

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БУЛГАКОВА ОЛЕНА ЮРІЇВНА

УДК 316.6+37.011.3(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

05 – Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.Ю. Булгакова

Науковий консультант: Чебикін Олексій Якович, доктор психологічних
наук, професор, дійсний член НАПН України

ОДЕСА – 2019

АНОТАЦІЯ

Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії.

– Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2019.

Важливим завданням сучасної системи освіти є формування професійних й особистісних компетенцій у майбутніх фахівців, і, в першу чергу, – формування психологічної готовності до ефективної взаємодії з іншими людьми. Вимоги сучасної практики вищих навчальних закладів потребують ефективного формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, як в умовах надбання вищої освіти, так і в подальшому їх професійному становленні. Фундаментальні засади такої готовності закладаються завдяки створенню спеціальних умов у навчально-професійній підготовці фахівців у вищій школі, що передбачає організацію такого простору, в якому ідея співробітництва закладена в кожному осередку діяльності закладу вищої освіти.

У дисертації наведено теоретико-методологічне обґрунтування та положення цілісної концепції психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії на засадах суб'єктно-системного підходу та запропоновано відповідно їй психолого-педагогічних технології для його формування в умовах університетської освіти.

Систематизовано та узагальнено методологічні, теоретичні, емпіричні підходи до розуміння понять «готовність», «психологічна готовність», «соціальна взаємодія». Психологічна готовність зазвичай концептуалізується, як: а) відносно стійкий психічний та/або психологічний стан; б) прагнення індивіда до особистісно значущої діяльності; в) поєднання якостей особистості; г) складне, поліструктуроване, поліфункціональне явище, яке характеризує особистість у даний момент часу; д) ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної діяльності; е)

складна багаторівнева система психічних особливостей суб'єкта, інтегральне утворення, які є суб'єктивними умовами його успішної роботи.

Сформульовано висновок про психологічну готовність як багатоаспектне психічне явище, що звернено до різних боків соціумного буття людини. Воно як суб'єктне утворення забезпечує їй результативне функціонування у різних ситуаціях життєдіяльності завдяки використанню когнітивно-практичного досвіду діяча, в якому присутня оцінка оточення з огляду на його значущість для здійснення власної суб'єктності і як діяча, і як особистості.

У дисертації психологічна готовність до соціальної взаємодії трактується як суб'єктне утворення, похідне від завдань, регламентованих соціально-рольовими стосунками соціального інституту, процесів суб'єктної гомогенності та функціональної конкретизації кожного з діячів, а також їхньої взаємодії на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане. Вона є суб'єктивним утворенням, провідними ознаками якого виступають зближення суб'єкта і об'єкта, процесуальний характер суб'єктності та послідовність отримання проміжних результатів.

Базисною основою психологічної готовності до соціальної взаємодії є система стосунків у соціумному оточенні та її конкретизація у поведінці та діяльності особистості, то головною ознакою цього складного інтернального особистісно-діяльнісного утворення є ознака ставлення до себе як діяча у соціумних ситуаціях.

У визначенні сутності поняття «психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії» головним у дисертації є судження про готовність як результат навчально-професійної діяльності, в якому наголошується важливість цілеспрямованої підготовки студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії з акцентом на значущості тих якостей у психологічному складі особистості, які забезпечують особистості безпроблемний и конструктивний «вхід» у будь-яку інтерактивну спільноту.

Соціальна взаємодія у вищій школі може відобразитися у системі взаємозалежних дій, співпраці, спільній діяльності, міжособистісному, діловому

спілкуванні викладачів та студентів, студентів між собою в яких проявляються їхні психічні особливості. Основою психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є їхня власна модель соціальної взаємодії, створена ними під впливом навчально-професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Ця модель містить їхні власні узагальнення стосовно міри знаходження спільних рішень, способів їх виконання, взаємної репрезентації діячів, що визначають установки та стратегічні взаємодії.

Розгляд психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії з точки зору отримання ними відповідного досвіду у контексті їхньої взаємодії з викладачами, де створюються необхідні передумови, для подальшого відтворення в їхній навчально-професійній діяльності, показав, що вони ґрунтуються на відповідних конкретизаціях та узагальненнях тих чи інших явищ педагогічного процесу, та можуть розглядатися з позицій таких теоретичних конструктів, як педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, діалогічна, дидактична, конструктивна, «інтерактивна» взаємодія.

Трактування функціонального боку соціальної взаємодії як взаємодії Я-суб'єктів та їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та взаєминами між соціальними групами, вказує на те, що наслідком такого перетворення соціально-рольових стосунків виникає певна інтерсуб'єктна система «Ми-соціальна роль», пов'язана із завданням, що виконується, яка спонукає діячів до прояву необхідних для цього особистісних властивостей, створених за ідентифікаційною ознакою та з різною мірою рефлексивного відображення у їхній свідомості.

Моделювання соціальної взаємодії шляхом створення опитувальника, який містить питання щодо термінальних, інструментальних, просторових, соціономічних, комунікативних, культуральних аспектів у діяльності вищого навчального закладу за узагальненими характеристиками провідних ознак в емпіричному дослідженні показало, що провідними термінальними цінностями у

навчально-професійному середовищі виявилися реалізація творчого потенціалу та прагнення до творчої самореалізації.

Найзначущими у досягненні термінальних цінностей є такі інструментальні цінності, як власна думка та незалежність. Найбільш вираженими параметрами психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є у просторовому аспекті можливість сміливого відстоювання власної думки, у соціономічному – очікування від соціумного оточення більш позитивного, ніж негативного, у комунікативному – ставлення до іншої особи як до засобу досягнення мети, у культуральному – позитивне ставлення до узгодженості сумісної роботи з іншими, значущість керівної ролі власної вигоди. Такі дані вказують на особливості їхнього минулого досвіду щодо інтерактивних контактів із оточенням.

Зазначене свідчить про те, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є результатом «природної» адаптації особи до соціумного середовища з метою відповідати його нагальним вимогам і, отже, вона відтворює саме ті обставини, які присутні у ньому. Отже, детермінантою психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є участь індивіда як діяча у подіях соціумного повсякдення, з яких він «запозичує» відповідні зразки соціумних дій та відтворює їх відповідно до контексту ситуації. Це означає, що сукупність зразків є тією самою обставиною, яка змушує особу відчувати, переживати, оцінювати міру відповідності своєї підготовленості до дії відповідно до них.

У роботі стверджується, що психологічна готовність до соціальної взаємодії є суб'єктивним утворенням, похідним від процесів самоорганізації та саморозвитку відповідно до імперативу самозбереження. Вона є наслідком відображення, усвідомлення та суб'єктивного (суб'єктного) моделювання соціальної взаємодії, в якому особа діє згідно із власним осмислюванням своїх зв'язків із реальним соціумним оточенням. Психологічна готовність до соціальної взаємодії є суб'єктивним образом узагальнених соціумних ситуацій, в яких особа виступає як діяч з тією чи іншою мірою результативності і, отже, розвивається. Провідними ознаками психологічної готовності до соціальної взаємодії є міра

зближення суб'єкта і об'єкта та отримання проміжних та кінцевих суб'єктно значущих результатів.

Виділено фактори, які сприяють або заважають формуванню психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, а саме: а) «адаптивність – асертивність», за яким адаптивність, задоволеність життям, готовність до досягнення мети, легкість спілкування, з одного боку, сприяють прагненню керувати своїм життям, відповідальності за свої вчинки, наполегливості у захисті своїх прав, обстоювання власної думки, а з іншого, здійснюють протилежний вплив на підвищення психологічної готовності до соціальної взаємодії; б) «товариськість – усталеність емоційного переживання», за яким широта кола спілкування, ініціативність у спілкуванні, виразність спілкування та самодостатність, сприяють, а усталеність емоційного переживання та схильність до почуття провини заважають, і, отже по різному впливають на розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії; в) «готовність до подолання невдач – консерватизм», за яким готовність до подолання невдач, проникливість, готовність змінюватися, мотивація досягнення, емоційна стабільність сприяють, а консерватизм, соціальна боязкість, прагнення підігнати партнера під себе заважають, що протилежно впливають на характер психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Зазначені дані стали підґрунтям для розробки програми формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Формувальна система спрямована на розвиток здатності швидко входити у соціальну взаємодію, адаптуватися до її умов та займати лідерські позиції у ній. Трансформаційні впливи спрямовувалися на розвиток у студентів взаємопов'язаних характеристик: а) Я-суб'єкта (самостворення, впевненість в собі, смисложиттєві орієнтації, мотивація досягнення, особистісні властивості); б) Ми-суб'єкта (товариськість, афіліація, тип міжособистісних стосунків, толерантність); в) соціумного суб'єкта (адаптивність, асертивність, подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні, емоційна зрілість, соціальний інтелекту).

За період тренінгових занять констатовано суттєве зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії, встановлене за самооцінками досліджуваних, експертними оцінками та показниками асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості. За той же період досліджувані контрольної групи продемонстрували лише певні тенденції до зростання рівня розвитку комунікативної толерантності, соціальної адаптивності, товариськості та суттєве підвищення усталеності у спілкуванні.

Доведено, що рефлексивне ставлення до змісту тренінгових занять та усвідомлення власних особливостей в інтерактивних і комунікативних контекстах сприяє позитивним особистісним змінам, які ведуть за собою формування у людини особливої системи властивостей у значенні внутрішніх психологічних чинників у складі психологічної готовності особистості до соціальної взаємодії.

Ключові слова: психологічна готовність, модель психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, соціальна взаємодія, особистість, навчально-професійна діяльність студентів.

Bulgakova O. Psychological readiness of students for social interaction. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

The thesis for the psychology doctor's degree, speciality 19.00.07 – pedagogical and development psychology.– State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, 2019.

An important task of the modern education system is the formation of professional and personal competencies of future specialists, and, first of all, the formation of psychological readiness for effective interaction with other people. The requirements of modern practice of higher educational institutions require the effective formation of psychological readiness of students to social interaction, both in terms of achieving higher education, and in their further professional development. The fundamental foundations of such readiness are laid through the creation of special conditions in the educational and professional training of specialists in higher

education, which involves the organization of such a space in which the idea of cooperation is laid in every focus of the institution of higher education.

The thesis presents the theoretical and methodological basis and the position of a holistic concept of psychological readiness of students to social interaction on the basis of the subject-system approach and proposed her psychological and pedagogical technology for its formation in University education.

Methodological, theoretical, empirical approaches to understanding the concepts of "readiness", "psychological readiness", "social interaction" are systematized and generalized. Psychological readiness is usually interpreted as: a) a relatively stable mental and/or psychological state; b) the individual's desire for personally significant activities; c) a combination of personality traits; d) complex, polistructured, multifunctional phenomenon that characterizes the personality at a given time; d) a hierarchical system of professionally important qualities and properties of the individual, necessary and sufficient for effective activity; e) a complex multi-level system of mental characteristics of the subject, integral formation, which are the subjective conditions of its successful work.

The conclusion about psychological readiness as a multidimensional mental phenomenon, which is addressed to different sides of human social life, is formulated. It as subject formation provides effective functioning in various situations of activity thanks to use of cognitive and practical experience of the figure in which there is an assessment of a situation, considering its importance for implementation of own subjectivity both as the figure, and as the person.

In the dissertation psychological readiness for social interaction is interpreted as a subject education, derived from the tasks regulated by the social role relations of the social Institute, the processes of subjective homogeneity and functional specification of each of the figures, as well as their interaction at the levels of competence, influence, strategies and tactics, ideas about the proper and desired. It is a subject formation, the leading signs of which are the rapprochement of the subject and the object, the procedural nature of subjectivity and the sequence of intermediate results.

The main basis of psychological readiness for social interaction is the system of relations in the social environment and its concretization in the behavior and activities of the individual, the main feature of this complex internal personality-activity education is a sign of attitude to yourself as a figure in social situations.

In determining the essence of the concept of "psychological readiness of students for social interaction" the main thing in the thesis is the judgment of readiness as a result of educational and professional activity, which notes the importance of targeted training of students of higher education institutions for social interaction with an emphasis on the importance of those qualities in the psychological structure of the individual, which provide a problem-free and constructive "entrance" to any interactive community.

Social interaction in higher education can be displayed in a system of interrelated actions, cooperation, joint activities, interpersonal, business communication of teachers and students, students among themselves in which their mental characteristics are manifested. The basis of psychological readiness of students for social interaction is their own model of social interaction created by them under the influence of educational and professional activity in the conditions of higher education. This model contains their own generalizations concerning the measure of finding joint solutions, ways of their implementation, mutual representation of the figures, defining attitudes and strategic interactions.

Consideration of the psychological readiness of students to social interaction in terms of obtaining relevant experience in the context of their interaction with teachers, where the necessary prerequisites are created for further reproduction in their educational and professional activities, showed that they are based on the relevant details and generalizations of certain phenomena of the pedagogical process, and can be considered from the standpoint of such theoretical constructs as pedagogical interaction, pedagogical communication, dialogue, didactic, constructive, "interactive" interaction.

The interpretation of the functional side of social interaction as the interaction of I-subjects and their transformation into We-subject within the framework of the task

regulated by the social role relations of the social institution and the relations between social groups indicates that the result of such a transformation of social role relations there is a certain interpersonal system "We-social role" associated with the task, which is performed, which encourages workers to display the necessary for this personal properties, created by the identification feature and with varying degrees of reflexive reflected in their minds.

Modeling of social interaction by creating a questionnaire that contains questions about terminal, instrumental, spatial, social, communicative, cultural aspects in the activities of higher education institutions on the generalized characteristics of the leading features in the empirical study showed that the leading terminal values in the educational and professional environment were the realization of creative potential and the desire for creative self-realization.

The most important in achieving terminal values are such instrumental values as one's own opinion and independence. The most pronounced parameters of psychological readiness of students to social interaction is the spatial aspect of the possibility of bold defense of their own opinion, in socionomical – expectations from the social environment more positive than negative, in the communicative – attitude to the other person as a means to achieve the goal, in cultural – positive attitude to the coordination of joint work with others, the importance of leadership of their own benefit. Such data point to the peculiarities of their past experience in relation to interactive contacts with the environment.

This indicates that the psychological readiness of students to social interaction is the result of the "natural" adaptation of the person to the social environment in order to meet its urgent requirements and, therefore, it reproduces exactly the circumstances that are present in it. Thus, the determinant of the psychological readiness of students to social interaction is the participation of the individual as a figure in the events of social everyday life, from which he "borrows" appropriate patterns of social actions and reproduces them in accordance with the context of the situation. This means that the set of samples is the same circumstance that makes a person feel, experience, assess the degree of compliance of their preparedness for action in accordance with them.

The paper argues that psychological readiness for social interaction is a subjective formation, derived from the processes of self-organization and self-development in accordance with the imperative of self-preservation. It is a consequence of reflection, awareness and subjective (subjective) modeling of social interaction, in which a person acts according to his own understanding of his connections with the real social environment. Psychological readiness for social interaction is a subjective way of generalized social situations in which a person acts as a person with a particular measure of effectiveness and, consequently, develops. The leading signs of psychological readiness for social interaction is a measure of rapprochement between the subject and the object and obtaining intermediate and final subjectively significant results.

The factors that contribute to or hinder the formation of psychological readiness of students for social interaction, namely: a) "adaptability – assertiveness", for which adaptability, life satisfaction, readiness to achieve the goal, ease of communication, on the one hand, contribute to the desire to manage their lives, responsibility for their actions, perseverance in protecting their rights, defending their own opinion, and on the other, carry out the opposite effect on increasing psychological readiness for social interaction; b) "sociability – stability of emotional experience", according to which the breadth of the circle of communication, initiative in communication, expressiveness of communication and self-sufficiency, contribute, and the stability of emotional experience and a tendency to guilt interfere, and therefore differently affect the development of psychological readiness for social interaction; c) "readiness to overcome failures – conservatism", according to which the readiness to overcome failures, insight, willingness to change, motivation to achieve, emotional stability contribute, and conservatism, social timidity, the desire to adjust the partner for themselves interfere, which oppositely affect the nature of psychological readiness for social interaction.

These data became the basis for the development of the program of formation of psychological readiness of students for social interaction.

The forming system is aimed at developing the ability to quickly enter into social interaction, adapt to its conditions and take leadership positions in it. Transformational effects are aimed at the development of students' interrelated characteristics: a) the I-subject (self-representation, self-confidence, life orientations, achievement motivation, personal properties); b) the We-subject (sociability, affiliation, type of interpersonal relationships, tolerance); c) social subject (adaptability, assertiveness, overcoming psychological barriers in communication, emotional maturity, social intelligence).

During the period of training sessions, a significant increase in psychological readiness for social interaction, established by the self-assessments of the studied, expert assessments and indicators of assertiveness, communicative tolerance, sociability, social adaptability and emotional maturity. During the same period, the studied control groups showed only certain trends to the growth of the level of development of communicative tolerance, social adaptability, sociability and a significant increase in stability in communication.

It is proved that the reflexive attitude to the content of training sessions and awareness of their own characteristics in interactive and communicative contexts contributes to positive personal changes that lead to the formation of a person's special system of properties in the meaning of internal psychological factors in the psychological readiness of the individual to social interaction.

Keywords: psychological readiness, model of psychological readiness of students for social interaction, social interaction, personality, educational and professional activity of students.

Список публікацій здобувача

Монографії:

1. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання»: монографія. Одеса: видавець Букаєв В. В., 2014. 246 с.
2. Булгакова О. Ю. Основи психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2017. 386 с.

Статті у наукових фахових виданнях України:

3. Булгакова О. Ю. Система «Суб'єкт-Суб'єкт» як одиниця психологічного аналізу соціальної взаємодії. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2013. Т. 11. Вип. 7. Ч. 1. С.127-133.
4. Булгакова О. Ю. Термінальні аспекти у ціннісній моделі соціальної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11 / СХХVІІІ. С. 61-65.
5. Булгакова О. Ю. Психологічна основа соціальної взаємодії. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2014. № 1-2. С. 17-25.
6. Булгакова О. Ю. Теоретична модель соціальної взаємодії. *Науковий вісник ПНПУ ім. К.Д. Ушинського*. 2014. № 5-6. С. 199-207.
7. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія як детермінанта розвитку особистості. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського*. 2014. № 11-12. С. 9-16.
8. Булгакова О. Ю. Стратегічні патерни соціумної поведінки як комунікативно-інтерактивний принцип особистості взаємодії. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*. Київ: Гнозис, 2014. Вип. 8. С. 134-140.
9. Булгакова О. Ю. Теоретико-емпіричні передумови підготовки студентів до соціальної взаємодії. *Вісник Одеського національного університету*. 2016. Т. 21. Вип. 1 (39). С. 24-33.
10. Булгакова О. Ю. Теоретико-методологічні основи у визначенні змісту поняття «Психологічна готовність». *Наука і освіта*. 2016. № 5 / СХХХХV. С. 60-65.
11. Булгакова О. Ю. Психологічні вимоги до лабораторного моделювання взаємодії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. Т. 2. Вип. 2. С. 16-20.
12. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті властивостей особистості, що детермінують її. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер.

Психологія. електрон. вид. 2016. Вип. 4. URL:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_4_4

13. Булгакова О. Ю. Особливості взаємозв'язку показників, що характеризують психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер. Психологічні науки. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2016. № 2 (4). С. 48-63.

14. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність до соціальної взаємодії у світлі окремих психодіагностичних показників. *Actual Problems of Psychology: Scientific Papers of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / byscientified*. S. D. Maksymenko. Zhitomir: ZhDU of I. Franko, 2016. Vol. VII. Issue 42. С. 26-38.

15. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер. Психологічні науки. Т. 1. Вип. 5. Херсон, 2016. С. 34-38.

16. Булгакова О. Ю. Взаємовідносини у вищій школі як детермінанта психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Сер. Психологія: електрон. вид. 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2017_4_4

17. Булгакова О.Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як наслідок стратегічного і тактичного у соціальній взаємодії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. до 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка. 2018. № 29. С. 53-59.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав з напрямку, з якого підготовлено дисертацію, або у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз:

18. Булгакова О. Ю. Особистісно-типове та діяльнісно-ситуативне як протилежності у складі соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. 5. Budapest, 2013. P. 169-173.

19. Булгакова О. Ю. Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. 4/1 (7). Budapest, 2013. P. 227-231.

20. Булгакова О. Ю. Психологическая модель социального взаимодействия в системе обучения профессии в высшем учебном заведении. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. II (14). Budapest, 2014. P. 87-90.

21. Булгакова О. Ю. Психологические составляющие в структуре социального взаимодействия. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. II (9). Budapest, 2014. P. 134-139.

22. Булгакова О. Ю. Психологічний аспект соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. Vol. III (27). Budapest, 2015. P. 78-82.

23. Булгакова О. Ю. Взаимоотношения в высшей школе как социальное взаимодействие. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. IV (38). Budapest, 2016. P. 72-75.

24. Bulhakova O. Students' Psychological Readiness For Social Interaction: System and Subjective Approach. *Наука і освіта*. 2018. № 1. С. 117-123.

Публікації в інших наукових виданнях:

25. Булгакова О. Ю. Інтернальність як компонент особистісної зрілості. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Одеса, 15 січн. 2013 р.). Одеса: видавець Букаєв В. В., 2013. С. 65-69.

26. Булгакова О. Ю. Проблема структури соціальної взаємодії у психологічному аспекті. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*: матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 28-30 лист. 2013 р.). Київ, 2013. Т. VIII (50). Дод. 1 до Вип. 31. С. 60-71.

27. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія у психологічному аспекті. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали між нар. наук.-практ. конф., (м. Одеса, 15 трав. 2014 р.). Одеса: видавець Букаєв В. В., 2014. С. 18-20.

28. Булгакова О. Ю. Інструментальні аспекти соціальної взаємодії. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф, (Київ, 20-22 лист. 2014 р.). Київ: Гнозис, 2014. Т. V (56). Дод. 1 до Вип. 5. С. 102-112.

29. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія у системі навчання студенті у вищому навчальному закладі. *Актуальні дослідження в соціальній сфері*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 25 травня 2015 р.). Одеса: видавець Букаєв В. В. С. 18-20.

30. Булгакова О. Ю. Методологічні та теоретичні основи професіографічного моделювання соціальної взаємодії. *Actual questions and problems of development of social sciences: international scientific-practical conference*, (June 28-30, 2016). Kielce: Holy Cross University, 2016. С. 111-113.

ЗМІСТ

Вступ	20
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СУБ'ЄКТНА КАТЕГОРІЯ.....	33
1.1. Теоретико-методологічні основи, узагальнення та характеристика основних ознак психологічної готовності особистості	33
1.2. Суб'єктність як принцип у дослідженні психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	51
1.3. Узагальнена модель аналізу змісту психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	57
Висновки до першого розділу	65
Список використаних джерел до розділу 1	67
РОЗДІЛ 2. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФОРМУВАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	79
2.1. Взаємовідносини у вищій школі як детермінанта психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії	79
2.2. Теоретико-емпіричні передумови формування у студентів психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	88
2.3. Викладач закладу вищої освіти як уособлене втілення основ формування психологічної готовності до соціальної взаємодії	101
2.4. Система «викладач – студент» у формуванні психологічної готовності до соціальної взаємодії у закладі вищої освіти	107
Висновки до другого розділу.....	113
Список використаних джерел до розділу 2.....	115
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРАГМАТИЧНА ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	130
3.1. Проблема соціальної взаємодії у загальнотеоретичному аспекті	130
3.2. Розгляд психологічної готовності в контексті соціальної взаємодії.....	145

3.3. Стратегічні та тактичні передумови психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	159
3.4. Психологічні патерни соціумної поведінки як провідні детермінанти соціальної взаємодії.....	168
3.5. Психологічна готовність до соціальної взаємодії у руслі теоретичної моделі останньої.....	179
Висновки до третього розділу	195
Список використаних джерел до розділу 3.....	198
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	206
4.1. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі у діяльності соціального інституту	206
4.2. Специфіка дослідження психологічної готовності до соціальної взаємодії на основі її концептуальної моделі	211
4.2.1. Ціннісні аспекти соціальної взаємодії.....	216
4.2.2. Просторові аспекти соціальної взаємодії.....	238
4.2.3. Комунікативний опис соціальної взаємодії	248
4.2.4. Культуральний опис соціальної взаємодії	256
Висновки до четвертого розділу	275
Список використаних джерел до розділу 4.....	278
РОЗДІЛ 5. СУБ'ЄКТНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	284
5.1. Суб'єктні чинники психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	284
5.2. Особливості прояву психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів	301
5.2.1. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Я-суб'єкта...	304
5.2.2. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Ми-суб'єкта	324
5.2.3. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Соціумного суб'єкта	340

5.3. Факторний аналіз показників, що характеризують психологічну готовність до соціальної взаємодії.....	362
Висновки до п'ятого розділу	366
Список використаних джерел до розділу 5.....	368
РОЗДІЛ 6 ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	372
6.1. Обґрунтування необхідності побудови цілеспрямованої системи підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.....	372
6.2. Вимоги та принципи до побудови системи формування психологічної готовності до соціальної взаємодії.....	375
6.3. Характеристика змісту побудованої системи та її апробація	379
Висновки до шостого розділу.....	413
Список використаних джерел до розділу 6.....	414
ВИСНОВКИ	417
ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	424
ДОДАТКИ	463

Вступ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімкою динамікою, процесами глобалізації, інтеграції та демократизації, що, з одного боку, стимулює усвідомлення негативних наслідків суперництва, деструктивної конкуренції, протистояння, конфліктів, нездатності деяких людей до співробітництва, а з іншого, – викликає прагнення до взаєморозуміння, конструктивного діалогу, партнерства в процесі взаємодії тощо. Тому важливим завданням сучасної системи освіти є формування у майбутніх фахівців професійних та особистісних компетенцій, а насамперед – формування психологічної готовності до ефективної взаємодії з іншими людьми. Ця готовність повинна стати основою для розвитку здатності молоді як до прийняття самостійних рішень і соціальної відповідальності, так і до проявів толерантності, емпатії, комунікабельності й конструктивного співробітництва. Саме в цьому полягає соціальна значущість дослідження.

Вивчення цієї проблеми зумовлене також її суто науковою важливістю: потрібно систематизувати й узагальнити існуючі в психології підходи й концепції психологічної готовності, а також концептуалізувати феномен «психологічна готовність до соціальної взаємодії». Ця потреба передбачає розробку теоретичної моделі та її емпіричну верифікацію. Психологічна готовність студентської молоді до різних видів діяльності, зокрема й соціальної взаємодії, практично не досліджується як окрема суб'єктна компетенція фахівця, і це не дозволяє системно підійти до процесу її вивчення з позиції цілісного бачення.

Актуальність досліджуваної проблеми підтверджена також вимогами практики, для якої необхідне ефективне формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, як в умовах надбання вищої освіти, так і в подальшому їхньому професійному становленні. Фундаментальні засади такої готовності формуються завдяки створенню спеціальних умов у навчально-професійній підготовці фахівців у вищій школі, шляхом організації такого простору, в якому ідея співробітництва закладена в кожному осередку діяльності закладу вищої освіти. Розробка ефективної системи сприятиме також

грунтовнішому пізнанню особистості студентів в умовах спільної праці з огляду на її усталені регулятиви, які визначають стратегічну спрямованість життєдіяльності та її окремих етапів, допоможе формувати повніше уявлення про детермінацію дій і вчинків особистості в контексті її соціумного буття. Тому сучасна підготовка майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу потребує зміщення акцентів у царину формування у студентів відповідних професійно-діяльнісних і професійно-особистісних компетентностей, зокрема й суб'єктної за своєю природою психологічної готовності до інтерактивних взаємин у контексті професійної праці та соціальної взаємодії загалом.

Узагальнення досліджень засвідчує, що переважна більшість авторів концентрують свою увагу як на уточненні змісту психологічної готовності в цілому (Ф. Н. Гоноболін, К. М. Дурай-Новакова, М. І. Дяченко, Л. М. Захарова, Л. О. Кандибович, В. О. Крутецький, Н. В. Кузьміна, В. М. Куніцина, В. В. Рибалка, В. О. Сластьонін, Н. Г. Храмова, С. К. Шандрук та ін.), так і в окремих видах діяльності – у спортивній (А. Ц. Пуні, О. А. Черепехіна, О. Я. Чебикін), педагогічній (П. П. Горностай, М. В. Левченко, В. О. Сластьонін), економічній (О. П. Вяткін); психологічній готовності до діяльності (П. П. Горностай, Г. В. Іванова, Е. П. Корабліна, В. В. Плохих, М. І. Томчук та ін.), а також до професійної діяльності (О. В. Бикова, С. М. Кучеренко, Л. О. Матохнюк, Ю. М. Тихомірова та ін.). У згаданих дослідженнях вказується на залежність готовності як стану (І. А. Кучерявенко, І. В. Ракова, В. В. Рибалка, С. К. Шандрук) та загальної характеристики особистості (В. О. Сластьонін) від змісту суб'єкта праці (С. Д. Максименко), в якому відображається складна змінювана структура взаємопов'язаних внутрішньо-особистісних складових (В. М. Куніцина), згідно з орієнтацією на вимоги конкретної професійної діяльності (Р. Д. Санжаєва).

Психологічна готовність до соціальної взаємодії, як інтегративне системно-суб'єктне утворення, хоч і не ставала предметом спеціального дослідження, проте опосередковано вивчалися окремі її компоненти в контексті соціально-психологічних і професійно-педагогічних наукових розвідок соціальної взаємодії

суб'єктів. Базові засади вивчення процесу, структури та чинників соціальної взаємодії закладено в роботах Г. М. Андрєєвої, К. О. Абульханової-Славської, Р. Бейлза, О. О. Бодальова, М. Вебера, А. Б. Коваленко, Я. Л. Коломенського, М. Н. Корнєва, Д. Дж. Майерса, Дж. Міда, В. М. Мясіщева, Т. Парсонса, Л. Б. Орбан-Лембрик, А. В. Петровського, Дж. Рітцера, В. А. Роменця, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Дж. Хоманса, Я. Щепанського та інших. Основою вивчення психологічної готовності суб'єкта до соціальної взаємодії послужили ідеї системно-суб'єктного психологічного підходу, презентовані в науковому та емпіричному доробку К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, А. В. Брушлінського, А. Л. Журавльова, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубінштейна, О. П. Саннікової, О. О. Сергієнкової, О. Я. Чебикіна та інших.

Особливої актуальності набуває вивчення проблеми психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії в контексті реалізації компетентнісного підходу в навчально-професійній підготовці студентів у закладах вищої освіти. Підґрунтям вивчення цієї проблеми стали результати досліджень у царині професійної культури освіти та викладача закладу вищої освіти (С. Я. Батишев, А. О. Деркач, В. А. Кан-Калік, О. Я. Чебикін та ін.), професійної взаємодії суб'єктів діяльності (І. Ф. Ісаєв, Л. К. Велитченко, А. В. Мудрик, В. О. Сластьонін, Н. В. Чепелева та ін.), професіоналізму діяльності фахівців (Б. Г. Ананьєв, А. Л. Бусигіна, В. І. Гінецинський, Ф. Н. Гоноболін, А. О. Деркач, А. Я. Кібанов, В. А. Крутецький, Н. В. Кузьміна, Ю. Б. Максименко, А. К. Маркова, О. П. Саннікова, С. М. Симоненко, В. О. Сластьонін, Л. А. Снігур, О. Б. Трофімов, Н. Ф. Шевченко, О. І. Щербаков та ін.), а також вивчення тенденцій у розвитку різних форм організації вищої професійної освіти (С. Я. Батишев, Н. Д. Нікандров, М. С. Розов, В. А. Садовнічий, В. О. Сластьонін, Г. П. Щедровицький та ін.), особливостей первинної професіоналізації та професійного становлення фахівця (Л. П. Журавльова, З. Н. Курлянд, А. В. Массанов, В. Д. Шадріков та ін.), компетентнісного підходу до підготовки фахівця (В. Г. Афанасьєв,

Г. О. Бордовський, Б. С. Гершунський, Н. Ф. Радіонова, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська, О. Я. Чебикін та ін.).

Центральним моментом у пропонованому дослідженні є розгляд соціальної взаємодії в навчально-професійній підготовці сучасного закладу вищої освіти як головної емпіричної умови формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії загалом.

Актуальність досліджуваної проблеми, соціальна, наукова та практична значимість за відсутності системного концептуального підходу до її вирішення, зумовили вибір теми дослідження «Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана в межах наукової теми кафедри теорії та методики практичної психології «Теоретико-методологічні основи становлення особистості психолога у системі професійної підготовки» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (державна реєстрація № 0109U000192). Тема дисертації затверджена Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 5 від 25 грудня 2012 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №5 від 23 червня 2015).

Мета роботи полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та створенні цілісної концепції психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії на засадах суб'єктно-системного підходу та розробці психолого-педагогічних технологій для його формування в умовах університетської освіти.

Відповідно до поставленої мети були сформульовані **завдання**:

1. Систематизувати й узагальнити методологічні, теоретичні, емпіричні підходи до розуміння понять «готовність», «психологічна готовність», «соціальна взаємодія»; на цій основі визначити підходи до вивчення психологічної готовності до соціальної взаємодії як психологічного явища з відповідною структурою та логікою здійснення;

2. Розробити теоретичну модель психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії в контексті суб'єктно-системного підходу та концепцію її розвитку в умовах університетської освіти;

3. Емпірично дослідити специфіку психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів закладу вищої освіти та визначити особливості її прояву;

4. Розкрити психологічні умови, чинники, детермінанти розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів в умовах університетського навчально-виховного процесу;

5. Визначити, обґрунтувати й апробувати систему заходів, спрямованих на розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів. З урахуванням виявлених у психологічній готовності студентів до соціальної взаємодії та її проявах змін, посталих під впливом означеної системи заходів, уточнити структурно-функціональні аспекти досліджуваного феномену та визначити напрямки оптимізації його розвитку.

Об'єкт дослідження – соціальна взаємодія учасників навчального процесу в умовах університетської освіти.

Предмет дослідження – особливості психологічної готовності студентів вищого навчального закладу до соціальної взаємодії.

Основні положення концепції. Виклад матеріалу в дисертації ґрунтується на розумінні соціальної взаємодії як складного явища, соціального за змістом та особистісного за формою, динаміка якого визначається системними взаємозалежностями в перетворенні Я-суб'єкта окремого діяча на Ми-суб'єкт при виконанні спільного завдання. Стверджується, що розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії відбувається в загальному контексті розвитку механізмів саморегуляції, потрібних для здійснення соціальної взаємодії, за участю механізмів усвідомлення та рефлексії.

Загальним теоретичним базисом дослідження стало уявлення про соціальну взаємодію як про складне багатоаспектне інтегративне явище, що має ознаки статусно-рольових і міжособистісних взаємин, які відбуваються на тлі відтворення діячами опанованого соціального, особистісного та діяльнісного

досвіду шляхом свідомого вибору відповідних змістовних орієнтирів в інтерактивних ситуаціях.

Постулюється, що соціальна взаємодія формується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентної (задачної) культури діячів. У психологічному плані вона зображується в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Її процесуальний бік характеризується переходом діяча як монособ'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних стосунків із властивим для них певним протиставленням статусно-рольового й особистісно-діяльнісного. Загальна сукупність згаданих «культур» у суспільстві, безпосередньому соціальному середовищі, утворює той простір, під впливом якого відбуваються безпосередні інтерактивні контакти діячів при виконанні завдань у тих чи інших ситуаціях, що і є об'єктивним виразом соціумного буття.

Припускається, що **психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії:**

1) є суб'єктним утворенням, головною ознакою якого постає реалізація особистості як потенційного діяча в соціальному оточенні, що ґрунтується на опануванні вимог соціумного буття, залежить від міри всебічності й адекватності його пізнання, містить психологічні передумови для виникнення потреби в поєднанні та здатності до неї в різних інтерактивних ситуаціях;

2) як психічне явище і як властивість особистості є комплексною, усталеною, структурною характеристикою, що забезпечує збереження стосунків, взаєморозуміння, здатність взаємодіяти з іншими людьми задля досягнення взаємовигідного результату; вона відображає провідні ознаки особистості студента, в яких відтворюються його статусно-рольові, міжособистісні взаємини, а також здобутий соціальний досвід навчально-професійної діяльності;

3) виявляється в таких ознаках, як: а) установка на конструктивну взаємодію з учасниками спільної діяльності, ціннісно-цільова спрямованість на співробітництво та взаємовигідний результат; б) когнітивні прояви – наявність знань, міркувань, роздумів, спрямованих на усвідомлення необхідності

взаємодіяти з учасниками спільної діяльності; в) емоційне прийняття, бажання й прагнення конструктивно взаємодіяти з іншими людьми; г) специфічна поведінка – володіння навичками, прийомами, техніками й засобами встановлення та підтримки контактів у процесі соціальної взаємодії; відносно стійкий рівень сформованих під час навчально-професійної діяльності дій, який дозволяє в міжсуб'єктних стосунках ефективно вирішувати поточні та ситуативні завдання соціальної взаємодії; д) здатність до регуляції деструктивних психоемоційних станів своїх і партнерів по взаємодії, регуляції думок, установок, поведінки;

4) детермінується особистісними ресурсами та чинниками, які сприяють, а деякою мірою і зумовлюють взаємовигідну взаємодію з учасниками спільної діяльності (адаптивність, асертивність, товариськість, комунікативність, загальна задоволеність, мотивація досягнення мети, готовність змінюватися та долати невдачі, емоційна зрілість, соціальний інтелект тощо);

5) є наслідком опанування патернів соціальних ролей і комунікативної поведінки в специфічних умовах навчально-професійної діяльності шляхом адаптації особистості студента до соціумних вимог ролей; виникає та розвивається завдяки процесам усвідомлення й рефлексії.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали принципи та положення: системного аналізу (Г. М. Андрєєва, В. О. Ганзен, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, А. І. Уйюмов та ін.) та суб'єктно-системного підходу (А. В. Брушлінський, А. Л. Журавльов, О. О. Сергієнко, О. Я. Чебикін та ін.); теорії функціональної системи (П. К. Анохін); методології пізнання особистості як активного суб'єкта діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлінський, Ж. П. Вірна, З. О. Кіреєва, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, В. П. Москалець, А. В. Петровський, Л. А. Радзіховський, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, О. П. Саннікова, В. І. Слободчиков, Г. В. Суходольський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, В. Ф. Шадріков та ін.); інтегративного підходу (С. П. Іванова); принципи розвитку, єдності свідомості та діяльності (Б. Г. Ананьєв, Д. І. Дубровський, В. П. Зінченко, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, О. Г. Спіркін, А. В. Фурман, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко,

К. В. Шорохова та ін.); теорії соціальної взаємодії (Г. М. Андрєєва, О. О. Леонт'єв, А. В. Петровський, А. Б. Коваленко, М. М. Слюсаревський, О. Є. Фурман), спілкування (Б. Г. Анан'єв, Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, А. Б. Добрович, М. С. Каган, Л. Е. Орбан-Лембрик, Б. Д. Паригін, Б. Ф. Поршнєв, В. М. Соковнін та ін.) та психології ставлень (В. М. М'ясищев); концепції психологічної готовності суб'єкта до діяльності (А. Л. Денисова, М. Д. Левітов, В. В. Рибалка, П. А. Рудик, К. К. Платонов, В. А. Сластьонін, Ю. В. Сосновікова, А. М. Столяренко, О. В. Тімченко, М. І. Томчук та ін.) та соціальної взаємодії (Б. Г. Анан'єв, К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлінський, М. І. Д'яченко, Л. К. Кандибович, М. О. Косолапов, В. О. Татенко, В. Ф. Шадріков та ін.); концепції емоційної регуляції діяльності (Ф. Ю. Василюк, В. К. Вілюнас, К. Ізард, Е. Л. Носенко, О. Я. Чебикін та ін.) та емоційності (А. Ю. Ольшаннікова, І. В. Пацявічюс, О. П. Саннікова та ін.); положення особистісно-зорієнтованого навчання (С. Д. Смирнов, І. С. Якиманська) та виховання (І. Д. Бех); особистісно-діяльнісного підходу (Л. К. Велитченко, Л. С. Виготський, Я. Л. Коломінський, С. Л. Рубінштейн та ін.); принципи соціально-психологічної детермінації психічних явищ (А. В. , Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Е. Фромм та ін.); теоретичні положення вчинкового підходу (В. А. Роменець, П. А. М'ясоїд, А. В. Фурман та ін.); базові положення організації психологічного дослідження (А. Анастазі, Л. Ф. Бурлачук, К. М. Гуревич, А. Д. Наследов та ін.).

Методи дослідження. У дослідженні використано систему методів і методик, спрямованих на вирішення поставленої наукової проблеми – вивчення психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів закладу вищої освіти: а) метод узагальнення літературних джерел, підпорядкований завданню виявлення вихідної системи понять, потрібних для теоретичного обґрунтування психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів; б) метод аналогового моделювання, за допомогою якого відтворювалися найбільш істотні ознаки психологічної готовності до соціальної взаємодії; в) психодіагностичні методики – для з'ясування провідних ознак феномену психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів; г) формувальний експеримент, специфіка

якого полягала в цілеспрямованому й систематичному розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів; д) методи математичної статистики. Достовірність висновків забезпечена поєднанням методів кількісного та якісного аналізу отриманих даних. Статистична обробка здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS 21.0 for Windows.

Застосовано методики, які сукупно дають змогу відтворити ознаки психологічної готовності до соціальної взаємодії: а) анкети (дослідження особливостей психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів, шкала самооцінки й експертної оцінки готовності студентів до соціальної взаємодії, «Термінальні аспекти соціальної взаємодії», «Інструментальні аспекти соціальної взаємодії»); б) опитувальники (шістнадцятифакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла, опитувальники самоставлення (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєв), мотивації досягнення, вимірювання мотивації афіліації, мотивації досягнення (А. Мехраб'ян), соціальної адаптивності (О. П. Саннікова, О. В. Кузнєцова), формально-динамічних показників товарищкості (О. П. Саннікова), компонентів асертивності (О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк); в) методики диференціальної діагностики схильності до бар'єрів публічних виступів (А. О. Саннікова), діагностики емоційної зрілості (О. Я. Чебикін), дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд).

У дослідженні застосовано власні: опитувальники «Культуральні чинники соціальної взаємодії» та «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії», а також анкета «Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії».

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося протягом 2010-2017 рр. на базі Одеського національного політехнічного університету. На етапі моделювання концептуальної системи соціальної взаємодії в навчально-виховному процесі з метою подальшого вивчення психологічної готовності до неї було проведене пілотажне дослідження серед студентів 1-3 курсів Південноукраїнського національного педагогічного університету. Вибірку констатувального етапу дослідження склали 1527 студентів віком 18-22 років Одеського національного політехнічного університету (інститути

машинобудування, електромеханіки та енергоменеджменту, промислових технологій та менеджменту, комп'ютерних систем). Для формувального експерименту методом попарного відбору з 399 студентів відібрано 80 досліджуваних експериментальної та 80 контрольної груп.

Наукова новизна та теоретична значущість отриманих результатів дослідження полягає в тому, що:

- уперше побудована концептуальна модель психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії як складного суб'єктного утворення, провідною ознакою якого є розвинена здатність особи входити до діяльної спільноти, підпорядковувати себе її завданню та встановлювати необхідні для цього міжособистісні стосунки; аргументовано, що до її складу належать явища рольової, особистісної та «свідомісної» готовності; підтверджено положення про значущість інтерактивних обставин університетського середовища для формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, яка відбувається за ознаками процесу адаптації до статусно-рольових і міжособистісних стосунків;

- встановлено взаємозв'язок чинників психологічної готовності особистості до соціальної взаємодії на рівні: «Я-суб'єкта» (самоповага, упевненість у собі, соціальна активність тощо); «Ми-суб'єкта» (комунікативна толерантність, товариськість, афіліативність); «Соціумного суб'єкта» (соціальна адаптивність, емоційна зрілість, соціальний інтелект тощо);

- доведено, що прояви психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії зумовлюються дією факторів: «адаптивність – асертивність», «товариськість – усталеність емоційного переживання», «готовність до подолання невдач – консерватизм»;

- удосконалено технологію розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії шляхом створення спеціальної системи тренінгових занять, базованої на розвитку здатності учасників швидко входити у взаємодію, адаптуватися до її умов і бути, відповідно до них, лідером соціальної взаємодії.

– набули подальшого розвитку теоретичні уявлення про усвідомлення та рефлексію як засоби розвитку механізмів саморегуляції, необхідні для здійснення соціальної взаємодії.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що теоретичні й емпіричні здобутки дисертаційного дослідження готовності до соціальної взаємодії увійшли до освітнього змісту дисциплін «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія», «Соціальна психологія». Здобуті наукові положення про психологію соціальної взаємодії, особистість і діяльність можуть бути використані викладачами в лекціях і практичних заняттях із загальної психології за темами «Психологія свідомості», «Психологія особистості», «Психологія міжособистісних стосунків», «Психологія спілкування», «Психологічна теорія діяльності». Розроблену систему завдань для підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії викладачі закладу вищої освіти можуть використовувати при організації тренінгового навчання студентів умінням інтерактивної поведінки.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка № 66-04-67/38 від 14.06.2016 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 215 від 30.05.2016), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (довідка № 1184/ 02 від 21.06.16 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 68 від 27.06.16 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/121 від 25.05.2016 р.), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 75 від 01.06.2016), Одеського національного політехнічного університету (довідка № 1473/138-06 від 07.06.16 р.)

Надійність і достовірність результатів дослідження забезпечувалася адекватністю підбраного психодіагностичного інструментарію, застосуванням сучасного апарату математичної статистики, репрезентативністю вибірки, можливістю верифікації, поєднанням кількісного та якісного методів аналізу

даних, змістовним аналізом фактів і залежностей, отриманих на достатній вибірці досліджуваних.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації, теоретичні й емпіричні результати дослідження обговорювалися на: Міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса, 2013, 2015); «Розвиток особистості в рамках просторово-часової організації життєвого шляху» (Одеса, 2013); «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної допомоги» (2013); «Сучасні проблеми військової і соціальної психології та соціальної роботи» (Одеса, 2013), «Сучасна наука: тенденції розвитку» (Будапешт, 2013); «Гуманітарні та суспільно-економічні науки в епоху глобалізації та універсалізації» (Будапешт, 2013); «Сучасні проблеми науки та освіти - 2014» (Будапешт, 2014); «Педагогіка 21 століття: викладання в світі постійного потоку інформації» (Будапешт, 2014); «Проблема особистості у сучасної психології: теорія, методологія, практика» (Одеса, 2014); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Будапешт, 2014); «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (Київ, 2014); «Сучасні проблеми та тенденції викладання гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах» (Одеса, 2014); «Актуальні дослідження в соціальній сфері» (Одеса 2015); Holy Cross University, fakulty of liberal arts and education International Scientific-practical conference «Actual questions and problems of development of social sciences» (2016); «Досягнення природних і технічних наук – 2016» (Будапешт 2016); на засіданнях кафедри теорії та методики практичної психології (2013–2017) та наукового семінару (2017) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Дисертацію на здобуття наукового ступеню кандидата психологічних наук на тему «Усвідомлення небезпечної поведінки дітьми підліткового віку» за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія захищено в 2004 році в Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені

К. Д. Ушинського. Матеріали, положення та висновки кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено в 30 наукових працях, з яких: 2 монографії, 15 статей у наукових фахових виданнях України, 7 публікацій у періодичних наукових виданнях іноземних держав та у виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз, та 6 – у матеріалах конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел (420 найменувань, із них 17 іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 586 сторінок. Основний зміст викладено на 371 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 25 рисунків, 6 додатків.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК СУБ'ЄКТНА КАТЕГОРІЯ

1.1. Теоретико-методологічні основи, узагальнення та характеристика основних ознак психологічної готовності особистості

Проблематика соціальної взаємодії [4, 20, 25, 39, 52, 53, 73, 108, 113, 123] набуває особливої значущості в контексті діяльності закладу вищої освіти з огляду на врахування притаманних їй закономірностей у процесі актуального здійснення інтерактивних стосунків у системі «викладач/викладачі – студент/студенти» з метою формування особистості та професійних функцій майбутнього фахівця. Зазначене найбільш повно відображується у понятті психологічної готовності випускників вишу до професійної діяльності та соціальної взаємодії, взагалі.

Створення теоретичного концепту психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії має базуватися на усталених методологічних принципах детермінізму, єдності свідомості та діяльності, розвитку, згідно з якими повинні бути визначені детермінанти психологічної готовності, їх конкретизація в активності суб'єкта – «носія діяльності та пізнання» [110], контексти діалектичних протиріч як джерела його розвитку.

Наведене присутнє у принципах формування психологічної готовності особистості до діяльності [104] у вигляді таких їх модифікацій, як: а) врахування системи факторів, чинників, які спричиняють готовність; удосконалення предметної діяльності особистості як умови розвитку високого рівня її психологічної готовності (принцип детермінізму); б) максимального узгодження технологій формування психологічної готовності особистості до діяльності з її індивідуальними особливостями (принцип єдності свідомості та діяльності); в) врахування в цілеспрямованому розвитку особистісних рис і властивостей, вікових характеристик особистості, динамічності (динаміка змін репрезентативних показників) (принцип розвитку) [104].

Загалом поняття «психологічна готовність» указує на певну сукупність у суб'єкта «внутрішніх умов», необхідних для подолання «зовнішніх обставин» (С. Л. Рубінштейн). У «внутрішніх умовах» вирізняють такі складові, як: а) мотиваційна (бажання, інтереси, ідеали, світогляд, вищі почуття, переконання); б) когнітивна (рівень розвитку знань); в) операційно-процесуальна (практичні навички та вміння, психічні пізнавальні процеси); г) емоційно-вольова (саморегуляція поведінки) [104]; д) біопсихічні й фізіологічні особливості (властивості нервової системи, інтуїтивно-чуттєве відображення, загальна психофізична активність); е) соціально-професійна активність (активізація духовних, психічних і фізичних сил); є) мотиви та смисли професійної діяльності (спрямованість, мотивація навчання, досягнення); ж) потреба в реалізації свого потенціалу [9].

«Зовнішні обставини» складають: а) мегачинники (світ), макрочинники (суспільство), мезочинники (регіон), мікрочинники (мікросоціум); б) система соціальних дій [40]; в) соціально-економічні умови (об'єктивні обставини процесу професійного становлення); г) провідна учбово-професійна та професійна діяльність; д) особиста підготовка (робота з розвитку професійно важливих якостей) [9].

Зазначимо, що «зовнішні обставини» як об'єктивна детермінанта психічного викликають певні зміни в психологічній готовності особистості до суб'єктно значущої для неї сфери об'єктивної дійсності.

«Відправною точкою» в розгляді поняття готовності має бути звернення до поняття суб'єкта, яке, як складне психологічне утворення, у найзагальнішому вигляді відображає суб'єктну сутність діяча.

Поняття суб'єкта в розрізі його визначень у літературі постає, як: а) цілокупність, що відчуває, відчуття самої себе [21]; б) початковий (природний) рівень психіки, що отримує в онтогенезі механізми самоорганізації, рефлексії, соціокультурного самовизначення, свободи, саморозвитку [6]; в) еволюційно складений механізм «ефективного протистояння живої системи довкіллю» [98], ініціально пов'язаний із переживанням «базальних життєвих функцій» [119], в

якому виявляються дві крайні точки – арефлексивна (природна) та рефлексивна (результат «окультурення»); г) мета-інструкція, що підпорядковує собі всі інструкції, які обслуговують життєво важливі процеси й функції живої системи, спрямовані на самозбереження, що є імперативом функціонування організму [58].

Якщо розглядати самоорганізацію як головну ознаку суб'єкта, то поняття, які належать до її змісту, утворюють контекстуальний простір, у якому відображається процес набуття суб'єктом властивостей, котрі сукупно забезпечують йому здатність бути готовим до здійснення відповідних функцій. До цих ознак належать: а) інтегральна регуляція діяльності й поведінки; б) створення індивідуально-особистісної оптимальної системи; в) цілеспрямованість, усвідомленість, контрольованість [18]; г) спонтанне впорядковування; д) нелінійність, багатоваріантність [109]; е) віддзеркалення та моделювання дійсності; є) рефлексія суб'єкта; ж) залежність від конкретних умов [79].

Наведене вказує на цілісну природу готовності, що зводиться до цілісної природи самоорганізації та саморегуляції суб'єкта, який віддзеркалює та моделює дійсність. Відтак, готовність суб'єкта базується на змодельованій дійсності, у якій він діє як особа, котра осмислює свої зв'язки з реальним оточенням [74]. Змодельована дійсність є, по суті, суб'єктивним образом дійсності, у якій суб'єкт функціонує і як діяч, і як особистість, відкриваючись собі в образі свого Я як такий, що належною мірою відповідає вимогам, які він вважає найбільш суттєвими в тій чи іншій ситуації його буття. Це означає, що саме процес моделювання дійсності суб'єктом і формування в себе конкретних механізмів для того, щоби відповідати її функціональним вимогам до себе як до діяча та особистості, є головною рушійною силою в створенні психологічної готовності суб'єкта до будь-якої сфери буття. Міра відповідності суб'єкта об'єктивним вимогам, що відтворюється ним у власній самооцінці у вигляді формулювань: а) «на високому рівні», «на достатньому рівні», «на середньому рівні», «на низькому рівні»; б) «завжди», «майже завжди», «середньою мірою»,

«інколи», вказує на переживання ним міри його психологічної готовності до тієї чи іншої сфери дійсності, особливості якої рефлексуються ним.

Поняття «готовність» містить суттєві ознаки, в яких відтворюється загальна ідея «бути готовим до чого-небудь», необхідні й достатні для одержання бажаного результату.

П. А. Рудик розглядає готовність як складне утворення, підкреслюючи важливість особистісного підходу до вивчення стану готовності, виділяє в ній роль психічних пізнавальних процесів, які відображають найважливіші сторони виконуваної діяльності, емоційних компонентів, які можуть як підсилювати, так і послаблювати активність людини, вольових компонентів, що сприяють здійсненню ефективних дій із досягнення мети, а також мотивів поведінки. Чим важливіший мотив і чим краще він усвідомлюється, тим швидше створюються сприятливіші умови для формування готовності [87].

Готовність – це: а) концентрований показник діяльнісної суті особистості, міра її професійної зрілості [47]; б) умова успішного виконання професійної діяльності [32]; в) складне структурне утворення, осередком якого виступає позитивне ставлення [30].

У конструкті «готовність», який трактується як багатовимірний, багатокомпонентний властивість діяча, убачають мотиваційний, емоційний, пізнавальний і діяльнісний компоненти [36]. За іншими поглядами, поняття готовності співвідноситься з категоріями: а) особистості, при цьому наголошується на таких її ознаках, як погляди, переконання, мотиви, ставлення, почуття, вольові й інтелектуальні якості, установки, навички, знання, вміння, налаштованість на певну поведінку (А. Л. Денисова) [5]; б) психічних станів, при цьому вказується на «динамізм» особистості, її енергію, волю, ініціативність, здатність до ідентифікації себе з іншими (В. О. Сластьонін) [36].

У понятті «готовність» найбільш інформативною є вказівка на активно-дієвий стан людини, якому притаманні такі суттєві ознаки: а) установка на певну поведінку; б) мобілізованість сил (знання, вміння, навички, вольові якості) для виконання завдання [10].

Психологічна готовність розглядається як:

а) відносно стійкий стан особистості, який характеризується позитивним ставленням до професії та сформованою професійною самосвідомістю, визначеною мотиваційними, інтелектуальними та характерологічними властивостями особистості [75];

б) психічний стан особистості, виражений в умінні приймати самостійні рішення та оцінювати свої можливості в процесі виникнення складних професійних завдань [41];

в) прагнення індивіда до особистісно значущої діяльності, разом із усвідомленням її соціальної цінності та розумінням механізмів виконання, що залежить від процесу професійної підготовки майбутнього фахівця; останнє необхідно забезпечити відповідними психолого-педагогічними умовами: станом суб'єктності студентів, їх пізнавальною активністю, співвідношенням процесів інтеріоризації та екстеріоризації [115];

г) поєднання якостей особистості (активно-позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею; характерологічні риси та стійкі інтелектуальні почуття; наявність сприятливого психічного стану під час діяльності; певний фонд знань, умінь, звичок у відповідній галузі; певні особистісно-психологічні особливості в сенсорній і розумовій сферах, які відповідають вимогам діяльності [54];

д) складне, поліструктуроване, поліфункціональне явище, яке характеризує особистість у конкретний момент часу; є показником ступеня адаптованості до умов і обставин; є тлом, на якому розгортається психічна діяльність, рівень психічної активності особистості; е) цілеспрямований прояв особистості, який охоплює систему професійних знань, звичок, умінь, потреб, мотивів, установок і станів [22];

е) виявлення суті властивостей і стану особистості [46];

є) ієрархізована система професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної діяльності, представлена в

усіх підструктурах цілісної психологічної структури людини (спрямованість особистості, здібності, характер) [17];

ж) психічний стан, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності [27];

з) психологічний стан, що характеризуються упевненістю в своїх силах, прагненням досягнути певної мети, високою стійкістю нервових процесів, саморегуляцією та самооцінкою, а також умінням приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях [81];

и) складна багаторівнева система психічних особливостей суб'єкта, оприявленних як суб'єктивні умови його успішної роботи [9];

і) установка на прогнозування поведінки іншої людини в ситуаціях спілкування, на взаєморозуміння та обмін особистісними смислами з іншими людьми, на передачу позитивної енергії і адекватний емоційний відгук, на взаємне сприяння та взаємну підтримку [37];

к) інтегральне утворення, необхідне для функціонування особистості в процесі виконання діяльності [26].

Готовність характеризується також як: а) складна динамічна структура внутрішньо взаємопов'язаних особистісних складових [36, 56, 87, 104]; б) стан особистості [57, 64, 83]; в) психічний стан між особистісними властивостями та психічними процесами [30, 54, 87, 94, 95 та ін.]; г) характеристика особистості, одна з ознак особистості [94]; д) форма зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими рисами особистості – світоглядом, життєвими установками та духовними цінностями, а також із морально-вольовою та емоційною сферами [43]; е) багатогранне психологічне утворення [70].

Необхідність у формулюванні вихідних методологічних принципів впливає з факту існування великої кількості теоретичних розвідок щодо проблеми психологічної готовності, яка в переліку родових понять постає як: а) інтегративна здатність (Б. Г. Ананьев, Г. О. Балл, С. Л. Рубінштейн); б) якість особистості (К. К. Платонов, М. І. Томчук, В. І. Ширінський); в) синтез властивостей особистості (В. А. Крутецький, С. М. Лібін); г) тимчасовий

ситуативний стан (П. А. Рудик); д) особливий психічний стан (М. І. Виноградов, М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович, О. П. Корабліна, М. Д. Левітов, Б. Ф. Ломов, В. Н. Пушкін, О. О. Ухтомський); е) установка (С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, К. Г. Юнг); є) ставлення (О. В. Веденов) [120].

У понятті «готовність» у відповідних теоретичних контекстах згадують, насамперед, про ознаки «настрою» на виконання професійної діяльності [5], «потребу» у праці та позитивне ставлення до неї (В. А. Крутецький) [54].

Готовність існує у вигляді короткочасної (ситуативна готовність, перебіг психічних станів у певних ситуаціях, цілеспрямований прояв особистості, актуалізація, пристосування) та довготривалої готовності (набуті установки, знання, вміння, навички, досвід, якості й мотиви діяльності, типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня) [91].

Готовність розглядається також як певний тимчасовий, «передстартовий» стан особистості. Психічні стани людини значною мірою впливають на рівень готовності особистості до виконання певної діяльності. Розрізняють тривалу готовність і тимчасовий стан готовності («передстартовий стан»). Існують такі види передстартового стану, як звичайний (стан перед звичною роботою), підвищений (новизна, творчий характер роботи) та знижений (сильна й неконтрольована емотивність) [56].

Розвиток готовності до діяльності (роботи) відбувається через створення необхідних суб'єктивних умов або якостей особистості, які дають їй можливість свідомо та сумлінно працювати [44].

Виникнення стану готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів або усвідомлення людиною поставленої перед нею задачі. Найбільш суттєвим показником такої готовності є цілеспрямована змобілізованість психічних процесів для подолання труднощів і досягнення позитивного результату [29].

Готовність (результат формування готовності до досягнення результату протягом тренувального процесу) у спорті характеризується такими

компонентами, як м'язовий, функціональний, операційний, соціальний і психологічний [62].

Рівні готовності: а) високий (самостійність у постановці та вирішенні нових задач, адекватність оцінки й самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т. ін.); б) середній (середній рівень вияву наведених якостей); в) низький (невміння самостійно ставити й розв'язувати складні задачі, неадекватна оцінка й самооцінка професійно важливих особливостей і т. д.) [60, 66, 67, 68].

У психологічній готовності вбачають такі прояви готовності, як: а) високий рівень опанування знаннями, вміннями та навичками; б) самостійність виконання професійних завдань; в) наявність професійної спрямованості [8].

Структура готовності містить: а) підготовленість (професійні мотиви, інтереси, цінності, цілі; загально-професійні та спеціальні знання; технологічна культура); б) психологічна готовність (функціональні, емоційні, вольові, операційні, мотиваційні стани) [65].

Виділяють три рівні психологічної готовності до професійної діяльності: а) непрофесійний рівень – майбутній спеціаліст не підготовлений, не має досвіду практичної діяльності або ці показники знаходяться на низькому рівні; б) передпрофесійний рівень характеризується незакінченою підготовкою до виконання спеціальних функцій; в) професійний рівень – звичайний (можливість здійснювати спеціальну діяльність) і рівень професійної майстерності (висока якість виконання діяльності, творчий підхід до її здійснення) [68].

Деталізована характеристика психологічної готовності до професійної діяльності (і, отже, до діяльності взагалі) містить такі ознаки: а) активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан, який спричиняє й уможливорює діяльність; б) налаштованість особистості на певну поведінку та вчинки при виконанні завдань на конкретному робочому місці; в) установки й домагання, сформовані під впливом особистісних якостей, щодо професійних ситуацій, проблем, завдань; г) самовизначення та цілеспрямоване вираження особистості (позитивне ставлення до праці, діяльності, професії; необхідні риси характеру,

властивості темпераменту, спрямованість, здібності; знання, уміння, навички, освоєні норми та цінності; професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів) [120].

Поняття «готовність до діяльності» характеризується, як: а) система властивостей із відповідними рівнями (непрофесійний, передпрофесійний, професійний рівні готовності до праці) [68]; б) цілеспрямоване вираження особистості [68]; в) стала система поглядів, мотивів, переконань, результат усебічного розвитку особистості з орієнтацією на вимоги конкретної професійної діяльності [88].

У понятті «готовність до діяльності» виокремлюють такі складові: а) операційний блок (інтелектуальні особливості, система знань і загальнопрофесійних умінь, особистісний блок (професійно значущі якості, емоційна та вольова сфери, мотиви, система стосунків, інтереси) [107]; б) сенсорна організація індивіда (фізіологічні характеристики суб'єкта діяльності), показники, відповідні до умов виконання діяльності, набір психологічних властивостей, станів і процесів особистості [66, 68]; в) психологічна готовність (ідейно-політична спрямованість, потреби в певній діяльності та спеціальних знаннях, внутрішнє прийняття вимог діяльності; усвідомлення відповідності своїх особистісних якостей вимогам діяльності), підготовленість (глибоке знання основ наук, певний рівень когнітивного розвитку; підготовленість у певній сфері знань; обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей; уміння вчитися; морально-психологічна підготовленість [59]; психологічний компонент (сформована спрямованість на діяльність, установка на роботу, наявність інтересу до предмету, потреба в самоосвіті в цій галузі, розвинене професійне мислення), науково-теоретичний компонент (наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань), практичний компонент (наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок), психофізіологічний компонент (наявність відповідних передумов для опанування діяльністю, сформованість професійно

значимих якостей особистості), фізичний компонент (стан здоров'я та фізичного розвитку відповідно до вимог діяльності [95].

Структура психологічної готовності до педагогічної діяльності містить такі складові, як: а) професійна спрямованість (ставлення особистості до професійної діяльності); б) професійна самосвідомість (система ставлення до себе та сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності); в) професійно-операційна підсистема (сукупність професійних знань, звичок та умінь, а також стратегій вирішення професійних завдань); г) підсистема професійно важливих якостей (особистісна передумова готовності до професійної діяльності) [22].

Узагальнення різних досліджень [7, 32, 43, 48, 50, 51, 54, 82] дозволяють виділити в готовності до діяльності такі компоненти:

а) мотиваційний (характеризується позитивним ставленням до професії, інтересом до неї); орієнтаційний (пов'язаний із уявленнями про особливості та умови професійної діяльності, її вимогами до особистості); операційний (передбачає володіння певними способами та прийомами професійної діяльності, це також наявність відповідних знань, умінь і навичок); вольовий (визначає самоконтроль особистості, уміння керувати собою під час виконання професійної діяльності); оцінний (передбачає самооцінку своєї професійної підготовленості і рівень відповідності її оптимальним професійним зразкам) [32];

б) мотиваційний (виступає ключовим для розвитку особистості професіонала, відображає потреби суб'єкта професійної діяльності, зокрема потребу в самопізнанні та самопізнання); операційний (представлений різноманітними способами діяльності та мірою оволодіння конкретними вміннями та навичками); інформаційний (характеризує рівень знань і уявлень суб'єкта про предмет професійної діяльності) [48].

в) мотиваційний (санкціонування конкретного напрямку професіоналізації та особистісного саморозвитку в певній професійній сфері); цільовий (є концептуальною моделлю професійної діяльності та забезпечує діяльнісну інтеграцію мотиваційного та операціонального компонентів готовності); операціональний (забезпечує проектування і реалізацію професійної діяльності);

регуляційний (полягає в рефлексивній підтримці процесу професіоналізації та професійної діяльності, забезпечує конструктивний спосіб реалізації діяльності) [7].

г) усвідомлення своєї приналежності до певної професійної спільноти; знання, думка про ступінь відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних ролей; знання людини про ступінь її визнання у професійній групі; знання своїх сильних і слабких сторін, ймовірних зон успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому [43];

д) професійний (визначається значимістю емоційно-вольової спрямованості майбутнього фахівця); творчий (переживається особистістю як неусвідомлювана впевненість у своїх здібностях, сприяє вирішенню кризових і проблемних ситуацій, незважаючи на те, що до цього в індивіда не було досвіду вирішення подібних ситуацій); особистісний (містить зміст і спрямованість системи смисложиттєвих цінностей, сукупність психологічних і соціальних властивостей людини як суб'єкта діяльності) [82].

е) дієвість мотивів удосконалення; ступінь сформованості педагогічного ідеалу; рівень розвитку самооцінки, творчих і педагогічних здібностей; самостійність у реалізації педагогічної діяльності [51].

є) позитивне ставлення до своєї діяльності; професійні риси сприйняття, уяви, мислення та пам'яті, емоційно-вольова стійкість; професійні знання, уміння, навички та звички; відповідність рис характеру, темпераменту, здібностей діяльності [50];

ж) позитивне ставлення до діяльності; інтереси, схильності особистості; характерологічні риси; психологічний стан; знання, уміння, навички [54].

У структурі психологічної готовності вирізняють такі компоненти:

а) мотиваційний (мотивація успіху, зацікавленість у виконанні завдання, у цій діяльності); пізнавальний (усвідомлення завдання, його значущості, способів досягнення мети); емоційний складова (почуття відповідальності, упевненість у успіху, наснага); вольовий (управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, ігнорування впливів, які заважають, подолання сумнівів, хвороби) [78].

б) мотиваційний (усвідомлення своїх потреб, інтересів), орієнтаційний (усвідомлення цілей), операційний (визначення умов діяльності), вольовий (мобілізація сил, самоконтроль), оцінний (міра досягнення результату) [31];

в) мотиваційний (відповідальність за виконання, почуття обов'язку), орієнтаційний (знання про умови діяльності, вимоги до діяча), операційний (способи та прийоми), вольовий (самоконтроль, самообілізація), оцінний (самооцінка підготовленості та виконання завдань) [102];

г) мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності), когнітивний (необхідні знання), гностичний (необхідні способи, прийоми), емоційно-вольовий (самоконтроль), оцінний (самооцінка професійної підготовки) [23];

д) інформаційний, операційний і мотиваційний; психічний, технічний і фізичний; функціональний, емоційний та особистісний [103];

е) мотиваційний, загальнопрофесійний та емоційно-вольовий [105];

є) мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням професійної діяльності), когнітивний (сукупність знань, необхідних для професійної діяльності), операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення професійних завдань), особистісний (сукупність важливих особистісних якостей) [9];

ж) мотиваційний (актуалізація в майбутнього спеціаліста потреби в особистісному та професійному саморозвитку, це основа для формування професійно-важливих якостей); цільовий (передбачає наявність моделі діяльності як передумови вибору пріоритетних професійних цілей із урахуванням актуальних потреб суб'єкта); операційний (залежить від наявності засобів реалізації основних етапів діяльності); регуляційний (формується під час психологічної підготовки як відносно самостійна ознака процесу професіоналізації індивіда) [7].

У визначенні психологічної готовності вказується, зокрема, на такі її складові, як: а) психічні процеси, стани, тенденції, досвід і якості випускника закладу вищої освіти; б) знання, норми, цінності, уміння, навички; в)

спроможність вирішувати професійні завдання; г) комплекс особистісних якостей (стійкість, відповідальність, наполегливість) [120, с. 281].

Психологічна готовність містить запас професійних знань, умінь і навичок, а також риси особистості, що забезпечують успішне виконання нею професійних функцій [46].

Узагальнений образ структури психологічної готовності в підходах різних авторів дозволяє констатувати її полікомпонентність і різновимірність залежно від сфери діяльності й ареалу екстраполяції висновків. У цьому контексті структура психологічної готовності постає як складне синтетичне, інтегральне, суб'єктне психічне утворення, в якому особливим чином взаємопоєднуються сутнісні для різних видів діяльності компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий (М. І. Томчук) – для військової діяльності; мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий, оцінний (М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович) – для спортивної та екстремальної діяльності; мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий (Н. В. Кузьміна); мотиваційний, креативний, операціональний, рефлексивний (В. О. Сластьонін) – для педагогічної діяльності та взаємодії; мотиваційний, когнітивний, операціональний, емоційно-вольовий, комунікативний (О. О. Андрєєва) – для інноваційної діяльності в соціальній сфері; мотиваційно-вольовий, операціонально-розумовий, суб'єктно-образний (О. В. Лівенцева) – для управлінської діяльності в несприятливих ситуаціях; мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий, психомоторний (О. М. Столяренко) – для діяльності органів внутрішніх справ.

Сформована психологічна готовність є необхідним ресурсом для самореалізації в майбутній професійній діяльності [69].

У наведених публікаціях наголошується на тому, що психологічна готовність є складним, інтегральним синтетичним утворенням, яке має велику кількість взаємно пов'язаних елементів [54]. Вона є єдністю внутрішнього настрою на відповідну діяльність і необхідних для неї якостей [102], сплавом функціональних, операціональних і особистісних компонентів [42, 117]. Як

правило, у ній виокремлюють відповідні складові, серед яких перше місце посідає мотиваційна складова. За цими складовими досить чітко проглядається загальна модель психологічної готовності, у якій виконавча складова має ті чи інші опосередкування, наприклад, розуміння та ставлення [34], саморегуляція, оцінка та самооцінка [76].

Формування психологічної готовності спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи [68].

Засобом розвитку психологічної готовності до професійної діяльності є саморегуляція у процесі продуктивного виконання завдань професійного розвитку та саморозвитку особистості; професійного самовизначення й самореалізації; надання психологічної підтримки та допомоги людині в подоланні негативних тенденцій особистісного та професійного зростання.

Формування компонентів психологічної готовності залежить від сформованого глибокого смислового ставлення до діяльності [90], у якому, на нашу думку, і проявляється власне суб'єктне ставлення до неї.

Говорячи про термін «психологічна готовність», потрібно особливо наголосити на такій його ознаці, як приналежність до суб'єктивної раціональності у вигляді ментальної моделі того об'єктивного явища, щодо якого має відбуватися та чи інша активність особи. Згідно з цим зауваженням, можна твердити, що психологічна готовність є уявлення особистості про ті обставини, у яких вона має брати участь як їх активний учасник. Це означає, що вихідною передумовою є когнітивна складова, від рівня розвитку якої залежить формування згаданого уявлення.

Незважаючи на досить велику кількість присвячених проблемі психологічної готовності студій, у яких міститься низка цілком обґрунтованих вказівок щодо присутності в ній тих чи інших складників, (наприклад, морально-психологічний і професійний складники (Г. О. Ковальов, 1983), інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності (В. О. Сластьонін, 1997), вольові риси, певна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціально упредметнена

спостережливість, творча уява та креативний потенціал, здатність до саморегуляції, оптимальність у вияві стеничних емоцій (А. Ц. Пуні) [120]), за межами розгляду залишається питання про точну та доказову співвіднесеність психологічної готовності з тією чи іншою психологічною категорією. Таким чином окреслюються умови щодо формулювання методологічних принципів, які не лише можуть стати в нагоді при відтворенні теоретичної суті психологічної готовності, але й слугувати основою при створенні її дослідницької моделі.

Якщо виходити з ідеї особистісного підходу про психологічну готовність як стійку характеристику особистості, що формується у процесі підготовки до певного виду діяльності, то на перший план висувається поняття «особистість», яке в цьому випадку може розглядатись як загальне поняття щодо поняття «психологічна готовність» і, отже, набувати ознак, які в найзагальнішому вигляді можна передати словосполученнями «психологічна готовність особистості» або «особистісна психологічна готовність».

Якщо беремо за основу ідею здатності особи до виконання тих чи інших функцій, як головну рису функціонального підходу до проблеми психологічної готовності з його наголосом на високому рівні досягнень у діяльності, то загальним до поняття психологічної готовності буде виступати поняття діяльності.

Спираючись на ідею особистісно-діяльнісного підходу [16, 45, 100], основи якого були сформульовані в працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Б. Г. Ананьєва, відзначаємо, що актуалізується ідея про особистість як суб'єкт діяльності, який визначає її характер і формується в ній [35]. Таким чином, психологічну готовність можна схарактеризувати як складне інтегральне особистісно-діялісне утворення. Головною ознакою цього утворення є ознака ставлення до себе як до діяча, тут відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціального буття. Таке ставлення є, по суті, переживанням індивіда, в якому відбивається не лише розуміння й інтерпретація власного досвіду [117 с. 7-35;

118], але й уявлення про власну спроможність бути ефективним діячем у значущих для нього обставинах.

Якщо звернутися до ідеї інтегративного підходу [38], яка постулює значущість принципу цілісності для пізнання психічного, то маємо визнати, що психологічна готовність є складним системним утворенням, яке містить ознаки здатностей, якостей, властивостей, психічних станів, установок і ставлень особистості. Уся проблема полягає лише в тому, щоби визначитися із загальним принципом функціонування психологічної готовності. Оскільки активність індивіда відтворюється в ідеї зв'язку суб'єкта з об'єктом, де активність спрямована на практичну зміну об'єкта, а створювані зміни виступають критерієм адекватності суб'єктивних образів і дійсності [79, с. 389], то головним принципом має бути принцип суб'єктності.

Із наведеного випливає, що психологічна готовність до будь-якої активності є похідною від обставин, які супроводжують цю активність. Згідно з теорією ставлень В. М. Мясіщева, що сходить до ідеї про сутність людини як сукупність суспільних стосунків [71] та типології особистостей за їх ставленням до оточення [77] і, відповідно, ставлення оточення до них, саме єдність відображення об'єктивної дійсності та ставлення людини до неї є визначальною обставиною, яка створює підґрунтя для виникнення певної функціональної системи, необхідної особі як діячу в тих чи інших умовах соціумного буття. Саме завдяки цій системі формується психологічна готовність особи як суб'єкта міжособистісних і діяльнісних стосунків.

Оскільки система функціонально, за П. К. Анохіним, спрямована на досягнення бажаного результату й утворюється як мінімум однією парою протилежностей, то можна вважати, що найбільш загальною основою психологічної готовності є діалектична єдність суб'єкта як «носія діяльності та пізнання» [110, с. 661] і об'єкта, як того, що протистоїть суб'єктові в діяльності та пізнанні [110, с. 453]. У цьому випадку об'єктом виступає соціум із його інтерактивними процесами. Отже, висновки про таку функціональну систему, з огляду на інтерактивні зв'язки суб'єкта з об'єктом, можна перенести на поняття

«психологічна готовність». Відтак, психологічна готовність є функцією суб'єкт-об'єктних стосунків.

Зверненням до найбільш усталеного погляду на зміст поняття «психологічна готовність» [78] уможлиблюємо встановлення такого переліку ознак: а) установки, знання, навички, вміння, мотиви (загальна психологічна готовність); б) актуалізація, пристосування сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у конкретний момент, налаштованість на певну поведінку, мобілізованість усіх сил на активні й доцільні дії (ситуативна готовність).

Враховуючи важливість такої ознаки, як якість виконання завдання, вважаємо за необхідне додати до наведених вище ознак ще атрибут, що вказував би на міру компетентності діяча, який виявляє певну готовність до виконання тих чи інших дій.

Наразі існує низка термінів, які позначають феномен компетентності людини у взаємостосунках – «компетентність у спілкуванні» та «комунікативна компетентність» (Ю. М. Ємельянов, Л. А. Петровська, Ю. М. Жуков), «соціально-психологічна компетентність» (Н. В. Кузьміна), «соціальна компетентність» (А. К. Маркова), «компетентність соціальної взаємодії» (І. О. Зімняя) [49].

До складу «компетентності у соціальній взаємодії» належать знання, уміння та навички щодо взаємодії з суспільством у сфері формальних стосунків із державними, правовими та комерційними структурами, органами керівництва, а в неформальній сфері – з сім'єю, друзями, сусідами, однокурсниками. Такі взаємодії передбачають: а) знання правових, соціальних і етичних норм; б) вміння долати конфлікти; в) навички співробітництва в малих соціальних групах і професійних колективах. Ці взаємодії мають ґрунтуватися на толерантності до людей інших рас, національностей, віросповідань, статі, соціального статусу, соціальної мобільності, а також на готовності креативно взаємодіяти з іншими людьми та регулювати соціальні відносини [49].

Компетентність соціальної взаємодії у формальній (професійно-ділова) і неформальній (інтимно-особистісна) сферах у студентів (представники

професійних систем «Людина-Людина», «Людина-Знакова система», «Людина-Техніка» і «Людина-Природа») залежить від загального та соціального інтелекту, від соціального аспекту темпераменту. Вона проявляється на непродуктивному, стереотипному (визначається соціальним інтелектом і соціальним аспектом темпераменту) і творчому рівнях (визначається соціальним інтелектом і загальним інтелектуальним розвитком). Модель компетентності соціальної взаємодії студентів містить: а) соціальні знання, уміння (інтелектуальні ресурси); б) моделі та способи соціальної поведінки (поведінкові ресурси); в) соціальна активність і рішення проблемних ситуацій у формальній і неформальній сферах соціальної взаємодії [49].

Так, зокрема, у системно-суб'єктному підході, який базується на: а) інтеграції системного підходу (Б. Ф. Ломов) і суб'єктно-діяльнісного підходу (А. В.); б) ідеї єдності індивідуального й універсального в людині (Б. Г. Ананьєв) [33, с. 9] суб'єкт розглядається як системотвірний чинник. Згідно з цим підходом, «центром концептуальної схеми психології є людина як суб'єкт діяльності, спілкування, переживання. Саме суб'єкт на кожному етапі свого розвитку виступає як носій системності, що розкривається у взаємодії зі світом» [89, с. 20-26].

Із наведеного випливає, що системність світу, соціуму, соціумного оточення є провідною детермінантою у формуванні системності суб'єкта, який переживає, усвідомлює, рефлексує свою здатність і, отже, свою суб'єктність у вигляді відчуття психологічної готовності. На нашу думку, проблема психологічної готовності має бути зображена саме як проблема становлення суб'єкта, який усвідомлює міру власної значущості та результативності в контексті тієї чи іншої сфери соціумного буття.

Готовність є завжди готовністю до чогось, де сутнісні характеристики цього «чогось» вимагають від особи адекватного відображення об'єкта з виокремленням його суттєвих взаємозалежностей. Психологічний аспект цієї готовності полягає в образі об'єкта активності, в якому з тією чи іншою мірою експлікованості представлені не лише ті чи інші складові, але й сам об'єкт як

активний діяч у ситуації активності з відповідною системою ставлень і самоставлень.

Розглядаючи психологічну готовність під цим кутом зору, необхідно вказати не лише на її складові, які виокремлюються в розглянутих вище посиланнях на наукові джерела, але й продемонструвати ширше коло аспектів, які належать, насамперед, до категорії суб'єкта.

Психологічна готовність є: а) психічним станом, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта на виконання [80]; б) інтегративним системним утворенням особистості, яке проявляється в діяльності [111]; в) усвідомленою активністю, яка налаштовує особистість на майбутню діяльність і забезпечує успішність цієї діяльності [24]; г) активним психічним станом, за допомогою якого забезпечується високий рівень ефективної включеності суб'єкта в діяльнісні заходи [92].

Відтак доходимо висновку про психологічну готовність як багатоаспектне психічне явище, звернене до різних боків соціумного буття людини. Воно, як суб'єктне утворення, забезпечує їй результативне функціонування в різних ситуаціях життєдіяльності завдяки використанню когнітивно-практичного досвіду діяча, в якому присутня оцінка оточення з огляду на його значущість для здійснення власної суб'єктності і як діяча, і як особистості.

1.2. Суб'єктність як принцип у дослідженні психологічної готовності до соціальної взаємодії

Вказуючи на суб'єктну природу психологічної готовності, яка як системне утворення виявляє себе не лише в різних ситуаціях інтерактивних стосунків соціальної взаємодії, але й при провідній ролі однієї з її складових, необхідно, насамперед, з'ясувати «точки зіткнення», завдяки яким вони перетворюються на теоретичний конструкт для дослідження. Такою «точкою зіткнення» є суб'єкт не лише як певний абстрактний «носій діяльності», скільки як «виконувач» функцій, що належать до тих чи інших «сценаріїв» у соціальній взаємодії.

Наведене стосується насамперед змісту поняття «соціальна взаємодія», представленого в дисертації узагальненою дефініцією [13], де взаємодія постає як:

- взаємодія Я-суб'єктів і їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими стосунками соціального інституту та стосунків між соціальними інститутами;

- взаємодія Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту в межах соціально-рольового завдання, яка має ознаки здатності діяча: а) досягати результату, адекватного логіці об'єкту відображення; б) здійснювати послідовність «кроків» із метою досягнення кінцевого результату; в) здійснювати саморегуляцію відповідно до проміжних результатів;

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія, змістовний аспект якої регламентується статусно-рольовими стосунками, а процесуально-динамічний аспект – взаємодією на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане.

Згідно з наведеними визначеннями, психологічна готовність співвідноситься з такими ознаками, як: а) соціально-рольові стосунки; б) соціально-рольове завдання; в) компетентність; г) впливовість; д) стратегічно-тактичні якості.

Оскільки базисною основою психологічної готовності є система стосунків у соціумному оточенні та її конкретизація в поведінці та діяльності особистості, то головною ознакою цього складного інтернального особистісно-діяльнісного утворення є ознака ставлення до себе як діяча в соціумних ситуаціях.

Якщо розглядати ознаку ставлення до себе як до діяча, яке передбачає певне оцінювання (самооцінювання) згідно з відповідною системою зразків, еталонів, оцінок тощо, то на перший план висувається питання щодо умов їхньої генези. Детермінантою зазначеної системи є участь індивіда як діяча в подіях соціумного повсякдення, з яких він «запозичує» відповідні зразки соціумних дій і відтворює їх відповідно до контексту ситуації. Це має означати, що сукупність

зразків є тією самою обставиною, яка змушує особу відчувати, переживати, оцінювати міру відповідності своєї підготовленості до дії відповідно до них.

У цьому випадку маємо справу не просто з дихотомією «зразок – опанований зразок», але й із певним оцінювальним ставленням індивіда як до значущості для власної життєдіяльності соціальних дій, соціально-рольових стосунків, так і їх оцінки з погляду морально-правових і культуральних приписів соціумного буття.

Додаючи до цього судження вказівку щодо значущості процесів усвідомлення, рефлексії для вироблення відповідних інтернальних правил соціальної взаємодії, доходимо висновку про провідну роль соціального наuczіння, у межах якого й відбувається формування та розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Психологічна готовність має особистісну та діяльнісну складову. У цьому твердженні йдеться про міру сформованості зразків суб'єкт-суб'єктних (міжособистісні стосунки та взаємостосунки, спілкування) та суб'єкт-об'єктних стосунків (використання об'єкту як засобу втілення задуму у відповідний результат, відповідний рівень компетентності щодо виконання завдань, які належать до того чи іншого виду праці). Оскільки сферою прояву особистості виступають міжособистісні стосунки та взаємостосунки, то провідною ознакою психологічної готовності до соціальної взаємодії потрібно визнати міру оволодіння культурою спілкування та рівень розвитку соціального інтелекту.

За аналогією з цим судженням можемо визнати, що сферою прояву діяльності є втілення задуму у відповідний результат, який передбачає відповідний рівень компетентності для виконання завдань, належних до того чи іншого виду праці.

Робимо висновок, що психологічна готовність має входити до складу особистості та діяльності у вигляді Я-концепції, яка може бути відтворена у формі таких узагальнених конструктів, як «Я в соціумі» (особистість) та «Я у праці» (діяльність). У конструкті «Я в соціумі» можна виокремити варіанти «Я краще за соціум», «Я гірше за соціум», «Я є компонентом соціуму», а в

конструкті «Я у праці» – «Я здатен на більше, ніж вимагає праця», «Я не здатен виконувати те, чого вимагає праця», «Я відповідаю вимогам праці». Зазначені конструкти відтворюють міру психологічної готовності до тих чи інших міжособистісних чи діяльнісних стосунків.

Розглядаючи проблему психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії з позицій суб'єктного підходу [1, 2, 11, 101], зауважимо, що учасник соціальної взаємодії стає її суб'єктом із відповідними суб'єктними психологічними характеристиками за умов постійного порівняння себе як Я-суб'єкта з вимогами реального або уявного Ми-суб'єкта. Міра наближення до цих вимог є мірою сформованості психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Отже, психологічна готовність до соціальної взаємодії має бути відтворена з огляду на міру адекватності створеного суб'єктом еталону соціумного буття, в якому індивід сприймає себе як суб'єкта власних дій і вчинків. Це означає, що психологічна готовність до соціальної взаємодії ґрунтується на опануванні вимог соціумного буття, яке залежить від міри всебічності й адекватності його пізнання та відтворюється в понятті «соціалізація». Соціалізація є оволодінням і відтворенням соціально-онтологічного досвіду в процесі комунікації та практичної діяльності. Вона здійснюється як спонтанний вплив соціуму, цілеспрямованої освіти, виховання, що формує моделі взаємодії у процесі комунікації та спільної діяльності. Результатами соціалізації є: а) набуті в родині та інших соціальних групах традиції та норми; б) осмислення норм відповідно до власних уявлень, установок, орієнтирів, досвіду входження в різні групи; в) індивідуально-вікова модель ставлення суб'єкта до соціуму. Вони виконують функції контролю, регуляції поведінки відповідно до статусу й установок у системі соціальних зв'язків і погляду співвідношення зовнішнього та внутрішнього контролю [121, с. 666].

Якщо звернутися до такої ознаки в понятті «соціалізація», як набуття та відтворення соціального досвіду, то логічним є судження, що саме «набуття та відтворення» і виступають детермінантами психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Враховуючи обставину, що методологія в широкому сенсі передбачає вказівки щодо того, як досліджуватиметься той чи інший предмет [63, 114], формулювання методологічних принципів, на яких має будуватися дослідження, є, по суті справи, створенням апріорного теоретичного концепту. Саме цей концепт вказує не лише на те, як має досліджуватися проблема, але також і на те, якою вона з'являється дослідникові в його теоретичній уяві.

У нашому випадку йдеться про міру відповідності: а) образу соціальної взаємодії як явища суб'єктивної реальності (суб'єктивна дійсність) і соціальної взаємодії як елементу об'єктивної реальності (об'єктивна дійсність); б) образу соціальної взаємодії та його поведінкової екстерналізації в перебігу соціумних ситуацій.

Наведене означає, що психологічна готовність до соціальної взаємодії є не лише адекватним її відображенням особистістю, але й відповідним йому відображенням себе як діяча з належною мотивацією досягнення, завдяки якій особистість знаходить свою «психологічну нішу» [123], отримує той чи інший соціальний статус, згідно з яким і відбуваються акти її взаємодії з соціальним середовищем.

У такому контексті зазначимо, що вихідним моментом у міркуваннях про психологічну готовність до соціальної взаємодії щоразу виступає ідея про її суб'єктну природу та приналежність до переживання власної суб'єктності та її рефлексивного відображення.

У дефініції психологічної готовності до діяльності, в якій вказується на такі її ознаки, як: а) результат підготовки; б) багатоаспектність, особистісність; в) відповідність вимогам змісту й умовам діяльності [104], – існує певна узгодженість згаданих ознак із принципами суб'єктності, кореспондентності, сукцесивності. Принцип суб'єктності передбачає ставлення до себе як до діяча, який прагне опанувати різноманіття змістовних ознак, умов і вимог завдання (завдань) у соціумній практиці, стверджуючи тим самим свою особистісну сутність. Принцип кореспондентності вказує на присутність у психологічній готовності ознаки прагнення особистості засвоювати та розвивати в себе саме ті

риси, які, на її думку, є суттєвими в змісті й умовах діяльності. Принцип суцесивності має на увазі процесуальні ознаки психологічної готовності, яка проявляється в ціннісних, мотиваційних, цільових, операційних складових, похідних від попереднього навчіння.

Відтак, до переліку методологічних принципів, які, власне, і є узагальненим відтворенням нашого уявлення про сутність соціальної взаємодії та міру психологічної готовності особистості до неї, належать принципи: а) кореспондентності (взаємовідповідності) суб'єкта та об'єкта; б) суцесивності – перехід від переживання потенційної суб'єктності до актуалізації власних особистісних смислів і їх конкретизації в ситуації соціальної взаємодії.

Згідно з принципом кореспондентності, психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є похідною від їхньої участі в соціальній взаємодії закладу вищої освіти, яку вони моделюють у вигляді певної картини (на кшталт образу світу) свого «вузівського» оточення. Принцип суцесивності вказує на таку ознаку в психологічній готовності, як здатність до актуалізації вже сформованого погляду на себе як діяча в контексті усталених суджень про соціумне оточення у відповідних діях.

Ґрунтуючись на наведених міркуваннях про значення методологічних принципів як найбільш загальної думки про психологічну готовність до соціальної взаємодії, доходимо висновку про неї як про суб'єктне утворення, провідними ознаками якого виступають кореспондентність (зближення суб'єкта і об'єкта), суцесивність (суб'єктність як процес), функціональна конкретизація кожного етапу (процес як послідовність отримання проміжних результатів).

Таким чином, психологічна готовність до соціальної взаємодії – це суб'єктне утворення, похідне від процесів самоорганізації та саморозвитку відповідно до імперативу самозбереження (принцип детермінізму). Вона є наслідком відображення, усвідомлення та суб'єктивного (суб'єктного) моделювання соціальної взаємодії, в якому особа діє згідно з власним осмислюванням своїх зв'язків із реальним соціумним оточенням (принцип єдності свідомості та діяльності). Психологічна готовність до соціальної

взаємодії є суб'єктивним образом узагальнених соціумних ситуацій, у яких особа виступає як діяч із тією чи іншою мірою результативності і, отже, розвивається (принцип розвитку). Провідними ознаками психологічної готовності до соціальної взаємодії є міра зближення суб'єкта і об'єкта (принцип кореспондентності) й отримання проміжних і кінцевих суб'єктно значущих результатів (принцип sukcesивності).

1.3. Узагальнена модель аналізу змісту психологічної готовності до соціальної взаємодії

Відтворюючи головну ідею нашого дослідження щодо сутності поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії», виходимо із судження про готовність як результат соціального навчіння (соціумної виучки). Це твердження вказує на необхідність цілеспрямованої підготовки студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії, в якій особливо наголошується на її необхідності у зв'язку з певним набором причин, провідною серед яких є соціальна значущість тих якостей у психологічному складі особистості, що забезпечує діячеві безпроблемний і конструктивний «вхід» у будь-яку інтерактивну спільноту й функціонування в ній.

Зазначимо, що навіть за відсутності цілеспрямованої підготовки зазначене суб'єктне утворення все ж виникає та розвивається під впливом інтерактивних обставин, у яких дійсність спонукує індивіда до пізнання (мимовільного, довільного) та створення відповідних йому узагальнень із тією чи іншою часткою суб'єктивності.

Якщо в першому випадку психологічна готовність до соціальної взаємодії є наслідком цілеспрямованого впливу, і її компоненти засвоюються з тим чи іншим суб'єктивним успіхом, то в другому вона виступає психічним (психологічним) утворенням, яке не лише характеризується тією чи іншою мірою рефлексивності, але й указує на обставини, котрі виявилися значущими для того чи іншого діяча. Останнє можемо з певним наближенням схарактеризувати як сенситивність

індивіда до тих чи інших середовищних упливів, у якій наявні конгруентність суб'єкта (діяча) та об'єкта (ситуація соціальної взаємодії).

За умови цілеспрямованого впливу, цей вплив віддзеркалює уявлення суспільства (в особі системи освіти) про соціальну взаємодію та її значущість для соціальних процесів і соціумного буття взагалі. В іншому випадку маємо справу з процесом «нерегламентованого» розвитку, який має тим більші «ступені свободи», чим менше уваги приділяється питанням моральності та моралі в цілому. Це означає, що такий ступінь свободи породжує власні уявлення індивіда про те, якими рисами має володіти людина, щоби бути успішною в соціумі, і, отже, його власні намагання розвивати в собі ці риси.

Відтак, головним протиріччям, яке, власне, і є рушійною силою в розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії, є протиріччя між індивідуальним і суспільним, яке «знімається» в процесі соціалізації.

Згідно з цим судженням, головним «формувальним» процесом у питанні про психологічну готовність до соціальної взаємодії виступає процес соціалізації, в якому виокремлюють такі ознаки: а) опанування культурних норм і освоєння соціальних ролей; б) набуття навичок, необхідних для повноцінного життя в суспільстві [19]; в) пізнання людиною соціальної дійсності; г) оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи; д) суспільне виховання [84].

Якщо розглядати питання про психологічну готовність до соціальної взаємодії в контексті оволодіння системою норм, то тоді її потрібно вимірювати за ступенем оволодіння: а) кодексами, приписами, правилами, статутами, традиціями, стандартами (соціальні норми); б) регламентом роботи, обов'язками виконавців і посадових осіб в організаціях та установах (організаційно-адміністративні норми); в) використанням фінансів при забезпеченні виробничого процесу (економічні норми); г) повноваженнями та відповідальністю суб'єктів юридичних стосунків (правові норми); д) вимогами та правилами поведіння працівників зі знаряддями праці при організації виробництва та реалізації промислової продукції (технологічні норми); е)

суспільними та груповими вимогами до поведінки та взаємин людини (моральні норми) [див. 84].

Психологічна готовність до соціальної взаємодії, якщо її розглядати з урахуванням поняття ролі, отримує відповідні наголоси, в яких відображені такі ознаки, як: а) спосіб поведінки людей залежно від статусу в суспільстві, у системі міжособистісних взаємин; б) знання й уміння виконання ролі; в) відповідність очікуванням оточення [72]; г) модель поведінки, яка включає певні права, зобов'язання та обов'язки [96]; д) поведінка, яка очікується від людини, котра має певний статус [97].

Поняття ролі деталізується у відповідних класифікаціях ролей. Наприклад, ролі «запропоновані» (задаються ззовні) та «досягнуті» (досягнуті завдяки особистим зусиллям) (Г. Келлі, Д. Тібо, 1959), активні та латентні (Р. Лінтон), залежно від інтенсивності виконання та включеності в роль (В. Аллен, Т. Сарбін), здатність входити в роль іншого (Р. Тернер) [3]. Виконання тієї чи іншої ролі залежить від таких аспектів, як: а) когнітивний (уявлення про права і обов'язки, пов'язані з роллю); 2) емоційний (значущість виконуваної ролі); 3) поведінковий (уміння виконувати роль); 4) рефлексивний (здатність рефлексувати свою рольову поведінку) [3].

Усе це дає змогу стверджувати, що психологічна готовність до соціальної взаємодії є, насправді, готовністю до виконання певного набору соціальних ролей, яких потребує та чи інша соціальна спільнота й соціум загалом.

Розглядаючи психологічну готовність до соціальної взаємодії як таку, що передбачає наявність навичок співробітництва, трактованого як: а) взаємодія при певному збігу інтересів, прагнень і цілей учасників і за умов взаємодопомоги та взаємопідтримки (М. О. Косолапов); б) діяння разом, участь у спільній справі (С. І. Ожегов, Н. Ю. Шведова); в) найвищий рівень узгодженості позицій у діяльності (М. І. Дяченко) [55]; г) взаємовигідна взаємодія з учасниками спільної діяльності [28], робимо висновок про те, що її головною умовою є здатність до узгодження власних дій із діями інших, які мають розглядатися як партнери.

З урахуванням наших міркувань про Ми-суб'єкт як неодмінну умову взаємодії [12], психологічна готовність до соціальної взаємодії може бути схарактеризована як така, що містить усі психологічні передумови для виникнення потреби в поєднанні та здатності до неї в усіх інтерактивних ситуаціях соціумного буття.

Оскільки головне питання нашого дослідження полягає у встановленні загальних закономірностей формування та розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів закладу вищої освіти, то відповідь на нього слід шукати в особливостях процесів соціалізації студентів в умовах навчально-професійної діяльності. У цьому випадку маємо справу, по-перше, з явищем «прагнення до однаковості», де індивід волітиме «злитися» із середовищем у процесі інтеграції, засвоюючи через наслідування саме ті моменти, які утворюють функціональність (дієвість) оточення. По-друге, те, що було ним опановане при спостереженні за оточенням, використовується вже в значенні власної функції, де присутні тенденції до певної «відстороненості» від загального інтерактивного контексту з відповідним наголосом на власній суб'єктності. І перший, і другий моменти присутні серед провідних ознак, котрі входять до змісту поняття «соціалізація», згідно з яким відбувається не лише оволодіння соціальним досвідом, але і його відтворення [19, 121]. Відтак, соціалізаційний аспект у складі психологічної готовності до соціальної взаємодії полягає в діаді «оволодіння – відтворення», результатом якої є певний серединний конструкт, що містить серед складових саме ті моменти, які є визначальними в здійсненні інтерактивних контактів у системах «викладач/викладачі – студент/студенти».

У зв'язку зі зниженням морального рівня суспільства [93] та значущістю моральної свідомості, особливо при вирішенні протиріч на внутрішньо особистісному, міжособистісному, соціально-груповому рівнях [106], існує значний зсув у бік індивідуалістичності [16], інтолерантності, наприклад, через відсутність підтримки в соціумі, недружнього ставлення, копіювання зразків інтолерантної поведінки [85], що вказує не лише на певні тенденції в розвитку сучасного суспільства загалом і соціального оточення зокрема, але й на його

вплив на відповідні механізми саморегуляції особистості та на особистість загалом, покликані забезпечити їй можливість адаптивного існування в такому суспільстві.

За таких умов цілком можливим є формування не лише конкретних особистісних рис, але й виникнення особистості певного типу, яка є наслідком нових «виробничих взаємин». Ці стосунки зумовлені зниженням уваги до цілеспрямованого виховання у практиці сучасних закладів вищої освіти.

Маючи на меті дослідити психологічну готовність до соціальної взаємодії у студентів закладу вищої освіти й визначаючи психологічну готовність як відповідне суб'єктне утворення, необхідно, насамперед, враховувати, що суб'єкт психологічно постає у вигляді переживання себе як «Я» – Я-концепції, котра за умов інтерактивних взаємин у соціальній взаємодії виявляє себе як переживання себе в складі колективного «Ми» – Ми-концепції. Усе це передбачає наявність у суб'єкта певних психологічних передумов, завдяки яким він у змозі переходити з позиції Я-суб'єкта на позицію Я-суб'єкта в складі Ми-суб'єкта, в якому він виконує ті чи інші функції.

Беручи за вихідне поняття Я-концепції, тим самим указуємо на концептуальний зміст поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії», згідно з яким учасник соціальної взаємодії: а) позитивно ставиться до себе; б) упевнений у собі; в) має адекватну стійку самооцінку; г) володіє високою мотивацією досягнення; д) має інтернальний локус контролю.

За нашою теоретичною позицією, соціальна взаємодія, як і взаємодія загалом, відбувається за умов створення (або створеного) Ми-суб'єкта, який можна схарактеризувати за допомогою таких ознак, як: а) товариськість; б) високий рівень афіліативності; в) високий рівень емпатійності; г) толерантність.

Якщо враховувати соціумні обставини в життєдіяльності індивіда, у яких він виступає і як Я-суб'єкт, і як належний до складу Ми-суб'єкта, і також як член суспільства – соціумний суб'єкт, то концептуальний зміст поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії» передаємо шляхом посилення на такі ознаки,

як: а) смисложиттєві орієнтації та адаптивність; б) асертивність і подолання психологічних бар'єрів; в) соціальний інтелект.

Отже, наша концептуальна модель психологічної готовності до соціальної взаємодії має такі складові:

а) блок «Я-суб'єкт» (рівні max, med, min): а) ставлення до себе; б) упевненість у собі; в) самооцінка; г) мотивація досягнення; д) локус контролю;

б) блок «Ми-суб'єкт» (рівні max, med, min): а) товариськість; б) афіліативність; в) емпатійність; г) толерантність;

в) блок «Соціумний суб'єкт» (рівні max, med, min): а) адаптивність; б) асертивність і подолання психологічних бар'єрів; в) соціальний інтелект; г) соціумні цінності.

Якщо взяти до уваги ідею, що соціальна взаємодія відбувається в просторі суб'єкт-суб'єктних (міжособистісних) взаємин, то насамперед потрібно звернутися до питання про особистість, яка має володіти особистісними рисами, котрі забезпечують певне «поєднання» окремих суб'єктів.

Проведений аналіз дозволяє розглядати психологічну готовність як системне явище та побудувати її суб'єктну модель, у якій категорія

а) суб'єкта – конкретизується в поняттях соціумного суб'єкта – міра самостійності (суб'єктності) й успішності особи в соціумі, Ми-суб'єкта – міра самостійності/успішності особи в групових комунікаціях, Я-суб'єкта – міра самостійності/успішності особи в аутокомунікації;

б) взаємодії – конкретизується в поняттях соціальна взаємодія (статусно-рольова взаємодія за межами навчального закладу з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями), інтергрупова взаємодія (перебіг соціально-психологічних взаємозв'язків у великих і малих групах навчального закладу), міжособистісна взаємодія (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи, диспозиції в системі «викладач/викладачі – студенти/студентки»).

в) системи – конкретизується в поняттях соціальна система (із взаємодією з державними органами управління галузю, закладами освіти, державними стандартами, змістом і технологіями освіти), соціально-психологічна система

(навчальний заклад, академічна група), міжособистісна система (система «викладач – студент», «студент – студент»);

г) функції – конкретизується в поняттях соціалізації (набуття соціального досвіду шляхом участі в системі соціальних зв'язків і активного їх відтворення в процесі самовизначення), інтеграції (обумовлюється міжособистісними стосунками, взаємодією в спільній діяльності, цінностями, установками, нормами), ідентифікації (визначається ототожненням себе з іншим (наслідування), продовженням себе в іншому (персоналізація), переходом на позицію іншого (опанування особистісних смислів іншого) (рис. 1.1).

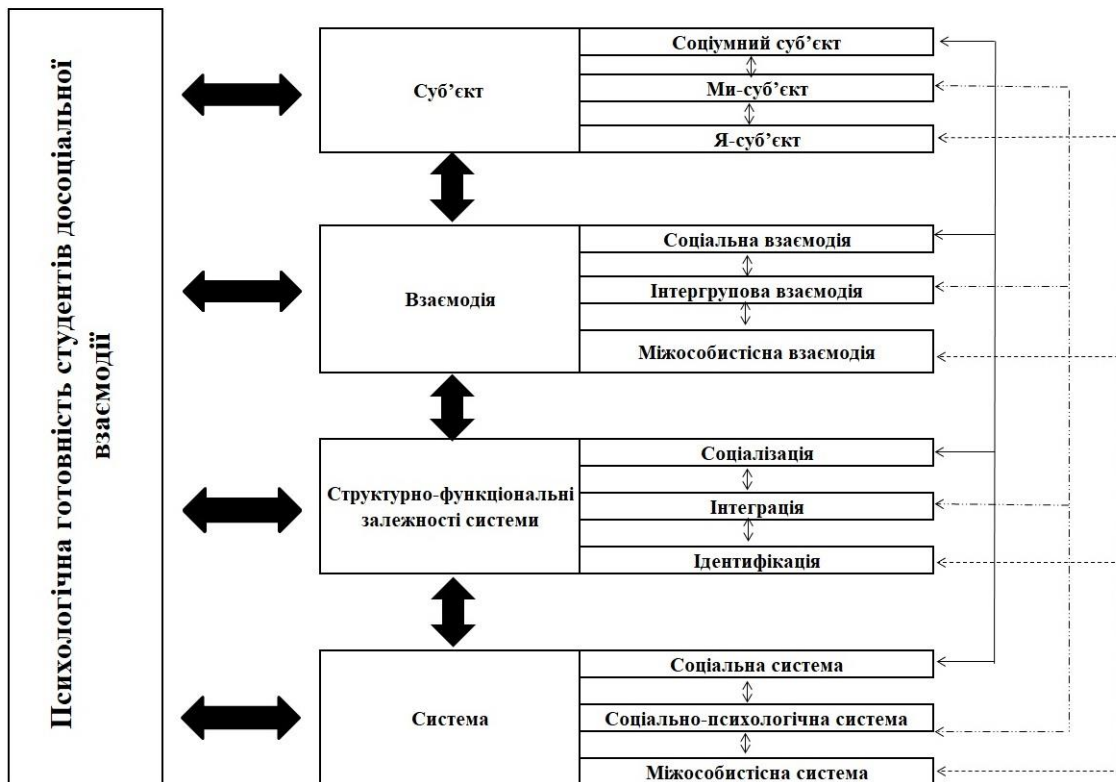


Рис. 1.1. Системна модель психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

На підставі запропонованої моделі з'являється можливість екстраполяції наведених нижче поглядів на психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії:

1. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є опосередкованим наслідком взаємодії в освітній системі (державні органи управління освітою, заклади освіти, державний стандарт освіти, зміст і технологія освіти). У цьому аспекті вона відтворює основні залежності суб'єкт-суб'єктних зв'язків у спільній праці викладача/викладачів і студента/студентів.

2. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком соціальної взаємодії в педагогічній системі закладу вищої освіти, який визначається закономірностями *соціалізації* – опанування соціального досвіду шляхом участі в системі соціальних зв'язків навчання й виховання та активного їх відтворення в процесі самовизначення. Головною ознакою соціальної взаємодії є різнорівнева статусно-рольова взаємодія з відповідними їй причинно-наслідковими відношеннями. За своїм основним призначенням вона є дидактично-виховною цільовою системою, зміст якої визначається державною освітньою доктриною. Як різновид соціальної взаємодії, що характеризується спрямованістю на формування особистості студентів та їх професійно-фахової освіченості, соціальна взаємодія в педагогічній системі закладу вищої освіти – це взаємодія, провідною ознакою якої є формування суб'єктності її учасників відповідно до вимог навчально-професійної діяльності.

3. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком соціально-психологічної взаємодії в соціально-психологічній системі закладу вищої освіти (динаміка соціально-психологічних взаємозв'язків у великих і малих групах як у межах навчального закладу так і поза ним), яка визначається закономірностями інтеграції, міжособистісних стосунків викладача/викладачів і студента/студентів у навчанні та вихованні на основі спільних цінностей і норм.

4. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком міжособистісної взаємодії, що проявляється в окремих функціональних відношеннях через процеси соціалізації, інтеграції та ідентифікації (взаємозв'язки, установки, очікування, стереотипи, диспозиції в системі «викладач/викладачі – студенти/студенти»), яка визначається закономірностями

ідентифікації – ототожнення себе з іншим (наслідування), продовження себе в іншому (персоналізації), перехід на позицію іншого (освоєння особистісних смислів іншого).

З огляду на формальні структурно-функціональні залежності системи, психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії можна розглядати у термінах суб'єкта та об'єкта.

У цілому, структура психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії визначається в поняттях, які відтворюють активність суб'єкта (викладач, студент) у функціях відображення та регуляції (категорія свідомості), активності в соціумному середовищі (категорія особистості) та в предметно-знаковому середовищі (категорія діяльності), що вказують на психологічні умови, за яких відбувається інтерактивне поєднання суб'єктності викладача та студента.

Висновки до першого розділу

1. Категорія «психологічна готовність» ознакою психологічності вказує на існування в готовності певного підґрунтя в складі цілісної особистісно-діяльнісної системи як суб'єктної моделі виконання тих чи інших функцій. Головною ознакою цієї моделі є ставлення до себе як діяча, в ній відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціумного буття.

Виявлено, що зміст розуміння психологічної готовності в сучасній психології розглядається в кількох аспектах, у переліку родових понять вона постає як: інтегративна здатність, якість особистості, синтез властивостей особистості, тимчасовий ситуативний та особливий психічний стани, установка та ставлення. Психологічна готовність концептуалізується як: а) відносно стійкий психічний та/або психологічний стан; б) прагнення індивіда до особистісно значущої діяльності; в) поєднання якостей особистості; г) складне, поліструктуроване, поліфункціональне явище, яке характеризує особистість у цей момент часу; д) ієрархізована система професійно важливих якостей і

властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної діяльності; е) інтегральне утворення, складна багаторівнева система психічних особливостей суб'єкта, які виступають суб'єктивними умовами його успішної роботи.

2. Психологічна готовність до соціальної взаємодії є суб'єктивним утворенням, похідним від завдань, регламентованих соціально-рольовими стосунками соціального інституту, процесів суб'єктивної гомогенності та функціональної конкретизації кожного з діячів, а також їхньої взаємодії на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане. Вона є суб'єктивним утворенням, провідними ознаками якого виступають зближення суб'єкта і об'єкта, процесуальний характер суб'єктивності та послідовність отримання проміжних результатів.

3. У визначенні сутності поняття «психологічна готовність до соціальної взаємодії» головним є судження про готовність як результат підготовки, у якому наголошується важливість цілеспрямованої підготовки студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії з акцентом на значущості тих якостей у психологічному складі особистості, які забезпечують особистості безпроблемний і конструктивний «вхід» у будь-яку інтерактивну спільноту.

4. Головним процесом у психологічній готовності до соціальної взаємодії є соціалізація (освоєння соціально-культуральних норм і ролей, набуття навичок, необхідних для повноцінного життя в суспільстві, а також практичної індивідуальної та групової роботи).

5. Психологічна готовність до соціальної взаємодії може бути схарактеризована як така, що містить передумови для виникнення потреби в поєднанні та здатності до неї в усіх інтерактивних ситуаціях соціумного буття. Такими передумовами виступають явища, розташовані навколо конструктів Я-суб'єкт (ставлення до себе, упевненість у собі, самооцінка, мотивація досягнення, локус контролю), Ми-суб'єкт (товариськість, афіліативність, емпатійність, толерантність), соціумний суб'єкт (адаптивність, асертивність і подолання психологічних бар'єрів, соціальний інтелект). До таких явищ належить місце системної взаємодії (соціальна, соціально-психологічна чи міжособистісна

системи), функціональні механізми (соціальні, інтегральні й ідентифікаційні) та характер взаємодії (соціальна, інтергрупова та міжособистісна).

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [2], [3], [9], [12], [15], [20].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва: Наука, 1973. 287 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. I. Москва: Педагогика, 1980. 230 с.
3. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2001. 288 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. 3-е изд. Москва: Наука, 1994. 325 с.
5. Андреева Е. А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / НАЧОУ ВПО Современная гуманитарная академия. Москва, 2013. 25 с.
6. Анисимов О. С. Профессионализм в воспитании и образовании. *Основы общей и прикладной акмеологии* / под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 1995. 300 с.
7. Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В. А. Бодров. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
8. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 433 с.
9. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 288 с.

10. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
11. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 272 с.
12. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер. «Психологічні науки». Вип. 5. Т. 1. Херсон, 2016. С. 34-39.
13. Булгакова О. Ю. Система «Суб'єкт-Суб'єкт» як одиниця психологічного аналізу соціальної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка. 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 7. Ч. 1. С. 127-133.
14. Бутузова Л. П. Системокомплекс професійно важливих якостей психологів, необхідний для роботи в початковій школі. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти*: Зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 27-31.
15. Ващенко И. С., Рыкалина Е. Б., Фахрудинова Э. Р. Индивидуализм в современном обществе. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2012. № 11. Т. 2. С. 856-858.
16. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса, 2005. 355 с.
17. Ветвицкая С. М., Бриллиант Е. В. Принцип интегратизма в формировании психологической готовности студента к профессиональной деятельности в сфере железнодорожного транспорта. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5. С. 597-599.
18. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.

19. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
20. Волков Ю. Г. Социология. Учебник для студентов вузов / под ред. В. И. Добренькова. 2-е изд. Москва, Ростов-на-Дону, 2007. 572 с.
21. Гегель Ф. Сочинения. Том III. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. Москва: Гос. изд-во полит. литературы, 1956. 372 с.
22. Горностай П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Київ, 1988. 18 с.
23. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва: РАУ, 1995. 208 с.
24. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 351 с.
25. Добреньков В. И., Кравченко А. И. Социология. Краткий курс. Москва: Инфра-М., 2008. 231 с.
26. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 4. С. 13-20.
27. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 368 с.
28. Дубовицкая Т. А., Щербакова О. И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6418>
29. Дунин Г. С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. *Вестник Московского университета МВД России*. Москва, 2006. № 1. С. 133-136.

30. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. ин-т. Москва, 1983. 39 с.
31. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности. Москва: Наука, 1986. 314 с.
32. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. Минск: Изд-во БГУ, 1985. 206 с.
33. Журавлев А. Л. Основное направление (программа) развития института психологии РАН на ближайший период. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 5. С. 5-20.
34. Загороднюк С., Акімов О. Модель психологічної готовності державних службовців до роботи в умовах європейської інтеграції. *Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. праць ОРІДУ НАДУ при Президентіві України*. Одеса, 2013. Вип. 2 (54). С. 156-163.
35. Заиченко Н. У. Интегративный подход в преподавании психологии: учебное пособие. Москва: ФЛИИИТА, 2013. 384 с.
36. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2003. 384 с.
37. Ибатуллина Е. Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т. Волгоград, 2013. 26 с.
38. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Российский гос. педаг. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000. 334 с.
39. Ионин Л. Г. Социология культуры. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 427 с.

40. Ібрагімова К. О. Модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Зб. наук. праць. Вип. 18 (1-2015). С. 248-253.
41. Іванова Г. В. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія*. 1995. № 5. С. 14-19.
42. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
43. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя. *Педагогика*. 1978. № 9. С. 68-76.
44. Ковалев Г. А. Психологическое развитие и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 13-23.
45. Коломінський Я. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2002. 286 с.
46. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. Москва, 1990
47. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 56 с.
48. Корнещук В. В., Марар Ю. О. Військова професійна діяльність і готовність до неї. *Наукові записки: Зб. наук. ст. Нац. педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. LII (52): Педагогічні, історичні та фізико-математичні науки. С. 58-64.
49. Корніяка О. М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика: Зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 60-69.
50. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник. Київ: Ельга; Ніка-центр, 2006. 576 с.

51. Коротков В. А. Профессионально-личностная ориентация педагога предметника инновационных образовательных институтов. *Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г.* Москва, 1995.
52. Кравченко А. И. Общая социология: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2008. 479 с.
53. Кравченко С. А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. Учебник для ВУЗов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: «Экзамен», 2004. 624 с.
54. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
55. Куницына В. Н., Казаринова В. М., Погольша Н. В. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
56. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Москва: ЮНИТИ, 2001. 431 с.
57. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. Москва, 1964. 344 с.
58. Левченко В. Ф. Эволюция биосферы до и после появления человека. Санкт-Петербург: Институт эволюционной биологии и биохимии Российской академии наук, 2003. 164 с.
59. Левченко М. В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київський державний університет імені Т. Г. Шевченко. Київ, 1976. 27 с.
60. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Академія педагогічних наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 1996. 44 с.
61. Ливенцева О.В. Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях (на примере аппарата управления Буровой компании): дис. ... канд. психол. наук. / М., 2002. 213 с.

62. Ложкин Г. В., Терешина Е. Б. Уверенность в себе: механизм формирования. *Журнал практикующего психолога*: Сб. ст. Вып. 4. Киев: Киевский гос. лингвистический ун-т, Центр консультативной психологии, 1998. С. 94-100.
63. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003. 236 с.
64. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету*: Педагогіка та психологія. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 185. С. 44-53.
65. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 24 с.
66. Моляко В. А. Стратегические компоненты психологической готовности к педагогической деятельности. *Творческое наследие А. С. Макаренко и современная школа*: материалы конф. Сумы. 1988. С. 262-263.
67. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание. Москва: Знание, 1985. 80 с.
68. Моляко В. А., Смульсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Киев: Знание, 1985. 96 с.
69. Моцарь Л. С. Уровневые проявления готовности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности как проекция тенденций его самореализаций. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Сер. Педагогика и психология. 2010. № 3 (65). С. 147-151.
70. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. Вип. 7. С. 465-475.
71. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.

72. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х тт.: Т. 1. / Пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Москва: Вече АСТ, 2003. 592 с.
73. Осипов Г. В., Москвичев Л. Н. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов. Москва: Норма, 2014. 912 с.
74. Педагогика: Учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. Изд. 3-е, доп., перераб. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 640 с.
75. Підбуцька Н. В. Психологічні властивості особистості майбутнього інженера: монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. 114 с.
76. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.
77. Примуш М. В. Загальна соціологія: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 592 с.
78. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
79. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
80. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 656 с.
81. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 113 с.
82. Райкова Е. Ю. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам родительско-детских отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / СГПУ. Самара, 2005. 196 с.
83. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1998. 465 с.

84. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 365 с.
85. Романова М. Л. Математические модели толерантной студенческой среды. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2013. 4 (98). С. 126-128.
86. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1976. 212 с.
87. Рудик П. А. Психология: учебник для техникумов физкультуры. Москва: Физкультура и спорт, 1967. 214 с.
88. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Новосибирский гос. педагогический ун-т. Новосибирск, 1997. 347 с.
89. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски и решения. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 2. С. 16-28.
90. Сизикова Н. В. Осмысленность деятельности как компонент психологической готовности. *Вестник Томского государственного университета*. 2008. № 308. С. 167-168.
91. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Вип. 13. С. 415-425.
92. Сіцінський А. С. Управлінська діяльність керівного складу спеціалізованого виду державної служби: організаційно-психологічні засади (за матеріалами Державної прикордонної служби України): автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.03 / Ін-т законодавства Верховної Ради України. Київ, 2007. 36 с.
93. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник / пер. з рос. Харків: Консум, 2001. 656 с.
94. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр». 224 с.

95. Слостёнин В. А., Филипенко Н. И. Профессиональная культура учителя. Москва: Просвещение, 1993. 216 с.
96. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2001. 976 с.
97. Словарь-справочник по социальной психологии / под. ред. В. Крысько. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 416 с.
98. Соловьев О. В. Об эволюционных истоках субъективности и субъекта. *Мир психологии*. 2007. № 1 (49). С. 55-68.
99. Столяренко А. М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 639 с.
100. Тарасевич Н. М., Омельченко С. Д. Особистісно-діяльнісний підхід у визначенні змісту психолого-педагогічної підготовки. *Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах*: матеріали конф. Харків. 1994. С. 8-11.
101. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Київ: Вид. центр «Просвіта», 1996. 404 с.
102. Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности. *Психологические науки: теория и практика*: материалы II междунар. науч. конф. (Москва, март 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 6-9.
103. Толков О. С. Рівень розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Вип. 14. С. 795-802.
104. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 41-46.
105. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія. Хмельницький: НВП «Еврика», 2003. 197 с.

106. Тофтул М. Г. Етика: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2005. 416 с.
107. Фарапонова Э. А. Воспитание психологической готовности к труду. *Вопросы психологии*. 1985. № 6. С. 59-68.
108. Филиппов Ф. Р. Социология образования. Москва: Наука, 1980. 199 с.
109. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. Москва: Гардарики, 2004. 1072 с.
110. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
111. Фомин А. С. Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности. *Юридическая психология*. 2011. № 1. С. 14-20.
112. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2003. 18 с.
113. Фролов С. С. Социология. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Наука, 2006. 320 с.
114. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
115. Храмова Н. Г. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам супружеских отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Самарский гос. пед. ун-т: Самара, 2003. 20 с.
116. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 86-103.
117. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

118. Чепелева Н. В. Теоретико-методологічні основи розробки нормативної моделі самопроекування особистості. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Т. II: Психологічна герменевтика. Вип. 10. С. 4-19.
119. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. корпорация "Логос", 1996. 320 с.
120. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Сер. Психологія. Вип. 51, 2015. С. 276-284.
121. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск: Современное слово, 1998. 768 с.
122. Ядов В. А., Беляев В. Я., Марарица В. Ф., Оконешников П. Н. Общая социология: теория и прикладные исследования. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 440 с.
123. Ziller R. C. *Photographing the self: methods for observing personal orientatio*s. Newbury Park. London. Delhi: SAGE Publications, 1990. 167 p.

РОЗДІЛ 2. ДІЯЛЬНІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФОРМУВАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Взаємовідносини у вищій школі як детермінанта психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії

Головною тезою міркувань щодо навчання в закладі вищої освіти як основи в підготовці студентів і, отже, формування їх психологічної готовності до соціальної взаємодії в майбутній професії та в життєдіяльності загалом, є твердження про соціумне (освітнє) середовище як основну детермінанту досвіду навчально-професійної діяльності [39, 61, 78, 119]. Головними ознаками в понятті «соціальне середовище» є сукупність матеріальних, економічних, соціальних, політичних і духовних умов, необхідних для існування, формування й діяльності індивідів і соціальних груп [17]. Для розгляду проблематики, яка досліджується, суттєвим є такий елемент у понятті «соціальне середовище», як соціальне мікросередовище, що характеризується ознаками безпосереднього оточення людини (сім'я, навчальна, трудова та інші групи) як основи формування відповідних йому патернів поведінки [17].

Оскільки соціальна взаємодія є визначальним структурним елементом соціального середовища, то її ознаки важливі для визначення головних взаємозалежностей, які виступають системотвірними атрибутами в загальному контексті соціумного оточення закладу вищої освіти [52].

У трактуванні соціальної взаємодії наголошується на таких її ознаках, як: а) взаємообумовленість соціальних дій; б) циклічна залежність між діями; в) наявність щонайменше двох суб'єктів; г) процес взаємодії; д) умови та чинник реалізації процесу; е) соціальні статуси та ролі [118].

Ознаками соціальної взаємодії вважаються такі ознаки, як: а) систематичні дії суб'єктів, спрямовані одне на одного; б) викликання очікуваної поведінки; в)

відновлення дії [118]. Називаються додаткові структурні елементи: а) суб'єкт (життєвий ресурс, рівень домагань і ціннісні орієнтації) і об'єкт дії; б) етапи дії (постановка мети, моделювання майбутніх дій, вибір відповідних засобів та організація зусиль для досягнення результату, мети).

При визначенні поняття «соціальна взаємодія» виокремлюють такі ознаки, як: а) спосіб соціального буття; б) діалогічні взаємовідносини; в) єдність і гармонізація соціальних структур; г) вироблення стратегії єдиних дій; д) самоактуалізація учасників; е) перехід потенційних форм соціального буття в актуальний стан. Механізмом соціальної взаємодії є діалог, завдяки якому створюється той чи інший соціальний простір дій із відповідними соціальними відносинами [27].

Заслуговує на увагу твердження про значущість для соціальної взаємодії «єдиного простору смислів», у якому взаємодіють як окремі діячі, так і соціальні спільноти відповідно до створеної в цьому просторі ментальності соціальних суб'єктів [27].

У понятті «соціальна взаємодія» вбачають так само ознаки: а) впорядкованості та системності взаємовпливу соціальних елементів; б) зорієнтованості на використання соціальної інформації. На підставі визначення процесів обміну інформацією як базових сформульовано висновок про сутність соціальної взаємодії в термінах інформаційного обміну [101].

Поняття соціальної взаємодії розглядається крізь призму таких явищ, як: а) систематичні, регулярні, взаємоспрямовані дії партнерів, які мають на меті викликати певну реакцію у відповідь [48]; б) організація спільної діяльності (спільні цілі, мотиви, дії, результати); в) співпраця (взаємодопомога при досягненні індивідуальних і спільних цілей) [74]; в) міжособистісне спілкування та взаємовплив, спрямовані на координацію дій, точок зору учасників групи, обмін думками, наказами, поясненнями [121]; г) ділове спілкування (включене в продуктивну діяльність, виникає в ситуаціях спільної роботи, змістовно визначається процесами виробництва) [113]; д) вплив психічних особливостей учасників і соціокультурних чинників комунікації на процесуальний і причинно-

наслідковий характер впливу індивідів один на одного, взаємообумовленість і взаємозалежність соціальних дій, поведінки суб'єктів спільної діяльності при розв'язанні значущих для них соціальних завдань [59].

Отже, до ознак, які формують психологічну готовність до соціальної взаємодії, належать: а) взаємообумовлені соціальні дії; б) здійснення соціальних зв'язків; в) наявність не менше, як двох суб'єктів; г) процес взаємодії; д) умови та фактори взаємодії [118].

З огляду на перелічені ознаки, соціумне середовище закладу вищої освіти постає як система: а) соціальних дій; б) соціальних зв'язків викладачів/студентів і студентів як організованої сукупності діячів; г) взаємодій у системах «викладач-студент/студенти» та «студент-студент/студенти»; д) умов, за яких відбуваються інтерактивні взаємини суб'єктів освітнього процесу у вищій школі. Індивідуальне усвідомлення наведених ознак студентами визначає індивідуальну своєрідність їхньої психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Таким чином, соціальна взаємодія у вищій школі постає як система взаємозалежних дій, співпраця, спільна діяльність, міжособистісне, ділове спілкування викладачів і студентів, студентів між собою, в яких необхідним чином проявляються їхні психічні особливості. Залежно від того, яка ознака приймається за провідну (дія, співпраця, діяльність, спілкування тощо), відбувається структурування теоретичної позиції щодо соціальної взаємодії з відповідними теоретичними наголосами, завдяки яким виокремлюються основні тези. Згідно з ними поняття «соціальна взаємодія» отримує те чи інше змістовне трактування і, отже, відповідні до таких трактувань концептуальні узагальнення.

Якщо виходити з ідеї про системність соціальної взаємодії, то необхідно враховувати ознаки дії, діяльності, спілкування в загальному теоретичному концепті, але ж все ж таки підпорядкувавши їх певному методологічному принципу, в якому відображено найбільш суттєву (родову) ознаку, що виокремлює це явище із сукупності подібних явищ. Відтак постає необхідність у формулюванні апріорного судження, в якому соціальна взаємодія зберігає всі ознаки, притаманні взаємодії як такій. У такому разі психологічну готовність

студентів до соціальної взаємодії належить розглядати з урахуванням ознаки взаємності.

У сталому визначенні поняття «взаємодія» є філософською категорією, в якій відтворюється ідея взаємного впливу та взаємної обумовленості об'єктів (суб'єктів), їх принципова значущість для існування та структурної організації системи [15].

Наведені міркування містять, як бачимо, вказівку на ознаку взаємності, яка, в свою чергу, вміщує ознаки рівності прав та обов'язків, єднання діячів відповідно до певної сукупності норм і правил поведінки, розуміння спільного завдання.

Із наведеного випливає, що соціальна взаємодія в усіх її проявах залежить, із одного боку, від міри оптимальності причинно-наслідкових відношень в її об'єктивній організації, а з іншого – від психологічних властивостей діячів, які забезпечують їм можливість знаходити оптимальне спільне рішення, способи його виконання шляхом поєднання індивідуальних зусиль у спільній дії.

Якщо розглядати проблему соціальної взаємодії під кутом зору психологічних вимог до діячів, необхідних для створення бажаного їх єднання та перетворення на спільного суб'єкта (Ми-суб'єкта), то спадає на думку природна відповідь про значущість позитивного ставлення один до одного задля того, щоб функціонувати як єдиний діяч.

Так, наприклад, було встановлено, що позитивне ставлення до іншого в студентській групі зумовлює бачення в іншому виключно позитивних якостей. Міра позитивності образу партнера залежить від міри взаємності в стосунках членів діади. Також наголошується, що рівень позитивності залежить від результату пізнання членами діади один одного [107].

Оскільки в кожному інтерактивному акті відбувається взаємна репрезентація діячів (система «Я – Інший»), то система значень, яка виникає в контексті систем «Я – реальний Інший», «Я – символічний Інший», «Я – персоналізований Інший», є вербальною основою, яка не лише визначає сюжетну

та змістовну послідовність взаємодій [102], але й надає їм певних смислових наголосів.

Це дослідження зосереджене на важливості ціннісно-смислових орієнтирів (ціннісно-смислові системи) особистості та умов її соціалізації для процесів особистісних репрезентацій в інтерактивній системі «Я – Інший». Також окреслено важливість для взаємодії з іншим (іншими) процесів самопізнання та саморозуміння. На особливу увагу заслуговує твердження про набуття сферами інтерсуб'єктного простору емерджентних властивостей, які визначають нові контексти взаємодії і, отже, перебіг взаємодії особи з іншими [102].

Вважаємо за доцільне звернутися до формулювання, наведеного в цитованій вище роботі, про особистісні репрезентації в системі «Я – Інший», взаємини з іншими діячами, групами діячів у тому чи іншому ситуаційному контексті з огляду на їх присутність у процесі формування соціальних установок і стратегій взаємодії з іншими діячами, що мають відповідні наслідки для міжособистісних стосунків [102].

Самопрезентація, головними функціями якої є екзистенційна та рефлексивна, які забезпечують відповідальне й усвідомлене ставлення до самої себе в контексті соціальної дійсності, покликана сприяти створенню позитивного образу особистості для партнерів у спілкуванні та взаємодії. Самопрезентація, яка актуалізується в значущих ситуаціях взаємодії, сходиться до: а) усталеного попереднього досвіду самопрезентації; б) явищ саморефлексії, самототожності, інтернальності. У процесі реалізації комунікативних актів вона існує у вигляді: а) особистісного, пластичного, експонованого типів; б) пізнавальної, адаптивної, самозахисної стратегії; в) реального, поточного, пред'явленого варіантів виявлення самототожності [54].

Із наведеного випливає, що соціальна взаємодія в контексті навчально-виховної діяльності закладу вищої освіти, так само, як і в будь-якому іншому контексті, починається зі встановлення вихідних позицій діячів, виражених у презентації значущих для ситуації якостей, а також якостей, котрі свідчать про певний соціальний, соціально-психологічний, міжособистісний статус учасника.

Інакше кажучи, у вихідній позиції міститься інформація про суб'єктність діяча, яку він вкладає у відповідні поведінкові прояви власної готовності до тих чи інших інтерактивних взаємин.

Якщо розглядати зазначене стосовно поняття «імідж», то окреслюються характеристики індивідуального, особистісного та професійно-діяльнісного аспектів, а саме: а) символічність образу суб'єкта; б) самопізнання; в) самовираження; г) самовдосконалення [90]. Таким чином, до змістовних ознак системи «викладач – студент» потрібно додати ознаки самопізнання, самовираження, самовдосконалення, серед яких найбільше процесуальне навантаження має ознака самовираження. Враховуємо також, що процесу самовираження передують певна ментальна робота особистості, яка створює свій імідж як синтезовану квазі-програму власної активності в різних сферах соціумного буття з прицілом на досягнення деякої «мети життя», де особа постає як особистість, цілком тотожна створеному нею іміджу.

Імідж розглядається як один із найбільш ефективних засобів педагогічного впливу і стосується: а) зовнішнього вигляду; б) внутрішньої культури; в) комунікативної культури; г) культури поведінки; д) поінформованості у професійній діяльності [84].

В інтерактивних взаєминах у будь-якій системі «суб'єкт – суб'єкт» завжди присутня ознака індивідуального досвіду, що містить також модель комунікативної ситуації, її процесу та результату, до якої належать усталені форми поведінки, реагування на ті чи інші стимули, котрі актуалізуються при впізнанні окремої деталі комунікативного обміну. Необхідно також узяти до уваги прагнення кожного зі суб'єктів до зміни поведінки партнера за допомогою певних імперативних і маніпулятивних прийомів психологічного впливу. Такі прагнення певної емоційної залученості набувають ознак егоцентричності та конфронтації [81].

Таким чином, взаємовідносини в системі «викладач – студент», характеризовані вказаними ознаками (досвід, модель комунікативної ситуації, усталені форми поведінки, зміна поведінки партнера, імперативні та

маніпулятивні прийоми, егоцентричність і конфронтація), набувають деталізованішого виразу, якщо взяти до уваги момент «олюднення» абстрактної схеми «суб'єкт – суб'єкт». У цьому разі використання поняття «досвід» дає можливість створити більш детальну схему «суб'єкт₁ + досвід – суб'єкт₂ + досвід». Природно, що основним змістовним моментом цієї схеми є залучення іншого до свого досвіду як у сенсі його передачі (викладач) та опанування (студент), так і в сенсі включення іншого до змісту власної системи суб'єктивної раціональності, наприклад, у вигляді спогадів про минуле, міркування про теперішнє та майбутнє з приводу тих чи інших взаємодій, де інший постає як уявний образ учасника, партнера, опонента інтерактивних відносин.

Аналогічні концептуальні побудови можливі також і щодо понять «модель комунікативної ситуації» (деталізована схема «суб'єкт₁ + модель ситуації₁ – суб'єкт₂ + модель ситуації₂»), «усталені форми поведінки» (деталізована схема «суб'єкт₁ + усталені форми поведінки₁ – суб'єкт₂ + усталені форми поведінки₂»), «зміна поведінки партнера» (деталізована схема «суб'єкт₁ + зміна поведінки партнера₁ – суб'єкт₂ + зміна поведінки партнера₂»).

Наведені конструкти, присутні як психологічна складова в будь-якому акті суб'єкт-суб'єктних відносин, можуть за певних обставин розглядатися як самостійні системи з відповідними їм елементами. Так, наприклад, конструкт «модель комунікативної ситуації» можна, насамперед, структурувати, виділяючи в ньому ознаки поняття: а) «модель» (адекватність, точність, універсальність, доцільна економічність) [76] і його процесуальну модифікацію в понятті «моделювання» (наявність знань про оригінал, модель як самостійний об'єкт пізнання, перенесення знань із моделі на оригінал) [75]; б) «комунікативна ситуація» (цілі, статуси, ролі комунікантів, симпатії/антипатії, зацікавленість/незацікавленість, канал передачі інформації, публічність/приватність) [4].

У системі «суб'єкт – суб'єкт» («викладач – студент») виявляємо ознаки: а) моделі та моделювання, які вказують на те, що відбувається у свідомості кожного з комунікантів, а саме, на їхні знання про оригінал та його трактовку,

перенесення трактовки оригіналу у відповідній йому моделі на оригінал; б) комунікативної ситуації, що свідчать про те, як саме сприймають себе та іншого комуніканти з огляду на ролі, щоякі виконують, статуси, якими вони володіють, ставлення один до одного, місце й час комунікації.

Уже одного цього прикладу достатньо для аргументації судження про присутність у системі «суб'єкт – суб'єкт» («викладач – студент») досить великої кількості психологічних складових, які необхідно враховувати при розгляді питання про підготовку (психологічну готовність) студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії. Це означає, що імпліцитність багатьох психологічних явищ, присутніх в актах соціальної взаємодії, потребує їх знаходження, виокремлення та певної теоретичної експлікації з метою їх перенесення на процес такої підготовки.

У контексті міркувань про взаємодію та соціальну взаємодію як її різновид на особливу увагу заслуговує ознака взаємності та поєднання зусиль окремих діячів. Якщо цю ідею розглядати в термінах переговорного процесу, де досягнення спільності в рішенні тієї чи іншої проблеми є одним із бажаних результатів, із врахуванням його конструктивної діалогічності, то на перший план висуваються процеси усвідомлення учасниками: а) індивідуальних стилів самовираження; б) позицій; в) інтелектуальної активності; г) необхідності взаємного зближення думок; д) спільного прийняття рішення як мети переговорів [58]. Наголошується, що успішність діалогічної взаємодії визначається такими чинниками, як: а) взаємне пізнання; б) конкретизація цілей; в) ідентифікація позицій; г) визначення суперечностей; д) пошук узгоджених оцінок; е) прогнозування перспективи переговорного процесу. У цитованій роботі стверджується значущість для «рефлексивності переговорного процесу» і, треба думати, перебігу рефлексування таких складових, як: а) соціальна адаптація; б) міжособистісна взаємодія; в) ціннісна орієнтація; г) саморегуляція діяльності [58].

У дослідженні взаємин викладачів і студентів у педагогічному закладі вищої освіти [80] встановлено такі їх компоненти: а) мотиваційний (інтерес до

партнера й потреба в стосунках із ним); б) когнітивний (сприйняття іншого; рефлексія стосунків; уявлення про оптимальні взаємини); в) емоційний (задоволеність стосунками з огляду на їх емоційні складові); г) поведінковий (стиль взаємин і спілкування). Показником взаємин є міра: а) задоволеності взаєминами; б) потреби в поглибленні й розширенні стосунків; в) прояву ідентифікації з партнером; г) соціальної рефлексії; д) усвідомлення стану взаємин; е) прояву гуманістичних установок щодо іншого. Окрім того, підкреслюється значущість для взаємин студентів із викладачами: а) загального психологічного клімату в навчальному закладі; б) організації їхньої спільної діяльності за допомогою активних методів діалогічного навчання; в) формування позитивних установок один до одного в її учасників шляхом підвищення їхньої психологічної культури та розвитку соціально-психологічних умінь у психокорекційній і психоконсультаційній роботі [80].

Розглядаючи поведінку учасників взаємодії як саморегульований процес, маємо врахувати моменти моделювання [75] і, отже, антиципації [10] інтерактивних актів, психологічно представлених у кожного з діячів у вигляді певних очікувань [114], рівень сформованості яких залежить від міри адекватності самооцінки, орієнтації в очікуваннях інших стосовно себе, відображення перебігу подій і впливає на міжособистісну взаємодію, соціально-психологічний клімат групи [95].

Взаємодія викладачів і студентів сприяє професійному становленню майбутніх фахівців за наступних умов: а) формування у студентів потреби в спілкуванні з викладачем; б) створення системи спільних професійних цінностей; в) забезпечення викладачами та студентами позитивної самооцінки в процесі їхньої взаємодії; г) можливості висунення власних професійних домагань у реальній і змодельованій ситуації взаємодії; д) узгодженості рольових позицій діячів; е) використання активних методів навчання, моделювання та створення проблемних ситуацій, відповідних майбутній професійній діяльності [93].

Якщо виходити зі сформульованої вище тези про соціумне середовище як основну детермінанту досвіду, безпосереднє оточення студента не лише виступає

як основа формування належних патернів поведінки, але й створює умови для виникнення та розвитку відповідних регулятивних механізмів із ознаками суб'єкта, які сходять до Я-концепції діяча та його особистісних смислів.

Основою психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є модель соціальної взаємодії, створена ними під впливом навчально-професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Процес моделювання супроводжується формуванням у себе відповідних механізмів, необхідних для того, щоби відповідати функціональним вимогам соціальної взаємодії до себе як до діяча та особистості.

Соціальна взаємодія в умовах закладу вищої освіти спонукує студентів до виконання відповідних ролей у співпраці, спільній діяльності, міжособистісному, діловому спілкуванні викладачів і студентів. Оскільки взаємодія як така передбачає присутність ознаки взаємності, необхідної для поєднання індивідуальних зусиль у спільній дії, то психологічна готовність студентів містить їхні узагальнення стосовно міри знаходження спільних рішень, способів їх виконання, взаємної репрезентації діячів, що у свою чергу впливають на формування соціальних установок і стратегій взаємодії.

2.2. Теоретико-емпіричні передумови формування у студентів психологічної готовності до соціальної взаємодії

Загальна ідея підготовки майбутніх фахівців полягає не лише в їх забезпеченні фаховими знаннями, уміннями та навичками, які у своїй системній сукупності утворюють основне діяльнісне осереддя професіонала в тій чи іншій галузі, але й у формуванні в них відповідних умінь і навичок для здійснення своїх функцій згідно з логікою соціальних процесів і соціальних відносин. Саме діяльнісне осереддя вишу [39] є головною умовою формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

У практиці роботи університетів згадані обставини зазвичай становлять імпліцитну даність у складі аудиторної та позааудиторної роботи студентів

відповідно до загальних традицій вищої освіти, які отримують певне нюансування в межах кожного конкретного навчального закладу.

У низці досліджень вказується на значущість озброєння студентів уміннями та навичками ділового спілкування. Так, наприклад, наголошується на тому, що підготовка до діяльності менеджера повинна базуватися на уявленні про структуру управлінської діяльності та структуру особистості менеджера згідно з «рольовим репертуаром фахівців у сфері ринкової економіки» [77]. Як бачимо, провідними ознаками згаданого підходу виступають ознаки діяльності, особистості та ролі, які вже з самого початку орієнтують організаторів навчально-професійної діяльності у виші на певне пристосування особистісних властивостей майбутнього фахівця до вимог діяльності, яка в цій концепції заявлена як «репертуар ролей».

Існує також погляд, згідно з яким підготовка до ділового спілкування має враховувати як специфіку майбутньої діяльності й рівень готовності студентів до ділового спілкування загалом, так і виконання комунікативних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю, зокрема. Для отримання бажаного результату пропонується застосовувати відповідні комунікативні вправи, рольові та ділові ігри, однією з вимог до яких є можливість для студента ототожнювати себе з учасниками рольових і ділових ситуацій із установкою на опанування відповідними навчальними ситуативними змістами [68].

З огляду на вимоги до оптимальної організації підготовки до ділового спілкування, яка має бути системною, інтегрованою та цілісною, вказується на значущість: а) знань про ділове спілкування; б) умінь ділового спілкування; в) комунікативної рефлексії; г) ставлення до нього, як до цінності [82].

Враховуючи, що головною ознакою ділового спілкування є його підпорядкування розв'язанню виробничих, наукових, комерційних завдань, воно має відповідати спільним інтересам і цілям комунікантів, які виступають один щодо одного значущими особистостями, добре обізнаними в суті справи та зорієнтованими на продуктивне співробітництво [64].

Сформульованій вище ідеї про необхідність навчання основам і технології ділового спілкування певною мірою суголосна ідея соціального партнерства, оскільки в ній особливий наголос робиться на поєднанні зусиль кожного з діячів. Так, зокрема, підготовка до соціального партнерства спрямована, насамперед, на формування професійних компетенцій, які забезпечують співпрацю не лише при збігу цілей та інтересів, але й за умови існування певних розбіжностей. Такі компетенції ґрунтуються на знаннях про сутність соціального партнерства, уміння його організувати, наявності бажання до взаємодії з партнерами, готовності до контролю та самоконтролю, успішності соціального партнерства [43].

Ідея підготовки студентів до соціальної взаємодії присутня також у конструкті «соціальне виховання», в якому наголошується на таких його ознаках, як: а) інформаційна та практична підтримка процесу становлення людської індивідуальності й особистості у конкретному суспільстві; б) сприяння самоорганізації життєдіяльності в різних контекстах соціальної взаємодії; в) конструктивна допомога в ситуаціях соціалізації та самореалізації людини [2].

Очікуваним результатом соціального виховання є соціальність, яка розуміється як здатність і, отже, психологічна готовність людини, до взаємодії з соціумним оточенням. Її провідними ознаками виступають: а) єдність особистісного й колективного; б) суб'єктність як прояв творчого ставлення до суспільного буття; в) сукупність соціальних потреб, мотивів, уявлень про види та результати діяльності [2].

Як бачимо, цей конструкт містить як провідну ознаку інтерактивні стосунки, формовані як сфера певної діяльності (сукупності діяльностей), регульовані відповідними потребами та мотивами. Із наведеного випливає, що підготовка до соціальної взаємодії має спиратися на формування як потреб і мотивів, адекватних ідеї інтерактивних взаємин, так і деталізованих уявлень про конкретну діяльність із огляду на її процесуальні та результативні аспекти.

Розглядаючи підготовку до соціальної взаємодії і, отже, виникнення психологічної готовності до неї з погляду визначення відповідних технологічних

способів і прийомів, маємо визнати, що ця ідея містить ознаки як створення чогось принципово нового (нові знання, уміння, навички, досі невідомі суб'єктові), так і забезпечення умов для конструктивного переносу минулого досвіду на проблемні ситуації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Так, підготовка до соціального партнерства, а, отже, певною мірою, до соціальної взаємодії, має спиратися на такі аспекти, як: а) соціально-особистісні (об'єктивні та суб'єктивні фактори, набуття досвіду інтерактивних стосунків, використанні потенціалу освітнього середовища); б) предметно-змістовні (теоретико-практичні основи соціального партнерства, програмно-методичне забезпечення підготовки); в) професійно-діяльнісні (формування умінь і навичок взаємодії в ситуаціях реального та потенційного партнерства) [40].

У наведених поглядах на ті чи інші аспекти навчання студентів у закладі вищої освіти проходить наскрізною є ідея про формування у них здатності до розв'язання професійних задач і, отже, професійної компетентності. Особливо наголошується на важливості навичок встановлення взаєморозуміння, уникнення конфліктів і створення атмосфери взаємної довіри [125].

Одним із засобів підготовки студентів до соціальної взаємодії може бути соціальне проектування [30], яке має на меті: а) розвиток студентів (психофізичний, моральний, інтелектуальний); б) сприяння включенню випускників у професійну діяльність та відповідну їй систему моральних цінностей; в) формування та задоволення діяльнісних і пізнавальних потреб; г) створення умов для самовизначення, творчого самовираження та безперервної освіти [105].

Водночас із технологією проектування пропонується використовувати технологію критичного мислення, кейсову технологію, модерацію [19].

Критичне мислення передбачає такі якості, як спостережливість, здатність до інтерпретації, аналізу, виведення висновків, здатність давати оцінки [127, 129]. Кейсова технологія (метод кейсів) спирається на використання описів реальних ситуацій (наприклад, економічних, соціальних, бізнес-ситуацій). За цільовим призначенням розрізняють кейси: а) повні – спрямовані на командну роботу

протягом декількох днів; б) стислі – використовуються безпосередньо на занятті як предмет для обговорення; в) міні-кейси – застосовуються як ілюстрації до теорії, що розглядається на занятті [104]. Модерація характеризується як: а) сукупність способів для організації взаємодії в групі з метою прийняття рішень; б) спосіб структурованого ведення обговорення [100].

Необхідність цілеспрямованої роботи зі студентами закладу вищої освіти, спрямованої на формування необхідних для соціальної взаємодії особистісних і діяльнісних основ і, отже, психологічної готовності до неї, може бути аргументована посиланнями на дані про «стан речей» щодо життєдіяльності академічних груп [13, 14, 24, 36, 92], сучасного студентства в цілому [57, 63, 117]. Враховуючи, що перебування в малій групі, як правило, накладає той чи інший відбиток на її членів, можна, знаючи провідні ознаки та тенденції академічної групи, судити про ті чи інші ймовірні тенденції в розвитку кожного студента.

Так, було встановлено відмінності сучасних академічних груп як соціально-психологічного середовища за ознаками: а) впливу на оволодіння професією; б) розвитку особистості; в) емоційного самопочуття студента. Наголошується важливість для створення оптимального соціально-психологічного клімату студентської групи часу перебування в колективі, кількості навчально-комунікативних контактів, міжгрупової взаємодії студентів [24].

Якщо підготовку до соціальної взаємодії розглядати в термінах соціалізації [29, 46, 56, 65], якою, власне, і є перебування особи в закладі вищої освіти [10, 37], то сприйняття, оволодіння та відтворення досвіду життєдіяльності можна розглядати як такі, що утворюють психологічну особистісно-діяльнісну основу не лише для виникнення та розвитку психологічних механізмів будь-яких інтерактивних контактів, але й для особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця [123]. Автор цитованої роботи наголошує на значущості для особистісно-професійного становлення студентів: а) мотиваційної сфери; б) соціального мікросередовища; в) особистості викладача. Соціалізація кожної особи як така відбувається наразі в умовах нової соціальної ситуації розвитку, що

полягає, чергу насамперед, в інших проявах індивідуальної свідомості в контекстах соціальних впливів [123].

Особистісно-професійне становлення студентів визначається соціальними потребами, цінностями, нормами, соціокультурним простором закладу вищої освіти (формальне/неформальне студентське та викладацьке мікросередовище). Було зокрема встановлено: а) відносну стійкість проявів елементів мотиваційної сфери на основних шаблях вузівської соціалізації; б) нерівномірність зміни співвідношення у студентів окремих типів спрямованості особистості (громадянська, професійна, індивідуально-особиста); в) істотну розбіжність між соціально бажаною та фактичною моделями особистісно-професійного становлення студентів (бажаність співвідношення громадянська – професійна – індивідуально-особиста спрямованість і фактичність співвідношення професійна – індивідуально-особиста – громадянська спрямованість).

У цитованому дослідженні сформульовано висновок про такі узагальнені характеристики особистості сучасного студента, як: а) прагматичність; б) установка на професійні та особисті досягнення як запорука благополучного життя; в) прагнення до самореалізації. Бажаними особистісними якостями для студентів названі воля, рішучість, самостійність, освіченість [123].

Соціальне мікросередовище закладу вищої освіти може бути схарактеризоване шляхом звернення до такого поняття, як «корпоративна культура вишу», покликана вирішувати основну стратегічну задачу – здійснювати вплив на ті компоненти у складі особистості студентів, які забезпечують формування та розвиток образу майбутньої професії, ціннісних орієнтацій і мотивації. Корпоративна культура закладу вищої освіти впливає на розвиток особистості студентів через їх залучення до навчально-професійної діяльності у вигляді групових та інтерактивних форм навчання та взаємодії. Корпоративна культура вишу забезпечується такими соціально-психологічними механізмами, як «розділена згода» та «шерінг» у діадних (системи «викладач – студент», «студент середніх курсів – студент першого курсу», «студент – студент-лідер» тощо) та групових видах взаємодії [50].

Якщо розглядати проблему підготовки студентів до соціальної взаємодії з погляду впливу соціумного середовища закладу вищої освіти, то на значну увагу заслуговує проблема міжособистісних стосунків, до яких студент залучається певним чином. Міжособистісні стосунки як багаторівнева система взаємодій і спілкування людей залежать від: а) особистісних якостей; б) бажаності ціннісних орієнтацій; в) тактики поведінки в конфліктній ситуації; г) варіантів міжособистісної взаємодії [117]. У наведеному дослідженні наголошується, що оптимізація міжособистісних взаємин студентів потребує соціально-психологічного супроводу у вигляді багатовимірного структурно-функціонального комплексу зовнішніх (економічних, адміністративних, організаційних і навчально-виховних заходів) і внутрішніх стимулів (тренінгів, консультування, індивідуальних бесід, включеного спостереження).

Проблему підготовки студентів до соціальної взаємодії можна розглядати з погляду формування у них відповідних механізмів саморегуляції, які за своєю генезою походять від процесів адаптації до вимог, які діяльність і, отже, соціальна взаємодія, висуває до діяча. Адаптація до вимог навчально-професійної діяльності в свою чергу залежить від типу саморегуляції [120]. Студенти з «автономним» типом саморегуляції демонструють високий рівень соціально-психологічної адаптації, зі «змішаним» типом – середній, а із «залежним» типом – низький рівень адаптації [69]. Оскільки студентство не однорідне за своїм складом, а має певне розшарування (наприклад, на сільських і міських студентів), то умови навчання у виші є різними щодо пристосування до них і прийняття вимог нового соціального середовища, нових норм і цінностей.

Зокрема було встановлено, що протягом навчання в студентів із сільської місцевості відбувається певна переоцінка цінностей, завдяки якій провідну роль починають грати такі цінності, як матеріальна забезпеченість, раціоналізм, старанність, які приходять на зміну таким цінностям, як справедливість, свобода, рівність, щастя інших, сім'я, друзі [69].

Процес адаптації студентів супроводжується виникненням внутрішньоособистісних конфліктів (мотиваційного, рольового, адаптаційного,

морального, конфлікту неадекватної самооцінки, нереалізованого бажання). Їх вирішення здійснюється шляхом зняття головного протиріччя між: а) «хочу і хочу» (мотиваційний конфлікт); б) «треба і треба» (рольовий конфлікт); в) «можу і можу» (конфлікт неадекватної самооцінки); г) «хочу і треба» (етичний конфлікт); д) «хочу і можу» (конфлікт нереалізованого бажання); е) «треба і можу» (адаптаційний конфлікт). У випадках внутрішньоособистісних конфліктів у студентів запускаються такі механізми психологічного захисту, як витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проекція, компенсація, реактивне утворення, раціоналізація [33].

Оптимальний перебіг процесу психологічної адаптації до умов навчально-професійної діяльності залежить від сформованості позитивної Я-концепції першокурсників як важливого структурного компонента особистості. Наголошується, що на оптимізацію процесів психологічної адаптації має бути спрямована робота з формування позитивної Я-концепції шляхом приведення у відповідність реального й ідеального «Я» [38].

Процес адаптації до навчально-професійної діяльності вимагає спеціального формування системи учбових дій, що відповідають як вимогам навчання, так і індивідуально-особистісним властивостям студентів-першокурсників. Деадаптаційні переживання студентів першого курсу спричиняються системою «самооцінка – індивідуально специфічні способи учбової діяльності – переживання успіху», які можуть бути нівельовані за рахунок використання групових психокорекційних технік і проведення формувальних навчальних експериментів [73].

Протягом навчання та освоєння ними професійних ролей у студентів розвивається самооцінка, формуються цілі, мотиви, цінності професійної діяльності, які утворюють основу професійного самовизначення під впливом умов: а) соціальних (суспільно-політичних, соціально-економічних, культурних і соціально-демографічних умов, рівня освіти, профілю, курсу та спеціальності навчання); б) соціально-психологічних (соціального оточення, особливостей міжгрупової взаємодії) в) внутрішньо групових (групової згуртованості,

положення в групі); г) індивідуально-психологічних (психічних функцій, здібностей, типу особистості, мотивації, життєвих цінностей, самосвідомості, особистісних якостей). Критерієм рівня професійного самовизначення пропонується вважати особливості: а) самооцінювання; б) цілепокладання; в) саморегуляції; г) самоуправління; д) самореалізації [60].

Упливати на рівень професійного самовизначення пропонується шляхом формування: а) уявлень про особливості діяльності в певній професії та розвиток професійно важливих якостей особистості; б) здатності ставити перед собою чіткі цілі та досягати їх; в) навичок самопізнання (усвідомлення студентами самих себе, свого місця в світі професіоналів, дослідження себе за допомогою тестів, самопостереження, вправ із самоаналізу); г) позитивного психологічного клімату (соціально-психологічні тренінги, спрямовані на згуртованість групи, розвиток навичок групової взаємодії) [60].

Якщо проблему підготовки студентів до соціальної взаємодії розглядати в ширшому контексті, ніж професійна діяльність, і екстраполювати її на суспільство в цілому, то потрібно звернути увагу на: а) соціальні установки; б) здатність до кооперативної діяльності; в) проблемне сприйняття об'єктів середовища життєдіяльності.

Встановлено, що готовність студентської молоді до діяльності в громадянському суспільстві і, отже, як нам здається, до соціальної взаємодії, може бути визначена такими характеристиками: а) соціальні уявлення про громадянина; б) сприйняття об'єктів середовища життєдіяльності; в) спрямованість на співробітництво та здатність до кооперативної діяльності. Визначено, що в першому випадку в студентів, які вивчалися, переважають офіційно-правові ознаки, у другому – пасивно-споглядальні й емоційно-експресивні [25].

У контексті визначення регулятивної основи соціальної взаємодії і, отже, базису цілеспрямованого формування психологічної готовності студентів закладу вищої освіти, на особливу увагу заслуговує питання про їхні життєві цінності. Встановлено, що вони визначаються особливостями навчально-організаційного

середовища (тип закладу вищої освіти, профілю освіти), соціально-демографічними (статусу батьків, типу сім'ї) та особистісними властивостями студентів [55].

В ієрархії ціннісних орієнтацій студентів найменше змінюваними є як ті, що належать до базових цінностей, які утворюють осереддя ціннісної системи, так і ті, що займають останні рангові місця в ієрархічному розподілі. Найбільшим змінам піддаються цінності, які займають середню позицію [5]. У цитованій роботі вказується на відмінності в ціннісних орієнтаціях студентів різних спеціальностей: а) факультет підготовки вчителів початкових класів – особисте життя, міжособистісне спілкування, матеріальна забезпеченість; б) фізико-математичний факультет – професійна самореалізація, самовдосконалення; в) філологічний факультет – міжособистісне спілкування; г) психологічний факультет, факультет фізичного виховання – професійна самореалізація, міжособистісне спілкування. Наголошується на зв'язку ціннісних орієнтацій із властивостями особистості, її спрямованістю, типом акцентуацій характеру, рівнем суб'єктивного контролю [5].

В іншому дослідженні, присвяченому питанню формування та розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді, встановлено таку послідовність цінностей:

- у студентів-психологів першого курсу: 1) взаєморозуміння в сім'ї; 2) матеріальне благополуччя; 3) успіхи в навчанні; 4) матеріальне забезпечення сім'ї; 4) кар'єра; 5) визнання в колі друзів; 6) незалежність у діях; 7) гарні взаємини з оточуючими; 8) цікаві розваги;

- у студентів факультету післядипломної освіти: термінальні – 1) здоров'я; 2) активна життєдіяльність; 3) відповідальність; 4) сім'я; 5) робота; 6) хороші й вірні друзі; 7) життєва мудрість; 8) творча діяльність; 9) повага оточення й інструментальні цінності – 1) життєрадісність; 2) чесність; 3) чутливість; 4) терпимість; 5) самоконтроль; 6) воля [122].

Якщо розглядати проблему ціннісних орієнтацій із погляду життєвих орієнтирів і, отже, спрямованості особистості, то на перший план висувається питання про способи досягнення того, що є для особи вельми значущим.

Узагальненою характеристикою особистості, яка проявляється у способах взаємодії, що переважають, є життєва стратегія як її типова лінія поведінки [1].

У дослідженні основних типів життєвих стратегій у студентів встановлено такі: а) тип «мати» орієнтований на володіння (досягнення соціального успіху, забезпеченості); б) тип «бути» орієнтований на буття (творча самореалізація); в) тип «не мати і не бути», спрямований на пристосування до наявних умов; г) тип «мати проти бути», спрямований і на володіння, і на буття; д) тип «мати для того, щоб бути» орієнтований на забезпечення шляхом володіння можливістю повноцінної самореалізації в умовах, які існують. Встановлено, що найбільш представленими є типи «мати» (досягнення соціального успіху, забезпеченості) та «не мати і не бути» (пристосування до наявних умов).

Встановлено також, що для студентів гуманітарних і медичних спеціальностей більше характерні типи «бути» (творча самореалізація) і «мати» (досягнення соціального успіху, забезпеченості). Серед студентів технічних спеціальностей найбільш поширений тип «мати».

Аргументовано, що носії основних типів життєвих стратегій можуть бути схарактеризовані за допомогою таких ознак, як: а) емпатія; б) локус контролю; в) авторитаризм; г) толерантність до невизначеності; д) макіавеллізм. Вирішення діалектичних протиріч відбувається за допомогою таких способів, як: а) вибір однієї з альтернатив при відмові від реалізації іншої; б) відхід від активного вирішення ціннісного протиріччя; в) пошук реалізації обох альтернатив [57].

Вирішення діалектичних протиріч не позбавлене певних внутрішньо-особистісних конфліктів, які мають як адаптивний, так і дезадаптивний вплив на соціалізацію студентів. Позитивний потенціал внутрішньо-особистісних конфліктів виявляється при керованій рефлексії їх перебігу та чинників, яка сходиться до актуальних проблем і переживань з апеляцією до психологічних ресурсів, досвіду, ціннісних установок студентів [37].

Оскільки головний екзистенційний сенс буття полягає у творенні власної особистості в контексті соціумного буття [1, 18, 111], то відповідне місце у проблематиці підготовки студентів до соціальної взаємодії і, отже, психологічної

готовності до неї, мають посідати питання щодо їхнього особистісного [89] та професійного розвитку [5, 23, 44, 49, 81, 116]. Установлено, що зазначений розвиток може бути схарактеризований шляхом посилення на такі теоретичні конструкти, як: а) адекватна самооцінка; б) тривожність; в) невротичні розлади; г) самооставлення; д) вольовий самоконтроль; е) мотивація досягнень. До цієї проблематики відносять також питання: а) психологічної близькості з іншою людиною; б) почуття громадянського обов'язку; в) розуміння важливості розвитку себе як особистості, а не лише як вузького спеціаліста; г) усвідомлення особистісних і психологічних аспектів саморозвитку [116].

У цитованій роботі наведено дані щодо низького рівня у студентів технічних та економічних спеціальностей: а) здатності до психологічної близькості з іншою людиною; б) особистісної зрілості (показники життєвих установок, самооставлення, почуття громадянського обов'язку); в) самовладання. У студентів технічних спеціальностей присутні: а) низький рівень невротизації; б) адекватна самооцінка; в) низький рівень мотивації досягнень; г) високий рівень наполегливості; д) низькі показники життєвої установки. Студенти економічних спеціальностей мають вищі показники щодо рівня невротизації, заниженої самооцінки. Для них характерним є середній рівень мотивації досягнень і низький рівень наполегливості [116].

Конструкт «особистісний і професійний розвиток» можна розглядати в термінах конструкту «професійне зростання», що має на увазі такі ознаки, як: а) спроможність самостійного набуття та удосконалення професійних знань, умінь і навичок; б) розвиток професійно-важливих особистісних якостей і властивостей у процесі навчання та професійної діяльності. Професійне зростання спирається на такі психологічні явища, як: а) самопізнання; б) навчально-професійне самооцінювання; в) навчально-професійне самоусвідомлення; г) самостійне керування професійним самозростанням; д) здібності (гностичні, прогностичні, конструктивні, самоорганізаторські, комунікативні, вольові) [44].

У наведеному дослідженні виявлено таку послідовність мотивів відповідно до міри значущості для студентів: а) прагматичні мотиви (76%); б) професійні

(41%); в) пізнавальні (23%). Також виявлено міру прагнення студентів до самоактуалізації та її рівень: а) високий (11,1%); б) вищий за середній і середній (16,7% і 20,4% відповідно); г) низький (51,8%) [44].

Резюмуючи означені міркування згідно з нашою вихідною тезою про значущість знань, умінь і навичок стосовно психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії на різних етапах їх соціального функціонування як фахівців, можемо констатувати існування кількох концептуальних позицій: а) позиція «підготовки», яка стосується ділового спілкування, соціального партнерства, соціального виховання, соціального проектування; б) позиція «врахування» значущості соціального мікросередовища закладу вищої освіти, студентської групи, особистості сучасного студента, міжособистісних стосунків; в) позиція «апелювання» до механізмів адаптації, саморегуляції, самооцінки, самовизначення, рефлексії; г) позиція «розвитку» – особистісний і професійний розвиток, професійне зростання; д) позиція «типовості», яка зорієнтована на типову лінію поведінки особи, типи життєвих стратегій.

Не зважаючи на те, що наведені концептуальні позиції імпліцитно присутні в навчально-виховній діяльності у вигляді тих чи інших практичних конкретизацій, які, власне, і утворюють континуум функціональних змістів, взаємин і відповідних результатів, необхідно наголосити на принциповій важливості експлікації ідеї цілеспрямованої підготовки студентів до соціальної взаємодії, оскільки це одна з найважливіших умов існування будь-якої спільноти.

Розглядаючи діяльнісне осереддя вишу як провідну умову формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, доходимо висновку про необхідність залучення до навчально-професійної діяльності таких аспектів, як: а) навчання студентів умінням і навичкам ділового спілкування з урахуванням вимог професійної діяльності з огляду на її ситуативні змісти та продуктивне співробітництво; б) соціальне партнерство; в) формування професійних компетенцій.

Цілеспрямована робота зі студентами закладу вищої освіти при використанні технологій соціального виховання, соціального проектування,

кейсової технології, модерації, спрямована на формування здатності до взаємодії, є, по суті справи, основою для конструктивного переносу минулого досвіду на відповідні ситуації майбутньої професійної діяльності, професійних задач і соціумної активності взагалі.

Розгляд проблематики психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії з погляду впливу соціального мікросередовища (корпоративна культура вишу, міжособистісні стосунки) та явищ саморегуляції, адаптації, самовизначення вказує на значущість у її формуванні цілеспрямованих наголосів на співробітництві та кооперативній діяльності як ціннісних орієнтацій, що формують типову лінію поведінки особи.

Загалом психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є наслідком процесів: а) підготовки, що містить ознаки ділового спілкування, соціального партнерства, соціального виховання, соціального проектування; б) впливу соціального мікросередовища закладу вищої освіти, студентської групи, міжособистісних стосунків у ній на особистість сучасного студента; в) адаптації, саморегуляції, самооцінки, самовизначення, рефлексії; г) особистісного й професійного розвитку та професійного зростання; д) типової поведінки студента як особистості відповідно до його життєвої стратегії.

2.3. Викладач закладу вищої освіти як уособлене втілення основ формування психологічної готовності до соціальної взаємодії

Виходячи з тези про значущість соціального оточення взагалі та соціального середовища закладу вищої освіти зокрема для розвитку поведінкових, комунікативних і діяльнісних патернів особи, яка здобуває вищу освіту з метою не лише стати освіченим фахівцем, але й створити певну основу для досягнення життєвого та професійного успіху, потрібно вказати на провідну роль викладача, який своєю діяльністю визначає процесуальні особливості навчально-професійної діяльності. Зазначені особливості утворюють певний соціумний контекст, у якому відбуваються інтерактивні контакти студента з

оточенням, а також сприяють утворенню відповідних узагальнень у вигляді образів соціальної взаємодії у значенні її потенційних регуляторів.

Вимоги до викладача закладу вищої освіти мають відповідати загальним вимогам до педагога, сформульованим у Законі України «Про освіту», згідно з якими він повинен мати: а) високі моральні якості; б) відповідну педагогічну освіту; в) високий рівень професійної культури; г) здатність забезпечувати результативність і якість своєї роботи; д) відповідний фізичний і психічний стан здоров'я [45].

У професіограмі викладача вищої школи, окрім загальних вимог (ідейна переконаність, психолого-педагогічна підготовленість, володіння спеціальним предметом, ерудованість), існують також більш специфічні вимоги щодо: а) мовленнєвої культури; б) уміння проектувати майбутній розвиток студента; в) уміння розвивати творче мислення студентів; г) володіння почуттями; д) уміння систематично працювати над науковою темою; е) уміння проводити індивідуальну роботу зі студентами; є) упевненість у дієвості системи навчання та виховання; ж) володіння науковою організацією праці [11, с. 22].

У професіограмі, орієнтованій на функціональний опис діяльності викладача, вказується перелік того, що виконує викладач: а) читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять; б) керівництво науковою роботою студентів та аспірантів; в) консультивання, прийом заліків та іспитів; г) організація навчальних і виробничих практик для студентів; д) проведення виховних заходів; е) наукова робота; є) створення методичних матеріалів зі свого навчального предмету [106].

Розгляд «викладацької» діяльності з наголосом на її культуральній складовій свідчить про такі її елементи, як: а) загальна культура (професіоналізм, знання своєї справи, здатність до ідентифікації та рефлексії, соціальної комунікації, творчої самореалізації, глибина та конструктивність самовираження, самопізнання й самовдосконалення); б) психологічна культура (професійне соціальне спілкування, взаємодія, високий рівень професійної та моральної мотивації, толерантність, емоційна стійкість, лабільність, регуляторна гнучкість,

соціальна активність, розвинена система саморегуляції). Відмічається, що «розвинені комунікативно-організаторські вміння в сукупності з науково-дослідними і спеціальними також цементують ступінь успішності професійної діяльності викладача вузу» [62]. На особливу увагу заслуговує судження, згідно з яким «сучасний викладач вищої школи відображає стан культури суспільства, узагальнює ступінь її розвитку, що виражається в системі свідомості, у стилі поведінки та діяльності і проявляється як моральний орієнтир всього процесу життєдіяльності» [62].

Водночас указується на невисокий рівень психологічної культури викладачів, які виявляють незацікавленість у своїй педагогічній діяльності й орієнтацію на формальний підхід до освітнього процесу. Вони мають «труднощі у виборі методів і форм навчання, у створенні умов для розвитку студентів та підвищення навчально-пізнавальної мотивації у них, в умінні інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання і виховання» [62].

Соціологічні опитування свідчать про достатню поширеність серед викладачів формального ставлення до роботи, шаблонність, неухважність, байдужість, упередженість у ставленні до студентів [103].

Існує думка, згідно з якою сучасний викладач для того, щоби бути успішним у своїй діяльності, має стати не лише «провідником знань та інформації», але й педагогом, психологом, психотерапевтом [96].

Одним із завдань викладача є надання педагогічної допомоги й підтримки студентам для підвищення продуктивності як їхньої діяльності, так і самопізнання та саморегуляції [41].

Існують також інші погляди на модель викладача вищої школи, згідно з якими викладач: а) консультант – навчання здійснюється шляхом консультування при вирішенні конкретної проблеми; б) модератор – навчання спрямоване на розкриття можливостей і здібностей студента шляхом використання спеціальних технологій, ґрунтованих на вільній комунікації, обміні думками та судженнями; в) т'ютор – навчання здійснює у вигляді педагогічного супроводу студентів шляхом використання групових завдань, обговорення проблеми тощо; г) тренер –

навчання студента переслідує мету оволодіння ним майстерністю шляхом опанування системою певних знань [61].

З огляду на комунікативність викладацької діяльності, необхідно врахувати дані щодо стилів (моделей) спілкування, присутніх, у той чи інший спосіб, у навчальному процесі вищої школи. Відомі стилі педагогічного спілкування: а) спілкування на основі високих професійних установок; б) спілкування на основі дружньої прихильності та захопленості спільною справою; в) спілкування-дистанція, що засновується на більшому авторитеті, професіоналізмі, життєвому досвіді та віці викладача; г) спілкування-залякування – негативна форма спілкування, викликана педагогічною неспроможністю викладача; д) спілкування-загравання як прагнення популярності [53].

На особливу увагу в контексті проблематики цього дослідження заслуговує таке поняття, як професіоналізм педагога (викладача), в якому виокремлюються такі ознаки, як: а) фундаментальні інтегровані знання; б) узагальнені уміння; в) педагогічні здібності; г) особистісні та професійно-важливі якості; д) культура та майстерність викладача; е) готовність до постійного самовдосконалення [86].

Соціальна взаємодія починається з моменту «зіткнення» іміджів діячів – іміджу викладача й іміджу студента. Імідж створюється самою особою відповідно до професійної ролі, що конструюється суспільством, та індивідуально-особистісних характеристик (фізичних даних, соціально-професійних установок, самооцінки). Він демонструється у взаємодії з партнерами – студентами, колегами, адміністрацією та контролюється виконавцем і громадськістю відповідно до вимог професії [94]. Відтак, в іміджі викладача тією чи іншою мірою присутня роль викладача, а в іміджі студента – роль студента.

Міркуючи про поняття «освітня взаємодія», автор цитованого дослідження вказує на такі емпіричні показники в її дослідженні, як: а) професіоналізм викладача; б) взаєморозуміння зі студентами; в) предметні компетенції студентів. У дослідженні наголошується на інформаційному характері освітньої взаємодії, опосередкованої індивідуальним іміджем викладача, який впливає на міру гармонійності взаємин між викладачем (викладачами) та студентом (студентами).

Так, було встановлено, що особистісна самореалізація викладача є похідною від рівня рефлексивної регуляції процесу створення та використання значущого ресурсного середовища [70]. У цьому дослідженні наголошується, що самореалізація особистості викладача залежить більшою мірою від: а) рефлексивної соціально-психологічної та світоглядної позиції; б) усвідомлення взаємозв'язку явищ соціальної реальності та процесів соціальної взаємодії; в) рефлексивного ставлення до процесу реалізації соціальної, культурної й індивідуальної природи свого «Я» в контексті професійної діяльності, – ніж від володіння службовою інформацією, правилами, нормативними рекомендаціями та інструкціями. Стверджується, що базисними особистісними регуляторами щодо формування соціально-психологічної позиції особистості як діючої моделі «Я» є механізми ідентифікації та рефлексії [70].

Розглядаючи діяльність викладача закладу вищої освіти як спрямовану на трансляцію знань у руслі навчальної дисципліни, дослідник обов'язково зустрічається з дихотомією науково-дослідницького та викладацького аспектів. Науково-дослідницький аспект вимагає від викладача прояву таких якостей, як інтравертність, концептуальність, здатність до абстракції, а педагогічний аспект потребує екстравертності, контактності, спрямованості на міжособистісні стосунки, здатності до визначення ієрархії цілей і ціннісних орієнтацій [22, 71].

Зазначені властивості особистості викладача не можуть не впливати на його професійну поведінку загалом і його професійне мислення зокрема. Специфіка професійної діяльності викладача проявляється насамперед у ситуаціях, пов'язаних із необхідністю враховувати очікування і, отже, вимоги з боку студентів як партнерів освітньої взаємодії [99], що вимагає від нього діалогічності мислення, спрямованого на досягнення узгодженого партнером розуміння ситуації педагогічної взаємодії, в якому вбачаються такі ознаки, як рефлексивність, критичність, дискурсивність стосовно соціально-психологічного контексту педагогічної діяльності, яку він виконує [99].

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти належить до професій типу «людина – людина», що передбачає певну узгодженість між

партнерами, яка, як правило, досягається не відразу, а шляхом вирішення певних протиріч і, отже, конфліктів різного гатунку. За такої специфіки дуже важливо враховувати особливості його поведінки в таких ситуаціях, які спираються на соціальні уявлення викладачів щодо образів конфліктних ситуацій [7, 72]. Встановлено, що образ конфліктної ситуації у них характеризується: а) монолітністю – жорстка ригідна структура об'єктів, установка на досягнення мети; використання конфлікту як засобу досягнення мети (високий рівень конфліктності); б) фрагментарністю – автономність, незалежність, ізольованість когнітивних компонентів, конструктивне рішення за рахунок моделювання різноманіття виходів із ситуації конфлікту; усвідомлення вимог дійсності й уміння контролювати наслідки конфліктної ситуації (середній рівень конфліктності); в) артикульованістю – чітка узгодженість і взаємозв'язок когнітивних компонентів, що зумовлює поведінку, відповідну до нормам і правилам; використання пристосування як засобу відходу від вирішення конфлікту (низький рівень конфліктності) [7, 72].

Конфліктні ситуації виникають, здебільшого, при оцінюванні викладачем знань студентів, їх причиною виступають необ'єктивні претензії студента на вищу оцінку. Описуючи конфлікти, студенти вказують на те, що «викладачі кричать на студентів», «принижують, ображають», характеризуючи викладачів як зарозумілих та «амбітних», схильних переносити на студентів свій поганий настрій. Указується на тенденцію до відчуження студентів щодо викладачів [7].

За іншими даними, конфлікти між викладачами та студентами викликають: а) несправедливе, упереджене ставлення викладачів на заняттях та іспитах (39%); б) зверхнє ставлення до студентів, невірноваженість викладачів (29%); в) неефективна організація викладання (23%) [97].

Таким чином, процесуальні особливості навчально-професійної діяльності, які створюються завдяки діям викладачів, формують у студентів відповідні узагальнення щодо соціальної взаємодії, на яких, власне, і базуються їхні уявлення щодо міри своєї готовності до взаємодії з викладачами та соціальної взаємодії загалом. Узагальнений образ взаємодії з викладачами зазнає

формування впливу з боку загальної та психологічної культури викладацького складу, найбільш поширеної в вищій моделі викладача, стилів педагогічного спілкування, і поширюється на образ власного «Я» студента під впливом механізмів ідентифікації та рефлексії.

Усе перераховане наводить на думку про необхідність цілеспрямованого створення відповідного «вишівського» соціального простору як однієї з найбільш вагомих складових процесу підготовки фахівця з огляду на його майбутні соціальні функції. При вирішенні цього завдання мають бути враховані теоретико-емпіричні дані щодо педагогічної взаємодії в закладі вищої освіти.

2.4. Система «викладач – студент» у формуванні психологічної готовності до соціальної взаємодії у закладі вищої освіти

Якщо проблему підготовки студентів до соціальної взаємодії розглядати з погляду отримання ними певного соціального досвіду та його подальшого відтворення у своїй навчально-професійній діяльності [19], то на перший план виступає проблематика взаємодії викладачів і студентів, у якій і створюються відповідні взаємовідносини. Можна було би вважати, що організації таких взаємин було би достатньо для того, щоби створювати основу для формування та розвитку необхідних передумов, завдяки яким психологічні механізми соціальної взаємодії і, отже, й психологічна готовність до неї, виникали би самі собою. Окрім того, такі взаємовідносини повинні бути достатньо виваженими, щоби відтворювати всі вимоги як до викладачів, так і до студентів.

Необхідно підкреслити важливість системи «викладач – студент», яка, на жаль, часто не враховується при вивченні функціонування вищої школи. При розгляді цієї системи з погляду співвідношення формальних інституційних (нормативно-правових, професійно-статусних вимог) і неформальних обмежень (цінностей і ціннісних орієнтацій індивідів у сфері освіти) було встановлено, що стиль соціальної поведінки (демократичний, авторитарно-автократичний, ігнорувальний, непослідовний) викладача визначається його ціннісними

орієнтаціями. Складовими взаємодії в системі «викладач – студент» є: а) стиль соціальної поведінки; б) інституціональні обмеження; в) усталені стилі поведінки викладачів; г) наслідки поведінки викладачів [98].

Процес навчання в закладі вищої освіти забезпечується системним поєднанням діяльності викладачів і студентів, що визначається як їхніми загальними, так і особистими цілями як діячів. Суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача та студентів передбачають упорядкування таких структурних компонентів педагогічного процесу, як: а) цілепокладання; б) навчальна мотивація; в) планування спільних дій; г) способи викладання і навчання; д) оцінні та корекційні дії. Визначальними виступають діалогова співпраця викладача та студентів, рефлексивність діяльності, здійснення взаємної оцінки результатів діяльності [49].

Взаємини викладачів і студентів визначаються статусно-рольовими позиціями соціальних відносин у функціональному контексті навчального закладу, а також міжособистісними взаєминами, де особистісне є складовою рольової поведінки [66]. Зокрема встановлено, що міжособистісні характеристики діячів у взаємодії, які носять індивідуальний характер, іноді на практиці можуть виявлятися більш значущими і для студентів, і для викладачів порівняно з рольовими [31].

Інтерактивні взаємини в навчальному процесі вишу розглядаються під кутом зору істотних ознак такого різновиду педагогічного спілкування, як педагогічна взаємодія, ефективність якої забезпечується складовими: а) реалізація стратегічної мети навчального процесу; б) реалізація внутрішньої мети студента; в) педагогічне спілкування; г) навчальна діяльність викладача; д) пізнавальна діяльність студента; е) осмислення й оцінка конкретної взаємодії; є) результат навчання та взаємин; ж) наступна взаємодія [91].

Виокремлення в системі «викладач – студент» ознаки діалогічності та обрання поняття «діалогічна взаємодія» для відповідного теоретичного аналізу дозволило дійти висновку про нього як про складне інтегративне системне утворення, що забезпечує можливість самовдосконалення й самоактуалізації та

складається з таких компонентів: а) освоєння інформації, що орієнтує на діалог; б) придбання ціннісно-значущих умінь і присвоєння їх як системи позитивної установки на діалог; в) сходження до внутрішньої особистісної культури людини [112].

Перебіг взаємодії (діалогічної, педагогічної, дидактичної тощо) за будь-яких обставин залежить від демонстрації діячами необхідних для цього якостей, до яких, зокрема, належать такі: а) віра в себе й самоповага; б) цілісність свого внутрішнього світу; в) відкритість власного внутрішнього світу; г) адекватність у розумінні й оцінці себе; д) здатність до оцінки подій і прийняття рішень, адекватних ситуації; е) гнучкість, динамічність, психологічна мінливість; є) здатність тонко відчувати та сприймати дійсність, шанобливо ставитися один до одного; ж) природність і гнучкість поведінки в різних ситуаціях; з) вміння вирішувати проблеми конструктивним способом; і) творча активність [76].

Взаємини в системі «викладач/викладачі – студент/студенти» передбачають певну узгодженість їхніх дій відповідно до соціальних, етичних норм і правил, передбачених статутом навчального закладу. Кожен із учасників процесу навчання (викладач, студент) володіє системою (набором) певних очікувань щодо виконання учасниками своїх ролей і функцій, у яких він моделює те, що має відбуватися в його безпосередньому оточенні. Таке моделювання є «зліпком» із минулого досвіду кожного з учасників, тут присутні надані ним «корективи» до функціональної моделі процесу, створеної як теоретично виважений опис функціонування закладу вищої освіти загалом і його учасників зокрема.

Якщо за основу подальших міркувань узяти поняття «досвід», то його складові можна використати для відповіді на питання про те, що конкретно відбувається в системі «викладач/викладачі – студент/студенти». Так, у зазначеному понятті виокремлюються ознаки: а) чуттєво-емпіричне пізнання дійсності; б) непотрійне знання про дійсність; в) безпосередній зв'язок системи знання з пізнаваним об'єктом у пізнавальній діяльності; г) безпосереднє знання, яке супроводжується почуттям прямого контакту з реальністю, яка пізнається [109]. Відтак, особливості «контакту з реальністю» в системі «викладач/викладачі

– студент/студенти» можуть певною мірою дати відповідь на питання про те, як саме відбувається соціальна взаємодія в різних варіантах соціумного середовища закладу вищої освіти.

Такі контакти відображаються, зокрема, в понятті дидактична взаємодія викладачів і студентів. Вона має головні ознаки: а) спільна дія; б) взаємний вплив учасників. Виокремлюють такі типи дидактичної взаємодії викладачів і студентів: а) конфронтація; б) авторитарність; в) демократичність; г) співробітництво; д) ліберальність. Виявлено переважання таких типів, як конфронтація й авторитарність, над менш представленими типами демократичність, співробітництво та ліберальність, які істотно впливають на процес навчання. Відзначається також відсутність істотного впливу методів навчання [9].

У дослідженні взаємодії викладачів і студентів в умовах педагогічного коледжу [88] було встановлено, що її ефективність значною мірою залежить від: а) готовності викладачів до діалогічного типу спілкування; б) сформованості в студентів готовності до участі у взаємодії; в) розвитку суб'єктності студентів; г) міждисциплінарної інтеграції знань; д) освітніх технологій (активні методи навчання, проблемні професійні ситуації).

Якість навчання в закладі вищої освіти прямо залежність від міри конструктивності взаємодії викладачів і студентів, у якій вбачають такі складові: а) когнітивно-комунікативний (комунікативні вміння та навички, знання основ конструктивної взаємодії); б) ціннісно-мотиваційний (освоєння цінностей і мотивів, позитивне ставлення до професійної діяльності); в) рефлексивний (самооцінка, самоаналіз) [57].

У нашому контексті з акцентом на інтерактивній складовій процесу підготовки фахівців у закладі вищої освіти важливу роль, незважаючи на його тавтологічність, відіграє такий конструкт, як «інтерактивна взаємодія» студента й викладача [35]. Наголос на пріоритетності опосередкованого педагогічного впливу (діалогічних методів спілкування, спільному пошуку істини, розвитку через створення виховних ситуацій, різноманітній творчій діяльності)

конкретизується розкриттям змісту цього конструкту шляхом посилання на такі ознаки, як: а) цілеспрямована спільна діяльність із проектування та проведення освітнього процесу; б) мотивація та орієнтування студентів на взаємодію; в) прийняття викладачем і студентами ролей в організації взаємодії на паритетних засадах; г) взаємодія на основі єдиної стратегії спільної діяльності [35].

Інтерактивна взаємодія викладачів і студентів відбувається за умов: а) готовності викладачів до конструктивної взаємодії зі студентами; б) комунікативних знань, умінь і навичок студентів; в) позитивного емоційного фону; г) поєднання фронтальної, парної та групової взаємодії; д) створення ситуації успіху; е) відповідного навчально-методичного забезпечення. Для забезпечення названих умов пропонується використовувати тренінги з конструктивної взаємодії для викладачів і студентів [57].

У студентоцентрованій концепції розвитку суб'єктів освітнього процесу [28] підкреслюється значущість визначальних для взаємодії особистісних смислів, цілей і цінностей власного розвитку. Ключовими характеристиками цієї концепції виступають діяльнісний (теоретико-методологічна стратегія) та компетентнісний підходи (тактика, орієнтована на практику).

У дослідженні співробітництва викладача та студентів виявлено відповідну стадіальність його розвитку: а) залучення до діяльності (розділені між викладачем і студентами дії, імітовані та підтримані дії студентів); б) узгоджена діяльність студентів із викладачем (дії студентів, спрямовані на саморегуляцію, самоорганізацію, самоспонування); в) партнерство в удосконаленні освоєної спільної продуктивної діяльності [115].

У практиці сучасної вищої школи пропонують застосовувати сценарний підхід до побудови взаємодії, який має переваги перед традиційний підходом за такими аспектами, як: а) технологічність і варіативність взаємодії з урахуванням реальних умов; б) подолання механістичності та стереотипності взаємодії; в) врахування індивідуальних особливостей конкретного студента й викладача; г) здійснення непрямих педагогічних впливів.

Сценарій, як правило, спрямований на становлення професіонала (сценарії навчальної та дослідницької діяльності, самостійної роботи, міжособистісної взаємодії з конкретним викладачем, міжособистісних взаємин у студентській групі, оволодіння конкретною навчальною дисципліною). Він складається з низки компонентів: а) спонукальний (мотиви вибору студентом або викладачем сценарію); б) ментальний (сенси, цінності, норми, установки, які регулюють поведінку учасників взаємодії); в) процесуальний (цілі, зміст, схеми та сюжети взаємодії, рольові позиції); г) результативний (результат освітньої взаємодії) [8].

Певні характеристики інтерактивних відносин у системі «викладач – студент» присутні в конструкті «педагогічне спілкування у системі «викладач – студент» [110]. У ньому, зокрема, наголошується на тому, що: «Педагогічна діяльність не може здійснюватися поза актом комунікації, що базується на принципі спільної творчої діяльності викладача і студента, їх активній взаємодії. Останнє особливо важливо враховувати в роботі викладача, так як саме в ході взаємодії його зі студентами ставляться і вирішуються складні теоретичні проблеми, аналізується науковий матеріал, порівнюються позиції різних наукових шкіл, виявляються і уточнюються спірні моменти» [110, с. 247]. Процесуальність взаємин схарактеризована з посиланням на здійснення комунікативності за ознаками: а) моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією; б) організації безпосереднього спілкування з аудиторією; в) управління спілкуванням у сучасному педагогічному процесі; г) аналізу здійснення системи спілкування.

Взаємовідносини в системі «викладач – студент» мають бути тією умовою, за якої складаються сприятливі обставини для самовдосконалення, особистісного зростання, розвитку професійного й особистісного потенціалу студентів на основі партнерського діалогу [47]. Так, зокрема, наголошується на ціннісному внеску викладача в діяльність студента, групи, вагомості його авторитетності, задоволеності своїми стосунками з партнерами в спілкуванні й адекватності їх взаєморозуміння [42].

При розгляді взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системі «викладач – студент» із погляду духовного розвитку в цитованій далі роботі [32] вказується на значущість для неї: а) різних онтологічних парадигм; б) викладача як головного «виховного ресурсу» в культурному університетському середовищі; в) суб'єктивної реальності людини, яка пізнає; г) ціннісно-рефлексивної взаємодії як способу професійного саморозвитку й самоактуалізації; д) відкритості та взаєморозуміння [32].

Система «викладач – студент» може бути схарактеризована через апелювання до поняття педагогічної взаємодії, в якому, зокрема, вбачають такі ознаки, як: а) систематичне постійне здійснення комунікативних дій викладача; б) реакція у відповідь від студентів (І. О. Зімня); в) психологічні бар'єри (соціокультурні, статусно-позиційно-рольові, вікові, індивідуально-психологічні, міжособистісні), викликані пасивною роллю студентів, низьким рівнем рефлексії та мотивації навчання [16].

Аналіз системи «викладач – студент» з погляду їхніх освітніх взаємодій у певних умовах вишу з наголосом на сукупності цілей, змісту та засобів реалізації вказує на існування в їхньому змісті ділового (оволодіння певним змістом) та соціально-психологічного аспектів (побудова міжособистісних стосунків у спільній діяльності) [34], а також на необхідність створення в університеті ефективного освітнього середовища, яке передбачає перехід від: а) парадигми навчання до парадигми учіння; б) загальної до індивідуальної освітньої стратегії.

Висновки до другого розділу

1. Базовим у судженні про психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії є твердження про соціумне середовище як провідну детермінанту досвіду. Головними складовими соціумного середовища виступають матеріальні, економічні, соціальні, політичні й духовні умови, а мікросередовища – сім'я, трудова, навчальна та інші групи як основи формування відповідних йому патернів поведінки.

Розгляд питання про психологічну готовність студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії потребує знаходження, імпліцитного виокремлення та певної теоретичної експлікації багатьох психологічних явищ у цьому процесі з метою їх перенесення на хід такої підготовки.

2. Соціальна взаємодія у вищій школі може відображатися в системі взаємозалежних дій, співпраці, спільній діяльності, міжособистісному, діловому спілкуванні викладачів і студентів, студентів між собою, де проявляються їхні психічні особливості. Основою психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії є їхня власна модель соціальної взаємодії, створена ними під впливом навчально-професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Ця модель містить їхні власні узагальнення щодо міри знаходження спільних рішень, способів їх виконання, взаємної репрезентації діячів, що визначають установки та стратегічні взаємодії.

3. У практиці сучасного закладу вищої освіти ідея підготовки студентів до соціальної взаємодії представлена у вигляді: а) підготовки до ділового спілкування, соціального партнерства, виховання та проектування; б) врахування значущості соціального мікросередовища закладу вищої освіти, студентської групи, особистості студента, міжособистісних стосунків; в) апелювання до механізмів адаптації, саморегуляції, самооцінки, самовизначення, рефлексії; г) особистісного та професійного розвитку; д) типовості, зорієнтованої на специфіку лінії поведінки особи, її життєві стратегії. Цілеспрямована робота викладачів зі студентами за умови використання належних засобів і технологій (соціальне виховання, проектування, критичне мислення, кейсовий метод, модерація тощо) має спрямовуватися на формування здатності до конструктивної взаємодії задля переносу минулого досвіду на відповідні ситуації майбутньої професійної діяльності, професійних завдань і соціумної активності загалом.

4. Ідея підготовки до соціальної взаємодії конкретизується в понятті «викладач закладу вищої освіти», у якому апелюють до таких ознак, як професіограма, образ моделі викладача, рівень психологічної культури, надання педагогічної допомоги та підтримки, стилі спілкування, професіоналізм,

суб'єктність, імідж, дихотомія науково-дослідницького та викладацького аспектів, узгодженість між партнерами в системі «викладач/викладачі – студент/студенти» («людина – людина»). Ці та інші ознаки утворюють певний соціумний контекст, у якому відбуваються інтерактивні контакти студента з оточенням, та слугують утворенню відповідних узагальнень у вигляді образів соціальної взаємодії у значенні її потенційних регуляторів.

5. Проблема психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії має розглядатися з погляду отримання ними відповідного досвіду в контексті їхньої взаємодії з викладачами, де створюються необхідні передумови для подальшого відтворення в їхній навчально-професійній діяльності. Відносини в системі «викладач/викладачі – студент/студенти» регулюються низкою формальних і неформальних інституційних обмежень, особистісними ціннісними установками суб'єктів цих взаємодій. Вони ґрунтуються на відповідних конкретизаціях структурних компонентів педагогічного процесу та можуть розглядатися з позицій таких теоретичних конструктів, як педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, діалогічна, дидактична, конструктивна, «інтерактивна» взаємодія. Остання є також предметом розгляду в студентоцентрованій концепції розвитку суб'єктів освітнього процесу, співробітництва викладача та студентів, сценарного підходу до побудови взаємодії.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [5], [7], [10], [16], [21], [23], [29].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Аксютин З. А. Углубленная подготовка студентов к социальному воспитанию. *Наука и общество: проблемы современных исследований*. Сб. науч. ст. / под ред. д-ра філол. наук, проф. А. Э. Еремеева. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2012. С. 322-329.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Київ: Либідь, 1998. 217 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. Изд. 3. Москва: Наука, 1994. 325 с.

5. Антонова Н. О. Взаємозв'язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету закладу вищої освіти. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 6-21.
6. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
7. Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза о поведении в конфликте со студентами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Саратовский педагогический ин-т. Саратов, 2010. 25 с.
8. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО Барнаульский гос. педагогический ун-т. Барнаул, 2006. 196 с.
9. Балан О. Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південно-український державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.
10. Батраченко І. Г. Психологія антиципації: монографія. Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ, 2009. 264 с.
11. Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск: Выш. школа, 1983. 224 с.
12. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва: Эксмо, 2009. 416 с.
13. Бовина М. Б. Модель воспитания гуманистических личностных качеств студентов. *Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации*: материалы науч.-метод. сессии. Ижевск, 2008. С. 17-30.

14. Бовина М. В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития гуманистических качеств личности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Санкт-Петербургский педагогический ун-т. Санкт-Петербург, 2010. 23 с.
15. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Большая советская энциклопедия в 30 тт., 1971. Т. 5. 640 с.
16. Бондарчук А. И., Толоцкая Н. Ю. Влияние рефлексивности педагога и студентов на преодоление барьеров их взаимодействия. *Вісник післядипломної освіти: Зб. наук. праць* / голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Геопринт, 2009. Ч. 1. С. 27-34.
17. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 624 с.
18. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 272 с.
19. Булаева С. В. Использование технологий социального взаимодействия в подготовке студентов к инновационной деятельности в школе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2009. № 112. С. 88-96.
20. Булгакова О. Ю. Психологические составляющие в структуре социального взаимодействия. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. II (9). Budapest, 2014. P. 134-139.
21. Булгакова О. Ю. Психологічна основа соціальної взаємодії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. праць*. № 1-2. Одеса, 2014. С. 17-25.
22. Бусыгина А. Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гос. пед. ун-т. Тольятти, 2000. 43 с.

23. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский гос. лингвистический ун-т. Київ, 1998. 181 с.
24. Варчев А. Э. Современное социометрическое исследование студенческой группы. *Вестник университета*. Сер. «Социология и психология управления». Вып. № 2 (5). Москва: Изд. ГУУ, 2002.
25. Вдовенко А. А. Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2009. Т. 15. № 1. С. 235-240.
26. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
27. Виноградова Н. Л. Диалогическое взаимодействие и социальное пространство: монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2006. 216 с.
28. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография. Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 218 с.
29. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
30. Войцеховский Н. С. Технология реализации социальных проектов. *Современные проблемы экономики, социологии и права*. Сб. науч. ст. аспирантов. Вып. 3. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2007.
31. Волохонская М. С. К проблеме стереотипности взаимодействия студентов и преподавателей. *Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 13-15.
32. Вязникова Л. Ф. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор духовного развития субъектов образовательного процесса: психолого-педагогические парадоксы. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 11. С. 58-62.

33. Герасімова Н. Є. Соціально-психологічний аналіз внутрішньо особистісного конфлікту. *Психологія: Зб. наук. пр.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. Вип. 11. С. 54-60.
34. Губаревич Д. И., Карпиевич Е. Ф., Кирилук Л. Г. Взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе БГУ: попытка анализа. *Образование в современной культуре. Альманах 1. Сер. «Университет в перспективе развития».* Белорусский гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: Прописи, 2001. С. 46-65.
35. Гумель Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы. *Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования».* 2012. № 6. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1510>
36. Гусякова Н. И. Психологический климат студенческой группы и его влияние на формирование профессионально важных качеств личности будущего учителя. *Совершенствование педагогического процесса в условиях модернизации системы образования в России: Сб. науч. тр.* Москва, 2005. С. 117-138.
37. Гущина Т. Ю. Статусно-рольові позиції студентів як стратегії соціалізації. *К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти: матеріали міжнар. наук.-практич. конф. Зб. наук. статей.* Одеса, 2004. Т. 2. С. 41-44.
38. Демченко В. А. Самосвідомість як один з факторів психологічної адаптації першокурсників до учбової діяльності. *Радіоелектроніка та молодь у XXI столітті: ІХ Міжнародний молодіжний форум.* Харків: ХНУРЕ, 2005. С. 591.
39. Деркач А. А. Формирование образовательной среды для достижения профессионального успеха. Москва: Изд-во РАГС, 2007. 80 с.

40. Дзирко Т. Г. Социальный проект как способ адаптации студентов к профессиональной деятельности. URL: <http://festival.1september.ru/articles/501087/>
41. Димухаметов Р. С. Фасилитация как принцип обучения в вузе. *Методика вузовского преподавания: материалы 7-й межвуз. науч. практ. конф. в 2-х ч.* Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», Ч. 1. 2006. С. 100-103.
42. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1996. 24 с.
43. Елисеева Е. А. Формирование готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Философия. Психология. Педагогика».* 2011. Т. 11. № 4. С. 93-96.
44. Завірюха В. В. Формування здатності у студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання. *Вісник післядипломної освіти.* 2011. Вип. 3. С. 261-266.
45. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР),* 2017. № 38-39. Ст. 380.
46. Захарова Л. Н. Модель ролевой социализации личности в образовательном процессе. *Вестник ННГУ.* 2013. № 3 (1). С. 375-382.
47. Зорина А. В. Личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель-студент» в процессе формирования организаторских навыков у студентов вуза. *Вестник КГУ. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика».* Кострома: КГУ, 2008. Т. 14. № 6. С. 137-141.
48. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с.
49. Ильичева В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессиональное развитие будущего

- учителя. *Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы*: междунар. науч. практ. конф. Ч. 1. Москва, 1997. С. 162-164.
50. Ионцева М. В. Корпоративная культура вуза: Монография. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. 288 с.
 51. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
 52. Казаренков В. И. Казаренкова Т. Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 64-69.
 53. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
 54. Капустюк О. М. Методологічні та організаційні засади дослідження процесу самопрезентації особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. ун-ту. Луганськ: СХУ ім. В. Даля, 2004. № 2 (7). С. 67-69.
 55. Карпушина Л. В. Структура и динамика жизненных ценностей. различных социальных групп студентов вузов. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Сер. «Психология», 2005. № 1. С. 78-91.
 56. Келасьев В. Н. Социализация человека: введение в человековедение. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2001. 280 с.
 57. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе. Воронеж: Изд-во ВОИПКиПРО, 2012. 159 с.
 58. Коваль М. В. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие в переговорном процессе как проблема психологической науки. *Вестник Тамбовского ун-та*. Сер. «Гуманитарные науки». Тамбов, 2008. Вып. 10 (66). С. 293-296.
 59. Ковчина Н. В., Сапрыгина С.А. О подготовленности обучающегося к социальному взаимодействию в контексте образовательных стандартов. *Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction: materials of the V international scientific conference on May 15-16, 2014*. Prague: Vědecko

vydavateľské centrum «Sociosféra-CZ». P. 203-213.

60. Кожурова О. А. Самосознание как детерминанта профессионального самоопределения личности. *Психология образования региональный опыт* (Москва, 13-15 декабря 2005 г.). Материалы второй научно-практ. конф. Москва: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. С. 338-339.
61. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 328 с.
62. Кокоева Р. Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 5. С. 78-79.
63. Колмогорова О. А. Студенческое самоуправление в вузе как средство профессионального становления личности специалиста. Магнитогорск, 2007. 182 с.
64. Колтунова М. В. Деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Логос, 2005. 312 с.
65. Корнеева Е. Н. Взгляд на социализацию с точки зрения возрастной психологи. *Ярославский педагогический вестник*. 1996. № 2. С. 17-23.
66. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов-на Дону: Изд-во РГПУ, 1997. 112 с.
67. Кошова І. В. Суб'єктивна інтерпретація ситуації та конфлікт. *Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку*: матеріали VI Костюківських читань (Київ, 28-29 січня 2003 р.). Київ: Міленіум, 2003. Т. 2. С. 93-97.
68. Красоткина И. Л. Подготовка студентов экономических профессий к деловому общению средствами гуманитарных дисциплин. *Вопросы гуманитарных наук*. Москва, 2005. № 3. С. 25-27.
69. Кузьмина В. М. Проблема социальной адаптации молодежи в процессе обучения в вузе. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Акмеология образования*. 2006. №. 4. С. 216-218.

70. Кулешова О. В. Особливості самореалізації особистості у професії: рефлексивні і соціально-психологічні аспекти. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2006. Т. УІІІ. Вип. 4. С. 181-187.
71. Ларионова М. А. Профессионально-педагогическое общение педагога современной высшей школы. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 3. С. 42-49.
72. Леонов Н. И., Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза с высоким уровнем конфликтности о разрешении конфликтов со студентами. *Психология человека в современном мире*. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений: Материалы Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. С. Л. Рубинштейна, Москва, 15-16 октября 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 212-214.
73. Литвинова Л. В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ: Міленіум, 2003. Ч. 10. С. 101-104.
74. Макарова И. В. Психология: конспект лекций. 2-е изд., доп. Москва: Издательство Юрайт, 2010. 237 с.
75. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2001. 592 с.
76. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитарный центр «Знание», 1996. 312 с.
77. Мельченкова Н. В. Формирование готовности к деловому общению у студентов в процессе изучения иностранного языка. *Проблемы гуманитарного образования в техническом вузе*. Сб. тр. Всероссийской

- научно-метод. конф. (Самара, 28-29 октября 2004 г.). Самара: Самарский гос. аэрокосмический ун-т, 2004. С. 155-157.
78. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 98 с.
79. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. пер. Москва: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
80. Микитюк Г. Ю. Взаємооцінки у стосунках викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. *Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Ч. 3. С. 112-114.
81. Молчанова Н. В. К вопросу о мотивации в профессиональном становлении студента. *Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. Саратов, 2012. Т. 1. Вып. 2. С. 11-15.
82. Монжиевская В. В. Некоторые аспекты индивидуализации обучения студентов вуза деловому общению. *Педагогические науки*. 2007. № 1. С. 59-62.
83. Новейший философский словарь. Составитель А. А. Грицанов. Минск: Книжный дом, 2003. 1280 с.
84. Новокшонова М. Ю. Информационная культура как компонент имиджа современного педагога. *Преподавание истории и обществоведения в школе*. 2006. № 9. С. 13-16.
85. Новые технологии образования в практике педагогического университета: *Материалы из опыта работы преподавателей естественно-географического факультета* / под ред. д-ра пед. наук проф. Л. А. Коробейниковой. Вологда: Русь, 1997. 102 с.
86. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. Ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.

87. Парсонс Т. О социальных системах. Москва: Академический проект, 2002. 832 с.
88. Патутина Н. А. Взаимодействие преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе педколледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2002. 17 с.
89. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 304 с.
90. Перельгина Е. Б. Акмеологические основания корпоративного имиджа: субъектно-деятельный подход. Москва: Изд-во Акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2007. 579 с.
91. Петровская М. В., Щербаков С. В. Педагогическое взаимодействие как условие формирования психологической культуры субъектов образовательного процесса в военном вузе. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2014. № 27 (3). С. 96-101.
92. Пілецький В.С. Вплив психологічних особливостей спілкування на професійну підготовку майбутніх менеджерів. *Актуальні проблеми психології*. Т. І. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ: Міленіум, 2002. Ч. 8. С. 237-242.
93. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: Зб.наук. пр. Харків: Укр. інж.-пед. акад, 2014. Вип. 45. С. 25-36.
94. Попова О. И. Имидж преподавателя вуза. *Наука, общество, человек. Информационный вестник Уральского отделения РАН*. № 4 (18). Екатеринбург: УрО РАН, 2006.
95. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. Київ, 2006. Т. VIII. В. 7. С. 259-268.

96. Профессиональная этика педагога: Учебно-методическое пособие / сост. И. В. Тимонина. Кемерово, 2014. 250 с.
97. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Я. Галаган і др. Київ: ДЕТУТ, 2008. 422 с.
98. Пучков А. А. Типы организационного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе. *Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе*: Сб. науч. тр. / под ред. Т. С. Волковой и др. Пермь: Пермская ГСХА, Центр соц.-психол. исслед, 2012. С. 100-109.
99. Ракитская О. Н. Структурно-функциональные характеристики профессионального мышления педагога. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Научно-методический журнал. Т. 13. Сер. «Психологические науки», «Акмеология образования». № 1. 2007. С. 34-41.
100. Редлих А. Модерация конфликтов в организации. Санкт-Петербург: Речь, 2009. 240 с.
101. Розанов Ф. И. Информационные процессы как фундаментальное социальное взаимодействие. *Совершенствование качества профессионального образования в университете*: материалы Всерос. научно-метод. конф. Братск: ГОУ ВПО «БрГУ». 2005. С. 326-330.
102. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я и Другого». Саратов: Научная книга, 2011. 304 с.
103. Сережникова Р. К., Попов Ю. В. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия преподавателей со студентами. Режим доступа: URL: <http://popoff.donetsk.ua/text/donntu/events>
104. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под. ред. д-ра социол. наук, проф. Ю. П. Сурмина. Київ: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
105. Слабко В. М. Теорія і методика формування проектно-технологічної культури майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Нац.

- пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 41 с.
106. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
 107. Слинькова Т. В. Взаимосвязь содержания образов партнеров по общению с характером их взаимоотношений. *Труды ДВГТУ*. Вып. 131. Владивосток, 2002 (февраль). С. 191-197.
 108. Сорокин П. А. Система социологии. Т. 1. Москва: Наука, 1993. 688 с.
 109. Сорокина Ж. А. Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Курский гос. ун-т. Курск, 2006. 186 с.
 110. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной студента вуза. *Инновации в образовании*. 2002. № 1. С. 50-59.
 111. Ставицька С. О. Індивідуальні форми організації особистістю життєвого шляху. *Вісник Одеського національного університету*. Сер. «Психологія». 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 314-323.
 112. Стоянова Л. В. Некоторые условия организации диалогического взаимодействия в медицинском вузе. *Вестник Иркутского педуниверситета*: Сб. науч. тр. Иркутск, 2001. Вып. 2. Ч. 2-3. С. 21-26.
 113. Сучкова Т. В., Сайдашева Г. Т. Психология социального взаимодействия. Ч. 1. Учебное пособие. Казань: Изд-во Казанск. гос. архитект.-строит. ун-та, 2013. 80 с.
 114. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова; Н. Ю. Шведовой. Москва: Изд-во ИТИ Технологии, 2006.
 115. Утанов Б. Э. Подготовка будущего учителя к педагогической деятельности. *Психологические аспекты совершенствования, подготовки учительских кадров в педвузах и университетах в условиях непрерывного образования*: Республиканская научно-практ. конф. Ч. II. Ташкент, 1991. С. 162-164.

116. Фальова О. Є. Особливості особистості студентів закладу вищої освіти: динаміка від курсу до курсу та зв'язок зі спеціальністю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С. 69-76.
117. Федяева А. Ф. Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в вузах социального профиля. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. Киров: ВятГГУ, 2010. № 4 (3). С. 38-45.
118. Фролов С. Взаимодействие социальное. *Словарь ключевых социологических терминов*. Москва, 1999. 384 с.
119. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 24-32.
120. Чебикін О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 86-103.
121. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05, 19.00.01 / Ярославский госуниверситет им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2007. 440 с.
122. Шамне А. В. Психологічні особливості формування та розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді. *Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: БДПУ, 2008. № 3 (Ч. 2). С. 138-142.
123. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. / Санкт-Петербургский госуниверситет. Санкт-Петербург. 2005. 363 с.
124. Щепанський Я. Элементарные понятия социологии: пер. с польск. Москва: Прогресс, 1969. 240 с.
125. Янчурина Е. С. Обоснование профессиональной компетенции социального взаимодействия в подготовке бакалавров социальной работы в вузе. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 2 (9). С. 344-347.

126. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books Ltd., 1972. 280 p.
127. Brooke Noel Moore, Parker R. Critical Thinking. 10 ed. 2012.
128. Homans G. C. Social Behaviour: Its Elementary Forms. Routledge & Kegan Paul, 1961. 406 p.
129. Lipman M., Sharp A. M. Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany. New York - London: University Press of America, 1985. 414 p.
130. Thibaut J. W., Kelley H. H. The Social Psychology of Groups. New York: John Wiley & Sons, 1959. 303 p.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРАГМАТИЧНА ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

3.1. Проблема соціальної взаємодії у загальнотеоретичному аспекті

Концептуально-прагматичною основою психологічної готовності до соціальної взаємодії є безпосередня участь особи в ній. Розвиток теорії соціальної взаємодії пов'язаний із поглядами Дж. С. Адамса, П. М. Блау, М. Вебера, Т. Парсонса, Дж. Ролза, П. Сорокіна, Дж. Хоманса та ін. Дослідники звертають увагу на такі різні ознаки соціальної взаємодії, як: а) підпорядкованість культурі та соціальному контексту; б) існування суб'єктів ситуації; в) прагнення учасників до певних винагород; г) очікування учасників стосовно повернення наданих послуг; д) діалог між учасниками взаємодії.

Детально розглядав проблеми соціальної взаємодії Питирим Сорокін. Він дає досить широке визначення цьому поняттю: «Явище взаємодії людей має місце тоді, коли: а) психічні переживання або в) зовнішні акти, або с) те й інше одного (одних) людей представляють функцію існування і стану (психічного і фізичного) іншого або інших індивідів» [66, с. 138-139]. Це визначення можна вважати універсальним, тому що воно охоплює і випадки безпосередніх, прямих контактів людей між собою, і варіанти опосередкованої взаємодії.

Макс Вебер ввів у науковий обіг поняття «соціальної дії» як найпростішої одиниці соціальної діяльності. Цим поняттям він позначав дію індивіда, свідомо орієнтовану на поведінку як відповідь інших людей, на їхню реакцію. Згідно з М. Вебером [19], соціальна дія містить такі ознаки, як: а) суб'єктивний сенс; б) установку щодо дій інших; в) установку щодо дій у відповідь. За критеріями М. Вебера, соціальні дії осмислені, мотивовані, орієнтовані на іншого.

Т. Парсонс вважав, що соціальна система створюється взаємодією індивідів, кожен із яких є і діячем, і об'єктом спостереження з боку інших. Дії кожного діяча базуються на відповідних очікуваннях від інших. Регулярність одних і тих самих ситуацій взаємодії формує типові очікування та норми, які

складають основу формування соціальних ролей. Відтак, соціальна взаємодія постає як процес виконання ролей, які інтерналізуються. Згідно з Т. Парсонсом [48], соціальна взаємодія ґрунтується на міжособистісних взаємодіях і утворюється одиничними діями. Елементами одиничної дії виступають: а) діяч; б) об'єкт дії; в) норми організації взаємодії; г) цінності учасників; д) ситуація дії.

У соціології соціальна взаємодія зазвичай трактується як складена з окремих соціальних дій. Її характеризують посиленням на такі поняття, як статус (коло прав та обов'язків), ролі, соціальні відносини, символи й значення [2]. Поняття соціального статусу вказує на певну позицію в соціальній структурі, пов'язану з іншими позиціями, і містить ознаку прав і обов'язків. Наголошується, що кожен член суспільства у своїй життєдіяльності виступає як носій певного «статусного набору» (Р. Мертон), до якого належать провідний статус (визначає стиль і спосіб життя, його знайомих, манеру поведінки). Розрізняють такі поняття, як соціальний статус (становище людини в суспільстві), особистісний статус (становище індивіда в малій групі), приписуваний статус (статус за народженням), статус, який досягається (отримується внаслідок вільного вибору, особистих зусиль) [2].

Соціальна взаємодія – це узагальнене та ключове поняття цілого ряду соціологічних теорій. В його основі лежить уявлення про те, що соціальний діяч, індивід або суспільство завжди знаходяться в фізичному чи уявному оточенні інших соціальних діячів – акторів (індивідуальних або групових) і поводять себе відповідно до цієї соціальної ситуації.

Однією з ґрунтовно розроблених концепцій, які описують соціальну взаємодію, вважається теорія обміну. Серед вихідних передумов – припущення, що в соціальній поведінці будь-якої людини закладено раціональне начало, яке спонукає її прагнути до отримання найрізноманітніших «вигід» – у формі товарів, грошей, послуг, престижу, поваги, схвалення, успіху, дружби, любові й т. п.

На початку 60-х років минулого століття американський соціолог Джордж Хоманс [87] дійшов висновку, що суть соціальних взаємин полягає в прагненні людей до отримання вигід і винагород, а також в обміні цими вигодами та

винагородами. Досліджуючи соціальну взаємодію в термінах теорії обміну діями, Дж. Хоманс постулює, що соціальна взаємодія – це складна система обмінів, утворена зі способів урівноваження винагород і витрат. Базова парадигма теорії обміну є діадичною моделлю взаємодії, де наголос робиться на взаємному обміні.

Ці ідеї розвивав також американський соціолог Пітер Блау, який стверджував, що практично всі контакти між людьми базуються на схемі еквівалента давання та повернення.

Іншою впливовою теорією для пояснення соціальної взаємодії, є символічний інтеракціонізм [44]. Цей теоретико-методологічний напрям зосереджується на аналізі соціальних взаємодій переважно в їх символічному змісті. Соціальне життя залежить від нашої здатності уявляти самих себе в інших соціальних ролях, і це прийняття ролі іншого залежить від нашої здатності до внутрішньої розмови з самим собою. Джордж Герберт Мід уявляв собі суспільство як обмін жестами, який включає в себе використання символів. Таким чином, символічний інтеракціонізм вивчає процес символічних комунікацій між соціальними діями.

Основоположник концепції символічного інтеракціонізму Дж. Мід [44] вказує, що соціальна взаємодія ґрунтується на обміні символами (знаки мови, жести, символи), пізнанні їх внутрішнього символічного сенсу, адекватному розумінні мови сенсів, уявлення про наслідки своєї поведінки з точки зору інших (прийняття ролі), адаптація до їхніх очікувань. Структура взаємодії як обмін діями містить структурні компоненти дії: а) спонука (перших стимулів до спілкування); б) уточнення ситуації (сприйняття іншої людини, ситуації й інформації); в) безпосередня дія; г) завершення.

У Я. Щепанського [84] структура соціальної взаємодії містить такі компоненти: а) просторовий контакт; б) психічний контакт (взаємна зацікавленість); в) соціальний контакт (спільна діяльність); г) взаємодія як намагання отримати реакцію у відповідь від партнера; д) соціальні відносини як взаємопов'язані системи дій. Ці компоненти за своєю суттю відтворюють стадіальність розвитку взаємодії.

Згадаємо ще дві впливові соціологічні концепції взаємодії: етнометодологію та концепцію управління враженнями. Етнометодологи (наприклад, Г. Гарфінкель) виходять із того, що правила, які регулюють контакти між людьми, зазвичай приймаються ними на віру в готовому вигляді. Е. Гоффман розробив концепцію управління враженнями. Основний інтерес його досліджень був пов'язаний із можливостями, закладеними в моментальних зіткненнях, тобто з соціологією повсякденного життя. Концепція управління враженнями (драматургічного інтеракціонізму) стверджує, що регулювання взаємодій між людьми ґрунтується на вигідних для них символічних значеннях, і вони часто самі створюють ситуації, у яких, як вони вважають, можуть справити найсприятливіше враження на інших.

Взаємодія відрізняється від дії наявністю зворотного зв'язку у вигляді дії іншого у відповідь. Дія, що здійснюється індивідом, може бути як направлена, так і не направлена на іншого індивіда. Лише дію, яка направлена на іншу людину (а не на фізичний об'єкт) і викликає реакцію у відповідь, потрібно кваліфікувати як складову соціальної взаємодії, котра, за своєю суттю, є двонаправленим процесом між двома чи більше індивідами.

Проблема соціальної взаємодії успішно досліджувалася й у психологічній науці.

За Р. Бейлзом [90], взаємодія містить явища, належні до сфери позитивних/негативних емоцій (солідарність, зняття напруги, згода/демонстрація антагонізму, створення напруженості, незгода), сфери постановки/вирішення проблем (прохання про інформацію, про висловлення думки, про вказівку/пропозиція, вказівка, думка, орієнтація інших). Частина цих категорій пов'язана з діями, спрямованими на виконання завдань, інші – спрямовані на оцінку міжособистісних стосунків.

Діадна взаємодія (теорія взаємодії результатів Дж. Тібо та Г. Келлі [91]) складається з таких елементів, як: а) обмін поведінковими реакціями в межах певної ситуації; б) результат як сума винагород і втрат, пов'язаних із обміном діями; в) контролювання винагород і втрат.

М. Аргайл [86] вирізняє в соціальній взаємодії такі складові: а) соціальна ситуація; б) люди; в) місце та час дії; г) характер дій. Типовими соціальними ситуаціями М. Аргайл вважає: а) офіційні соціальні події; б) формальні контакти на роботі та у сфері обслуговування; в) навчання, керівництво (асиметричні ситуації); г) конфлікти й переговори; д) групові дискусії. До них він зараховує також особистісну взаємодію з близькими людьми та випадкові епізодичні зустрічі зі знайомими.

М. С. Каган [29] виокремлює функціонально-цільові ситуації спілкування (поза взаємодією, у взаємодії, в залученні партнера до досвіду та цінностей ініціатора спілкування, у залученні ініціатора спілкування до цінностей партнера) та відповідні види спілкування (обслуговування предметної діяльності заради спілкування, залучення іншого до своїх цінностей, приєднання до цінностей іншого).

Якщо міркування М. С. Кагана про спілкування перенести на ситуації взаємодії, то можна, за аналогією між взаємодією та спілкуванням, вказати на такі складові соціальної взаємодії, як предметна діяльність і залучення партнерів до досвіду та цінностей іншого.

Якщо структуру соціальної взаємодії розглядати з позиції трансакційного аналізу Е. Берна [5], який у своїх міркуваннях використовує такі концепти для міжособистісних позицій партнерів, як «Батько», «Дорослий», «Дитина», то її можна зобразити у вигляді конструктів взаємодій «Батько – Батько», «Батько – Дорослий», «Батько – Дитина», «Дорослий – Дорослий», «Дорослий – Батько», «Дорослий – Дитина», «Дитина – Дитина», «Дитина – Батько», «Дитина – Дорослий». Відповідно до цієї концепції, регуляція взаємодії відбувається за рахунок зміни позицій партнерів.

Таким чином, взаємодія трактується як «обмін діями», в якому вирізняють: а) спонуку (первинні стимул-реакції до спілкування), уточнення ситуації (сприйняття іншої людини, ситуації та інформації), безпосередню дію, завершення (Дж. Мід); б) суб'єктивний сенс дій, установку на дії інших і дії у відповідь (М. Вебер); в) обмін поведінковими реакціями в ситуації взаємодії як

сума винагород і втрат, пов'язаних із обміном діями та їх контролем (Дж. Хоманс); г) міжособистісні взаємодії, утворені одиничними діями, у яких розрізняють такі елементи, як діяч, об'єкт дії, норми організації взаємодії, цінності учасників, ситуація дії (Т. Парсонс); д) контакти – просторовий, психічний (взаємна зацікавленість), соціальний (спільна діяльність), прагнення отримати реакцію у відповідь з боку партнера, реалізація соціальних стосунків за допомогою системи взаємозалежних дій (Я. Щепанський); е) явища, належні до сфери емоцій (солідарність, зняття напруги, згода/демонстрація антагонізму, створення напруженості, незгода), сфера постановки/рішення проблем (прохання про інформацію, висловлення думки тощо (Р. Бейлз); є) соціальну ситуацію (офіційні події, формальні контакти на роботі й у сфері обслуговування, асиметричні ситуації навчання та керівництва, конфлікти, переговори, дискусії, взаємодія з близькими людьми й випадкові епізодичні зустрічі із знайомими), яка має такі ознаки, як люди, місце, час, характер дії (М. Аргайл) [2, 19, 44, 48, 84, 86, 87].

Існуючі погляди на структуру соціальної взаємодії (М. Вебер, Дж. Мід, Т. Парсонс, Дж. Рітцер, Дж. Хоманс, Я. Щепанський та ін.) мають певну частку уможливленості та виступають результатом довільних міркувань їх авторів стосовно суті досліджуваного явища, де відображені саме ті ознаки, які привернули увагу дослідника. Оскільки такі ознаки існують об'єктивно, то необхідно визнати їх присутність у змісті предмета дослідження. Утім, без відповіді залишається питання щодо принципу поєднання окремих ознак у його змісті. Поняття «принцип» містить ознаку сутності, основної думки. Тому вказуючи на принцип, дослідник уже апіорі говорить про сутність пізнаваного, а потім намагається відшукати саме те, на що вже з самого початку було вказано. Вихідними тут стали міркування стосовно відповіді на питання про функцію (функції) того, що вивчається, а саме соціальної взаємодії [2, 19, 44, 48, 84, 86, 87].

Відповідаючи на питання про функцію соціальної взаємодії, ми дійшли висновку про її призначення, а також про її найбільш загальні складові, які уможливають її здійснення. Ці узагальнення представлені в нашій дефініції з

наголосом на ознаці взаємності: соціальна взаємодія є взаємодією Я-суб'єктів і їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та відносинами між соціальними групами.

Підкреслення ознаки взаємності, яка власне і перетворює активність незалежних суб'єктів (Я-суб'єктів) на спільну, вказує на взаємозалежну активність із відповідними відношеннями функціональної залежності (Ми-суб'єкт). Таким чином, психологічна готовність до соціальної взаємодії передбачає присутність ознак, які забезпечують індивідові перехід до інтерактивних стосунків у колективі (команді) на основі взаємності.

Ознака взаємності активності за своєю природою належить до сфери суб'єктивного, психологічного. Об'єктивно зміст соціальної взаємодії визначено соціальними правилами та приписами, які регламентують зміст того чи іншого завдання відповідно до функціонального змісту того чи іншого соціального інституту, члени якого виконують призначені їм функції та ролі. Регламентація функцій і повноважень, належних до змісту тієї чи іншої ролі (наприклад, директор організує, забезпечує, здійснює тощо; він має право і т. ін.), уже від початку вказує на перелік потенційних змістовних функціональних залежностей, які сукупно утворюють континуум соціальних, змістовно визначених природою діяльності соціального інституту, ролей.

Із наведеного випливає, що згадана вище загальна схема соціальної взаємодії «суб'єкт – суб'єкт» може бути деталізована за допомогою посилання на ознаку соціально-рольових стосунків, завдяки якій ця схема отримує «рольову» ознаку, і суб'єкт із «носія діяльності та пізнання» перетворюється на «носія соціальної ролі», а соціальна взаємодія – на взаємодію соціальних ролей.

Однак, враховуючи ознаку взаємності як найбільш загальну ознаку взаємодії, необхідно зосередити увагу на процесі виникнення певної спільної психологічної (особистісної, міжособистісної) основи, у межах якої відбувається функціональне поєднання соціальних ролей і виникає система «Ми-соціальна роль», пов'язана із завданням, що виконується.

Зазначимо, що функціональне поєднання дій суб'єктів у системі «суб'єкт – суб'єкт» не регламентується ніякими посадовими інструкціями. Це означає, що воно повністю залежить від «доброї волі» діячів, базованої на їхніх особистісних властивостях, професійних установах як суб'єктів соціальної взаємодії. Стосовно тези про функціональне поєднання можна припускати можливість таких співвідношень установок учасників: а) обидва діяча прагнуть до функціонального поєднання дій; б) один прагне, а інший уникає поєднання; в) обоє уникають поєднання функціональних дій. Система професійних уявлень особистості складається з двох основних взаємопов'язаних підсистем: предметної (сукупності уявлень про зміст самої діяльності) та суб'єктної (сукупності уявлень про суб'єкта професійної діяльності) [83, с. 88].

Сказане вище передбачає, що постійне прагнення особи до функціонального поєднання дій має спонукати її до прояву саме тих особистісних властивостей, які необхідні для цього. Відтак, у психологічній готовності, у нашому випадку – студентів до соціальної взаємодії, повинні бути присутні саме ті особистісні властивості, які відображені в їхній самосвідомості з тією чи іншою мірою рефлексивності.

У зв'язку з цим виникають питання про психологічні передумови прагнення або уникнення функціонального поєднання дій. Якщо розглядати соціальну взаємодію як взаємодію Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту в межах соціально-рольового завдання за ознаками суб'єктної однорідності (гомогенності) діячів, то увагу потрібно зосередити на процесі (процесах) поєднання – переходу кожного з учасників взаємодії на позиції іншого. Оскільки такий перехід можливий лише за умов ідентифікації себе з іншим, то міра ототожнення себе з іншим є мірою потенційної успішності психологічного поєднання учасників в інтерактивному Ми-суб'єкті. Значення ідентифікації для поєднання суб'єктів полягає, на наш погляд, у тому, що емоційний зв'язок певною мірою забезпечує прийняття мети й цінностей іншого.

Звернення до поняття ідентифікації в наших міркуваннях про структуру соціальної взаємодії дає можливість вказати на такі психологічні ознаки: а)

спостерігач зараховує себе до того ж статусу, що й спостережувана людина [85, с. 195]; б) суб'єкт копіює зовнішні форми поведінки об'єкта, думки, почуття й дії іншої особистості [45, с. 122]; в) суб'єкт бачить іншу людину як продовження себе самого, переносить себе в обставини іншої людини, засвоює її особистісні смисли [56, с. 129–131].

Згідно з наведеними міркуваннями, до тлумачення суб'єкта як носія соціальної ролі потрібно додати ознаку «ідентифікація», завдяки якій суб'єкт з'являється як «носій соціальної ролі, здатний ідентифікувати себе з іншим», що, на нашу думку, повинно проявитися у психологічній готовності особистості до виконання тієї чи іншої соціальної ролі. У контексті проблематики психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, де наголошується на ідеї опанування та відтворення «студентських» ролей, саме якість подачі, презентації цих ролей університетським середовищем є однією з головних детермінант ідентифікаційних проявів.

Ознаки явища, закладені в його дефініції як певні структурні складові, можна використати для подальшої деталізації структури досліджуваного явища. З огляду на змістовні ознаки поняття «ідентифікація», у суб'єкті виявляємо такі ознаки, як ототожнення себе зі статусом іншого учасника, копіювання форм поведінки, привласнення особистісних смислів іншого учасника.

З урахуванням ознак поняття «роль (соціальна роль)» зміст поняття «суб'єкт» отримує такі ознаки, як права та обов'язки, нагорода за виконання ролі, соціальні установки, цінності та дії. Відтак, суб'єкт у цілому постає як носій: а) прав і обов'язків, який очікує винагороди за їх дотримання та виконання, соціальних установок, цінностей і дій; б) здатності до ототожнення себе зі статусом іншого, наслідування його особистісних проявів, серед іншого й засвоєння його особистісних смислів.

Розгляд питання про структуру соціальної взаємодії з використанням ознак, які містяться в понятті «роль», потребує детальнішого знайомства з розмаїттям поглядів, які існують у фаховій літературі. Так, у понятті ролі (Дж. Мід, Р. Лінтон) вказується на такі її ознаки, як: а) соціальна позиція, яка є

визначальною в поведінці; зразок дій, очікуваних від індивіда (Д. Ньюстром, К. Девіс); б) соціальна функція особистості; спосіб поведінки людей залежно від їх статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних взаємин [3, 37, 58, 65, 89]; в) нормативно заданий або колективно схвалюваний зразок поведінки особи в групі [26]; г) набір норм, якими визначаються правила поведінки людей у зв'язку з певним соціальним становищем [40]; д) модель поведінки, яка містить певні права, зобов'язання та обов'язки [46].

Як бачимо, більшість тлумачень поняття ролі вказують на таку її ознаку, як зразкова нормативність, що вже від початку свідчить про певні найсуттєвіші схеми поведінки, які сукупно й складають зміст ролі. Це означає, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є, по суті справи, психологічною готовністю до виконання нормативної ролі учасника соціальної взаємодії. Відомості про нормативність ролі студент отримує безпосередньо з університетського середовища. Отже, підготовка студентів до соціальної взаємодії залежить від наочних зразків, які своєю поширеністю у практиці діяльності вишу слугують основою для відповідних рефлексій, усвідомлень і узагальнень щодо нормативності ролі учасника соціальної взаємодії.

Якщо розглядати поняття ролі в контексті соціальної взаємодії, то необхідно звернути увагу на те, що ознака взаємності є тією умовою, яка, в певному сенсі, змінює саму роль. Інакше кажучи, ролі у складі Ми-суб'єкта мають бути гомогенними, що передбачає можливість для окремих діячів не лише відчувати себе причетними до певної справи, але й переживати стан власної значущості як для інших, так і для виконання завдання у цілому. Відтак, створення умов для виникнення гомогенності є визначальною обставиною у створенні певної соціумної єдності, яка надалі функціонує як результативна інтерактивна діяльнісна одиниця.

Зі сказаного вище випливає, що ролі не лише виконуються, але й трансформуються та конкретизуються в часі згідно з особливостями функціонування групи як соціального (соціумного) утворення, якому соціум приписує виконання тих чи інших функцій і створення відповідного продукту.

Згідно з нашою трактовкою соціальної взаємодії як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, поняття «суб'єкт» у додаток до наведених вище ознак одержує ознаки компетентності, впливовості, стратегії і тактики. Отже, і психологічна готовність до соціальної взаємодії повинна містити самооцінювальне переживання міри власної компетентності та впливовості в ситуаціях соціальної взаємодії.

За ознаками статусно-рольових стосунків поняття соціальної взаємодії з певною часткою умовності можна схарактеризувати, використовуючи такі ознаки ділового спілкування, як регламентованість нормативними документами, а також необхідність дотримання «правил гри», субординації, встановленого стилю спілкування та встановлених організаційно-середовищних вимог [55].

Розгляд поняття структури соціальної взаємодії в офіційному (знеособленому) аспекті уможливорює використання таких ознак поняття праці, як усвідомлення: а) соціальної цінності результату праці; б) обов'язковості виконання дорученої справи в заданих нормах; в) застосування знарядь і засобів професійної діяльності; г) міжособистісних стосунків [53].

Наведені попередні міркування щодо структури соціальної взаємодії враховують лише ті випадки, де зусилля її учасників поєднуються завдяки їхньому обопільному бажанню встановити партнерські стосунки (взаємодія в повному сенсі цього слова). Якщо ж урахувати об'єктивні обставини, які існують у повсякденному житті, то до структури соціальної взаємодії потрібно також зарахувати й такі умови, за яких виникає певна протидія учасників.

Так, у фундаментальній структурній теоремі аналізу й вирішення конфліктів [3] привертає увагу ознака позитивного / негативного ставлення до мети, в якому криється суб'єктивне, індивідуальне уявлення про належне та бажане, а, отже, суб'єктивно цінне. Уявлення учасників взаємодії про належне та бажане розкриває її суб'єктивні регулювальні аспекти, які за умов взаємності отримують ознаки ціннісно орієнтаційної єдності (А. В. Петровський), що забезпечує згуртованість групи [60, с. 441 – 442]. Ціннісні орієнтації вказують на значущість явищ соціальної дійсності, які складаються за умов спільної діяльності та визначають ставлення учасників групи до них [54, с. 400].

Пристосування до вимог соціуму відповідно уявлення про власну успішність у ньому може здійснюватися в соціальній взаємодії як установка на позитивність у взаємодії, отримання результату шляхом використання адаптивних способів поведінки з наголосом на доцільному підпорядкуванні іншому або іншого.

Наведені міркування щодо структури соціальної взаємодії сукупно вказують на присутність у ній такого обов'язкового елемента, як наявність того, що продиктоване соціумом (роль із уже готового набору ролей). Для пояснення цього судження звернемося до думки Е. Фрома про те, що «спосіб життя, обумовлений особливостями економічної системи, перетворюється на основоположний чинник, який визначає характер людини, бо владна потреба самозбереження вимушує її прийняти умови, в яких їй доводиться жити» [79, с. 25]. У соціальній взаємодії, як і у взаємодії взагалі, діяч має перед собою психологічний образ носія ролі. Завдяки присутності цього образу діяч як особистість «олюднює» роль, яка в «чистому вигляді» соціумної суті є знеособленою схемою низки певних соціальних дій.

До складу структури соціальної взаємодії, на нашу думку, необхідно також додати поняття свідомості, яке відтворює особливості усвідомлення та соціумного буття, і себе як агента в його складі, і як особистості, яка усвідомлює не лише свою унікальність, але й імперативність власних бажань згідно з власним баченням і розумінням пріоритетів як однієї з ознак спрямованості особистості.

Якщо зазначені поняття розглядати за психологічними (суб'єктивними), змістовними (об'єктивними) та динамічними ознаками (постійно змінюваними), то можна отримати таку схематичну деталізацію до вище наведеної структурної схеми соціальної взаємодії. У цій схематизації вихідним є наше уявлення про поняття суб'єкта як головного у проблематиці соціальної взаємодії та взаємодії взагалі. З огляду на визначення суб'єкта як носія соціальної ролі, у понятті роль необхідно, насамперед, визначити основні провідні ознаки, в яких відтворюється сутність взаємодії як такої. При розгляді суб'єкта як носія певних поведінкових характеристик у термінах психології особистості основну увагу треба приділити

тим аспектам, у яких відтворюються інтерактивні аспекти особистості. Аналіз проблеми з точки зору питання про внутрішні аспекти взаємодії в термінах психології свідомості виявляє відображувальні та породжувальні аспекти (С. Л. Рубінштейн) [61]. З такого погляду питання про психологічну готовність загалом і психологічну готовність до соціальної взаємодії зокрема, має містити відображувальні характеристики соціальної взаємодії, що сходять до практики університетського буття студентів, та власні саморегуляційні концепти студентів у ньому.

Таким чином, суб'єкт як головна дійова особа у соціальній взаємодії постає перед нами в єдності його ознак: а) змістовних (питання «Що робить?»); б) динамічних (питання «Що і як змінюється за часом?»); в) психологічних (питання «Що є внутрішньою умовою того, що діяч робить, і як воно змінюється у часі?»).

Згідно з наведеними ознаками, отримуємо такі описи для понять:

- ролі (суб'єкт як носій ролі/ролей): а) змістовні ознаки (репертуар, сценарії, репертуарні, поведінкові схеми); б) динамічні ознаки (розвиток, конкретизація, нормативність, трансформація, зміни); в) психологічні ознаки (ідентифікація, наслідування, установки, цінності, особистісні смисли);

- особистості (суб'єкт як носій поведінкових патернів): а) змістовні ознаки (соціальна адаптованість, утвердження власної значущості, поведінкові, діяльнісні патерни); б) динамічні ознаки (самореалізація, пошук смислу буття); в) особистісні ознаки (Я-концепція, особистісні установки – і, отже, готовність, яка належить до Я-концепції діяча);

- свідомості (суб'єкт як відображувальна та породжувальна система): а) змістовні ознаки (відтворення, створення образу власного соціумного буття, модель власної особистості та ролі); б) динамічні ознаки (рефлексія соціумного, індивідуального, особистісного, «рольового» буття); в) психологічні ознаки (ідеальність, духовність, діалогічність).

За цією схемою соціальна взаємодія постає як процес інтерактивних стосунків, які, не зважаючи на регламентацію відповідними правилами, нормами та приписами соціального інституту, усе-таки отримують певну частку

особистісного і, отже, суб'єктивного. Це означає, що основною суперечністю соціальної взаємодії є протиріччя в системі «роль – особистість», вирішення якого може відбуватися за схемою: а) виконання ролі вимагає від виконавця повного підпорядкування нормативним приписам (роль > особистість); б) виконання ролі дозволяє варіювати поведінку в межах дозволеного/майже дозволеного за типом гри на грані фолу аж до порушення закону (роль < особистість); в) виконання ролі вимагає від особи повного конструктивного залучення існуючих особистісних та інтелектуальних властивостей, і розвитку тих якостей, які на цей час розвинуті недостатньо (роль = особистість).

Згідно з наведеним, змістовні ознаки поняття «роль» визначаються репертуарами та репертуарними сценаріями взаємодії, а також поведінковими патернами (схемами), у яких ці сценарії здійснюються. Для того, щоб виконувати ту чи іншу роль, особа повинна «вжитися» в неї, демонструючи такі психологічні якості, як здатність ідентифікувати себе з її носіями (нею), наслідувати все те, що належить до її змісту (смисли, цінності тощо). У процесі виконання ролі її «виконувач» вносить відповідні зміни, конкретизуючи її згідно з власною «суперечністю» її змісту та нормативності.

Змістовні ознаки поняття «особистість» у взаємодії визначаються явищами соціальної адаптації до вимог ролі й інтерактивних стосунків, потребою в утвердженні власної значущості за допомогою відповідних поведінкових патернів. Адаптуючись до ролі, особа змінює своє самосприйняття, Я-концепцію, вносить зміни в особистісні смисли, формує нові установки. У цих змінах простежуються особливості уявлень особи про самореалізацію в загальному контексті «пошуку сенсу життя».

Змістовні ознаки поняття «свідомість» у взаємодії відтворюють образ власного соціумного буття індивіда з відповідними наголосами на його регулятивному аспекті, де індивід виступає суб'єктом власного буття й оцінює міру своєї суб'єктності у відповідних уявленнях про свою роль (модель виконуваної ролі) та свою особистість (модель власної особистості). Наголошення на тому, що образ соціумного буття індивіда містить також і образ

себе як діяча в ньому, вказує значущість явищ рефлексії як щодо «світу людей», «світу речей», так і до себе як компонента цих «світів» – рефлексія рольового буття (Я в контексті ролі), особистісного буття (Я в контексті власної особистості), суб'єктного буття (Я в контексті власної спроможності бути суб'єктом соціуму).

В інтерактивній діаді соціальної взаємодії можливі такі поєднання систем «роль – особистість»: 1) повне підпорядкування обох осіб нормативним приписам; 2) підпорядкування однієї особи нормативним приписам і варіювання поведінки в межах дозволеного/майже дозволеного іншою особою); 3) обидві особи залучають свої особистісні й інтелектуальні властивості в повному обсязі.

Таким чином, функціональні відношення в системі «роль – особистість» – це основна системна ознака структури соціальної взаємодії. У цій системі ролі приписи й вимоги: а) повністю підпорядковують собі всі особистісні прояви особи у взаємодії, перетворюючи соціальну взаємодію на взаємодію рольову; у цьому випадку чітке визначення функціонального змісту ролі є основною умовою успішності соціальної взаємодії; б) підпорядковуються особистісним проявам учасників взаємодії, кожен із яких переслідує свою мету, продиктовану власними уявленнями про належне та бажане; у цьому випадку соціальна взаємодія ускладнюється необхідністю розуміння її психологічного «підтексту».

Розглядаючи роль та особистість як основні діалектичні протиріччя в соціальній взаємодії, ми тим самим указуємо на її головну психологічну особливість, яка визначається простором суб'єктивної раціональності, з межами, відповідними до міри узгодження особистих (особистісних) і суспільних (рольових) цінностей. Таке узгодження, як свідчить сучасна суспільна практика (про неї постійно нам нагадують ЗМІ), – це пошук і знаходження компромісних рішень, одним із правил якого є прагнення до того, щоб були «і вовки ситі, й вівці цілі».

Наведені міркування щодо структури соціальної взаємодії вказують на присутність у ній таких обов'язкових елементів, як наявність продиктованого соціумом (роль із уже готового набору ролей), а також психологічного образу

носія ролі (особистість, яка «олюднює» роль, що за своєю соціумною суттю є знеособленою схемою певних соціальних дій). До складу структури соціальної взаємодії потрібно також додати поняття свідомості, яке відтворює особливості усвідомлення та соціумного буття, і себе як агента в його складі і як особистості, котра усвідомлює не лише свою унікальність, але й імперативність власних бажань згідно з власним баченням і розумінням пріоритетів як однієї з ознак спрямованості особистості.

Відповідно до сказаного, соціальна взаємодія постає як інтерактивні стосунки, які, не зважаючи на регламентованість відповідними правилами, нормами та приписами соціального інституту, усе ж таки отримують певну частку особистісного і, отже, суб'єктивного.

Основна проблема структури соціальної взаємодії в загальнотеоретичному аспекті належить до проблематики співвідношення понять особистість і роль. Особистість, вибираючи для себе напрям і зміст майбутнього життєвого шляху, обирає для себе саме ті ролі, до яких вона відчуває найбільшу схильність. Засвоюючи ці ролі, особистість включає до свого «репертуару» саме ті якості, які вона «відрефлексувала» у своїй Я-концепції. Відтак, змістовний простір вирішення діалектичних суперечностей «роль – особистість» є тим самим прагматичним простором в університетському бутті студентів, у якому відбувається розвиток їхньої психологічної готовності до соціальної взаємодії.

3.2. Розгляд психологічної готовності в контексті соціальної взаємодії

Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії ґрунтується, насамперед, на досвіді їхніх взаємин із особами з університетського оточення, які зумовлюють відповідні оцінні ставлення, переживання та поведінку. Досвід взаємин із іншими людьми формує в особі індивідуально-цілісну систему її суб'єктивно-оцінних, свідомо вибіркового ставлень до дійсності, яка, за О. Ф. Лазурським та В. М. Мясичевим, становить собою психологічне осереддя особистості [52, с. 258]. Отже, формування психологічної готовності до

соціальної взаємодії є, по суті справи, формуванням особистості обставинами соціумного буття у вигляді континууму типових інтерактивних ситуацій, які вимагають від особи необхідних особистісних якостей, адекватних їм. Сформовані особистісні якості опосередковано вказують на те, що і як відбувається у відповідному середовищі.

Оскільки осереддям особистості є система ставлень, а ставлення особи до усвідомлюваних явищ, за О. М. Леонтьєвим, визначається як особистісний смисл, то можна висновувати, що осереддям особистості є система смислів. Не лише буття особи набуває смислу завдяки активному впровадженню особистісних смислів у практику повсякденного життя, але й вона сама постає як особистість у процесі такого «впровадження».

Соціумні інтеракції у процесі «впровадження» викликають у особи ті чи інші переживання, формуючи позитивний або негативний досвід і спонукаючи її до відповідних дій, модальність яких визначається особливостями її нервової системи (силою, рухливістю, врівноваженістю нервових процесів). Отже, система «дія – дія у відповідь» як прагматична основа системи «суб'єкт – суб'єкт» виступає визначальним базисом у виникненні та подальшому онтогенетичному розвитку психологічної основи інтерактивних взаємин загалом і соціальної взаємодії зокрема. Ця система є, на нашу думку, головною складовою у виникненні психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Положення про ставлення як психологічне осереддя особистості вказує на необхідність звернутись до поняття «переживання», яке позначає наслідок ставлення (система «вплив – ставлення – переживання»). Оскільки переживання – це емоційний відгук на явище дійсності як на подію у власному житті [52, с. 270 – 271], то в ставленні криється оцінка цього явища як події, тобто чогось, що є значущим для тієї чи іншої особи. Отже, психологічна готовність до соціальної взаємодії є наслідком ставлення особи до участі в інтеракціях як особистісно значущих.

Зазначимо, що таке ставлення має ознаки прийняття рішення як центрального процесу в переробці інформації та психічної регуляції: воно

здійснюється згідно з установленими метою та способами (послідовність дій) на основі певних критеріїв оцінки і правил вибору, а також відповідно до побудованої при необхідності концептуальної моделі [52, с. 292]. Із цього випливає, що кожен із учасників взаємодії не лише «переробляє інформацію», яку містить ситуація (завдання, задача) взаємодії, але й створює її власну концептуальну модель, у якій завжди присутня ідея власної особистості з огляду на її самоздійснення (Ш. Бюлер), самоактуалізацію (А. Маслоу), особистісне зростання (К. Роджерс) тощо. Отже, психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії за будь-яких умов є відтворенням співвідношення узагальненого уявлення (концептуальної моделі) про соціальну взаємодію та міру власної успішності в ній з огляду на можливості самоздійснення, самоактуалізації, особистісного зростання.

У нашому визначенні соціальної взаємодії як взаємодії Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту в межах соціально-рольового завдання, яка має ознаки: а) суб'єктної гомогенності (ідентифікація себе з іншим у взаємодії, що забезпечує взаємність у ній); б) проактивної поетапної динамічності (здійснення взаємодії у послідовності функцій, проміжних результатів, спрямованих на одержання кінцевого результату); в) функціональної конкретизації кожного етапу (кожен попередній елемент структури конкретизується за допомогою наступного), – ми, вказуючи на ознаки гомогенності, динамічності, функціональної конкретизації, вказуємо також на відповідні їм складові.

Ознаки, містить згадані у вище наведеній дефініції, вказують на те, що психологічно відбувається при «обміні діями» у взаємодії. По-перше, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини починаються зі сприйняття іншого із застосуванням психологічного механізму ідентифікації (об'єднання себе з іншим, включення його в свій внутрішній світ, прийняття його норм, цінностей; бачення іншого як продовження себе самого) [52, с. 129 – 131]. По-друге, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини здійснюються на основі взаємного узгодження послідовності функцій (узгодження мети, спільних дій із об'єктом тощо); по-третє, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини здійснюються як поступова поетапна прагматична

конкретизація учасниками кожного з елементів діяльності (Я-концепція, особистісний смисл, мотив, мета, дія, об'єкт, результат, винагорода, що посилює Я-концепцію).

Соціальна взаємодія є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, змістовний аспект якої регламентується статусно-рольовими відносинами, а процесуальний (динамічний) – взаємодією на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане. Таке ставлення до проблеми наголошує на ознаках статусу, ролі, компетентності (визначають міру ефективності дії), здатності впливати на події, підпорядковуючи дії іншого власному уявленню про належне в ситуації взаємодії.

Якщо йти за цією дефініцією, то в складі соціальної взаємодії потрібно виокремити такі складові, які, у принципі, належать суб'єктові (статус, роль), визначають його функціональну значущість (компетентність, впливовість), соціальний, практичний інтелект (стратегічність і тактичність мислення).

Розглядаючи соціальну взаємодію в системі «суб'єкт – суб'єкт» за ознакою взаємності, спільності, поєднання, необхідно врахувати, що ознаки, присутні в концепціях соціальної взаємодії, у той чи інший спосіб уточнюють уявлення про неї. Згідно з цим судженням, до системи «суб'єкт – суб'єкт» потрібно додати ознаки, які належать до фази: а) *початкової* – спонука (Дж. Мід), суб'єктивний сенс (М. Вебер), установка (М. Вебер) (ці ознаки належать до сфери суб'єктивного, свідомісного); б) *інтерактивної* – уточнення ситуації (Дж. Мід), способи урівноваження винагород і витрат (Дж. Хоманс), норми організації взаємодії (Т. Парсонс), просторовий, психічний, соціальний контакт із метою отримати реакцію у відповідь (Я. Щепаньський), постановка/вирішення проблем (Р. Бейлз), обмін поведінковими реакціями (Дж. Тібо, Г. Келлі), послідовність епізодів (Р. Харрі), соціальні події, контакти (М. Аргайл) (ці ознаки належать до сфери об'єктивного, є засобом здійснення); в) *фінальної* (результативної) – досягнення результату, досягнення мети.

Як бачимо, найбільше навантаження в наведених поглядах щодо структури соціальної взаємодії припадає саме на опис виконавчої фази, який, як правило, є

відтворенням уявлень авторів про те, якими складовими, на їхній погляд, мають утворюватися інтерактивні стосунки.

Оскільки соціальна взаємодія є не лише регламентованим обміном діями, але також обміном, який має продовження в суб'єктивну реальність [20, с. 82], то саме «суб'єктивна реальність» містить психологічні ознаки, які вказують на «регулятивний підтекст», прихований, як правило, від стороннього спостерігача. І саме цей «регулятивний підтекст» дозволяє його носію судити про міру своєї психологічної готовності до явища, до якого він має відношення.

На нашу думку, «суб'єктивна реальність» як «підтекст» соціальної взаємодії, який визначає її власне психологічну складову, пов'язану зі сталими утвореннями в складі особистості, ознаки яких ретроспективно можна виявити, вивчаючи особливості життєвого шляху людини [1, 57].

Життєвий шлях спрямований на досягнення естетичної, соціальної, психологічної досконалості. Він постає не лише результатом континууму подій, але й своєрідним відображенням ціннісної системи особистості, яка, власне, й визначає її спрямованість. Саме ціннісна система містить «образи досконалого», що поширюються на різні сфери та об'єкти життєдіяльності [57].

Якщо «образи досконалого» (вираження ідеї вищого зразка) [60] замінити на поняття «ідеал» (зразок особистісних якостей, здібностей; вища норма моральної особистості) [34], а поняття особистість розглядати, згідно з поглядами Джемса, в контексті всього, «що людина вважає своїм» [52, с. 103], то можна стверджувати, що особа за будь-яких обставин, рефлексивно чи арефлексивно, прагне саме до цього контексту – способу (образу) життя, який найбільшою мірою відповідає її уявленню про себе в ідеалі – уявленню про рівень, якість, стиль та устрій життя. Особливо це стосується стилю життя (сукупність зразків поведінки індивіда чи групи, орієнтованих переважно на повсякденне життя), поняття якого містить такі ознаки, як організація робочого та вільного часу, заняття поза сферою праці, організація побуту, манери поведінки, ціннісні переваги, смаки [48], оскільки за цих умов відбувається організація особою свого

буттєвого простору, в якому спостерігається реалізація нею свого уявлення про себе з певним прагненням до створення умов належного життя.

Саме ці два «прагнення» – прагнення до самостворення засобами творення життєвого простору та прагнення до створення життєвого простору засобами самостворення – виступають діалектичними протилежностями, поєднання яких визначає контекстуальну діалектику життя. З огляду на наведене, наголошуємо, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є складним наслідком самостворення засобами творення шуканих контекстів у постійних ситуаціях життєвого простору університетського буття.

Психологічну основу соціальної взаємодії як її певний особистісний підтекст можна конкретизувати посиленнями на складові спрямованості особистості (інтереси, переконання, світогляд, прагнення, наміри, установки), вважаючи можливими наступні співвідношення спрямованості й умов взаємодії: а) провідні мотивації особи більші за мотивацію, якої вимагають умови взаємодії; можлива позаситуативна активність (спрямованість > взаємодія); б) провідні мотивації особи менші за мотивацію, якої вимагають умови взаємодії; активність потребує додаткового стимулювання (спрямованість < взаємодія); в) провідні мотивації особи відповідні до мотивації, якої вимагають умови взаємодії (спрямованість = взаємодія).

Спрямованість особистості, як указує Б. Г. Мещеряков, є поняттям вітчизняної психології (С. Л. Рубінштейн, 1940, 1946), в якому вбачають стійку орієнтованість думок, почуттів, бажань, фантазій, учинків як наслідок домінування провідних мотивацій. Вона є проекцією на свідомість і поведінку прихованих від зовнішнього спостереження мотивів і потреб. За Л. І. Божович, М. С. Неймарк, існують такі види спрямованості особистості, як колективістська, ділова, особистісна, змішана спрямованість [5, с. 323].

Спрямованість особистості визначає її життєву стратегію. Життєвій стратегії особистості властиві: а) постійне узгодження свого життя зі своїми індивідуальними можливостями; б) перетворення умов, ситуацій життя відповідно до власних цінностей; в) відстоювання головного; г) пошук себе [1]. Її

головним механізмом виступає система особистісних установок (готовність бути особистістю певного типу), в яких відтворюється загальний соціальний досвід індивіда та його стійке уявлення про себе з огляду на своє ідеальне «Я». Особистісна установка є суб'єктною орієнтацією на способи поведінки та діяльності, котрі забезпечують можливості самоствердження відповідно до Я-концепції за рахунок схем поведінки в відповідних для них діях [20, с. 60].

На нашу думку, поняття особистісної установки має спільні ознаки з поняттям психологічної готовності – устремління у майбутнє, бачення себе в майбутньому носієм шуканих якостей і статусу. Особистісні установки, як і всі інші «готовності діяти», визначають програмування дій на основі минулого досвіду, соціальних і особистісних критеріїв [85, с. 715].

Спрямованість особистості за ознаками особистісної та соціальної установки (Г. Спенсер, У. Томас, Ф. Знанецький) ґрунтується на системі цінностей особи, конкретизованій за допомогою таких додаткових ознак, як знання про об'єкт, оцінні судження про нього, ставлення та відповідна поведінка. Це означає, що спрямованість особистості є похідною від самосприйняття в контексті відносин із певним соціумним (у нашому випадку, із університетським) оточенням. Це утворення має, по суті справи, ознаки суб'єктивної картини світу, яка загалом є визначальною в програмуванні особою своєї життєдіяльності.

До спрямованості особистості, як відомо, належать інтереси, переконання, світогляд, прагнення, наміри, установки. Інтерес – це потребове ставлення людини до світу, виражене в інтелектуальних емоціях і подоланні труднощів у процесі отримання знань [50, с. 138 – 139]. Терміном «переконання» позначається усвідомлена потреба, яка спонукає людину до дії відповідно до її ціннісних орієнтацій [52, с. 413]. Світогляд – це система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до дійсності, яка її оточує, і на саму себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання та діяльності, ціннісні орієнтації.

Спрямованість особистості, яка визначає напрям життєвого шляху відповідно до ціннісних орієнтацій, визначає також і спосіб, за допомогою якого особа відображує те, що її оточує.

Світогляд особистості, зазначив Б. Г. Мещеряков, – це уявлення особи про навколишній світ і себе як основу власного самовизначення (соціокультурні цінності, ідеали, сенс життя тощо), які розвиваються з розширенням сфери самовизначення в процесі життєдіяльності, свідомого ставлення до життя, теоретичного мислення, рефлексії. Посилаючись на погляди А. Адлера, Е. Гуссерля, Е. Фромма, Б. Г. Мещеряков указує, що до світогляду належать також некритично запозичені стереотипи масової свідомості.

Світогляд, узагальнює Б. Г. Мещеряков, є живе знання (С. Л. Франк) як єдність переживання та знання (С. Л. Рубінштейн), значення й особистісного смислу (О. М. Леонтьєв) [5, с. 294]. Поняття «живе знання» (С. Л. Франк, Г. Г. Шпет), як повідомляє В. П. Зінченко, має такі ознаки: відвертість, недовомленість, зв'язок науки (розчленовує, анатомує, дробить світ) і мистецтва (зберігає світ цілісним), інтегральність світовідчування («неявне знання», М. Полані), наукового знання, знання про незнання (усвідомлення наявності чи відсутності знання) тощо [5, с. 177 – 178].

Поняття світогляду як уявлення про навколишній світ у певному сенсі пов'язане з поняттям «образ світу».

Образ світу (картина світу, модель універсуму, схема реальності) відображує уявлення людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. Образ світу є похідним від системного характеру діяльності (життєдіяльності). Він змінюється під впливом системи значень, які виступають результатом сукупної суспільної практики, а також пізнавальних гіпотез, протиставлених зовнішнім стимулам [52, с. 241]. Можна провести певну паралель між поняттям «пізнавальні гіпотези» й тим явищем, у якому особа начебто моделює навколишній світ і свою потенційну поведінку в ньому, заглядаючи, в певному сенсі, у майбутнє і, отже, передбачаючи свою психологічну готовність відповідати його вимогам.

Ґрунтуючись на міркуваннях щодо поняття образу світу, доходимо до висновку, що особа розглядає себе і як належну до певного соціумного оточення, і як таку, котра певною мірою протиставлена йому. У соціальному оточенні є дещо, функціонально необхідне для суб'єкта і, отже, психологічно належне до його ціннісно-сислової системи. Виокремлення тих чи інших об'єктів як значущих дозволяє створити певний «суб'єктивний смисловий простір», який можна позначити словосполученням «осереддя образу світу». До цього осереддя належать «значущі інші» (Г. С. Салліван), на думку й оцінку яких особа орієнтується у своїх діях та інтерактивних взаємовідносинах.

Значущий інший як людина, котра є авторитетом для певного суб'єкта спілкування та діяльності, містить ознаки: а) значущості іншої людини, що призвела до певних змін у цього індивіда (парадигма впливу одного суб'єкта на іншого); б) певного збігу характеристик значущого іншого та ціннісно-потребової сфери індивіда (парадигма взаємодії окремих суб'єктів); в) емоційної привабливості, інформативності, володіння роллю значущого іншого [52, с. 124 – 125].

Соціальна взаємодія з тими, котрі належать до «значущих інших», має певні відмінності, які полягають, насамперед, у наявності бажання взаємодіяти саме завдяки збігу їхніх ціннісно-потребових сфер. У випадку ставлення до іншого як до того, хто не належить до значущих інших, у взаємодії проявляються ознаки формального, знеособленого ставлення залежного від рівня особистісної, комунікативної, соціумної культури, а також від типових для певної особи способів вирішення проблем і досягнення шуканих результатів. Поняття образ світу вказує на особливості індивідуального бачення, основою якого є Я-концепція, самооцінка, рівень домагань.

Оскільки сприйняття – це процес, пов'язаний зі самосприйняттям, то поняття образу світу також пов'язане з поняттям образу «Я», який у повсякденному житті, як правило, утворює психологічну «відправну точку», з урахуванням вимог якої відбувається творення прагматичного контексту. Образ «Я» особи може змінюватися залежно від міри сприятливості інтерактивного

контексту, за умов якого підтримується висока самооцінка, посилюється позитивне ставлення до себе, що, у свою чергу, позитивно впливає на подальші інтерактивні взаємовідносини.

Розглядаючи поняття «образ Я» як таке, що в певному сенсі подібне до поняття Я-концепції (У. Джеймс, Ч. Кулі, Дж. Мід, А. Маслоу, К. Роджерс) – фундаментального чинника поведінки та розвитку особистості, можна вслід за А. М. Прихожан твердити, що воно відтворює сукупність: 1) уявлень людини про себе (усвідомлення своїх властивостей, самооцінка, сприйняття зовнішніх чинників, які впливають на особистість); 2) установок, направлених на себе (уявлення про себе, ставлення до себе, прояви когнітивного й оцінного компонентів у поведінці) [5, с. 636].

Наведеного достатньо для твердження про дихотомію «образ Я – образ світу» як психологічну основу стратегічної спрямованості, яка в більш детальному вигляді постає як «контекстуальний образ Я – осереддя образу світу». Це означає, що стратегічна спрямованість особистості існує на перетині образу світу та образу «Я». Словосполученням «стратегічна спрямованість особистості» позначається уявлення особи про шукані ідеальні умови, необхідні для розвитку своєї суб'єктної індивідуальності з урахуванням можливостей, відрефлексованих у власній Я-концепції, якими й визначаються стратегічні патерни соціумної поведінки.

Дамо пояснення до цього конструкту. Оскільки головною рушійною силою розвитку особистості є природжене прагнення людини до самоздійснення (Ш. Бюлер), прагнення до компенсації «комплексу меншовартості» (А. Адлер), то стратегічні патерни соціумної поведінки відображують рефлексивні/арефлексивні уявлення/переживання, пов'язані з ідеєю самоздійснення (Ш. Бюлер), самоактуалізації (А. Маслоу) тощо. Так, зокрема, почуття власної недостатності, меншовартості, постале з витоків онтогенезу (викликається слабкістю дитини, обмеженістю її сил, залежністю від дорослих; посилюється під впливом невдач), вимагає постійної компенсації [8, с. 230], і це, в той чи інший спосіб, виявляється у патернах соціумної поведінки.

Певною мірою, присутність у патернах соціумної поведінки людини визначального прагнення до самоздійснення можна знайти в так званих стратегічній і тактичній психології, ґрунтованих на біогенетиці та соціальній активності, і спрямованих на пошук змісту загальних установок, намірів, цілей, завдань, дослідження несвідомих, мало усвідомлених явищ («внутрішній голос») у соціальній активності [65].

Словосполучення «стратегічна спрямованість» може бути схарактеризоване шляхом посилання на уявлення К. О. Абульханової-Славської про деяку усвідомлену чи неусвідомлену програму, котра йде перед активністю особи або за нею, «в якій так чи інакше моделюється весь (або частково) контекст її активності, передбачаються її наслідки, оцінки оточуючих, запит суспільства або групи на цю активність» [1]. Така програма постає в результаті співвідношення життєвих вимог із активністю, цінностями та способом самоствердження тієї чи іншої особи [1].

Розглядаючи проблему з цього погляду, потрібно спеціально наголосити, що стратегічна спрямованість не обов'язково має усвідомлюватися особою в ситуації взаємодії. Вона проявляється як певний «особистісний підтекст», у якому містяться діадні співвідношення (і, за ідеальних умов, поєднання) «об'єктивних смислів» ситуації (завдання, задачі) взаємодії та «суб'єктивних (особистісних) смислів» діяча (діячів). Саме це співвідношення, на нашу думку, є вказівкою на те, як відбувається «особистісне прочитання» особою змісту інтерактивної ситуації, на підставі якого вона приймає рішення стосовно того чи іншого способу поведінки, дії у відповідь. Вважаємо, що саме «особистісне прочитання» взаємин у ситуаціях університетського буття визначає поведінку його учасників і, отже, зумовлює відповідні нюанси у психологічній готовності студентів до соціальної взаємодії.

У роботі [45] стратегія трактується як спільний прояв двох функцій (програмної, творчої) з неузгодження. Називаються, наприклад, такі стратегії, як: стратегія боротьби (боротьба за існування; оточення бачать натиск, упевненість; норовливість і упертість; бажання мати, володіти), зневаги (створюються

проблеми для оточення; сприймається як дезорганізація), вдосконалення (прагнення до досягнення гармонії, поліпшення, творення, прагнення більше робити, аніж говорити).

Із зазначеного випливає, що основою ознакою в понятті «стратегія» є ознака функції (функціонування), похідна від *типу особистості*, її найбільш виражених рис (вираженої риси), які зазвичай позначають терміном «акцентуація».

Акцентуація як надмірне вираження, загострення окремих рис характеру в значенні крайнього виразу норми [52, с. 15], що є наслідком сприйнятливості людини до психотравмуючих впливів сімейного, соціального оточення, професійної діяльності, фізичного здоров'я [52, с. 15 – 17] вказує на те, що функціонування особистості згідно з її провідною стратегією є, у цілому, продовженням тієї лінії (модусу, типу) поведінки, яка «історично склалася» під впливом життєвих обставин.

Наведене означає, що між поняттями «стратегія» та «стратегічна спрямованість» має існувати відмінність саме у плані рефлексування над способом досягнення складної мети шляхом ефективного використання наявних ресурсів [73]. Із цього судження випливає, що рефлексуванню підлягають як мета загалом і її складові, так і ресурсний стан вирішуваної проблеми. До цих міркувань, на нашу думку, потрібно додати міркування про те, що саме індивід розглядає як мету, і які способи він вважає за ефективні та найбільш придатні для себе.

Коли йдеться про вибір способу дії, то в плані маємо враховувати, що існують «досвідні» аспекти дії, сходять які, в цілому, зводяться до загального досвіду особи, де закріплені ті способи, які в минулому приводили до позитивного результату. Інакше кажучи, позитивний результат є системоутвірною основою відповідно до суб'єктивного уявлення самого діяча про «бажане належне». Вважаємо, що уявлення діяча про належне (рівень виконання, якість результату тощо) є опосередкованою психологічною характеристикою самого

діяча. І саме вона визначає оцінку (самооцінку) міри власної психологічної готовності до отримання «бажаного належного».

Якщо застосувати поняття індивідуального стилю діяльності, змістовними ознаками якого є стійка система прийомів і способів діяльності, обумовлена певними особистими якостями, як засіб ефективного пристосування до об'єктивних вимог [27], то неминуче звернемо увагу на те, що саме особистісні якості спричиняють формування модусу дії, додаючи їй неповторних ознак, які з повним правом можна назвати «авторськими».

Ідея стратегічної спрямованості досить чітко простежується в описах поняття життєвого шляху. О. В. Белановська наводить погляди на життєвий шлях Ш. Бюлер (реалізація особою самої себе), С. Л. Рубінштейна (рух до досконалості), К. О. Абульханової-Славської (визначення свого місця у формах соціального життя). Міркуючи про життєвий шлях, вона вказує на такі явища, як особистісне зростання (спонтанні зміни у внутрішньому світі людини у зв'язку з конструктивним опануванням середовища та співпраці з іншими людьми), способи захисту «Я» (запобігання втраті самоповаги шляхом спотворення дійсного стану речей) [3].

Розглядаючи психологічний захист як систему стабілізації особистості за допомогою усунення почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту [52, с. 121 – 122], а особистість (осереддя особистості) – як систему особистісних смислів, ми, вказуючи на перелік психологічних захистів (витискання, заперечення, проєкція, ідентифікація, регресія, ізоляція, раціоналізація, конверсія тощо), і виокремлюючи в ньому провідний для цієї особи захист, водночас вказуємо на типову рису поведінки, яка визначає особистісно-типове в соціальній взаємодії і, отже, стратегічну спрямованість. У цьому випадку йдеться про прагнення особи в будь-який спосіб захистити свої цінності від «руйнування», що і є стратегічною метою особи в даному («захисному») плані.

Найбільш яскраво стратегічна спрямованість особистості виявляється в рівні домагань, які за певних умов виражаються в честолюбстві, що характеризується як прагнення людини здійснювати дії задля досягнення

першості в колективі, групі (суспільне життя, наука, культура і т. ін.), прагненні до слави та здобуття винагород. Як стійкий позитивний мотив, вони (домагання) спонукають особу до соціально значимої діяльності.

Поняття «рівень домагань» (К. Левін) містить такі ознаки, як: а) бажаний рівень досягнень, самооцінки, потреба в них; б) переживання успіху/неуспіху; в) зсув рівня домагань у сферу більш важких/більш легких завдань; г) впевненість/невпевненість у своїх силах, уникнення ситуацій змагання. Проявляється стосовно окремих сфер діяльності, людських стосунків відповідно до розумових і моральних якостей цілісної особистості. В основі такого рівня домагань лежить цілісна оцінка себе як особистості, яка володіє необхідними можливостями [50, с. 378; 52, с. 417]. З огляду на наведені міркування, психологічна готовність містить не лише оцінку власних можливостей, але й оцінку домагань, необхідних для досягнення того чи іншого рівня.

Поняття «рівень домагань» функціонально та змістовно зв'язане з поняттям «мотив досягнення» (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, Г. Хекхаузен). До змісту цього поняття належать ознаки: а) стійкого прагнення до успіхів у різних видах діяльності та в житті; б) особливостей (орієнтації, інтенсивність, послідовність) поведінкових актів, пов'язаних із досягненням успіхів; в) прижиттєвого формування; г) зв'язку з афективно забарвленими емоційними асоціаціями як підкріплення спонукальної основи [52, с. 99]; д) існування в соціально значущій діяльності; е) наявності завдання та стандарту якості виконання; є) наявності протилежних тенденцій досягнення успіху/уникнення неуспіху [50, с. 198].

Зазначимо, що досягнення успіху, як правило, передбачає присутність в особи певного плану отримання результату та його реалізацію, відповідно до існуючих стандартів і умов виконуваного завдання. До необхідних умов необхідно додати такі якості, як ініціативність – характеристику поведінки, що відображає її ініціацію внутрішньою спонукою, та активність – характеристику поведінки, що відображає інтенсивність дій задля досягнення мети.

Говорячи про стратегічні аспекти в соціальній взаємодії як взаємодії Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту в межах соціально-рольового завдання, слід

потрібно враховувати, що кожен Я-суб'єкт за будь яких умов зберігає свою головну стратегічну лінію, у той чи інший спосіб пристосовуючи її до загальних характеристик Ми-суб'єкта.

Таким чином, психологічна готовність до соціальної взаємодії постає насамперед як сукупність особистісних якостей, у яких прослідковується ідея особистісного самоздійснення відповідно до власної стратегічної спрямованості в різних обставних соціумного буття, пов'язаної з такими явищами, як образ соціумного середовища та власного «Я» в ньому з огляду на рівень домагань у соціумній активності.

Із наведених міркувань випливає наступне. По-перше, поняття стратегії містить цілком визначене уявлення про усвідомлювану мету й набір засобів для її досягнення. По-друге, уявлення про мету є похідним від суб'єктивного уявлення про належне і, отже, цінне в конкретній ситуації. По-третє, спосіб досягнення проміжних цілей відображує психологічні особливості самого діяча, і сходиться до його минулого досвіду. По-четверте, наявність у стратегії неусвідомлюваних явищ дає підставу говорити про таке явище, як стратегічна спрямованість, яка не лише присутня в дії, що виконується, але й відображує індивідуальний стиль діяльності та загострення окремих рис характеру, посталих унаслідок постійного вирішення постійних актуальних проблем.

3.3. Стратегічні та тактичні передумови психологічної готовності до соціальної взаємодії

Трактовка соціальної взаємодії як суб'єкт-суб'єктної взаємодії потребує певної уваги до психологічних характеристик діячів у них. Насамперед це стосується відтворення загального психологічного образу діяча як особистості, яка переслідує цілком конкретну мету творення себе та свого особистісного світу за власними уявленнями про якість життя. Для досягнення мети необхідно мати відповідний рівень компетентності у вирішенні тих проблем і розв'язанні

життєво значущих задач, які слугують передумовою (засобом) для досягнення загальнішої та віддаленішої за часом мети.

Якщо розглядати соціальну взаємодію як модус існування індивіда в соціумі, де щоразу, коли виникає необхідність в отриманні того чи іншого результату, йому доводиться звертатися до відповідних інтерактивних контактів із іншими особами, активність яких є необхідною для цього, то можна спостерігати конкретний ситуаційний прояв особистості кожного діяча з огляду на його уявлення про себе в теперішньому часі й у майбутньому. У такому співвідношенні Я-актуального та Я-ідеального присутній психологічний простір, у якому відбувається творення особою себе як особистості, що, у принципі, і складає стратегічну спрямованість її буття, життєдіяльності загалом.

У кожній конкретній («разовій») ситуації особа тією чи іншою мірою маніфестує свої сталі ціннісні орієнтації, особистісні смисли, а також способи їх досягнення та захисту (своє «життєве кредо»). Це вказує на існування особистісної установки (готовність бути особистістю певного типу), яка, будучи постійною і, треба думати, значущою, є опосередкованою «стратегічною» ознакою суб'єкт-суб'єктних відношень загалом і соціальної взаємодії зокрема..

У психологічному просторі «актуальне Я – ідеальне Я» можна виявити певні варіанти, залежні від ставлення особистості до практичного вирішення діалектичного протиріччя цієї діади. Психологічно існування відкривається суб'єктові у вигляді переживання свого Я в певному соціумному середовищі, яке вимагає від нього певних буттєвих і психологічних проявів (система «актуальне Я – актуальне буття»). Враховуючи, однак, спрямованість особи як особистості в майбутнє, цю систему можемо зобразити у вигляді системного співвідношення «ідеальне Я – актуальне буття». За допомогою цього співвідношення, яке є функціональною системою, відбувається пошук особою в її актуальному бутті того, що необхідне для досягнення узгодженості між уявленням про своє ідеальне Я та оточенням, якого вона гідна відповідно до цього уявлення.

Звертаючись до вислову про те, що змінюючи природу, людина змінює саму себе, доходимо висновку стосовно зворотного впливу на неї як особистість

актуального буття, активно перетворюваного особою. Згідно з теоретико-методологічним положенням діяльнісного підходу – вивчення психіки як форми предметної діяльності (О. М. Леонтьєв) через дослідження діяльності (С. Л. Рубінштейн) [7, с. 133 – 135], – вже сама ідея про взаємопоєднання уявлення про потенційні перетворення власного Я та прагматичної активності в предметному (соціально-предметному) середовищі містить вказівку щодо відповідної спрямованості особистості, яку особа демонструє у своїй життєдіяльності.

Якщо поставити перед особою питання про її уявлення про себе в бажаному плані (ідеальне Я), а також про те, що вона збирається практично робити, щоб стати такою, якою вона бажає стати, то отримуємо більш-менш деталізований наративний виклад програми власного розвитку, де наведено не лише певні особистісні якості, але й власні (зазначимо, суб'єктивні і, отже, суб'єктивні) стратегічні моделі, які стосуються як віддаленого потенційно бажаного майбутнього, так і актуально-дійового сьогодення з його актуальними злободенними проблемами.

У цьому аспекті оприявнюється інша система – «актуальне буття – ідеальне буття». Уже сама постановка питання про співвідношення якості обставин (предметних, соціумних) і уявлення про власну особистість із відповідним до її самооцінки рівнем домагань у діяльності, соціумній успішності є постановкою питання про те, як особа планує здійснити перехід від мрії про належне до фактично здійсненого належного. У цьому плані присутні як певна кінцева мета, так і проміжні цілі, необхідні для досягнення кінцевої мети. Саме таке співвідношення уявлення про шуканий результат і проміжні цілі є однією з важливих характеристик психологічної готовності.

Якщо особа, відповідно до міри її ініціативності й активності, вибирає не шлях перетворення актуального буття на ідеальне або створення ідеального буття, а задовольняється лише пошуком буття ідеального, яке існує десь саме по собі як об'єктивний буттєвий факт, то вже саме таке ставлення до ідеї бажаного

якісного буття містить ідею ставлення до себе, яка вказує на відсутність ідеї самотворення та пасивного очікування того, що є бажаним.

У цілому, різні варіанти з використанням конструкту Я-ідеальне визначають постійні особливості інтерактивної поведінки особи, які можна називати словосполученням «стратегічні патерни соціумної поведінки». Інтерактивність міжособистісних стосунків як психологічний простір існування особистості, за А. В. Петровським [50], відбувається як зіткнення «стратегічних патернів соціумної поведінки», за якими криються системи ставлень, системи особистісних смислів, які мають причинно-наслідковий зв'язок із більш-менш вдалою практичною активністю особи.

За О. М. Леонтьєвим, особистість – це те, «що людина робить із себе, стверджуючи своє людське життя» [38, с. 225] в об'єктивних обставинах, діяльності, у зв'язках зі світом, в ієрархії діяльностей [38, с. 222]. Загальна будова особистості, за О. М. Леонтьєвим, визначається мотиваційною сферою діяльності [38, с. 223].

Погоджуючись із даним твердженням стосовно значення мотиваційного аспекту як вихідного моменту кожної активності, необхідно, проте, зауважити, що «зв'язки зі світом» – це, насамперед, «зв'язки» з іншими особами, які також володіють «мотиваційними сферами» того чи іншого рівня складності, і які вони реалізують у своєму соціумному бутті.

Таким чином, доходимо висновку про певні актуальні, футуральні (пов'язані з бажаним майбутнім) уявлення особи, в яких присутні більш-менш рефлексивні уявлення про способи переходу від актуального до ідеального (футурального) «Я», які, у цілому, визначають зміст і динаміку «мотиваційної сфери» кожної особи.

Говорячи про стратегічну спрямованість особистості, треба визначитися з вибором найближчих до поняття «стратегія» категорій, які можуть стати основою при спрямуванні наших подальших міркувань щодо конструктів «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки».

Отже, стратегія – це: а) визначена послідовність розумових і поведінкових актів [3]; б) мистецтво планування [27]; в) план поведінки чи дії [45].

Як бачимо, найближчими до поняття стратегії категоріями виступають «послідовність» і «план», у яких виявляється значення довільного рефлексивного ставлення до передбачуваного результату (план, планування) та того, що приводить до певного результату внаслідок деякої довільної (недовільної) послідовності дій (послідовність актів, дій, думок, набір кроків).

Розглядаючи наше основне питання – питання про психологічні обставини, визначальні при виникненні та розвитку особистісно-стратегічного, усталеного і, отже, типового для певної особи, а також того, що можна назвати «діяльнісно-тактичним», тобто похідного від тактики активності цієї особи, ми маємо звернутися до ідеї особистісно-діяльнісного підходу [20, 33, 71], в якому стверджується взаємопроникнення мотиваційного (за О. М. Леонтьєвим, воно зумовлює загальну будову особистості) й «активнісного» (визначає практичну якість здійснення «мотиваційного задуму»).

Відповідно до цього твердження, стратегічні патерни соціумної поведінки виступають відображенням мотиваційної сфери у вигляді загальних особистісних установок, у яких поряд із готовністю (стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини [7]) бути особистістю певного типу присутні також і усталені схеми поведінки, що використовуються особою як найбільш вдалі, на її думку, засоби досягнення, є поєднання особистісного (стверджується уявлення особи про власну особистісну значущість) і поведінкового (діяльнісного) – ситуативні завдання реалізуються як продовження загального уявлення особи про свою особистість.

На основі міркувань із використанням положень концепції ставлень особистості (О. Ф. Лазурський, В. М. Мясіщев) зроблено висновок про систему особистісних смислів як осереддя особистості, яке особа реалізує та захищає у процесі життєдіяльності. Саме процес приписування смислів є процесом вибору в предметно-соціумному середовищі тих моментів, які, на думку особи, мають певну значущість для неї як для особистості. Вважаємо, що саме приписування

студентами смислу тим чи іншим моментам в інтерактивних взаєминах вишу є одним із вагомих чинників у становленні психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Відтак осереддя особистості (система ставлень, цінностей, смислів) має відповідний об'єктивний корелят не лише у вигляді цінностей, які існують об'єктивно, але й у вигляді об'єктивно заданих можливостей їх досягнення. Уся проблема полягає лише в тому, щоб опанувати способи реалізації цих можливостей.

З цього моменту на перший план висувається питання про те, наскільки здатною є особа до реалізації свого стратегічного задуму. Як нам здається, міркування особи про це не слід вважати якимось певним цілеспрямованим процесом, результатом якого є прийняття відповідного рішення щодо плану дій. Швидше ці міркування відбуваються постійно не слише як довільна розумова діяльність, скільки як більш-менш рефлексоване переживання нестачі того, що має бути згідно власним уявленням про належне. У даному плані все залежить від міри активності індивіда, яка визначається особливостями його нервово-психічної організації, динаміки психічних процесів, темпераменту та його властивостей, які можуть модифікувати значення середовищних і виховних впливів, і, отже, формування особистості [56, с. 394 – 395].

У цьому аспекті потрібно врахувати дані щодо таких властивостей темпераменту (за В. М. Русаловим), як: а) предметна ергічність (динаміка освоєння предметного світу, прагнення до розумової і фізичної праці); б) соціальна ергічність (динаміка соціальних контактів, прагнення до лідерства); в) соціальна пластичність (динаміка переключення в процесі спілкування, різноманітних комунікативних програм); г) соціальна емоційність (емоційна чутливість у комунікативній сфері). У цьому переліку на особливу увагу заслуговує ознака динамічності, яка вказує на інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів [56, с. 394].

Така постановка питання виводить нас на пошук вихідних аспектів, які визначають не лише рівень активності, але й активність загалом. Згідно з

сантьягською теорією пізнання (У. Матурана, Ф. Варела), жива система у взаємодії із оточенням у процесі життя зберігає за собою свободу вирішувати, що саме помічати в своєму оточенні, і на що реагувати [42]. Використовуючи це формулювання, можна за аналогією твердити, що особа сама вирішує, що є корисним для неї. У цьому рішенні міститься імпліцитне уявлення індивіда про свою психологічну сутність, яка, хоча і не рефлексується, але все ж таки переживається як потреба в тих чи інших аспектах дійсності. Відтак, не лише уявлення, але й переживання особою психологічної сутності власної особистості є визначальною основою «вирішування» стосовно того, що «помічати» й на що «реагувати», і, додамо, чого прагнути в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що переживання себе індивідом ґрунтується на певному почуванні та самовідображенні як активного суб'єкта, який має певний енергетичний ресурс, пов'язаний із силою нервової системи, завдяки якій він здатний витримувати сильні навантаження. Саме переживання міри своєї «сильності» не лише спонукує індивіда до пошуку засобів реалізації свої прагнень, але й входить до складу психологічної готовності до тієї чи іншої активності.

Переживання себе як істоти, яка живе, є складовою образу «Я», котрий на ранніх етапах онтогенезу існує як відчуття міри своєї «потенційної могутності» на основі стійких стенічних (стан збудження, підйому, бадьорості) чи астенічних емоцій (підвищеній стомлюваності, виснаженості) [56, с. 14] та відповідних реакцій і зауважень оточуючих. Згідно з таким відчуттям дитина поводить себе в оточенні, «беручи на себе сміливість» бути «могутньою» в тій чи іншій мірі. Праксис «могутнього», в основі якого лежить поведінка дитини з сильним типом нервової системи, покликає відповідний досвід, який у подальшому виступає у вигляді установок і відповідних їм усталених способів (патернів) поведінки.

Такий підхід виводить на проблему онтогенетичних аспектів спрямованості особистості, які мають безпосереднє відношення до нервової організації людини. Цілком зрозуміло, що будь-яке явище, у тому числі й психічне утворення, має певну «передісторію», яка «розігрувалася» на тлі тих чи інших базисних умов. У

нашому випадку йдеться про міру переживання індивідом себе як суб'єкта, згідно з яким він вважає себе здатним і, отже, психологічно готовим до отримання певних результатів.

Переживання індивідом себе як суб'єкта має певне інтенційне забарвлення. Поняття інтенції містить ознаки спрямованості свідомості на предмет (Ф. Brentano, Е. Гуссерль), спрямованості на мету в значенні наміру (О. М. Леонтьєв) [7].

На нашу думку, інтенційність має певне відношення до явищ саморегуляції як продовження інстинкту самозбереження (за І. П. Павловим, усі загальні рефлексі – харчовий, оборонний, агресивний, рефлекс свободи, дослідницький, рефлекс гри; дії з порятунку себе від небезпеки), який у переносному сенсі розуміється як «адаптація людини в соціумі з метою уникнути емоційних і психологічних травм» [58]. Наголошуючи на тому, що поведінка особи в різних ситуаціях, у тому числі й у ситуаціях соціальної взаємодії, спрямовується та регулюється тими явищами, які особою не усвідомлюються, але все ж таки належать до її єства, потрібно чітко вказати, що саме належить до цих невідомих складових.

Можна провести умовну паралель між інстинктом самозбереження та поняттям соціально-психологічної безпеки, під яким розуміється «стан динамічного балансу внутрішнього потенціалу суб'єкта й зовнішніх умов, обумовлений наявністю гармонійних взаємин, які приносять задоволення та характеризуються захищеністю (відсутністю деформацій, порушень і труднощів, а також толерантністю у взаємовідносинах), що дозволяє реалізувати духовно-психічний потенціал суб'єкта в процесі життєдіяльності, зберегти його цілісність» [25].

У деякому сенсі поняття самозбереження можна порівняти з поняттям самоствердження, у результаті якого особа отримує певні гарантії збереження свого статусу та психологічної недоторканності. Поняття самоствердження містить такі ознаки, як прагнення до високої оцінки та самооцінки себе як

особистості. Спосіб самоствердження залежить від характеру та змісту домагань особи, її можливостей і здібностей [7].

Саморегулятивне призначення інтенційного, неусвідомлюваного, того, що переживається, дає підставу для звернення до поняття «саморегуляція» з метою знайти в ньому додаткові ознаки до конструктів «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки». Саморегуляція як доцільне функціонування живих систем здійснюється на основі віддзеркалення й моделювання дійсності завдяки єдності енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів індивіда. До її структури належать такі компоненти, як: а) мета довільної активності; б) модель значущих умов; в) програма виконавчих дій; г) критерії успішності; д) інформація про досягнуті результати; е) оцінювання результатів за критеріями успіху; є) рішення про необхідність і характер корекції [56, с. 352].

На нашу думку, переживання індивідом себе як суб'єкта зазнає в онтогенезі змін відповідно до стадій розвитку інтелекту, відносяться серед яких виокремлюються, за Ж. Піаже, стадії сенсомоторного інтелекту (0-2 роки), доопераційного мислення (2-7 років), конкретних операцій (7-12 років), формальних операцій (приблизно до 15 років). Перехід від егоцентризму через децентрацію до об'єктивнішої розумової позиції, який, на думку Ж. Піаже, є основним законом психічного розвитку, утворює психологічне підґрунтя для більш-менш диференційованого уявлення дитиною про власні суб'єктні можливості [51].

Загальна картина розвитку суб'єктності (ступінь реалізації дієвого та ціннісного аспектів образу «Я» особи [31]; смислові, семантичні, операційні системи, відповідні до образів подій, людей, об'єктів у прагматиці завдань як основа діяльнісних і особистісних функцій особи [20]) може бути відтворена через звертання до явища переживання дитиною своєї могутності (квазі-могутності), позначеного в концепції Ж. Піаже терміном «омніапотентність» (усеомгутність), яке зазнає корінних змін під впливом об'єктивних результатів, реакцій і суджень оточуючих [51]. Завдяки коректувальному ефекту реакцій і

суджень із боку оточуючих відбувається узгодження інтенційно бажаного та потенційно можливого, яке формує реалістичне ставлення до дійсності й утворює основу психологічної готовності існувати в ній.

Формування реалістичного ставлення, яке вимагає від індивіда відмови від певної частки бажаного, не може пройти безслідно, і не викликати у нього відповідних переживань (позитивних, негативних). Уважаємо, що накопичення таких переживань протягом певного часу призводить до формування установки до оточення як до певною мірою ворожого і, отже, до виникнення бажання, неусвідомленого потягу до усунення того, що сприймається як вороже. Таке бажання може реалізуватися у формі активної (домінантної, агресивної) або пасивної протидії (вимушене пристосування, конформізм, заперечення тощо).

Грунтуючись на викладеному, доходимо висновку, що психологічні складові стратегії в соціальній взаємодії в найзагальнішому вияві зводяться до переживання особою власного «Я» в контексті ціннісних орієнтацій, відповідних їм особистісних установок, пов'язаних із самовідображенням, самооцінкою, рівнем домагань. Психологічні складові тактичного в соціальній взаємодії можуть бути схарактеризовані за допомогою міри опанування та використання особою культуральних аспектів активності в соціумному середовищі, які, власне, й забезпечують перехід від мрії до її перетворення на дійсність. Оскільки в широкому розумінні психологічні складові соціальної взаємодії розташовуються в межах конструкту «система цілей – система функцій», то психологічна готовність до соціальної взаємодії відтворює функціональний досвід особи відносно тих цілей, які визначають особливості його стратегічної спрямованості.

3.4. Психологічні патерни соціумної поведінки як провідні детермінанти соціальної взаємодії

Особистість як суб'єкт життя (К. О. Абульханова-Славська), суспільної поведінки та комунікації (Б. Г. Ананьєв), пізнання і об'єктивного перетворення світу (А. В. Петровський), соціальних відносин і свідомої діяльності

(М. В. Гамезо) завжди, у будь-яких ситуаціях, мірі тією чи іншою мірою, тим чи іншим засобом виявляє свою суб'єктну суть. Схильність до таких суб'єктних проявів у концепції Г. У. Олпорта позначається терміном «диспозиції» – унікальні індивідуальні особливості поведінки, які стійко повторюються в певній особі, але відсутні у переважної більшості. Згідно з концепцією диспозиційної регуляції поведінки особистості В. О. Ядова, у простих ситуаціях особа керується елементарними установками (різні конкретні ситуації). У складніших ситуаціях її поведінка формується на основі базових установок, які за своєю генезою належать до типових ситуацій взаємодії. У великих соціальних групах поведінка особи регулюється вищими диспозиціями – системою ціннісних орієнтацій [43].

Якщо виходити з того, що людина у своїй поведінці, переслідуючи ті чи інші ситуаційні цілі, керується уявленням про себе як суб'єкта, котрий діє, згідно із власними уявленнями про належне і, отже, суб'єктно цінне, то треба визнати, що переживання власної суб'єктності накладає певний відбиток на поведінкові та комунікативні дії. Оскільки ці дії мають, як правило, ознаки інтерактивності, у яких відображається ставлення особи до себе і як до особистості, і як до носія певних діяльнісних якостей згідно з відображеним минулим міжособистісним (суб'єкт-суб'єктним) і діяльнісним (суб'єкт-об'єктним) досвідом, то будь яка-дія містить не лише явні чи неявні ознаки утвердження себе в шуканій соціальній ролі згідно з бажаним соціальним (соціально-психологічним) статусом, але й ознаки психологічної готовності до них.

Із наведеного випливає, що уявлення про певні бажані цінності та переживання особою міри своєї суб'єктності утворюють основу стратегічних патернів соціумної поведінки. На нашу думку, ці патерни містять не лише «погодження» з тією чи іншою роллю (переживання міри своєї суб'єктності), але й постійне «прагнення» до цієї ролі як до «суб'єктно цінної» (уявлення про бажані цінності).

За концепцією Т. Лірі [88], основна лінія взаємин визначається співвідношенням орієнтування особи на домінування-підпорядкування та на дружелюбність-ворожість у них. Вважається, що найбільш значущими в

міжособистісних взаєминах виступають фактори домінування-підпорядкування, дружелюбність-ворожість (за М. Аргайлом), домінування-підпорядкування, дружелюбність-агресивність, емоційність-аналітичність (за Б. Бейлзом).

Домінування, за Т. Лірі, виявляється в таких октантах, як: а) авторитарність («сильна особистість», «лідер», упевнений у собі); б) егоїстичність (незалежність, самолюбність, схильність до суперництва); в) агресивність (ворожість у стосунку до оточуючих, глузливість, іронічність); г) підозрілість (відчуженість щодо ворожого та злобного світу, негативізм із-за остраху перед поганим ставленням).

Недомінантність, підпорядкування, згідно з Т. Лірі, розкривається в октантах: а) підпорядкованість (покірність, соромливість, скромність); б) залежність (невпевненість у собі, слухняність, довірливість); в) дружелюбність (орієнтація на соціальне схвалення, схильність до співпраці); г) альтруїстичність (надвідповідальність, турбота про інших).

Як бачимо, у наведених варіантах міжособистісних стосунків і відповідних типах особистості цілком виразно зображено своєрідність суб'єктності представника кожного типу, згідно з яким особа прагне у поведінці взагалі та взаємодії зокрема до наголосу саме на тих обставинах, які містять характеристику типу. Уважаємо, що «поведінкову» характеристику типу містять судження опитувальника. Наприклад, авторитарна особистість (максимальна кількість суджень 16, якій відповідає оцінка 16 балів; 1 бал відповідає одній позитивній відповіді, тобто особа погоджується з тим, що її поведінці притаманні означені характеристики) – це та, якій притаманні такі поведінкові особливості: 1) їй здається, що оточуючі ставляться до неї прихильно (і, отже, вона очікує від них прихильного ставлення); 2) їй здається, що вона справляє враження на оточуючих (і, отже, вона буде намагатися справляти враження значущості на них); 3) їй здається, що вона вміє розпоряджатися, наказувати (і, отже, вона буде дійсно намагатися розпоряджатися, наказувати); 4) їй здається, що вона вміє наполягати на своєму (і, отже, вона буде дійсно наполягати на своєму).

Якщо поєднати всі 16 конструктів «їй здається...» і «і, отже, вона буде дійсно...» в єдиному описі авторитарного типу, то отримаємо таку

характеристику авторитарного типу за максимально високим рівнем (екстремальна до патологічності поведінка): 1) очікує прихильного ставлення; 2) прагне справляти враження; 3) розпоряджається, наказує; 4) наполягає на своєму; 35) володіє талантом керівника; 36) любить відповідальність; 37) упевнений у собі; 38) самовпевнений і напористий; 67) начальницьки-наказовий; 68) владний; 69) хвалькуватий; 70) гордовитий і самовдоволенний; 99) розпоряджається іншими; 100) деспотичний; 101) сноб; 102) пихатий.

Із наведених характеристик (якостей) можна відібрати ті, в яких відображене ставлення до себе за схемою «Я > Він, Вона, Вони», а саме: самовпевнений і напористий, начальницьки-наказовий, владний, хвалькуватий, гордовитий і самовдоволенний, розпоряджається іншими, деспотичний, сноб, пихатий.

Наведені характеристики можуть бути використані для опису конструктів, які були позначені словосполученнями «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки». На нашу думку, стратегічна спрямованість особистості для цього типу може бути схарактеризована за допомогою найбільш загального поняття (характеристики, якості) з наведеного переліку. Таким найбільш загальним поняття є поняття влади.

Таким чином, можна твердити, що стратегічна спрямованість авторитарної особистості полягає у прагненні до влади, яке особа проявляє за будь-яких умов у будь-якій ситуації соціальної взаємодії, маскуючи тим чи іншим чином ті якості, які не відповідають нормам моралі, намагаючись створювати позитивний імідж своєї персони. У цьому випадку йдеться про такі характеристики, як хвалькуватість, гордовитість, самовдоволеність, деспотичність, пихатість. Постійні вправи в «авторитарних» діях формують відповідну психологічну готовність діяти за авторитарними зразками.

Якщо спробувати аналогічним чином виконати характерологічний опис типу особистості, яка підпорядковується, то можна отримати такий набір: 19) охоче підкоряється; 20) покладливий; 21) благородний; 22) той, котрий схильний до захоплення й до наслідування; 51) поступливий; 52) скромний; 53) часто

удається до допомоги інших; 54) дуже шанує авторитети; 83) безініціативний; 84) лагідний; 85) залежний, несамостійний; 86) любить підкорятися; 115) послужливий; 116) м'якотілий; 117) майже нікому не заперечує; 118) ненав'язливий.

Із наведених характеристик (якостей) можна відібрати ті, в яких відображене ставлення до себе за схемою «Я < Він, Вона, Вони», що спричиняє відповідні дії, а саме: охоче підкоряється, поступливий, послужливий, майже нікому не заперечує, ненав'язливий. Найбільш загальними поняттями, які характеризують цей октант, виступають поняття благородство, скромність.

Стратегічні патерни соціумної поведінки авторитарної особистості, які як сталі способи, використовувані нею для пошуку в ситуації взаємодії ознак стратегічної цілі (стратегічна ціль убачається в кожній ситуації взаємодії на кшталт вислову «голодній курці все просо на думці»), у випадку, що розглядається, полягають у: справлянні враження, розпоряджання, наполягання на своєму. Стратегічними патернами соціумної поведінки особистості, яка підпорядковується, є такі сталі способи, як підкорятися, поступатися, не заперечувати, не нав'язуватися. Вони використовуються в усіх ситуаціях взаємодії для досягнення головної стратегічної цілі «бути благородним (благородною)», «бути скромним (скромною)», що можна позначити поняттями «благородство» та «скромність».

Таким чином, між конструктами (поняттями) «стратегічна спрямованість особистості» та «стратегічні патерни соціумної поведінки» існують відношення «мета – спосіб».

Йдучи за такими міркуваннями, можна запропонувати такі сполучення цілей і способів у системі «суб'єкт – суб'єкт»: а) авторитарна мета (влада) – авторитарна мета (влада); б) авторитарна мета (влада) – мета підпорядкування (благородність, скромність); в) мета підпорядкування (благородність, скромність) – мета підпорядкування (благородність, скромність).

Якщо до стратегічної спрямованості в діадній системі «суб'єкт – суб'єкт» додати дані щодо типових засобів, котрі зазвичай використовуються для

досягнення стратегічної мети й котрі можна розглядати як своєрідний комунікативно-інтерактивний принцип, то ми отримуємо такий деталізований опис взаємодії в системах: а) авторитарних осіб між собою з функцією влади (справляння враження, розпорядження, наполягання на своєму); б) авторитарної особи (влади) (справляння враження, розпорядження, наполягання на своєму) та особи, яка підпорядковується (благородство, скромність); в) осіб, які підпорядковуються між собою (благородство, скромність).

Опис октанта «дружелюбність» за допомогою суджень методики Т. Лірі містить такий перелік: 25) здатний до співробітництва, взаємодопомоги; 26) прагне бути поступливим із іншими; 27) доброзичливий; 28) уважний і ласкавий; 57) завжди люб'язний у спілкуванні; 58) цінує думку оточуючих; 59) товариський і лагідний; 60) добросердий; 89) легко піддається впливові друзів; 90) готовий довіритися кожному; 91) прихильний до всіх без розбору; 92) усім симпатизує; 121) прагне заслужити прихильність кожного; 122) з усіма погоджується; 123) завжди з усіма дружелюбний; 124) усіх любить.

Найбільш загальним поняттям, у котрому відтворене найбільш цінне для особи з вираженим октантом «дружелюбність», є поняття, присутнє в судженні «цінує думку оточуючих». Це судження можна трансформувати в більш загальне судження «чутливий до суспільної думки (спосіб масової свідомості, у якій виявляється ставлення (приховане або явне) різних груп людей до подій і процесів дійсного життя, що зачіпають їх інтереси та потреби [73])». Отже, до стратегічної спрямованості в цьому випадку переважання сьомого октанту належить орієнтація особи на суспільну думку, на думку оточуючих. У ситуації взаємодії така особа орієнтується на думку іншого. Орієнтація на думку іншого має ознаки емпатії (усвідомлене співпереживання поточному емоційному стану іншої людини) [59], ідентифікації (уподібнення себе іншій людині) [78]. Зазначене вказує на присутність у психологічній готовності до соціальної взаємодії «дружелюбних» осіб (чутливих до суспільної думки) ознак, похідних від чутливості до емоційних станів іншої людини, та уподібнення їй.

Інші судження цього октанту можна розглядати як засіб, за допомогою якого реалізується установка особи на думку іншого: співробітництво, взаємодопомога, поступливість, доброзичливість, люб'язність тощо.

Октант «агресивність (недружелюбність) передається в такий спосіб: 9) здатний бути суворим; 10) суворий, але справедливий; 11) може бути щирим; 12) критичний до інших; 41) стійкий і «крутий», де треба; 42) невблаганний і безсторонній; 43) дратівливий; 44) відкритий і прямолінійний; 73) нетерпимий до помилок інших; 74) розважливий; 75) відвертий; 76) часто недружелюбний; 105) уїдливий, глузливий; 106) злий, жорстокий; 107) часто гнівливий; 108) байдужий.

Агресивність тлумачиться як засіб у намаганні зберегти індивідуальність і тотожність, захистити власну самоцінність та самооцінку, рівень домагань, посилює контроль над оточенням [7].

Ми далекі від думки про те, що наведені описи стратегічної спрямованості обов'язкового здійснюються тим самим чином, як це було зображено. Але головна ідея полягає в тому, що основна лінія особистісного прагнення до стратегічної мети як до цінності, здобуття якої є головною метою соціумного буття особи як особистості, визначає її схильність до вибору відповідних інтерактивних і комунікативних засобів, їх апробацію та корекцію згідно з результатами порівняння отриманого та бажаного результату, відповідно до контексту ситуації (ситуацій). Усе це, врешті-решт, і формує відповідні ознаки в психологічній готовності до інтерактивної активності (у нашому випадку, до соціальної взаємодії).

Захист цієї ідеї має певні нюанси залежно від отриманого в процесі соціалізації рівня культури (правової культури) [17, 72] та розвитку інтелекту: а) загального (передбачає здатність адаптуватися до нових ситуацій, до навчання на основі досвіду та його використання для управління оточенням) [32]; б) соціального (розуміння власної поведінки й поведінки інших людей з метою організації ефективної взаємодії) та в) його окремих характеристик: соціальна компетентність, соціальна перцепція, розуміння людей, соціальна адаптація й

адаптивність, побудова життєвих стратегій і вирішення проблем буття й подібне» [39].

Уявлення особи про власне ідеальне Я, як правило, містить уявлення про бажане посилення власної суб'єктності [21, с. 150], у якій наголошують на якостях, котрі складають основний зміст того чи іншого октанту в значенні ймовірного засобу досягнення її бажаного рівня. В емпіричних дослідженнях його учасники зазвичай указують на бажаність зменшення показників тих якостей, які, на їхню думку, заважають результативності в їхніх інтерактивних стосунках, і на збільшення того, що необхідне, щоби бути успішним [20, с. 167]. Таке судження ґрунтується на зіставленні величин відносно полярних ознак у протилежних октантах актуального й ідеального «Я». Вважається, що таке порівняння вказує на компенсацію властивостей, які зменшують ефективність поведінки особи [20, с. 150]

Таке «намагання бути більш ефективним» є, по суті справи, намаганням відшукати для себе придатнішу роль, яка відповідає уявленню особи про «власне бажане» і, отже, є її спрямованістю як особистості (стратегічною спрямованістю). Оскільки ми вбачаємо в такому уявленні ознаки ролі, то вважаємо за потрібне звернутися до уявлень щодо визначення головної детермінанти ролі. У них указується на: а) соціальну позицію [68]; б) статус у суспільстві, міжособистісних взаємовідносинах [3, 23, 35, 64]; в) функцію в суспільстві [37] в) уявну модель поведінки [27]; г) власні очікування стосовно себе або очікування інших [27, 46]; д) досягнення очікуваних цілей у певній ситуації [23]. Згідно зі сказаним, рольова поведінка особи в тому чи іншому соціумному (у нашому випадку, університетському) контексті утворює відповідне підґрунтя для створення психологічної готовності до нього, яка містить ознаки позиції, статусу, функції, моделі поведінки, експектацій.

Відповідно до нашої тези про стратегічну спрямованість особистості як слідування бажанню бути досконалішою особистістю одразу стверджується, що кожна особа, приймаючи себе такою, як вона є, уже з самого початку позитивно

ставиться до себе. Бажаючи залишатися такою, як вона є, вона проте прагне до певного «удосконалення» шляхом збільшення одних і зменшення інших якостей.

Спираючись на наведені міркування стосовно детермінації ролі, можна припускати, що стратегічна спрямованість спонукає особу до пошуку (і, природно, до виконання відповідних вимог) ролі за ознакою соціальної позиції, статусу, соціальної функції. Це означає, що існування деякого базисного (інтенційного) відчуття своєї суб'єктності, яке онтогенетично спирається на особливості відчуття й переживання власної тілесності («організмичності») як живої істоти, яка інстинктивно відчуває та переживає своє буття, слугує в подальшому більш-менш деталізованим базисом самосприйняття як особи, яка може претендувати на певні досягнення і, отже, відповідний їм статус. До цього потрібно додати (звичайно, з певною методологічною обмовкою) уявлення про детермінанти розвитку особистості, які стверджуються, наприклад: а) К. Хорні – впливи безпосереднього соціального середовища; суперечності у взаєминах із батьками в дитинстві; почуття тривожності, невпевненості, страху [7, с. 590; 56, с. 439]; б) А. Адлером – вплив «відчуття (комплексу) меншовартості» на виникнення постійного прагнення прославити себе в очах оточуючих і в своїй власній думці, а також на виникнення «психічних реакцій», що викликаються суспільством, наприклад, пихатість, скупість [54, с. 128]; в) Е.Еріксоном – положення про адаптивний характер поведінки особистості та про психосоціальну ідентичність як її провідну якість [56, с. 465 – 466].

Інтенційне відчуття своєї суб'єктності спонукає до пошуку відповідної йому соціальної позиції, яка, у свою чергу, «задає» певний набір соціальних дій, що потребує прояву відповідних психологічних (особистісних) якостей. У цьому плані виникає певне діалектичне протиріччя між потребою зайняти ту чи іншу соціальну позицію, оскільки цього «вимагає» спочатку природне (інтенційне), а потім соціально, інтерактивно сформоване й таке, що продовжує формуватися, єство індивіда, і рівнем сформованості психічних функцій, які забезпечують реалізацію цієї потреби. Відтак, прояв особистісних якостей у ситуаціях взаємин у соціумі (університетському соціумі) виступає суб'єктною, особистісною

основою досвіду, який слугує базисом для переживання міри власної відповідності і, отже, психологічної готовності до функціонування в ньому.

Оскільки людина за будь-яких обставин виступає суб'єктом ролі [24], а суб'єктність як головний атрибут суб'єкта здійснюється в особистості людини [18, с. 19], то в процесі виконання ролі відбувається психологічне поєднання потреби в самостверженні й отриманих і перетворених на особистісні соціумних дій, «дозвіл» на «практикування» яких особа отримала від оточення. Завдяки такому поєднанню виникає нове психологічне утворення, яке може бути визначене за допомогою словосполучення «стратегічні патерни соціумної поведінки».

Поняття «ролі» й «особистості» мають суттєву спільну ознаку – існувати та проявлятися в просторі суб'єкт-суб'єктних відносин групи. З посиланням на Bales & Slater (1955), відмічається відносна постійність набору ролей у групі [62].

За Р. Шиндлером, існують такі ролі, як: а) «альфа» (лідер, активізує групу до дій, імponує групі); б) «бета» (експерт, має спеціальні знання, навички або здібності, які завжди потрібні групі, або які група поважає); в) «гама» (пасивні учасники, які легко пристосовуються); г) «омега» (найбільш крайній учасник групи); «дельта» (супротивник, опозиціонер) [63].

Згідно з М. Белбінім, у групі існують такі ролі, як «лідер», «реалізатор», «генератор ідей», «об'єктивний критик», «організатор або начальник штабу», «постачальник», «душа колективу», «обробник або контролер» [75].

Я. Морено називає такі ролі, як: а) лідер; б) зірка; в) прийняті; г) ігноровані (ізолювані); д) знехтувані [24].

Стратегічні патерни соціумної поведінки, які поєднують у собі ознаки суб'єктного прагнення особи до соціумного самоствердження, містять ознаки групових ролей і різних їх модифікацій залежно від змісту життєдіяльності групи.

Якщо особистість розглядати як функціональну інтегральну систему в структурі суб'єктності індивіда, спрямовану на досягнення значимого результату за допомогою поведінкових конструктів, які є найбільш прийнятними для тієї чи іншої особи [22], то можна дійти висновку про те, що стратегічні патерни

соціумної поведінки, по суті справи, є найзагальнішою характеристикою соціумної активності особистості. Ця активність виступає інструментальним атрибутом стратегічної спрямованості особистості. Звідси випливає, що найбільш загальним виразом особистості в інтерактивних обставинах життєдіяльності (суб'єкт-суб'єктні, суб'єкт-об'єктні відношення буття) є стратегічна спрямованість особистості (переслідування основної мети певного періоду життя) у функціональному поєднанні зі стратегічними патернами соціумної поведінки.

Описовий конструкт «стратегічні патерни соціумної поведінки», пропонується нами, можна порівняти з поняттям «стратегії комунікативного контролю» [80]. Посилаючись на праці з цієї проблеми (J. J. Bradac, S. H. Ng, 1993; J. M. Wiemann, 1985), враховуємо такі ознаки цього поняття, як: а) актуалізація влади та реалізація впливу; б) набір обмежень, які люди використовують один щодо одного за допомогою мовних та інших дій. До таких стратегій належать асертивна (розуміння, відвертість, прямота, чесність, доброта і твердість), нонасертивна (покірність, недирективність; пасивні методи контролю), агресивна (діапазон від тонкої маніпуляції до насильницького, образливого домінування) стратегії комунікативного контролю [80].

Апелювання до робіт, у яких наведено характеристики основних стратегій поведінки особи, дозволяє зробити висновок про існування таких стратегій, у яких: а) наголошується на більшій значущості власного Я (Я > Ти (Він, Вона, Вони)); б) більшій значущості іншого (Я < Ти (Він, Вона, Вони)); в) рівній значущості власного Я та Я іншого (Я = Ти (Він, Вона, Вони)).

У контексті наведених міркувань про стратегічну спрямованість особистості та її реалізацію в процесі життєдіяльності за допомогою сформованих стратегічних патернів соціумної поведінки в університетському середовищі можна з більшою визначеністю вказати на сутність процесів, у яких і завдяки яким відбувається становлення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. Загальна схема творення психологічної готовності полягає в системній залежності стратегічної спрямованості особистості від переживання міри власної суб'єктності, основу якої утворює система особистісних смислів як

осереддя особистості. Постійне слідування стратегічній спрямованості в конкретиці ситуацій соціальної взаємодії спричиняє виникненню стратегічних патернів соціумної поведінки, які не лише базуються на відповідних особистісних якостях і рисах, але й переживаються як певна суб'єктна (психологічна) готовність до соціальної взаємодії.

3.5. Психологічна готовність до соціальної взаємодії у руслі теоретичної моделі останньої

У підготовчих студіях [8, 15] нами була описана концептуальна (принципова, структурна) модель соціальної взаємодії, головне призначення якої полягало у визначенні основних компонентів і їхніх взаємних зв'язків, що мали слугувати вказівкою для визначення ключових положень дослідження.

Основними компонентами цієї моделі виступають поняття, запозичені нами з концептуальної схеми діяльності [20, с. 83]. Суттєвою відмінністю нашого варіанту є те, що кожний із компонентів отримує ґрунтовніше трактування з огляду на основні ознаки нашої дефініції соціальної взаємодії.

У попередньому викладі стосовно концептуальної моделі наголошувалось на наступному. По-перше, кожний акт соціальної взаємодії відбувається в активності кожного її учасника за психологічно єдиною принциповою схемою. Вихідним моментом у цій схемі виступає суб'єкт – носій діяльності та пізнання [76, с. 661]. По-друге, кожний акт соціальної взаємодії виступає невинним «розгортанням» суб'єкта в строгій послідовності елементів діяльності, яка завершується отриманням шуканого результату. У такому розгортанні вбачається загальний принцип здійснення психічного [22]. По-третє, у кожному акті соціальної взаємодії зазначене «розгортання» в кожного з учасників має свої відмінності, які, власне, і визначають його кількісні та якісні характеристики.

При визначенні теоретичної моделі соціальної взаємодії ми виходили з того, що за кожним концептуальним компонентом, який за своєю суттю є абстрактним позначенням одного з етапів, які впливають із логіки здійснення

процесу, криється певний «ансамбль» психічних явищ, котрі забезпечують виконання тих чи інших функцій, необхідних для отримання деякого системного результату. Згідно з концептуальною моделлю, основною схемою якої є схема «суб'єкт – дія – результат», можна, спираючись на уявлення не лише про суб'єкт, але також і про дію як основну прагматичну складову діяльності, визначити психологічні складові, за допомогою яких можна з більшою визначеністю деталізувати концептуальну модель психологічної готовності, де єдина принципова схема суб'єкт – образ Я – стратегічна спрямованість – стратегічні патерни поведінки – стратегічно усвідомлюваний результат вказує на суб'єктно-результативну сутність.

У такому підході, який вище ми позначили як суб'єктно-динамічний, наголошується на ідеї про присутність концепту «суб'єкт – результат» у будь-якому психічному процесі [22]. Основне питання полягає в тому, який смисл вкладається в поняття «суб'єкт». Шукаючи відповідь на це питання, необхідним чином доходимо висновку про те, що «загальний суб'єкт» як організуючий принцип живої істоти («носія діяльності і пізнання») «делегує» свої «повноваження» у виконанні того чи іншого окремого завдання деякій функції, яка на цей момент перетворюється тимчасово на репрезентанта «загального суб'єкта». Це означає, що в кожному акті активності присутні загальні ознаки суб'єктності її носія та виконавця.

Суб'єкт є імперативною основою екзистенційної суті індивіда як біосоціальної істоти. Він оприявнюється індивідові у вигляді переживання або, за певних умов, рефлексивного відображення власних можливостей діяти, впливати на оточення, взаємодіяти з ним з метою забезпечення умов існування та самозбереження, відповідних його уявленню про належне та бажане.

Під суб'єктом можна розуміти все, що має властивість суб'єктивності, – еволюційно сформований «інструмент» здобуття нової інформації про світ шляхом інформаційних операцій із уже фіксованою в мозку інформацією як способом «бачення» світу (біологічний суб'єкт – біологічні завдання; соціальний суб'єкт – завдання в рамках «соціальних текстів» [65].

Наразі категорія суб'єкта відіграє в теоретичній психології системотвірну роль. У ній втілене всеосяжне розуміння людини, яке узагальнено розкриває цілісність всіх її якостей: природних, індивідуальних, соціальних, суспільних. Психологія суб'єкта стала одним із найбільш значимих проявів синтезу психологічних знань. Ця галузь психологічної науки сформувалася на основі уявлень про взаємне додаткове віддзеркалення дійсності й породження людиною нової реальності. Внаслідок цього психологія суб'єкта адекватно описує і закони буття, які фіксують уже існуюче, і закони належного, які наказують, як саме повинні відбуватися ті чи інші події і явища в світі людини [28, с. 18].

Як уже згадувалося, в умовах соціальної взаємодії, як і взаємодії загалом, відбувається тимчасове поєднання окремих суб'єктів і їх перетворення на Ми-суб'єкт. Таке перетворення вимагає присутності відповідних психологічних механізмів, перелік яких нам належить укласти.

Згідно з наведеною характеристикою поняття суб'єкта, до таких механізмів мають належати, насамперед, такі, які забезпечують індивідові слідування ідеї власного самозбереження в будь-яких об'єктивних умовах соціумного оточення при виконанні тих завдань, які продиктовані об'єктивною необхідністю. Інакше кажучи, суб'єкт усвідомлює дві основні задачі: самозбереження та пристосування (адаптації) до певних умов. Це означає, що провідними тенденціями взаємодії (соціальної взаємодії) є тенденції до: а) самоствердження і, отже, до забезпечення власних інтересів; б) інтеграції з оточенням з метою забезпечення собі певного соціумного комфорту за рахунок установалення гарних стосунків із іншими.

Оскільки така позиція «для себе й для інших» вимагає певного зречення власного інтересу на користь суспільного «інтересу інших», то її здійснення можливе за умови наявності в індивіда здатності до компромісної поведінки як основи узгодження особистого та суспільного.

Із наведеного випливає, що перша тенденція може бути схарактеризована за допомогою понять, які належать до змісту поняття самоствердження (домінування, підпорядкування; інтереси, прагнення, наміри, установки), а друга – за допомогою понять, які входять у зміст поняття ідентифікація

(колективістське самовизначення, колективістська ідентифікація, компромісна поведінка, адаптація, гомеостатичне урівноваження, пристосування до умов середовища, адаптаційний синдром тощо).

Для відображення системних залежностей соціальної взаємодії, потрібно деталізувати поняття соціалізації у відповідних психологічних поняттях (соціальний досвід, система соціальних зв'язків і відносин; соціабельні форми поведінки, культура взаємовідносин, знання соціальних норм, ролей, функцій; знання, уміння, навички; саморегуляція тощо).

Розглядаючи процеси інтеграції як інтерналізацію групових норм і цінностей на основі ототожнення себе з групою та самовизначення в ній [20, с. 47], можемо твердити, що соціальна взаємодія залежить від того, наскільки, якою мірою її учасники є носіями інтерналізованих групових норм.

На особливу увагу в проблематиці соціальної взаємодії заслуговує таке психологічне (психічне) явище, як ідентифікація – неусвідомлюване ототожнення себе суб'єктом із іншим суб'єктом, групою, зразком [56, с. 129 – 131]. Завдяки ідентифікації відбувається проєкція власних дій у ментальний простір іншого (інших), наслідування дій компетентнішої особи менш компетентною, перехід однієї особи на позицію іншої [20, с. 50].

Суб'єкт, який виступає учасником взаємодії, виявляє себе у самовідображенні у вигляді особистісних смислів і певних особистісних і ситуативних мотивів, які, як правило, дані йому не прямо у вигляді певних дискретних (окремих, виокремлених, усвідомлюваних саме як особистісні) смислів і мотивів, а як певне синтетичне ставлення у вигляді прийняття/неприйняття, подобається/не подобається, корисне/не корисне, зрозуміле/не зрозуміле тощо.

Те, що, як правило, утворює «тканину», «тіло» взаємодії відкрито сторонньому споглядачеві у вигляді певної послідовності дій, які характеризуються тією чи іншою мірою узгодженості та результативності (індивідуальної, спільної). Оскільки структурною одиницею цієї частини взаємодії є дія, то психологічні складові, які зазвичай виокремлюють у складі дії,

можна розглядати як те, що забезпечує отримання результату. До психологічних складових дії належать: а) образ ситуації; б) образ дії та його вербалізація; в) зв'язок із механізмами пам'яті та мислення; г) передбачення [85, с. 125].

Виконавча частина взаємодії, яка і є власне взаємодією, котра доступна безпосередньому спогляданню, як це впливає із самої інтерактивної суті процесу, потребує відповідного поєднання та узгодження зусиль виконавців адекватно логіці завдання, яке виконується. Це означає, що виконавці: а) бачать ситуацію подібно/по-своєму; б) мають різний/подібний образ дії (дій); в) припоминають і мислять по-різному/подібно; г) передбачують/не передбачують наслідки тощо.

Використовуючи наше вихідне судження щодо «делегування» суб'єктом своїх «повноважень» при здійсненні будь-якого акту психічного, необхідно наголосити на тому, що й у разі виконання тієї чи іншої дії суб'єкт – імперативна основа екзистенційної суті індивіда – проявить себе у відповідній модифікації (суб'єктній, особистісній) дії (алгоритму, схеми, патерну) на кшталт індивідуального почерку (індивідуальний стиль діяльності). Найбільш загальними ознаками індивідуального стилю діяльності є: а) стійка система прийомів і способів діяльності; б) їх детермінація відповідними особистісними якостями; в) їх використання для ефективного пристосування до об'єктивних вимог [30].

Наші міркування щодо загальної психологічної основи соціальної взаємодії як сукупності відповідних її суті дискретних (психологічних) та індискретних (психічних) механізмів необхідно постійно зв'язати із загальним імперативом суб'єкта, який полягає, на нашу думку, у самозбереженні та самоствердженні. Можливі такі співвідношення самозбереження та самоствердження: а) самозбереження > самоствердження; б) самозбереження < самоствердження; в) самозбереження = самоствердження.

Для згаданих співвідношень існує також відповідне їм ставлення індивіда до виконання дій у взаємодії: а) самозбереження > самоствердження – відсутність схильності до ризику, обачність, схильність до уникнення неспіху, певна

індивідуалістичність, егоїстичність тощо; б) самозбереження < самоствердження – схильність до ризику, самовпевненість, мотив досягнення, колегіальність, схильність до самопожертви; в) самозбереження = самоствердження – «розумний» ризик, впевненість у собі, поміркований мотив досягнення, поміркована («розумна») колегіальність.

Спираючись на теоретичні узагальнення щодо загальних вимог до взаємодії в педагогічному процесі (педагогічної взаємодії), які стосуються прояву кожним із учасників: а) взаємоповаги один до одного; б) взаємного прийняття цінностей, діяльнісних функцій та атрибутів; в) взаємного розуміння особистісно-діяльнісних потреб; г) взаємного розуміння антиципацій дій; д) взаємного розуміння моделі завдання та образу дії; е) спільного створення прагматичного дискурсу; є) взаємовідповідності результатів; ж) взаємного визнання та схвалення індивідуальних «внесків» [20, с. 208], – можна смисл цих узагальнень перенести на контекст соціальної взаємодії, зробивши, однак, зауваження стосовно того, що теоретичне уявлення, яким би досконалим воно не було, завжди має певні емпіричні варіанти, які за своєю суттю сходять до природи індивідуально неповторного ансамблю реальних людських стосунків.

Це твердження має на увазі присутність у кожному акті взаємодії деякої варіабельної частини, яка не може бути однозначно описана в термінах причинно-наслідкових залежностей, що характеризують взаємодію з урахуванням лише змісту задачі та логіки її розв'язання. Саме ця спонтанна складова містить додаткові ознаки, в яких відображується прагнення та намагання учасників перевести емпіричний дискурс у площину бажаних ними наступних дій.

Наведене означає, що взаємодія складається з доцільностей прагматичного («задачного») та особистісного (особистого) характеру, які, власне, і зумовлюють своєрідність дискурсивно-прагматичних відношень. Відтак, соціальна взаємодія має бути схарактеризована як взаємодія Я-суб'єктів, які лише наближаються до створення потрібного для неї Ми-суб'єкта в межах соціально-рольового завдання. Ця взаємодія має ознаки: а) суб'єктної гомогенності різного ступеня; б)

проактивної поетапної динамічності (процесуальності) з ознаками «задачного» й «особистого»; в) функціональної конкретизації кожного етапу дискурсивно-прагматичних відношень [6].

Саме процес «наближення» визначає основні закономірності перетворення інтерактивних відношень окремих Я-суб'єктів на відношення «діадного суб'єкта» і в подальшому – на відношення учасників єдиного Ми-суб'єкта. Зазначений процес відкритий для об'єктивного спостереження у вигляді відповідного дискурсу (вербально артикульована форма об'єктивування змісту свідомості, регульована типом раціональності, який є домінуючим у тій чи іншій соціокультурній традиції [85]), у його трактуванні Ю. Хабермасом як «рефлексивної мовленнєвої комунікації, яка передбачає самоцінну процесуальність промовляння всіх її аспектів, що є значимими для учасників комунікації» [85].

Зазначене наводить на думку, що особливості мовленнєвої діяльності учасників взаємодії на початку створення діадної системи «суб'єкт – суб'єкт» при виконанні спільного завдання можна розглядати як вихідну об'єктивну основу в аналізі виникнення, розвитку та вдосконалення інтерактивних відношень. В основу може бути покладена методика аналізу категорій взаємодії Н. Фландерса, розроблена для аналізу розмови вчителя зі шкільним класом. При цьому необхідно зосередити увагу на особливостях мовлення досліджуваних за такими ознаками, як: 1) виклад; 2) розпорядження; 3) критика; 4) заохочення; 5) прийняття; 6) створення або з'ясування настрою; 7) запитання; 8) паузи [цит. за 69].

Оскільки предметом спілкування у взаємодії є, як правило, та чи інша задача, що підлягає розв'язанню, то ознаки задачі можна розглядати як конкретизацію практичної частини взаємодії. Найбільш суттєвими ознаками в понятті задачі вважають вимоги (мета), умови (відоме), шукане (невідоме). Ці ознаки сформульовані в питанні. Переформулювання, довизначення задачі, пошук способу її розв'язання вказують на залучення до загального процесу взаємодії такої важливої складової, як мислення [56, с. 119].

Розглядаючи проблему взаємодії під цим кутом зору, треба особливо наголосити на важливості врахування таких складових, як інтелект загальний (загальна здібність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності) [55] та соціальний (здатність розуміти інших людей і діяти або чинити мудро в стосунку до інших) [52], діяльнісний і професійний досвід (здобуті в процесі життя та діяльності враження, переконання, знання, уміння та навички людини, стиль життя, звички й автоматизми) [74].

Відтак, загальна концептуальна модель соціальної взаємодії, створена на основі абстрактних теоретичних концептів із метою відображення дискретних етапів у її реалізації, може бути конкретизована шляхом посилення на більш визначені психологічні поняття, за допомогою яких можна створити психологічну модель як теоретичний аналог емпіричної моделі соціальної взаємодії. Якщо в першому випадку йдеться лише про ознаки реальних предметів, абстрагованих із дійсності відповідно до завдань пізнання та практики (емпіричні об'єкти), то у другому – про ідеалізації, «логічні реконструкції дійсності» [67].

Вважаємо, що зазначена реконструкція є понятійною деталізацією нашого уявлення про структуральні та процесуальні взаємозалежності, які, на нашу думку, не лише існують і відбуваються в соціальній взаємодії, в якій відтворюються найбільш результативні моменти, але й впливають на психологічну готовність особи до неї.

До таких понять, які розглядаються як вихідні в теоретичному описі соціальної взаємодії, і, отже, психологічної готовності до неї, належать поняття, в яких деталізується категорія суб'єкта як такого, що трансформується в процесі переходу від моносуб'єктності до діа-суб'єктності і, далі, – до полісуб'єктності колективного інтерактивного «Ми». Завдяки такій трансформації, яка, у цілому, відтворює взаємозалежності, притаманні розвитку як такому, відбувається заміна джерела активності, що спочатку було присутнє в Я-суб'єкті кожного з учасників у вигляді самоствердження, на самоствердження у складі колективного Ми-суб'єкта.

Якщо моносуб'єкт прагне до власного самоствердження, виявляючи той чи інший рівень домагань, відповідний до його уявлення про себе та про власні можливості і, отже, власну самооцінку, то у складі діа-суб'єкта як складної системи відмічається ускладнення самоствердження за рахунок певного «використання» можливостей іншого, через залучення також і до його рівня домагань. Можна очікувати ще більшої зміни самооцінки та рівня домагань у складі Ми-суб'єкта.

Розгляд ідентифікації як психологічного (психічного) механізму поєднання окремих суб'єктів у складному полісуб'єкті, сам процес переходу від моносуб'єктності до полісуб'єктності як головного механізму взаємодії загалом і соціальної взаємодії зокрема, вказує на теоретичну значущість не лише «природної» схильності до уважності до іншої людини, але й ідеї засвоєної культури міжособистісних взаємовідносин, яка виявляється в установці на іншу людину. Інакше кажучи, уважність до іншого, котра на поведінковому рівні проявляється у взаємоповазі, толерантності до цінностей та потреб іншого тощо, пов'язана не лише з афіліативною потребою в приналежності до певного кола людей, але й з процесами опанування схвалюваними зразками афіліативної та кооперативної поведінки на різних етапах соціалізації індивіда.

Вважаємо за необхідне також наголосити на тому, що за будь-яких умов вихідні (первинні, природні) суб'єктні потяги, які в той чи інший спосіб проявляються у психіці людини як певний неусвідомлюваний суб'єктний (суб'єктивний) фон, впливають на поведінкове «нюансування» інтерактивних взаємовідношень. Інакше кажучи, індивід неусвідомлювано прагне до збереження, підсилення чи здобуття того суб'єктного статусу, до якого, як йому здається (ним переживається), він є здатним.

Зазначені психічні явища, які, на нашу думку, відтворюють психологію суб'єкта, а конкретно – самозбереження та самоствердження, цей прагматичний соціумний, середовищний засіб самозбереження [15] та супутні їм додаткові явища самосприйняття, самооцінювання, рівня домагань, можна розглядати як психологічну основу, котра визначає стійкі стратегічні особливості

життєдіяльності та комунікативної поведінки індивіда, виступаючи як стратегічна основа екзистенційного імперативу в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Відповідно до сформульованого нами суб'єктно-динамічного підходу та запропонованої вище ідеї «делегування» психологічним суб'єктом своїх суб'єктних повноважень до всіх психічних явищ, які актуалізовані (активовані) на цей момент часу, стратегічний екзистенційний імператив конкретизується при розгортанні суб'єкта в стратегічній спрямованості, відповідній до особливостей Ми-концепції. Стратегічна спрямованість постає надалі у вигляді відповідних стратегічних цілей і смислів, перетворюючись надалі на стратегічну мотивацію.

Таким чином, з огляду на принципи суб'єктно-динамічного підходу категорія суб'єкта може бути передана в термінах моделювання майбутнього, в якому присутні всі суб'єктно значущі аспекти.

Якщо розглядати сутнісні ознаки суб'єкта з цього погляду, то належить визнати за ним функцію моделювання як таку, що визначає його буттєвий сенс для індивіда. Саме моделювання майбутнього й відповідного до нього структурування минулого та упорядкування сьогоденного є, на нашу думку, психологічним простором, у якому не лише відбувається розв'язання життєвих задач індивідом, але й утворюється суб'єктний досвід, який слугує переживанню власної психологічної готовності до відповідного виду активності.

Такий підхід до проблеми соціальної взаємодії, відповідно до якого активність кожного її учасника постає як наслідок суб'єктного моделювання передбачуваних дій, котрих вимагає та чи інша ситуація, дає можливість вказати на існування у складі взаємодії особистісно-регулятивних і діяльнісно-виконавчих компонентів.

Особистісно-регулятивне має відношення до перспективних особистісних цілей (короткострокові, довгострокові), в яких відбивається моделювання особою свого майбутнього й себе в ньому. Воно присутнє також і в контексті антиципованих задачних цілей із огляду на те значення, яке може мати досягнення задачних цілей для самопрезентації шляхом придання власній

особистості відповідних якостей і властивостей у процесі або внаслідок розв'язання задачі та отримання шуканого результату.

За будь-яких обставин особистісно-регулятивне накладає свій відбиток на всі виконувані дії, підпорядковуючи їхні ознаки загальній «суб'єктній ідеї», яка містить загальний регулятивний (саморегулятивний) принцип існування конкретної особи. У цьому твердженні ми зближаємося з таким уявленням про особистість, у якому вона розуміється як складна система, котра сама моделює та реалізує власний генезис [41, с. 63].

Відповідно до наведеного судження про особистість, доходимо висновку про те, що функціонування особистості будь-якого учасника соціальної взаємодії в будь-якій її ситуації завжди є не лише виявом її суб'єкта (того, що є на цей момент часу), але й указує на тенденцію розвитку (те, що має бути як перспективна сутнісна характеристика особистості як соціумного вираження суб'єкта).

Футуральне устремління особистості як основа особистісно-регулятивного в кожному акті соціальної взаємодії, є, по суті справи, бажанням свого майбутнього, яке за будь-яких обставин має бути, з точки зору даної особи, дещо кращим, аніж те, що вона переживає в сьогоденні. Це уявлення про бажане майбутнє як уособлення ідеї власного ідеального Я вказує на певну тенденцію розвитку, яка не обов'язково повинна бути відрефлексованою та послідовною. У своїй нереклексивності, непослідовності, яка дає багато можливостей для хибних, помилкових дій із відповідними для них наслідками, ця тенденція характеризує суперечливий шлях безперестанного розвитку суб'єкта як особистості для набуття соціумної значущості. Така значущість є, по суті справи, визнанням оточуючими за індивідом права на існування з певним рівнем свободи прояву власної індивідуальності, що, врешті-решт, забезпечує індивідові відчуття захищеності та соціумного благополуччя.

Вбачаючи в прагненні індивіда до набуття соціумної значущості елементи самореалізації, ми тим самим погоджуємося з судженням про самоствердження як прагнення до самозбереження. Відтак, прагнення до набуття соціумної

значущості як провідна ознака особистості вказує на прагнення до самоствердження як за ознаками самореалізації, самоактуалізації, об'єктивації власного ресурсного потенціалу (об'єктивування власної обдарованості), так і за ознаками самозбереження (створення «захисного середовища» у вигляді соціального, майнового статусу, службового становища, кар'єрного зростання тощо).

Наведене дає підставу для міркувань про об'єктивні, буттєві, життєві детермінанти щодо виникнення прагнення до соціумної значущості. У зв'язку з цим можливе таке припущення: чим більша нестабільність оточення, яка сприймається індивідом як загрозливе, тим більше ознак підвищення соціумної значущості повинно мати футуральне устремління, що в граничному вираженні спостерігається у прагненні до влади. Інакше кажучи, прагнення до влади є не лише вираженням сили (пошук точки докладання своїх зусиль), але й слабкості (пошук засобу збільшення своєї сили). Якщо в першому випадку йдеться про відчуття могутності, потентності і, отже, самодостатності, то в другому – про переживання нестачі бажаної могутності (на кшталт переживання комплексу меншовартості), яке отримує ознаки імперативу.

Наведені міркування щодо впливу суб'єкта як носія діяльності і, отже, і особистості на подальші його конкретизації (сенси, мотиви, цілі тощо) дають підставу звернутися до ідеї, покладеної в основу методу вивчення продуктів діяльності. Цей метод ґрунтується на зборі, систематизації, аналізі та тлумаченні продуктів діяльності людини [46, с. 84]. Продуктом діяльності виступають такі прояви активності, як: а) особисті документи (листи, фотографії, щоденники, автобіографії); б) офіційні матеріали (записи бесід, дискусій, статуту, накази, правила, закони); в) продукти трудової діяльності (змістовні результати творчості, поведінки, роботи над собою, суспільної, професійної діяльності); г) продукти змодельованої в експерименті діяльності [46, с. 84 – 86].

Якщо бути послідовним у міркуваннях про існування у складі взаємодії особистісно-регулятивних і діяльнісно-виконавчих компонентів, які є, за своєю суттю, суб'єктним моделюванням передбачуваних дій, то необхідно зупинитися

на сутнісних характеристиках діяльнісно-виконавчого компоненту. Оскільки саме цей компонент «відповідає» за створення продукту, а останній і виступає об'єктом докладного розгляду в методі аналізу продуктів діяльності, то саме цей елемент у моделі соціальної взаємодії не лише становить об'єктивну характеристику взаємодії, але й може, за певних обставин, опосередковано вказувати на особливості інтерактивних взаємин учасників взаємодії.

Діяльнісно-виконавчий компонент містить такі складові, як мета, дія, задача, результат і винагорода. Якщо звернутися до усталених дефініцій зазначених понять, то можна отримати уявлення про те, як саме відбувається реалізація поставленої мети в активності індивіда. Враховуючи, що ця активність відбувається у взаємодії з іншими особами, необхідно також вказати на психологічні характеристики поєднання індивідуальних цілей, дії, моделей задач і сприйняття результату, його оцінювання та очікування «винагороди» за участь у його досягненні.

На нашу думку, у суб'єктному моделюванні мети – образі результату, який передбачається [85, с. 440] й у якому усвідомлюється предметний зміст об'єкта відповідно до смислу виконуваного завдання [56, с. 223] – не лише відображаються мотиваційні моделі та зміст підсумкових ситуацій [75, с. 735], але й їх суб'єктна і, отже, стратегічна антиципована [56, с. 23] значущість у вигляді схематизованої відповіді на проблему. Це означає, що у меті мають бути присутні й стратегічна (у вигляді особистісного смислу), і тактична спрямованість (у вигляді схематизованої відповіді на проблему).

Реалізація мети за допомогою системи дій, засобами яких виступають знаки, ролі, цінності, норми тощо [56, с. 94 – 95], містить також не лише певні особистісні, але й суб'єктно-стратегічні характеристики самих діячів відповідно до конкретних (тактичних) умов ситуації взаємодії. Узгодженість дій окремих діячів є найбільш помітною ознакою у взаємодії, де вимагається від них прояву саме тих якостей, які забезпечують особі розуміння іншого як партнера і, отже, як частину своєї суб'єктності.

Взаєморозуміння особливо необхідне при визначенні змісту задачі (містить вимоги, умови та шукане, що формулюється в питанні) з огляду на необхідність у єдиному погляді на перетворення її умов згідно з певною процедурою (визначення зв'язків і залежності, за рахунок яких здійснюються пошук і визначення невідомих елементів через відомі) [56, с. 119 – 120].

У цьому аспекті вельми важливим є визначення таких ознак взаємодії, як прагматичний дискурс і поведінкові конструкти. Дискурс є послідовністю фраз комунікантів, які існують у контексті їхньої поведінки [81]. Мовленнєві формулювання та відповідні до них реакції утворюють вербально-часовий континуум, котрий містить як змістовні судження, так і поведінкові прояви діячів у взаємодії [20, с. 171].

Інтерактивний дискурс є не лише вербальним супроводом взаємодії, у якому достатньо виразно вимальовуються загальні особливості діячів, але також і об'єктивною основою в аналізі вироблення загального плану спільних дій.

Вважаємо, що в такому аспекті доречно виконати підсумування стосовно особистісного опосередкування інформації, яка повідомляється [20]: а) вербальні переваги як засіб самопрезентації; б) вираження ставлення до задачі та її смислових зв'язків; в) інтерактивно виправдане звертання до непрямих зведень (досвідні, змістовні аналогії); г) ефективне розв'язання окремих завдань; д) гнучкість мислення; е) вираження доброзичливого ставлення; є) прояв розвинених комунікативних навичок; ж) звертання до іншого як до партнера. Зазначимо, що головне у взаємодії, як правило, вербалізується, а допоміжне виражається здебільшого невербально. У мірі взаєморозуміння у взаємодії проявляється міра спрацьованості, еталоном якої може бути оркестр [29], єдність звучання якого досягається зусиллями диригента.

Оскільки поведінкові конструкти існують як певна мовленнєва поведінка з використанням атрибутів мовленнєвої особистості (Ю. М. Караулов), то особливості інтерактивного дискурсу не лише відображують загальні характеристики діячів, але й указують на часову трансспективу розвитку

інтерактивних моделей із відповідним переходом до стратегічних (особистісних) і тактичних (діяльнісних, задачних) моделей [20].

Таким чином, узагальнюючи міркування стосовно теоретичної моделі соціальної взаємодії, можна сформулювати висновки:

1) Основу теоретичної моделі соціальної взаємодії утворюють категорії суб'єкта й результату. Якщо в категорії суб'єкта відтворюється ідея імперативної суті індивідуального існування, яка, зрештою, визначає стратегічну спрямованість індивіда, то в категорії результату відображено присутність як цільового (мета) – змодельованого майбутнього бажаного, так і отриманого підсумкового в поточному часі, в якому присутнє переважання особистісно-стратегічного чи діяльнісно-тактичного.

Розглядаючи участь у соціальній взаємодії як прагматичну детермінанту психологічної готовності до неї, доходимо висновку про обов'язкову присутність у ній певної суб'єктної імперативності щодо стратегічної (сислової) значущості для отримання бажаного результату.

2) Психологічна основа соціальної взаємодії розкривається в категорії мети, яка, з одного боку, є відображенням суб'єктності діяча – його уявлення про себе, його особистісних смислів і мотивів, які спонукають його до участі в розв'язанні задач у складі соціальної взаємодії, а з другого – його діяльнісної спроможності, яка виявляється у здатності до розв'язання задач того чи іншого рівня складності.

Психологічна готовність до соціальної взаємодії є індивідуальним відтворенням власної суб'єктності індивіда, що зводиться до його самосприйняття в контекстах участі та розв'язання задач в інтерактивних взаєминах.

3) Праксична (емпірична) основа соціальної взаємодії полягає у поєднанні суб'єктностей окремих діячів, у якому мають бути поєднані окремі ідеї індивідуального існування у вигляді певної надсистемної якості Ми-суб'єкта.

Психологічна готовність до соціальної взаємодії передбачає здатність діяти в команді, підпорядковуючи свої дії колективному суб'єкту.

Загалом, теоретична модель соціальної взаємодії може бути передана в таких формулюваннях.

1. Соціальна взаємодія є складним багатоаспектним інтерактивним явищем соціальних відносин, що має ознаки статусно-рольових, міжособистісних взаємин, структурні зв'язки між якими визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення діячами соціального, особистісного та діяльнісного досвіду. Соціальна взаємодія є відтворенням свідомого вибору особою орієнтирів і регуляторних утворень життєвого шляху.

2. Структура соціальної взаємодії утворюється єдністю зовнішніх, внутрішніх і процесуальних факторів. Зовнішня структура соціальної взаємодії базується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентнісної (задачної) культури діячів. Внутрішня структура визначається системною залежністю суб'єктних явищ, які відтворюються в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Процесуальна структура соціальної взаємодії створюється переходом діяча як монособ'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних відношень із властивим для них певним протиставленням статусно-рольового та особистісно-діяльнісного.

3. Психологічні механізми психологічної готовності до соціальної взаємодії відтворюються в категоріях ролі (репертуарні, поведінкові схеми), особистості (утвердження власної значущості за допомогою діяльнісних у поведінкових патернів), свідомості (моделювання власної особистості з використанням змодельованої ролі). Механізмами психологічної готовності до соціальної взаємодії на рівні статусно-рольових відносин виступають ідентифікація, наслідування, розвиток особистісних смислів, установок, цінностей; на рівні особистісних взаємовідносин – розвиток Я-концепції, особистісних установок; на рівні усвідомлення власного буття – рефлексія особистісного та «рольового» буття.

4. Психологічну основу психологічної готовності до соціальної взаємодії утворюють:

- усвідомлення діячем власного соціумного досвіду з огляду на стратегічні цілі самоствердження й самоактуалізації та їх трансформування у моделюванні власної соціумної ролі при опануванні та відтворенні соціумних вимог;
- інтегративне поєднання діячами способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних (категорія діяльності) дій при виконанні спільних завдань у подіях соціальних відносин;
- соціальні установки діячів як узагальнене відображення їхнього інтерактивного соціумного досвіду.

Висновки до третього розділу

1. Показано, що проблема соціальної взаємодії у загально-теоретичному контексті найбільше вивчена в соціологічному та соціально-психологічному вимірах. Взаємодія трактується як «обмін діями» на рівнях: спонук; уточнення ситуації; безпосередньої дії та її завершення; суб'єктивних сенсів взаємодій; поведінкового обміну виноград і втрат; міжособистісної взаємодії, одиничної дії; просторових психічних соціальних контактів задля отримання певних реакцій; явищ емоційної сфери та постановки/рішення проблеми; соціальної ситуації.

2. Основну системну ознаку в структурі соціальної взаємодії становлять функціональні відношення в системі «роль – особистість». Оскільки роль і особистість виступають діалектичними протилежностями в структурі соціальної взаємодії, то простір суб'єктивної раціональності, межі якого визначаються мірою узгодження особистих (особистісних) і суспільних (рольових) цінностей діячів, має наголос на особистісних або на рольових аспектах в інтерактивних взаємовідносинах. Кожен із діячів виступає як носій саме тих ролей, щодо яких він відчуває не лише схильність, але й потребу згідно з власною відрефлексованою Я-концепцією. Відтак, ознака взаємності як найбільш суттєва психологічна ознака соціальної взаємодії, найбільшою мірою відтворює ідею

спорідненості Я-концепцій діячів, результатом якої є виникнення такого нового функціонального утворення, як «Ми-суб'єкт».

У системі «роль – особистість» рольові приписи та вимоги або повністю підпорядковують собі всі особистісні прояви взаємодії, перетворюють соціальну взаємодію на рольову (актуалізується функціональний зміст ролей для успішної взаємодії), або підпорядковуються особистісним проявам учасників взаємодій, кожен із яких переслідує свою мету, завдяки чому виникає певний психологічний підтекст взаємодій.

3. Функціонально соціальна взаємодія може бути представлена як взаємодія «Я-суб'єктів» і їх перетворення на «Ми-суб'єкт» у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та взаєминами між соціальними групами. Унаслідок такого перетворення соціально-рольових стосунків виникає система «Ми-соціальна роль» пов'язана із завданням, яке виконується.

4. Формування системи професійного уявлення особистості поєднує в собі дві взаємопов'язані підсистеми: предметну (уявлення про зміст діяльності) та суб'єктну (уявлення про суб'єкта професійної діяльності). Тому в становленні психологічної готовності особистості до соціальної взаємодії важливим і функціональним має стати спонукання до прояву учасниками необхідних для соціальної взаємодії особистісних властивостей, створених за індефікаційною ознакою та різною мірою рефлексивно відображених у їхній свідомості.

5. Суб'єкт, як головна дійова особа соціальної взаємодії постає в єдності його змістовних («що робить?»), динамічних («що і як змінюється за часом?»), та психологічних («що є внутрішню умовою, що діяч робить і як воно змінюється в часі?») ознак; соціальна взаємодія постає як процес інтерактивних стосунків, який, окрім регламентацією правилами, нормами та приписами соціального інституту, має частку особистісного, суб'єктного, що й зумовлює ключову суперечність у системі «роль – особистість». Функціональні стосунки в цій системі є основною системною ознакою структури соціальної взаємодії, яка поєднує в собі змістовні, психологічні та динамічні ознаки базових конструктів

соціальної взаємодії: ролі, особистості та свідомості.

6. Стратегічна спрямованість спонукає особу до пошуку ролі за ознакою соціальної позиції, статусу, соціальної функції і, отже, до відповідних дій, за допомогою яких відбувається реалізація ролі в континуумі соціумних ситуацій. Оскільки особа у своїй поведінці керується ознаками своєї стратегічної спрямованості, то позитивний результативний досвід в інтеракціях із іншими діями закріплюється у відповідних перевірених практикою усталених діях – стратегічних патернах соціумної поведінки. У найзагальнішому вигляді стратегічні патерни соціумної поведінки зводяться до таких стратегій, у яких: а) наголошується на більшій значущості власного «Я» ($Я > Ти$ (Він, Вона, Вони); б) більшій значущості іншого ($Я < Ти$ (Він, Вона, Вони); в) рівній значущості власного «Я» та «Я» іншого ($Я = Ти$ (Він, Вона, Вони)).

7. Теоретична модель соціальної взаємодії як багатоаспектного інтерактивного явища соціальних відносин вказує на те, що вона:

а) має ознаки статусно-рольових, міжособистісних взаємин, структурні зв'язки між якими визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення діями соціального, особистісного та діяльнісного досвіду;

б) утворюється єдністю зовнішніх, внутрішніх і процесуальних факторів. Зовнішня структура соціальної взаємодії базується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентнісної (задачної) культури діячів. Внутрішня структура визначається системною залежністю суб'єктних явищ, які відтворюються в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Процесуальна структура соціальної взаємодії створюється переходом діяча як монособ'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних відношень із властивим для них певним протиставленням статусно-рольового та особистісно-діяльнісного;

в) відтворюється в категоріях ролі (репертуарні, поведінкові схеми), особистості (утвердження власної значущості за допомогою діяльнісних і поведінкових патернів), свідомості (моделювання власної особистості з використанням змодельованої ролі);

г) здійснюється з використанням таких психологічних механізмів, як: ідентифікація, наслідування, засвоєння особистісних смислів, установок, цінностей (статусно-рольові відносини), розвиток Я-концепції, особистісні установки (міжособистісні стосунки), рефлексія особистісного та «рольового» буття (аутокомунікація);

д) змістовно й функціонально забезпечується усвідомлення діячем власного соціумного досвіду й інтегративним поєднанням діячами способів суб'єкт-суб'єктних (категорія особистості) та суб'єкт-об'єктних (категорія діяльності) дій.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [1], [3], [6], [8], [19], [22], [26], [27].

Список використаних джерел до розділу 3

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. 3-е изд. Москва: Наука, 1994. 325 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 526 с.
4. Белановская О. В. Психология личности: Учеб. пособие. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. 226 с.
5. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва: Эксмо, 2009. 416 с.
6. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука, 1978. 311 с.
7. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
8. Булгакова О. Ю. Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. 4/1 (7), issue 14. Budapest, 2013. P. 227-231.
9. Булгакова О. Ю. Проблема структури соціально взаємодії у психологічному аспекті. Тематичний вип. Вища освіта України у контексті інтеграції до

- Європейського освітнього простору. Додаток 1 до Вип. 31. Т. VIII (50, 2013). С. 60-71.
10. Булгакова О. Ю. Психологічний аспект соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. III (27). ISSUE 51. Budapest, 2015. P. 78-82.
 11. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія у психологічному аспекті. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали III Міжнар. науково-практ. конф., (м. Одеса, 25 травня 2014 р.). Одеса: Букаев, 2014. С. 18-20.
 12. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання: монографія. Одеса, 2014. 246 с.
 13. Булгакова О. Ю. Стратегічні патерни соціумної поведінки як комунікативно-інтерактивний принцип особистості взаємодії. Проблеми емпіричних досліджень. *Гуманітарний вісник ДВНЗ. Переяслів-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Г. Сковороди*. Вип. 8. Київ: Гнозис, 2014. С. 134-140.
 14. Булгакова О. Ю. Теоретична модель соціальної взаємодії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного пед. університету ім. К. Д. Ушинського*: Зб. наук. праць. № 5-6. Одеса, 2014. С. 199-207.
 15. Булгакова О. Ю. Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I (7), Issue: 14. Budapest, 2013. С. 227-231.
 16. Булгакова О. Ю. Система «суб'єкт-суб'єкт» як одиниця психологічного аналізу соціальної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка. 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 7. Ч. 1. С. 127-133.
 17. Быстрова А. Н. Мир культуры (Основы культурологии). Москва: Изд. Федора Конюхова; Новосибирск: ЮКЭА, 2002. 712 с.
 18. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 16-29.
 19. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.

20. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса, 2005. 355 с.
21. Велитченко Л. К. Психология педагогического взаимодействия: проблемы концептуализации. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2003. 222 с.
22. Велитченко Л. К. Концептуальная модель осуществления психического. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. 14. Budapest, 2013. P. 232-237.
23. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Санкт-Петербург: ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
24. Горноста́й П. П. Рольова теорія особистості: теоретичні аспекти та практичні аплікації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х т. Т. 1. С. 391-395.
25. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
26. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Одеса: ВСГТУ, 2005. 100 с.
27. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. Москва: Джангар, 2010. 864 с.
28. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 1. С. 18-28.
29. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
30. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.
31. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. / НАЧОУ ВП «Современная гуманитарная академия», Москва. 1991. 51 с.
32. Козырев В. И. Социальный интеллект как фактор управления организацией. Ярославль, 2000. 348 с.

33. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2002. 286 с.
34. Колтунович Т. А. Етичний кодекс психолога: Навчальний посібник. Чернівці: ЧНУ, 2007. 232 с.
35. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
36. Кораблина Е. П. Профессия психолог-консультант: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 156 с.
37. Кордуэлл М. Психология: Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
38. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 тт. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. 320 с.
39. Лунева О. В. Социальный интеллект - условие успешной карьеры. *Знание. Понимание. Умение*. 2006. № 1. С. 53-58.
40. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс: пер. с англ. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург, Москва: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. 510 с.
41. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев: Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.
42. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Москва: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
43. Мельник С. Н. Психология личности: Учебное пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. 96 с.
44. Мид Дж. Г. Избранное. Сб. пер. Москва: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
45. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.
46. Оксфордский толковый словарь по психологии / пер. с англ. под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т. 1. Чеботарева Е. Ю. Москва: Вече АСТ, 2003. 592 с.

47. Основи психології: Підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 3-є вид., стереотип. Київ: Либідь, 1997. 632 с.
48. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва: Академический проект, 2000. 880 с.
49. Петрова І. Л. Стратегічне управління людськими ресурсами: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2013. 466 с.
50. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
51. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Генезис, 2003. 192 с.
52. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. Київ: Каравела, 2008. 352 с.
53. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / автор-сост. Н. И. Конюхов. Москва: РАГС, 1992. 100 с.
54. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
55. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва: Когито-Центр, 2011. 600 с.
56. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
57. Психология: Словарь по профориентации и психологической поддержке / под ред. С. Ю. Головина. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
58. Психологія конфлікту. Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Я. Галаган і др. Київ: ДЕТУТ, 2008. 422 с.
59. Роджерс К. Эмпатия. *Психология эмоций*. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 325-328.
60. Родзинский Д. Л. Философия в вопросах и ответах. Учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. 444 с.

61. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
62. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 384 с.
63. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю., Машаров И. М. Управление и диагностика персонала: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Знание, 2002. 356 с.
64. Словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
65. Соловьев О. В. Об эволюционных истоках субъективности и субъекта. *Мир психологии*. 2007. № 1 (49). С. 55-68.
66. Сорокин П. А. Система социологии. Т. 1. Москва: Наука, 1993. 688 с.
67. Стёпин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
68. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
69. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / под ред. Н. Ф. Талызиной. Москва: Педагогика, 1984. 472 с.
70. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. 2-е изд. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 168 с.
71. Тарасевич Н. М., Омельченко С. Д. Особистісно-діяльнісний підхід у визначенні змісту психолого-педагогічної підготовки. Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах: матеріали конф. Харків. 1994. С. 8-11.
72. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: монографія. Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. 262 с.
73. Теория и практика связей с общественностью: учеб. пособие / автор-сост. С. Ю. Чимаров, Л. Е. Востряков. Ч. 2: Технологии, практические методы и приемы работы в сфере связей с общественностью. Санкт-Петербург: СЗИУ

РАН-Хигс, 2012. 346 с.

74. Толковый словарь русского языка: В 4 тт. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. Москва, 1935; Т. 2. Москва, 1938; Т. 3. Москва, 1939; Т. 4, Москва, 1940. (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: Москва, 1995; Москва, 2000.
75. Урбанович А. А. Психология управления. Минск: Харвест, 2003. 640 с.
76. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
77. Фляйшер К., Бенсуссан М. Стратегический и конкурентный анализ. Москва: БИНОМ Лаборатория знаний, 2015. 541 с.
78. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Издательство «Фолио». 2002. 864 с.
79. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Общ. ред. и послеслов. П. С. Гуревича. Москва: Прогресс, 1989. 272 с.
80. Фурманов И. А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии. *Белорусский психологический журнал*. 2004. № 1. С. 15-20.
81. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. пер. с нем. Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. 416 с.
82. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 2015. № 10 / СХХVІІІ. С. 88-93.
83. Шевченко Н. Ф., Меньяло В. В. Уявлення студентів-психологів про майбутню професійну діяльність. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 2014. № 9 / СХХVІ, 2014. С. 88-93.
84. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии: пер. с польск. Москва: Прогресс, 1969. 240 с.

85. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск: Современное слово, 1998. 768 с.
86. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books Ltd., 1972. 280 p.
87. Homans G. C. Social Behaviour: Its Elementary Forms. Routledge & Kegan Paul, 1961. 406 p.
88. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. New York: Ronald Press Co, 1957. 518 p.
89. Linton R. The Cultural Background of Personality. *Вопросы социальной теории: Научный альманах*. 2007. Т. I. Вып. 1. Философские и научные основания современной социальной теории / под ред. Ю. М. Резника. Москва: «Независимый институт гражданского общества»; «Междисциплинарное общество социальной теории». 2007. С. 175-190.
90. Thibaut J. W., Kelley H. H. The Social Psychology of Groups. New York: John Wiley & Sons, 1959. 303 p.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТ СУБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як результат їхньої участі у діяльності соціального інституту

Провідною тезою нашого дослідження є твердження про соціальну взаємодію в межах соціального інституту як детермінанту психологічної готовності до неї.

Соціальна взаємодія є процесом, що самоорганізується кожного разу, коли виникає ситуація, яка потребує взаємодії. Розглядаючи соціальну взаємодію як саморегулятивну систему, потрібно додатково «оснастити» наше головне поняття за допомогою нових ознак – складна, цілеспрямована, саморегульована, інтерактивна тощо, які починають відображувати саме ті аспекти соціальної взаємодії, на котрі вказує той чи інший вибраний нами атрибут.

Якщо врахувати ту обставину, що саморегуляція має складну структуру, до якої входять: а) прийнята суб'єктом мета активності; б) модель значущих умов активності; в) програма виконавчих дій; г) критерії для оцінки успішності; д) інформація про результат; е) оцінка результатів за критерієм успіху; є) рішення про необхідність і характер корекції [50, с. 352], – то при розгляді питань із проблеми соціальної взаємодії явно недостатньо вказувати на її емерджентність та апелювати до явищ біфуркації, підпорядкування підсистем деякій єдиній системі згідно з їхніми параметрами порядку [11].

У контексті системного підходу важливим є визначення: а) способів породження психічних утворень; б) закономірності їх трансформацій і часткових перебудов; в) співвідношення актуального й потенціального в психічному розвитку. Саме ідея породження, виникнення виконує методологічну функцію та вимагає звернення до генетичної логіки психологічного пізнання [31, с. 9].

Для нашої теоретичної позиції принципово важливим є узагальнене судження про соціальну взаємодію як взаємодію Я-суб'єктів і їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими стосунками соціального інституту та стосунками між соціальними інститутами. Психологічна готовність до соціальної взаємодії є, фактично, готовністю переходити на позиції Ми-суб'єкта, спираючись на сформовані (або ті, які перебувають у процесі формування) особистісні якості.

Найсуттєвішою характеристикою соціальної взаємодії є те, що вона виступає суб'єкт-суб'єктною взаємодією, змістовний аспект якої регламентується соціальними та статусно-рольовими стосунками, а процесуально-динамічний аспект – рівнем їхньої компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане.

Сутність соціальної взаємодії полягає в процесуальних і змістовних ознаках її первинної структури «суб'єкт – суб'єкт». Поняття «суб'єкт» як компонент цієї структури і, отже, як психологічне утворення, слугує вказівкою на джерело будь-якої активності за умов, що обставини спонукують його до цієї активності.

Структура «суб'єкт – суб'єкт» описується в різних варіантах так званої теорії діадичної взаємодії [2]. Так, у доктрині «економічної людини» наголошується на залежності поведінки людини у взаємодії від винагорода, яку вона отримує від результату взаємодії. Згідно з Д. Тібо та Г. Келлі, учасники взаємодії залежать один від одного з огляду на можливість отримання позитивних результатів. Інтеракції визначаються можливостями взаємного контролю, здатністю впливати на результати іншого за допомогою таких важелів, як винагорода, платежі, підкріплення, корисність. Продуктами взаємозалежних відносин стають норми, ролі, влада [43].

Психологічному аналізу соціальної взаємодії має передувати визначення вихідної тези про процесуальні та змістовні ознаки її первинної структури. За ознакою процесуальності такою одиницею має бути система «суб'єкт – суб'єкт» як базисний психологічний простір, у якому, власне, і відбувається взаємодія. Змістовні ознаки соціальної взаємодії відображуються в ознаці взаємності,

відсутність якої перетворює взаємодію на поперемінний «обмін діями», за якими криються індивідуальні цілі, до яких прагнуть обидва учасники інтерактивних стосунків і відносин. У цьому аспекті важливим є визначення ознак, які слугують меті поєднання та перетворення окремих Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт. Зв'язки між суб'єктами в складі ситуативної задачі хоча й виникають спонтанно, підпорядковуючись її логіці, але це підпорядкування є певним відображенням психологічних особливостей кожного з суб'єктів.

Розглядаючи проблему соціальної взаємодії з цього погляду, доходимо висновку про те, що в кожній ситуації присутнє, з одного боку, дещо сталє, постійне, типовє, а з іншого – те, що виникає як унікальнє, разовє, ситуаційнє.

Соціална взаємодія може трактуватися не лише як взаємодія щонайменше двох осіб (носії певних ролей, узагальнених патернів поведінки), які в своїй комунікації користуються певною системою символів [38], але і як конструювання соціального порядку [24] або управління враженнями під час соціальних зустрічей [26].

Соціална взаємодія, яка відбувається в певному суспільному контексті, є умовою формування «соціального характеру», притаманного певному суспільству [65].

Як бачимо, поняття соціальної взаємодії, яке за своєю ознакою «бути елементом соціального контексту» належить до понятійного апарату соціології та соціальної психології, має також ознаку суб'єктності її учасників, яка, у свою чергу, пов'язується з поняттям суб'єктивної реальності, у межах якої відбувається побудова власної тактики інтерактивних взаємостосунків із іншим з опорою на власний досвід, закріплений у відповідних структурах індивідуальної свідомості, котрі, як усталені схеми, вказують на стратегічні особливості при організації власної поведінки в тій чи іншій ситуації життєдіяльності.

Зазначимо, що, по-перше, інтерактивний акт супроводжується ментальною категоризацією ситуації та її окремих елементів із огляду на її логічний суб'єкт («про що йдеться?») та логічний предикат («що відбувається?») відповідно до її об'єктивного сенсу й передбачуваного результату. Розуміння (усвідомлення) та

відповідна йому категоризація залежить від міри компетентності особи, яка взаємодіє, у тому чи іншому питанні, пов'язаному з ситуацією взаємодії.

По-друге, інтерактивний акт є, як правило, мовленнєвим актом із маніфестацією кожним із учасників його «мовленнєвої особистості» (Ю.М.Караулов), перебіг якого вказує на процес створення спільного мовленнєвого тезаурусу як передумови взаєморозуміння щодо оцінки ситуації.

По-третє, інтерактивний акт у своїх найзагальніших ознаках вказує на його приналежність до певної множини аналогічних актів, які кожен із учасників тлумачить у межах індивідуальної системи ситуаційних концептів із виходом на власну понятійну систему, яка, власне, і є основою розуміння суб'єктно-предикативної будови «логіки ситуації».

По-четверте, інтерактивний акт як частина певного життєвого континууму пов'язується діячем із уявленням про його значущість для власної системи цінностей і смислів.

Оскільки взаємодія як така є функціональною властивістю суб'єкт-суб'єктної системи, то вона має відтворювати сутнісні ознаки тієї системи, функцією яких вона є. У такому разі нам достатньо буде описати за допомогою спеціальної літератури все, що стосується змістовної (навчальні плани та програми) та функціональної проблематики (методика викладання) тієї чи іншої системи (наприклад, педагогічна система, освітня система тощо) у вигляді інструкцій до статусно-рольових відносин, щоб отримати відображення існуючих офіційних поглядів на сутність взаємодії з огляду на її структуру, закономірності, залежності тощо.

Розглядаючи, однак, соціальну взаємодію як взаємодію конкретних осіб – носіїв «індивідуальної свідомості», доходимо висновку про те, що соціальна взаємодія є «соціальною міжособистісною взаємодією» (соціально-рольове підпорядковує міжособистісне) або «міжособистісною соціальною взаємодією» (міжособистісне підпорядковує соціально-рольове). Залежно від відповідного наголосу в інтерактивних взаєминах на соціально-рольовому або на міжособистісному відбувається відповідна побудова «інтерактивного тексту». У

першому випадку він є «соціально-рольовим текстом» із певним «міжособистісним підтекстом», а у другому – він перетворюється на «міжособистісний текст», до якого додається «соціально-рольовий підтекст».

Дані про інтернальний «свідомісний» підтекст можна отримати, звернувшись до усталених (хрестоматійних) поглядів на її функції – пізнавальну, розрізнення суб'єкта і об'єкта, функції цілеутворення та ставлення. Таким чином ми отримуємо функціональну модель свідомості, у світлі якої «програмний» і «керувальний» блок взаємодії постають у вигляді таких функціональних блоків: а) компетентнісно-пізнавальний (рівні розвитку пізнавальної та компетентнісної сфери учасників розташовуються від *min* до *max*); б) суб'єктно-об'єктний, який виражається не стільки в «букварному» розрізненні суб'єкта та об'єкта, «Я» та «Не-Я», скільки в переживанні особою своєї суб'єктності (дієвості, впливовості) стосовно об'єктивних умов життєдіяльності (рівні від *min* до *max* самооцінки); в) цільовий, який указує на систему довгострокових (стратегічних) і короткострокових (тактичних) цілей як віддзеркалення ціннісно-сміслових переваг особи та її спрямованості як особистості (рівні від *min* до *max*); г) прояву та вираження ставлення, який вказує на уявлення особи про належне та бажане як опосередковану імпліцитну ціннісно-сміслову характеристику особи (рівні від *min* до *max*) («ставленнєвий» блок) .

Таким чином, концептуально ідея соціальної взаємодії відтворюється в соціологічних теоріях [1, 9, 10, 24, 26, 38, 51, 63, 68, 69] за допомогою таких понять, як культура, соціальний контекст, дія, вплив, винагорода, надання послуг та очікування винагороди за них, користування учасниками взаємодії певною системою символів, пристосування ліній індивідуальної поведінки тощо.

За ознакою процесуальності одиницею соціальної взаємодії має бути система «суб'єкт – суб'єкт» як відповідний їй базисний психологічний простір. За ознакою взаємності соціальна взаємодія постає як поєднання та перетворення окремих Я-суб'єктів на Ми-суб'єкт. Відтак, психологічна готовність до соціальної взаємодії забезпечує індивідові перехід від власної (індивідуальної) до

колективної (спільної) суб'єктності на основі сформованих у попередньому досвіді психологічних механізмів і особистісних властивостей.

4.2. Специфіка дослідження психологічної готовності до соціальної взаємодії на основі її концептуальної моделі

Виходячи з концептуальних ознак соціальної взаємодії та стверджуючи нагальність вивчення ціннісно-комунікативних і культуральних конструктів формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, необхідно було розробити систему вивчення ціннісно-комунікативних і культуральних чинників соціальної взаємодії студентів.

Будь-яка спроба відтворити психологічні особливості соціальної взаємодії в дослідженні неминуче натрапляє на питання про те, наскільки вона відповідає характеристикам реальної взаємодії. Якщо в дослідженні наша увага буде зосереджена виключно на визначенні того, як саме відбувається перетворення окремих Я- суб'єктів у діадній системі «суб'єкт – суб'єкт» на Ми-суб'єкт, то при переході до масштабніших систем ми повинні відповісти на питання про соціальний (соціумний) контекст, у якому відбувається соціальна взаємодія.

Зі сказаного випливає необхідність створення такої моделі соціальної взаємодії, у якій були би відтворені основні аспекти навчально-професійного соціумного середовища, і для створення якої необхідні відповідні методологічні та теоретичні основи. Якщо розглядати дефініцію основного поняття дослідження з огляду на головні ознаки явища, то саме ці ознаки можна трактувати як основні положення і, отже, як методологічні принципи, які, зрештою, визначають сутність розуміння явища, яке досліджується.

У контексті нашого дослідження соціальна взаємодія постає як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, змістовний аспект якої регламентується статусно-рольовими стосунками, процесуально-динамічний аспект – взаємодією на рівнях компетентності, впливовості, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане.

За принципом єдності свідомості та діяльності сутнісні характеристики професійної (освітньої) діяльності виступають основою у формуванні свідомості її учасників.

Відповідно до принципу змістовності статусно-рольові стосунки у професії та їх конкретизація в навчально-професійному співтоваристві (Я >Він, Вони; Я <Він, Вони; Я = Він, Вони) сприяють розвитку образу «Я» особи. Втілення діячами своїх соціальних статусів і ролей у життя визначає зміст соціальної взаємодії.

Принцип процесуальності розкривається в таких поняттях, як компетентність, впливовість учасників (Я >Він, Вони; Я <Він, Вони; Я = Він, Вони). Особливості процесу залежать від орієнтації діячів на колегіальні стосунки в інтерактивних взаєминах за ознаками суб'єкт-суб'єктних взаємин (взаємодія) чи на стосунки підпорядкування за ознаками суб'єкт-об'єктних стосунків (вплив), відповідно до яких соціальна взаємодія отримує ознаки або взаємодії, або обміну діями.

Принцип особистісного опосередкування – уявлення про належне та бажане, особистісно стратегічне (термінальні цінності) та особистісно тактичне (інструментальні цінності).

Вихідним концептом нашого дослідження соціальної взаємодії є дефініція соціальної взаємодії, у якій вона зображена як система інтерактивних стосунків у складі Ми-суб'єкту в межах завдання, продиктованого соціально-рольовими стосунками, відповідними до змісту діяльності соціального інституту. Беручи за основу, що окреслена нами вище теоретична модель соціальної взаємодії як багатоаспектного інтерактивного явища соціальних стосунків утворюється єдністю внутрішніх, процесуальних і зовнішніх факторів, вважаємо за необхідне констатувати специфіку соціальної взаємодії студента закладу вищої освіти з позицій характеристики концептів, ними обумовлених.

Оскільки на початковому етапі основа психологічної готовності до соціальної взаємодії закладається соціальними установками діячів як наслідком узагальненого відображення їхнього інтерактивного соціумного досвіду, то

внутрішні детермінанти соціальної взаємодії виступають на перший план при формуванні тієї чи іншої готовності до соціальної взаємодії. Внутрішня структура соціальної взаємодії визначається системною залежністю суб'єктних явищ, які відтворюються в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Доцільною у цьому контексті є верифікація ключових предикторів психологічної готовності до соціальної взаємодії. Вона передбачає вивчення ціннісного, просторового та соціономічного опису соціальної взаємодії студентів на етапі первинної професіоналізації, що виявлятиметься у проявах термінальних та інструментальних цінностей навчально-професійної діяльності.

Процесуальна структура соціальної взаємодії створюється переходом діяча як моносуб'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних стосунків із властивим для них певним протиставленням стусно-рольового та особистісно-діяльнісного. При цьому на перший план виступає опис комунікативних характеристик інтерактивного за своїм характером явища соціальних взаємин студентів.

Зважаючи на те, що зовнішня структура соціальної взаємодії базується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентнісної (задачної) культури діячів, то резонним постає питання вивчення та опису специфіки культурального концепту взаємодії.

1. Наголошуючи на ознаці соціально-рольового, вкажемо на те, що при схематизації соціальної взаємодії з метою визначення її ознак як емпіричного об'єкту маємо врахувати особливості соціальних стосунків, продиктованих відповідними інструкціями та приписами. Емпіричним об'єктом виступають абстракції, у яких виокремлені значущі ознаки досвіду, котрі використовуються в побудові схеми його фрагментів (цінностей і установок) [55].

Необхідно також звертати увагу на вплив рольових стосунків у складі соціального інституту.

Якщо в дослідженні йдеться про соціономічні професії (які передбачають постійну роботу з людьми та постійне спілкування в ході професійної діяльності), де важливими є такі якості, як розвинені комунікативні здібності, емоційна стійкість, швидке переключення уваги, емпатія, спостережливість, організаторські здібності, то на перший план висувається категорія спілкування з

відповідним наголосом на тих аспектах, які мають відношення до створення спільного інтерактивного простору, завдяки якому окремі діячі перетворюються на партнерів у складі Ми-суб'єкта.

2. Зазначимо, що здібності, які є важливими для соціономічних професій, а саме управління людьми, легкість знайомства та спілкування з новими людьми, чуйність і доброзичливість до оточення, уміння уважно вислуховувати людей, уміння самостійно організовувати свою роботу й роботу інших [36], можна в першому наближенні розглядати як такі, котрі необхідні для поєднання учасників у контексті суб'єкт-об'єктних стосунків прагматики інтерактивної ситуації (комунікативний і культуральний патерни).

Розглядаючи психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії як суб'єктне утворення, головною ознакою якого виступає переживання себе як діяча в тій чи іншій ситуації значущої активності, ми вважали, що отримання емпіричних даних щодо соціальної взаємодії студентів в умовах закладу вищої освіти за допомогою розроблених нами опитувальників «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії», «Культуральні чинники соціальної взаємодії» (див. Додатки А та Б) забезпечить можливість відтворити її відображальні аспекти, які не лише виявляються найбільш суттєвими для респондентів, але й слугують її узагальненим віддзеркаленням у цілому.

Пілотажне дослідження за участю 52 студентів 1 курсу (факультету початкових класів ПНПУ імені К. Д. Ушинського – респондентки) та 3 курсу (машинобудівельного факультету ОНПУ – респонденти) дало можливість з'ясувати специфіку ціннісних, комунікативних і культуральних особливостей соціальної взаємодії.

Соціальна взаємодія у вибірці досліджуваних студентів може бути змодельована на основі результатів дослідження за допомогою спеціально створених опитувальників, які містять блоки питань, спрямовані на вивчення внутрішніх детермінант соціальної взаємодії (термінальних та інструментальних цінностей, комунікативних особливостей, просторового та соціономічного аспектів взаємодії) – опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної

взаємодії», так і зовнішніх (культуральних) аспектів соціальної взаємодії у закладі вищої освіти – опитувальник «Культуральні чинники соціальної взаємодії».

Розробка опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» передбачала вивчення характеру представленості різнопланових підсистем моделі соціальної взаємодії студентів (Рисунок 4.1).

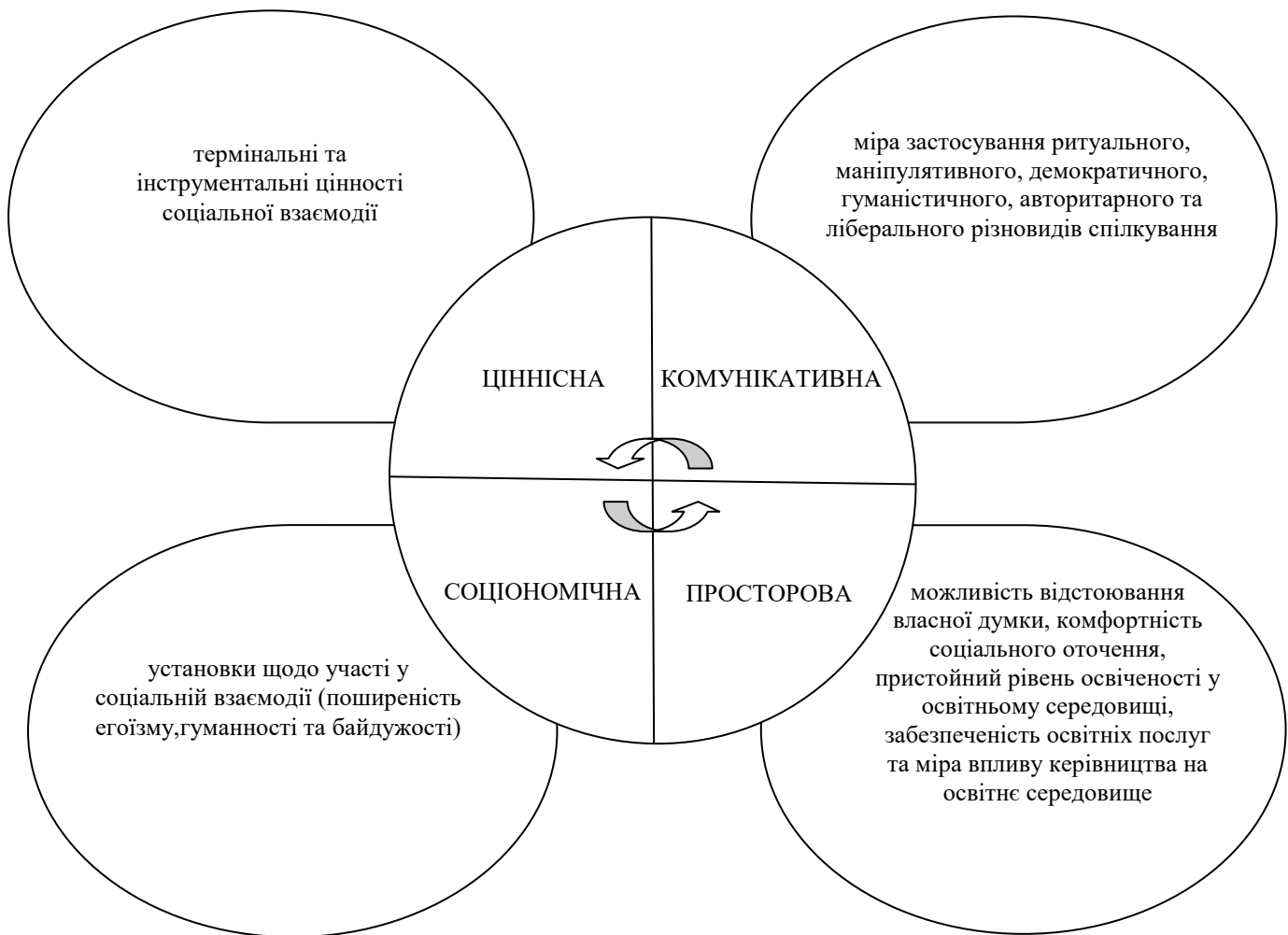


Рисунок 4.1. Ціннісно-комунікативні підсистеми моделі соціальної взаємодії студентів

Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» має на меті виявити культурно обумовлені аспекти взаємодії: гностичні (пізнання,

освіченість) складові, прояв моральності та вихованості студентів у соціальній взаємодії соціумного простору закладу вищої освіти.

4.2.1. Ціннісні аспекти соціальної взаємодії

Вивчення ціннісних детермінант соціальної взаємодії студентів за допомогою опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» дозволило отримати дані, які є опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаємо як предмет рефлексування, що приводило до тих чи інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси в регулятивній системі кожного із респондентів. Інакше кажучи, дані щодо термінальних цінностей респондентів повинні були показати міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальній інтерактивній дійсності, пов'язаній із їхнім професійним становленням.

Розгляд термінальних аспектів соціальної взаємодії спирався на визначення провідних термінальних цінностей, які, за М. Рокичем [56], виражають переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоби до неї прагнути.

Саме тому до опитувальника включено низку термінальних цінностей, важливих у контексті нашої проблематики: 1) задоволення від професійної (навчально-професійної) діяльності (праці); 2) професійна діяльність як важлива складова смислової системи особистості; 3) професійна (навчально-професійна) діяльність (праця) як умова матеріального благополуччя; 4) значущість духовних цінностей у складі професійної (навчально-професійної) діяльності (праці); 5) реалізація творчого потенціалу в професійній (навчально-професійній) діяльності (праці); 6) самореалізація в професійній (навчально-професійній) діяльності (праці); 7) самоудосконалення та творче зростання; 8) бажаний соціальний статус; 9) повага з боку керівництва; 10) повага з боку колег; 11) упевненість у завтрішньому дні.

Відповідно до наведеного переліку термінальних цінностей, соціальна взаємодія у професійній діяльності постає як фактор матеріального, емоційного, духовного благополуччя. Вона забезпечує можливість самоствердження і, отже, самозбереження за рахунок реалізації творчого потенціалу шляхом самудосконалення та творчого зростання, досягнення бажаного соціального статусу, а також можливість бути значущим для оточення (вертикальні/горизонтальні взаємостосунки).

На судження опитувальника «Я отримую задоволення від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності)» були отримані відповіді «завжди» (34,6%), «майже завжди» (40,4%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%).

Отримані дані свідчать про вищу міру позитивного досвіду респондентів. Сумарний показник оцінок «завжди» та «майже завжди» (75,0%) вказує на міру відповідності умов соціальної взаємодії уявленням респондентів про належне у навчально-професійній діяльності. Якщо розглядати оцінку «майже завжди» як показник певного неспівпадання бажаного та фактичного в різних його змістовних виразах, то можна вважати, що у 40,4% випадках виникають протиріччя, вирішення яких стимулює подальший розвиток діяльнісної системи респондентів.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що саме незначна розбіжність між бажаним (нормативні вимоги діяльності) та фактичним (рівень розвитку індивідуальної діяльнісної системи), яка виражається в ознаці «майже», забезпечує дієчі умови для визначення не лише елементів неподібності, але й шляхів наближення до еталанного виконання.

Про міру відповідності навчально-професійної діяльності смисловій системі респондентів можна судити на основі їхніх відповідей на судження «Завдяки моїй роботі (навчально-професійної діяльності) моє життя наповнюється смислом». Оцінки «завжди» (28,8%), «майже завжди» (36,5%), «середньою мірою» (28,8%) та «інколи» (5,8%) свідчать про особливості

ставлення респондентів до навчально-професійної діяльності як особистісно значущої.

Міра особистісного залучення респондентів як діячів до процесів, які відбуваються в їхній провідній діяльності, простежується в наведеному розподілі відповідей. У порівнянні з попереднім «задоволенням від діяльності» (загальна оцінка 75,0%) зниження спільної оцінки «завжди» та «майже завжди» відносно її смислової значущості (дорівнює 65,3%) вказує на існування певної розбіжності між її процесуальністю (і, отже, більшою залежністю від ситуації) та її особистісною значущістю.

Екстраполюючи на соціальну взаємодію наведене співвідношення між процесуальністю та смисловою значущістю провідної діяльності, у якій беруть участь наші респонденти, можна зробити висновок про важливість організації процесуальної складової з боку керівних осіб різного рівня як вагомої детермінанти формування смислової складової особистості у кожного діяча.

Про усвідомлення нашими респондентами міри значущості праці загалом і навчально-професійної праці зокрема можна судити на підставі їхніх відповідей на судження «Головним орієнтиром у моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) є матеріальне благополуччя» – «завжди» (30,8%), «майже завжди» (30,8%), «середньою мірою» (7,7%), «інколи» (30,8%).

Смисл цього судження утворюють поняття «праця» («доцільний інструментальний процес створення предметів задоволення потреб» [58, с. 696]), «потреба» («потреба в чому-небудь, необхідному для підтримки життєдіяльності...» [58, с. 518]), «об'єктивна доцільність» («відповідність процесу його об'єктивній моделі» [22, с. 202]). Зі співставлення зазначених понять випливає, що за практично рівним поділом відповідей респонденти беручи участь у соціальній взаємодії, орієнтуються або виключно на матеріальну складову (працюють заради стипендії), або додають до неї щось іще, або орієнтуються на неї лише іноді (стипендія не є вирішальною умовою їхнього існування).

Ставлення до такої складової професійної праці (навчально-професійної діяльності), як духовні цінності, простежується у відповідях на судження

«Важливе місце у моїй професійній праці (навчально-професійній діяльності) посідають духовні цінності». Звертає на себе увагу 57,7% відповідей «середньою мірою» порівняно з 30,8% відповідей «майже завжди» й особливо 11,5% відповідей «завжди».

Якщо розглядати духовність як вираження моральних цінностей (оцінка всього, що існує, з позицій добра і зла, розуміння щастя, справедливості тощо [39]) та традицій (насамперед те, що передається із покоління у покоління та слугує регулятором суспільних стосунків) [29], то отримані дані можна інтерпретувати як відсутність у респондентів належної уваги до регулятивних аспектів соціальної взаємодії як предмета довільної рефлексії. Це означає, що інтерактивні стосунки в соціальній взаємодії здійснюються на основі схем дій, які склалися в діячів до цього моменту. Такі схеми дій можна розглядати як такі, що мають багато спільного зі стереотипним реагуванням особи на ситуацію. Саме така схильність до стереотипної поведінки є причиною, яка в багатьох випадках спричиняє труднощі в соціальній взаємодії.

Виходячи з порівняння даних про матеріальні та духовні орієнтири в професійній діяльності і, отже, у соціальній взаємодії, доходимо висновку про більшу зорієнтованість наших респондентів на матеріальні, аніж на моральні регулятори. Це вказує на необхідність в організації спеціальної роботи з формування відповідних регулятивних механізмів і їх інтерналізації. Окрім того, можна зробити висновок, що матеріальна складова як безпосереднє підкріплення в регулятивній системі за своїм розвитком передує моральній складовій, яка є підкріпленням, адресованим складнішим моральним регуляторам.

Ставлення до професійної (навчально-професійної) праці як до можливості вираження себе в унікальних результатах [7] виявляється у відповідях на судження «Від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності) я очікую повної реалізації мого творчого потенціалу». Так, відповідь «завжди» дали 69,2% і «майже завжди» 23,1% респондентів.

Творча складова у професійній діяльності є показником прагнення діяча до самоствердження, провідними ознаками якого є жадання високої оцінки й

самооцінки себе як особистості. Це у свою чергу вказує на значущість опанування атрибутами праці та їх присвоєння й перетворення на елементи власної діяльності з метою отримання таких результатів, які виступають опосередкованою характеристикою, що вказує на відповідну соціумну значущість особистості діяча. Якщо взяти до уваги значення сумарного показника відповідей «завжди» та «майже завжди», який дорівнює 92,3%, то не виникає ніякого сумніву щодо творчих установок діячів як до вельми поширеного явища в соціальній взаємодії.

Відчуття особою власного творчого потенціалу та міру його переживання як певного поштовху до самореалізації можна прослідкувати на прикладі відповідей респондентів на судження «У моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) я прагну до творчої самореалізації», на яке було отримано 59,6% відповідей «завжди», 13,5% відповідей «майже завжди», 19,2% відповідей «середньою мірою» та 7,7% відповідей «інколи».

На підставі отриманих даних доходимо висновку не лише про міру поширеності прагнення до самореалізації у провідній діяльності, але й про значущість самореалізації для життєдіяльності людини взагалі. Оскільки її буття відбувається в різних буттєвих контекстах, які, як правило, мають ознаки соціальної взаємодії різної ступені вираженості, то можна дійти висновку про те, що діяч за будь-яких умов схильний проявляти тенденцію до самореалізації.

Ставлення до себе з огляду на успішність у професійній (навчально-професійній) діяльності, особливості якого помічаємо в відповідях респондентів на судження «Моя професійна праця (навчально-професійна діяльність) забезпечує мені самоудосконалення і творче зростання» («завжди» 17,3%, «майже завжди» 44,2%, «середньою мірою» 13,5%, «інколи» 25,0%), містить певну вказівку щодо можливостей їхнього самовдосконалення як діячів і, отже, як учасників соціальної взаємодії. Там, де є досить низький показник відповідей «завжди» (17,3%), можна сподіватися на присутність імпліцитного стремління до підвищення власного «студентського професіоналізму» за рахунок вирішення діалектичного протиріччя між уявленням про належне та фактично отримане.

Усунення такого протиріччя в умовах навчально-професійної діяльності передбачає наявність відповідної дидактичної підтримки та психологічного супроводу, організація якого повинна входити у зміст роботи фахівців університетських кафедр. Це означає, що прагнення особи до самореалізації себе і як особистості, і діяча в різних ситуаціях соціальної взаємодії супроводжується певною уважністю до успішних дій оточення та їх засвоєнням із використанням механізмів соціального навчіння.

Розглядаючи соціальну взаємодію з огляду на її статусно-рольовий характер, завдяки якому кожний діяч постає як носій не лише особистісних властивостей, але і статусних та рольових характеристик, за допомогою відповідей респондентів на судження «Я відчуваю, що моя професійна праця (навчально-професійної діяльності) забезпечує мені бажаний соціальний статус», можна отримати уявлення про особливості переживання ними власного положення в соціумі. Усвідомлення того, що навчально-професійна діяльність є засобом і умовою досягнення ними шуканого соціального статусу, міра якого простежується у відповідях «завжди» (25,0%), «майже завжди» (50,0%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%), вказує на певну чутливість респондентів як діячів до того соціумного середовища, в якому вони мають виконувати функції, приписані їм правилами та вимогами навчально-професійної діяльності. Це означає, що за будь-яких обставин діяч сприймає себе і як носія певного індивідуального статусу, і як члена або учасника певної статусної соціальної групи (груповий статус). Інакше кажучи, у соціальній групі він виявляє власне статусне положення згідно з ієрархічними взаємостосунками у ній, одночасно опосередковано оцінюючи власний соціальний статус через приналежність до цієї групи.

З огляду на значущість для статусно-рольових взаємин у групі ставлення у системах «керівник (викладач) – підлеглий (студент)» і «підлеглий (студент)₁ – підлеглий (студент)₂» до нашого опитувальника було залучені судження «Мені важливо, щоби мене більше поважало керівництво (викладачі), ніж колеги по роботі (товариші з навчання)» та «Мені важливо, щоби мене більше поважали

колеги (товариші з навчання) по роботі, ніж керівництво (викладачі)». Відповіді «завжди» та «майже завжди» повинні були показати ступінь значущості для респондентів взаємин статусного підпорядкування порівняно з рівностатусними взаємовідносинами.

Відповіді «завжди» (1,9%) та «майже завжди» (23,1%) у порівнянні з відповідями «середньою мірою» (34,6%) та «інколи» (40,4%) вказують на те, що потреба у визнанні з боку викладачів не є значущою для респондентів. За показниками відповідей «завжди» (15,4%), «майже завжди» (15,4%), «середньою мірою» (23,0%) та «інколи» (44,2%) для наших респондентів також не є значущою потреба у визнанні з боку інших студентів – товаришів з навчання.

Розглядаючи отримані дані як такі, що забезпечують опосередковане уявлення про значущість інших осіб як діячів у потенційних ситуаціях соціальної взаємодії, можна зробити попередній висновок, що потреба у визнанні з боку іншого як показник прагнення бути значущим для іншої людини є одночасно прагненням до відповідної оцінки відповідно до певного сформованого еталону – еталону діяча. Оскільки відповіді «середньою мірою» (23,0%) та «інколи» (44,2%) переважають над відповідями «завжди» та «майже завжди», то можна зробити висновок про рівень сформованості того еталону, за яким відбувається оцінка іншого та самооцінка як професіонала.

Продовжуючи наші міркування щодо еталону професіонала, потрібно зазначити, що такий еталон знаходиться в процесі формування. У такому разі необхідно визнати значущість інтерактивних ситуацій, які утворюють зміст професійної (навчально-професійної) діяльності, для формування відповідних образів, пов'язаних із професійною діяльністю, і, отже, узагальненого концепту соціальної взаємодії. У цьому концепті належне місце повинен займати образ іншого діяча, пов'язаний із ідеєю про відношення співпраці з ним у потенційних ситуаціях соціальної взаємодії.

Судження опитувальника, яке містить певне сутнісне узагальнення щодо основного екзистенційного смислу соціальної взаємодії – бути основою соціумного благополуччя, а саме «Завдяки моїй професійній праці (навчально-

професійної діяльності) я відчуваю упевненість у завтрашньому дні», спонукало респондентів до відповідей «завжди» (30,8%), «майже завжди» (40,4%) та за відсутності відповідей «середньою мірою» до відповіді «інколи» (28,8%).

Наведені дані вказують на рівень значущості професійної (навчально-професійної) діяльності як чинника, який забезпечує переживання відчуття безпеки в різних її проявах (психологічна, соціальна, соціумна, професійна, соціально-психологічна безпека), що, в принципі, може бути прочитано в термінах ієрархічної моделі потреб А. Маслоу [71], де потреба в безпеці є, насамперед, потребою у відчутті упевненості, позбавленні від страху та невдач.

Згідно з наведеним, одна третина респондентів зорієнтована на те, щоби відчувати захищеність, досягнення якої, на їхню думку, є можливим завдяки професійній (навчально-професійній) діяльності. Провідним орієнтиром у цьому питанні є їхня власна успішність у провідній діяльності з огляду на її значущість для забезпечення шуканого статусу в системі стосунків із соціумним оточенням.

При розгляді суджень опитувальника стосовно термінальних цінностей як термінальної моделі в складі ціннісно-комунікативної моделі соціальної взаємодії, отримані відповіді «завжди» інтерпретувались як дані про найбільш усталені і, отже, найбільш значущі аспекти соціальної взаємодії з точки зору наших респондентів.

Якщо взяти за орієнтир шкалу для визначення рівня значущості термінальних цінностей у складі ціннісно-комунікативної моделі соціальної взаємодії: а) 0 – 25% – низький рівень; б) 26 – 50% – середній рівень; в) 51 – 75% – рівень вище за середній; г) 76 – 100% – високий рівень, то частота їх оцінювання респондентами як значущих за оцінкою «завжди» вказує на те, що найбільш значущими для них є судження № 5 – реалізація творчого потенціалу та судження № 6 – творча самореалізація. Це означає, що в соціальній взаємодії особа більше за все прагне до самореалізації (самоактуалізації, за термінологією А. Маслоу) (див. рис. 4.2).

Ті термінальні цінності, значущість яких зафіксовано на низькому рівні (п. 9 – повага з боку старшого за статусом; п. 4 – духовні цінності; п. 10 – повага з

боку рівних за статусом; п. 7 – самоудосконалення та творче зростання; п. 8 – бажаний соціальний статус), потребують їх «добудування» у відповідній виховній роботі та шляхом відповідних тренінгових вправ, мета яких полягає у створенні умов для цілеспрямованого усвідомлення зазначених цінностей як значущих.

До названих термінальних цінностей потрібно також додати такі, які за оцінкою «завжди» належать до середнього рівня (п. 1 – задоволення від діяльності; п. 2 – смислова значущість діяльності; п. 3 – матеріальне благополуччя).

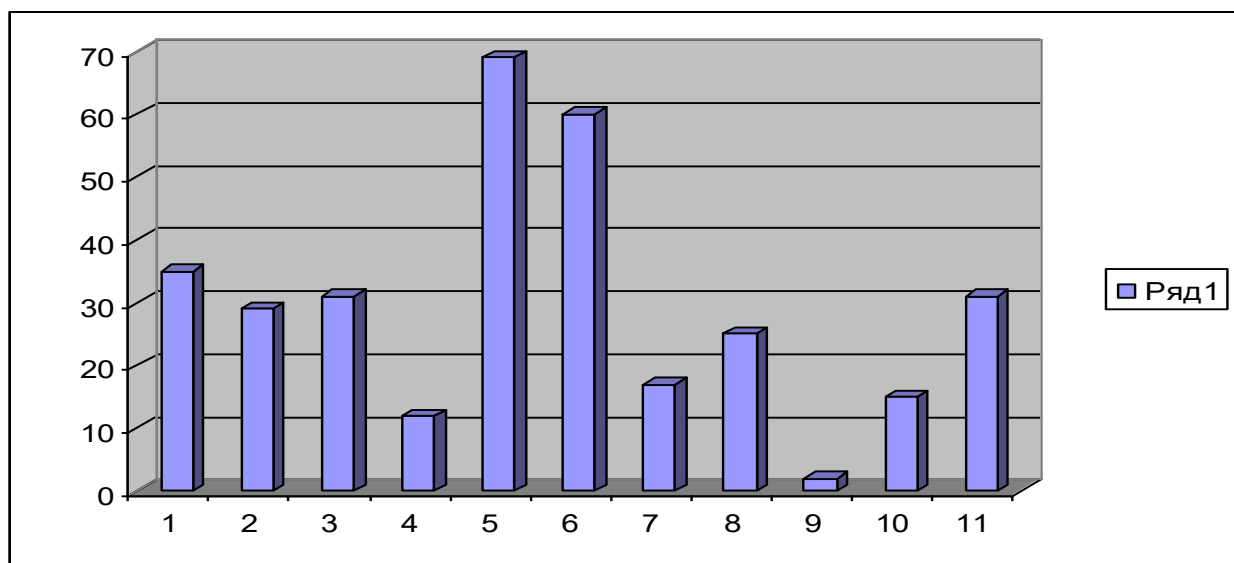


Рис. 4.2. Міра значущості термінальних цінностей у складі ціннісно-комунікативної моделі соціальної взаємодії (за оцінкою «завжди») (1 - задоволення від професійної (навчально-професійної) праці; 2 - смислова значущість діяльності; 3 - матеріальне благополуччя; 4 - духовні цінності; 5 - реалізація творчого потенціалу; 6 - творча самореалізація; 7 - самоудосконалення і творче зростання; 8 - бажаний соціальний статус; 9 - повага з боку старшого за статусом; 10 - повага з боку рівних за статусом; 11 - упевненість у завтрашньому дні).

Вихідним базисом у виховній і тренінговій роботі мають бути ті цінності, які є найбільш вираженими (п. 5 – реалізація творчого потенціалу; п. 6 – творча самореалізація).

Розглянемо інструментальні аспекти соціальної взаємодії (визначення провідних інструментальних цінностей).

Інструментальні цінності, на думку М. Рокича, є тими, котрі забезпечують індивідові досягнення того, що є для нього ціннісним і значущим у житті – термінальних цінностей [56]. Таким чином, для визначення переконання респондентів стосовно провідних способів, за допомогою яких вони намагаються отримати бажане в ситуаціях професійної (навчально-професійної) діяльності, сформульовано інструментальні судження опитувальника: 12) дбайливість і сумлінність при виконанні своїх професійних обов'язків; 13) оцінка себе як старанної та обов'язкової людини; 14) залежність виконання професійних обов'язків від високого рівня власної освіти; 15) залежність виконання професійних обов'язків від високого рівня власної професійної підготовки; 16) використання професійного досвіду при виконанні професійних обов'язків; 17) зважання на думку колег при виконанні професійних обов'язків; 18) значущість самоконтролю при виконанні професійних завдань; 19) дотримання етичних норм при виконанні професійних обов'язків; 20) орієнтація на власну думку при виконанні професійних обов'язків; 21) прояв у поведінці такої риси, як незалежність; 22) більша орієнтація в поведінці на кон'юнктуру, ніж на власну оцінку ситуації. Головним орієнтиром у визначенні провідної інструментальної цінності слугувала відповідь «завжди».

Якщо виходити з того, що знання правил і приписів професійної (навчально-професійної) діяльності при їх неухильному застосуванні під час виконання професійних завдань є об'єктивною запорукою успішності в досягненні поставлених цілей, то ставлення респондентів до необхідності додержуватись цих правил є відображенням міри вольової готовності виконувати їх.

Відповіді на судження «Я виконую свої професійні обов'язки дбайливо й сумлінно» («завжди» - 26,9%, «майже завжди» - 40,4%, «у середній мірі» - 25,0%, «інколи» - 7,7%) відображують загальну картину соціальної взаємодії, яка відбувається за участю респондентів.

Ці дані дають підставу вважати, що в кожній ситуації соціальної взаємодії її учасники дотримуються вимог посадових правил і приписів з тією чи іншою ретельністю у діапазоні від min до max. Оскільки лише 26,9% респондентів завжди дотримуються встановлених правил, то можна вважати, що в решті випадків (відповіді «майже завжди», «у середній мірі», «інколи») мова може йти про певне «особистісне свавілля», де діячі дозволяють собі відхилитися від установлених норм.

Зазначимо, що лише один цей факт вказує на те, що соціальна взаємодія за своєю суттю є такою, де надзвичайно важливе значення має чітка регламентація дій її учасників згідно з чинними професійними нормами. І те, що кожен із діячів «дозволяє собі» відхилитись від них, указує на надто високу міру довільності особистісних (суб'єктних) регулятивів в інтерактивних контактах соціальної взаємодії за участю відповідних механізмів вольової регуляції діяльності, зокрема, механізми заповнення дефіциту спонуки, здійснення вольового зусилля, навмисна зміна сенсу дій [33].

У певному змістовному зв'язку з попереднім судженням знаходиться судження «Я людина старанна і обов'язкова», відповіді респондентів на яке вказують на їхню самооцінку власних вольових якостей, від міри прояву яких у значенні засобів саморегуляції залежить успішність як власних дій, так і участь у виконанні дій спільних («завжди» - 19,2%, «майже завжди» - 46,2%, «середньою мірою» - 17,3%, «інколи» - 17,3%).

З огляду на відповіді «завжди» стосовно прояву старанності та обов'язковості (19,2%) у наших респондентів можна сподіватися, що потенційна соціальна взаємодія за їх участю могла би мати досить велику частку дій, у яких простежуються особливості їхньої суб'єктності – їхньої загальної, комунікативної та професійної культури, психологічні особливості особистості тощо.

Інакше кажучи, до соціальної взаємодії залучаються чинники, які за своєю природою належать до соціальної взаємодії вельми умовно. Той факт, що респонденти не надають відповідного значення старанності (старанність, терпіння, працьовитість, прояв волі, уваги й акуратності) та обов'язковості (непохитне, безумовне виконання своїх обов'язків) [30], свідчить про відсутність у їхній регулятивній системі рефлексування (усвідомлення), що сходить до відповідних умов, за яких зазначені якості виступають як результат цілеспрямованого формування у спеціально створених вправах. Окрім того, зазначене стосується й тих ситуацій взаємодії, коли відсутність старанності та обов'язковості спеціально не заохочується соціумним оточенням.

Якщо попередні складові в ціннісно-комунікативній моделі соціальної взаємодії відносяться до морально-вольових якостей особистості, то судження «Виконання моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків забезпечується високим рівнем моєї освіти» вказує на інструментальну значущість і, отже, цінність необхідності у відповідних освітніх ознаках. Згідно із відповідями «завжди» (36,5%), «майже завжди» (34,6%), «середньою мірою» (21,2%) та «інколи» (7,7%), є значна кількість респондентів, для яких відсутній відрефлексований зв'язок між успішністю виконання професійних обов'язків і необхідністю отримання відповідних діяльнісних схем, які зводяться до участі в освітньому процесі.

На нашу думку, респонденти, якби їм довелось брати участь в інтерактивних ситуаціях професійної діяльності, більшою чи меншою мірою спиралися би на власні схеми дій, створені «тут і тепер», у яких, як правило, проявляються вихідні («природні») суб'єктні ознаки (результативні схеми дій, самооцінка, рівень домагань, рефлексія того, що переживається, структурування внутрішнього світу) [18].

Не зважаючи на те, що респонденти визнають значення професійної підготовки для виконання професійних (навчально-професійних) обов'язків (відповіді на судження «Виконання моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків забезпечується високим рівнем моєї професійної підготовки»

«завжди» - 36,5%, «майже завжди» - 46,2%, «у середній мірі – 17,3%), професійний досвід, який є, усе ж таки, малуватим, якщо враховувати час навчання наших респондентів в університеті, не забезпечує достатньої можливості для його використання при виконанні професійних (навчально-професійних) обов'язків – відповіді «завжди» 7,7%), «майже завжди» (відповіді відсутні), «середньою мірою» (92,3%), «інколи» (відповіді відсутні) на судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я спираюсь на мій професійний (навчальний) досвід».

Якщо зіставити ставлення респондентів до значущості освіти та професійної підготовки, то отримуємо діалектичну діаду, в основі якої лежить аналітичність процесу здобуття освіти та синтетичність професійної діяльності [див. 20]. Ґрунтуючись на ідеї про діалектичні протилежності як основу функціональної системи [4], можемо твердити, що дії з надання освіти й участь студентів у цих діях як складових навчально-професійної взаємодії мають доповнюватися застосуванням зазначених дій у змодельованих ситуаціях професійної діяльності і, отже, професійної соціальної взаємодії. До них повинні належати: а) ситуації з професійної праці; б) ділові ігри; в) інтерактивні ситуації з відтворення досвіду спілкування, професійного спілкування, взаємодії. Орієнтиром має бути модель інтерактивного профілю соціальної взаємодії [14, 15].

Вважаємо за доцільне зауважити, що до значущих атрибутів соціальної взаємодії належить саме та її частина, яка належить до дієвої парадигми й відтворює діяльнісні патерни як уособлення попереднього досвіду діяча. З цієї причини підготовка до соціальної взаємодії має полягати в алгоритмізації та відповідній патерналізації навчально-професійного досвіду. У нашому випадку професійна підготовка (відповіді «завжди» 36,5%) та професійний довід (відповіді «завжди» 7,7%) мають бути приведені у функціонально виправдану відповідність за схемою «сходження від абстрактного до конкретного».

З погляду вироблення власних схем і патернів професійних дій, яке і є основою діяльнісного досвіду, використовуюваного в соціальній взаємодії, на

належну увагу заслуговує питання про значущість думки рівних за статусом осіб (судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я зважаю на думку своїх колег (товаришів з навчання)»). У цьому аспекті зіштовхуємося не лише із загальним питанням про соціумне регулювання соціальної взаємодії, але й із його деталізацією у проблематиці «значущого іншого» (Г. Салліван), соціального наочіння (А. Бандура), соціального контролю (Ж. Тард), соціалізації (У. Бронфенбреннер) тощо. Така постановка питання є значущою в тому плані, що дає можливість прослідкувати вплив соціумного оточення на формування й розвиток механізмів соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (32,7%), «майже завжди» (44,2%), «середньою мірою» (15,4%) та «інколи» (7,7%) вказують на те, наскільки часто респонденти орієнтуються на думку осіб зі свого безпосереднього оточення.

Дані про орієнтацію респондентів на думку оточуючих у порівнянні з відповідям на судження «Виконувати мої професійні (навчально-професійні) завдання мені допомагає самоконтроль» дають можливість відтворити співвідношення зовнішнього та внутрішнього контролю в їхній системі саморегуляції. Цими даними отримуємо відповідь на питання про міру їхньої самостійності, тобто про те, наскільки респонденти здатні самі впливати на перебіг своєї діяльності. Така постановка питання важлива для з'ясування міри самостійності в процесах соціальної взаємодії. На нашу думку, співвідношення показників стосовно зовнішнього та внутрішнього контролю ймовірно свідчить про тенденцію до домінування або підпорядкування іншому діячеві в ситуаціях взаємодії.

Відповіді «завжди» (23,1%), «майже завжди» (50,0%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (17,3%) на судження щодо значущості самоконтролю при виконанні респондентами навчально-професійних завдань порівняно з відповідями на судження щодо значущості думки оточуючих вказують на те, що думка оточуючих є більш значущою.

Якщо розглядати наведені дані крізь призму загальних взаємостосунків діячів у соціальній взаємодії з огляду на міру сформованості їхньої досвідної

системи як одного з психологічних регуляторів, то приходить природна відповідь на питання про те, хто є тим, котрий веде, і хто є тим, кого ведуть, – звичайно, такою особою є людина, яка має більший досвід. Опанування досвіду іншого в інтерактивних ситуаціях не лише збільшує досвідну систему діяча, але й підвищує міру його самостійності.

У наших подальших міркуваннях про інструментальні цінності в значенні способів досягнення цінностей термінальних наших респондентів особливе значення мають їхні відповіді на судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я дотримуюсь етичних норм», оскільки вони є показником міри дотримання вимог, завдяки яким відбувається поєднання окремих діячів у єдиному Ми-суб'єкті. Відповіді респондентів на це судження «завжди» (11,5%), «майже завжди» (7,7%), «середньою мірою» (40,4%), «інколи» (40,4%) є досить красномовними, оскільки дають наочне уявлення про особливості їхньої поведінки при інтерактивних контактах.

Якщо деталізувати зміст поняття «етичні вимоги» за допомогою вказівки на його змістовні ознаки, як, наприклад, комплекс етичних уявлень, норм, оцінок; правила внутрішнього розпорядку закладу, етичний кодекс, усні вказівки керівництва, професійний етичний кодекс [45] то, ґрунтуючись на отриманих даних, можна дійти висновку про переважання ситуативних, імпульсивних, мимовільних реакцій у ситуаціях взаємодії над особистісними, довільними формами поведінки, які спираються на усталені механізми саморегуляції, похідні від усвідомлення відповідних етичних правил.

На особливу увагу в контексті питання про інструментальні цінності заслуговує погляд респондентів на значення власної думки як смислового орієнтира при виконанні професійних (навчально-професійних) обов'язків. Відповіді «завжди» (48,1%), «майже завжди» (39,8%), «середньою мірою» (15,4%) та «інколи» (5,8%) на судження «Виконуючи мої професійні (навчально-професійні) обов'язки, я орієнтуюсь на власну думку» свідчать про більшу значущість суб'єктивного порівняно з об'єктивним у значенні регулятора в соціальній взаємодії. онкретніше уявлення про співвідношення власної думки та

думки оточуючих, яке повинно показати міру схильності діяча звіряти свої дії з власним уявленням про належне, можна отримати шляхом зіставлення даних про значущість думки оточуючих і значущість власної думки. Таке порівняння можна розглядати як певну модель поведінки особи в ситуації взаємодії, де при визначенні схеми поведінки й вибору відповідних змістовних і процесуальних наголосів, продиктованих «логікою виконуваного спільного завдання», необхідно прийняти точку зору іншого діяча або запропонувати власну, і довести її об'єктивну необхідність, будучи самому впевненому в ній (див. рис. 4.3).

З рис. 4.3 бачимо, що за оцінкою «завжди» власна думка є для респондентів більш значущою, ніж думка оточуючих. Уважаємо, що більшій орієнтації на власну думку порівняно з думкою оточуючих сприяє така риса особистості, як незалежність.

Потрібно зазначити, що незалежність як риса особистості є похідною від усвідомлення особистістю своєї здатності протистояти оточенню в суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних взаємостосунках у різних ситуаціях соціальної взаємодії. Оскільки переживання своєї суб'єктності як усвідомлення власної здатності до подолання перешкод при досягненні власних цілей значною мірою спирається на відповідний досвід діяча, то той факт, що особа погоджується з тим, що їй притаманний прояв незалежності в поведінці (судження «У своїй поведінці я проявляю таку рису, як незалежність»), вказує певним чином на її позитивний суб'єктний досвід.

Відповіді на судження: «У своїй поведінці я проявляю таку рису, як незалежність» («завжди» 40,4%, «майже завжди» 28,8%, «середньою мірою» 28,8%, «інколи» 1,9%) можна розглядати не лише як самооцінку респондентами міри прояву цієї риси як досить виразно відрефлексованої й усвідомленої ними, але й також як певної інструментальної цінності, яка, на їхню думку, повинна сприяти досягненню бажаного результату.

Якщо незалежність (самостійність) розглядати як протилежність залежності (несамостійності), то виникає необхідність у включенні цих понять до того контексту соціальної взаємодії, який вимагає значного підпорядкування умовам

соціального співіснування. Таке підпорядкування спирається на узагальнений образ безпосереднього оточення, соціумного та ширшого соціального контексту, в яких особа, визначаючи в ньому власну фактичну й бажану позицію, доходить висновку про доцільність і, отже, функціональну значущість врахування об'єктивного стану речей.

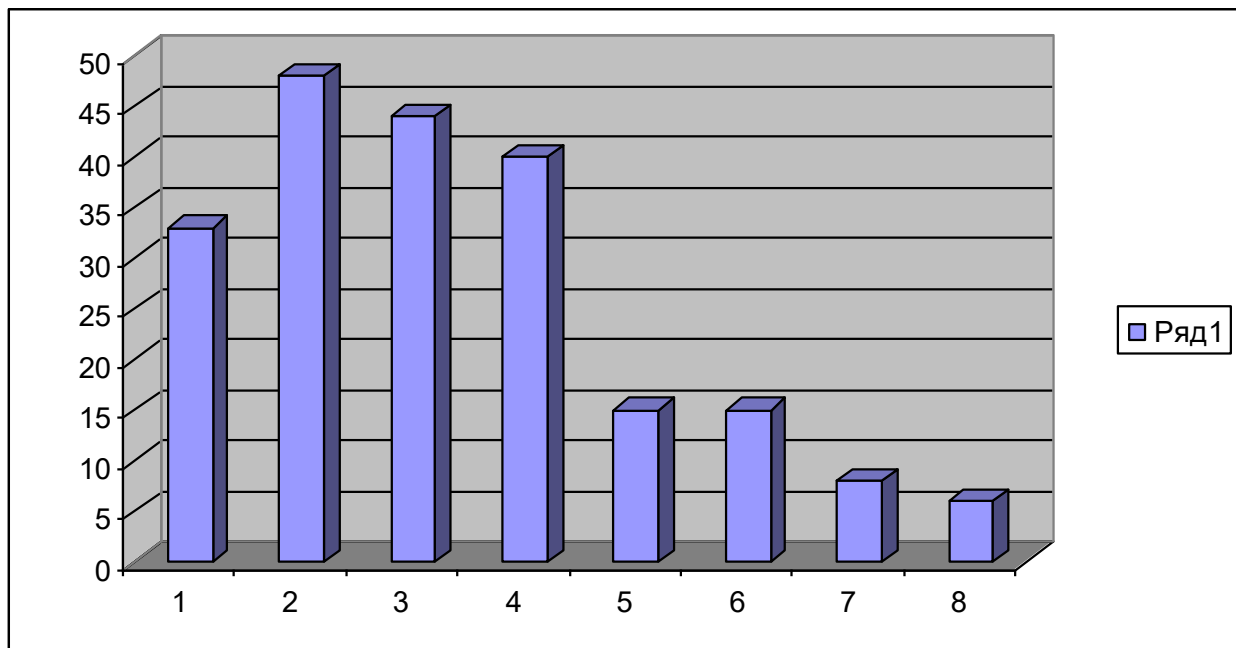


Рис. 4.3. Порівняння узагальнень щодо орієнтації респондентів на думку оточуючих (1 – завжди, 3 – майже завжди, 5 – у середній мірі, 7 – інколи) та власну думку (2 – завжди, 4 – майже завжди, 6 – у середній мірі, 8 – інколи).

Усвідомлення об'єктивних взаємозалежностей у значущому оточенні (у цьому випадку в соціумному та соціальному оточенні перебігу навчально-професійної діяльності наших респондентів) має, фактично, ознаки побудови картини світу з відповідними наголосами на функціонально значущих ознаках у її змісті. Поняття картини світу містить ознаки функцій свідомості: а) відображувальної (координати простору й часу, система значень як узагальнене відображення сукупної суспільної практики); б) породжувальної (породження пізнавальних гіпотез, які є основою побудови нового образу) [50, с. 241 – 242].

Наведені міркування відносно застосування поняття «образ світу» при характеристиці соціальної взаємодії були враховані при конструюванні ціннісно-комунікативної моделі та розробці відповідного опитувальника, де узагальнення щодо значущих залежностей були позначені за допомогою поняття «кон'юнктура» – сукупність умов, які впливають на що-небудь [50]. На судження «У свої поведінці я більше орієнтуюся на кон'юнктуру, ніж на власну оцінку ситуації» не було жодної відповіді «завжди», а відповіді «майже завжди», «середньою мірою» та «інколи» отримали числові значення відповідно 36,5%, 44,2% та 19,2% . Звертає на себе увагу відсутність відповіді «завжди», яка вказує на чітке усвідомлення респондентами схильності до кон'юнктурної поведінки як постійної риси особистості, що дає підставу для висновку про певну критичність і «особистісність» їхньої поведінки. Відповідь «майже завжди» можна трактувати як досить значну залежність поведінки від сукупності ситуаційних умов, у яких особа вважає за краще підпорядкувати свою поведінку і, отже, себе як діяча обставинам, що склалися, і не наполягати на ідеї власної суб'єктності, йдучи на певний компроміс із іншими учасниками ситуації. Більшу незалежність від зовнішніх обставин можна очікувати від респондентів, які обрали відповідь «середньою мірою» (44,2%). Схильність до відносно незалежної і самостійної поведінки констатуємо в респондентів, які обрали відповідь «інколи» (19,2%).

Використовуючи отримані дані щодо інструментальної частини в нашій ціннісно-комунікативній моделі соціальної взаємодії (ЦКМ) з огляду на відповідь «завжди» як вказівку на прояв інструментальної цінності за будь-яких обставин, отримали профіль усталених інструментальних цінностей, які, на думку респондентів, корисні для досягнення термінальних цінностей (рис. 4.4).

З рис. 4.4 видно, що найбільш вираженою інструментальною цінністю є зорієнтованість респондентів на власну думку (48,1%) та різні прояви незалежності (40,4%). Найменш значущими для наших респондентів з'явилися такі інструментальні цінності, як професійний досвід (7,7%) та етичні вимоги (11,5%).

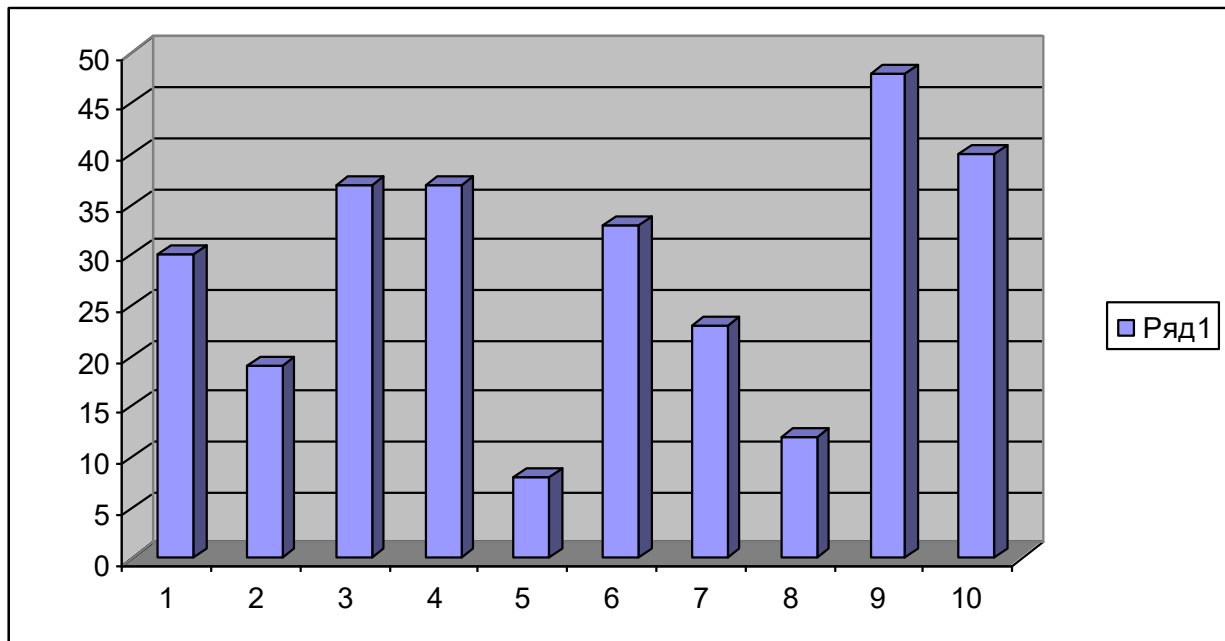


Рис. 4.4. Міра значущості інструментальних цінностей у складі ціннісно-комунікативної моделі соціальної взаємодії (за оцінкою «завжди») (1 – дбайливість, сумлінність; 2 – старанність, обов’язковість; 3 – рівень освіти; 4 – професійна підготовка; 5 – професійний досвід; 6 – орієнтація на думку оточуючих; 7 – самоконтроль; 8 – етичні вимоги; 9 – власна думка; 10 – незалежність).

З огляду на ці дані можна схарактеризувати особливості поведінки наших респондентів у соціальній взаємодії. Орієнтація на власну думку, притаманна 48,1% респондентів, дає підставу вважати, що вони більше схильні до інтерактивної схеми «Я >Він, Вони», ніж до схеми «Я <Він, Вони», і намагаються, на наш погляд, переводити іншого діяча у площину власного уявлення про належні дії в ситуації взаємодії. Така схема отримує додаткові поведінкові ознаки при врахуванні інструментальної значущості для респондентів незалежності, тобто наполяганні на власній думці як єдино правильній.

Отримані дані щодо термінальних та інструментальних ознак дають можливість побудувати ціннісний профіль учасників соціальної взаємодії, який

дає наочне уявлення про цінності, котрі за ознакою «завжди» є значущими як у термінальному (до чого слід прагнути), так і в інструментальному плані (за допомогою чого) (див. рис. 4.5).

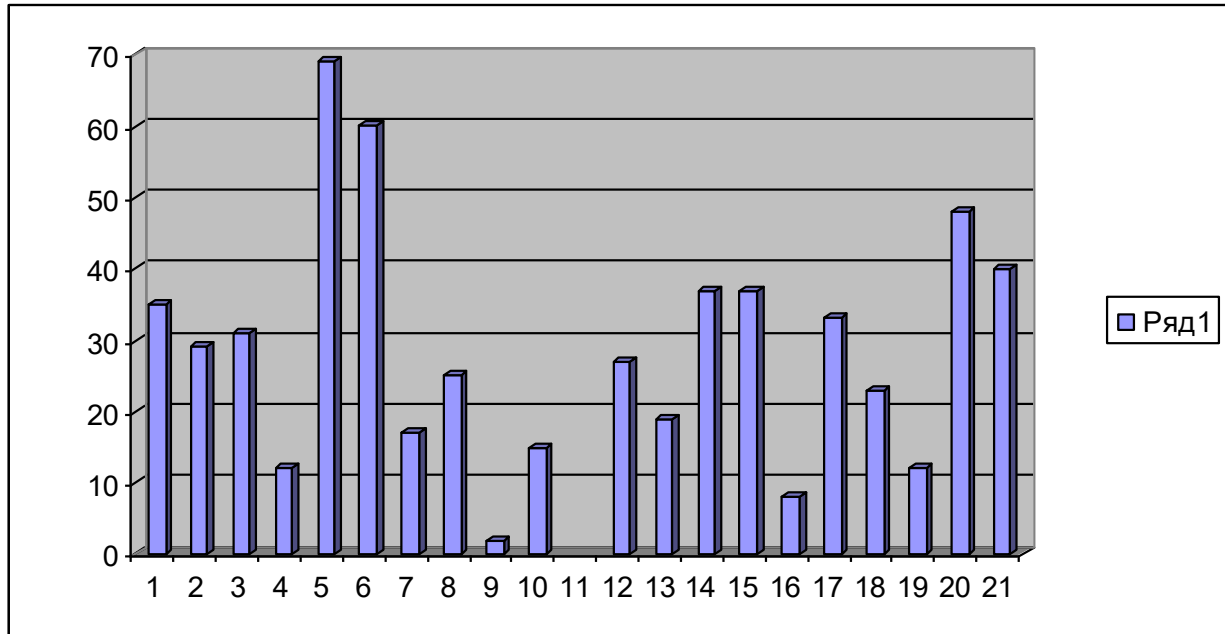


Рис. 4.5. Ціннісний профіль учасників соціальної взаємодії (за оцінкою «завжди»): а) *термінальний* (1 – задоволення від професійної (навчально-професійної) праці; 2 – смислова значущість діяльності; 3 – матеріальне благополуччя; 4 – духовні цінності; 5 – реалізація творчого потенціалу; 6 – творча самореалізація; 7 – самоудосконалення і творче зростання; 8 – бажаний соціальний статус; 9 – повага з боку старшого за статусом; 10 – повага з боку рівних за статусом; 11 – упевненість у завтрашньому дні); б) *інструментальний* (12 – дбайливість, сумлінність; 13 – старанність, обов’язковість; 14 – рівень освіти; 15 – професійна підготовка; 16 – професійний досвід; 17 – орієнтація на думку оточуючих; 18 – самоконтроль; 19 – етичні вимоги; 20 – власна думка; 21 – незалежність).

На наш погляд, кожна цінність має отримувати оцінку «завжди» з тим, щоби відповідати загальній ідеї соціальної взаємодії, відображеній у ціннісно-комунікативній моделі. Це означає, що в соціальній взаємодії діяч повинен завжди отримувати задоволення від професійної (навчально-професійної) праці,

завдяки якому життя наповнюється смислом; ця діяльність повинна забезпечувати матеріальне благополуччя тощо. Отримання бажаного можливе за умов, коли діяч завжди проявляє дбайливість, сумлінність, старанність, обов'язковість; завжди має високий рівень освіти, професійної підготовки тощо.

Зважаючи на найбільш фактично виражені термінальні (п. 5, п. 6) та інструментальні цінності (п. 20, п. 21), можемо зробити висновок про те, що: а) головний смисл соціальної взаємодії для цього контингенту респондентів полягає в реалізації творчого потенціалу (п. 5) та творчої самореалізації (п. 6); б) у соціальній взаємодії найбільш важливими є власна думка (п. 20) та незалежність (п. 21).

Якщо в кожній групі цінності, виражені максимальними та мінімальними величинами, розглядати як протилежності, а протилежності – як основу функціональної системи, що в підсумку дає бажаний результат, необхідний для формування психологічного базису і, отже, переживання психологічної готовності, соціальної взаємодії, то отримуємо такі функціональні системи: 1) реалізація творчого потенціалу, творча самореалізація – повага з боку старших і рівних за статусом, духовні цінності; 2) власна думка, незалежність – професійний досвід, етичні вимоги.

Вирішення діалектичних суперечностей у першій функціональній системі має відбуватися, вочевидь, за рахунок усвідомлення ситуацій, у яких наголошується змістом (принцип змістовного наголошення) функціональна доцільність другого, менш вираженого елемента. У нашому випадку потребує змістовного доказу функціональна значущість поваги з боку оточуючих (старших, рівних за статусом) і духовних цінностей. Змістовний доказ має відбуватися шляхом: а) спостереження за комунікативною ситуацією (роль спостерігача); б) розв'язання комунікативної ситуації; в) участю в тренінговій ситуації. Виконання кожного завдання має завершуватися відповідним аналізом, змістовним стрижнем якого є ідея про функціональну значущість поваги з боку оточуючих для досягнення бажаного результату у взаємодії.

Аналогічна процедура має відбуватися й щодо іншого елементу функціональної системи – духовні цінності. У цьому випадку необхідно визначити ті духовні цінності, які є провідними для виникнення почуття поєднання окремих діячів при створенні Ми-суб'єкта як вихідної передумови будь-яких інтерактивних взаємостосунків.

Зазначимо, що найбільш суттєвим моментом перебігу процесів у функціональній системі є те, що відправною точкою, вихідним базисом виступає найвагоміша цінність, до якої особа прагне найбільше. У ситуації формування особа повинна сама дійти висновку про функціональну значущість найбільше знехтуваної цінності. Присвоєння особою ідеї про інтерактивну а, отже, буттєву корисність певної термінальної цінності відбувається за умови ототожнення себе з її носіями.

На нашу думку, прагнення до тієї чи іншої термінальної цінності є зліпком із провідних тенденцій, притаманних тій чи іншій соціальній спільноті, соціумного середовища, суспільства загалом. У випадку, який обговорюється, ідея самореалізації (успішності) є найпоширенішою ідеєю в сучасному суспільстві.

Якщо звернутися до даних щодо інструментальних цінностей у нашій ціннісно-комунікативній моделі, то виявляємо таку найбільш виражену цінність, як незалежність, що спирається на власну думку. Значущість такої цінності можна трактувати як упевненість наших респондентів у тому, що досягти самореалізації та творчого зростання можна за умов орієнтації на власну думку та прояви своєї незалежності.

Також, як і в випадку з першою функціональною системою, нам необхідно звернутися до процедури інструменталізації (принцип інструменталізації цінності), за допомогою якої відбувається усвідомлення особою практичної корисності і, отже, інструментальності отримання та збагачення професійного досвіду.

Оскільки отримання та збагачення професійного досвіду є, по суті справи, розвитком діяльності, яка відбувається у взаємодії та спілкуванні [22, с. 208], то

можна говорити про ознаки досвіду в поняттях взаємодії та спілкування як такі, що утворюють досвідну основу в системі діяльності особи. Провідними ознаками взаємодії виступають взаємне узгодження та координація індивідуальних дій [50, с. 52], а ознаками спілкування виступають ситуативні, особистісні чинники, мовленнєвий і соціальний досвід учасників [64, с. 410 – 411]. Отже, збагачення професійного досвіду в інструментальному значенні, якого бракує нашим респондентам, має відбуватися шляхом навмисного акцентування (принцип змістовного наголошення) способів: а) взаємного узгодження й координації індивідуальних дій (взаємодія); б) мовленнєвих засобів, адекватних змісту й етичним вимогам ситуації (спілкування).

4.2.2. Просторові аспекти соціальної взаємодії

Соціальний простір визначається як «багатовимірний простір соціальних процесів, соціальних стосунків, соціальних практик, соціальних позицій і соціальних полів, функціонально взаємозв'язаних між собою» [16, 57]. Соціальний простір має ознаки: а) простору й часу (Ф. Тенніс); б) енергії діяльності суб'єктів (Г. Зіммель); в) ставлення особистості до інших людей і соціальних явищ (П. Сорокін); д) територіальності й резидентського розташування (Т. Парсонс); е) поля владної взаємодії (П. Бурдьє); є) поля взаємостосунків (П. Штомпка) [54, 57].

У контексті нашого дослідження в понятті «соціумний простір» виділяємо ознаки буттєвого середовища відповідно до конструкту «людина буттєва», у якому наголошується на значенні соціумного оточення для задоволення потреб людини як біосоціальної істоти. На нашу думку, головною ознакою поняття соціумного простору є психологічний комфорт як суб'єктивна реакція на соціальне оточення. Основною ознакою, значущою в нашому контексті, є ознака соціальних практик людей як відображення соціальних стосунків [59], які існують як найбільш помітні в тому чи іншому соціальному ареалі (соціумі).

Оскільки головною ознакою соціумного простору є психологічний комфорт, то міру психологічного комфорту можна схарактеризувати шляхом посилення на переживання почуття власної захищеності та впевненості в собі. Почуття власної захищеності та впевненості в собі дозволяють особі з певною мірою ймовірності розраховувати на сприятливий результат будь-якої спроби висловлення своєї думки та самоствердження. Отже, судження «Я сміливо відстоюю свою думку» містить опосередковану характеристику міри безпеки і, отже, комфортності соціумного середовища, в якому перебуває особа.

З огляду на відповіді «завжди» (53,8%), «майже завжди» (11,5%), «середньою мірою» (23,1%) та «інколи» (11,5%) соціумний простір, у якому перебувають наші респонденти, забезпечує високий рівень психологічного комфорту для 53,8% вибірки. Той факт, що існує певна кількість респондентів, які сміливо відстоюють свою думку «майже завжди» (11,5%), «середньою мірою» (23,1%) та «інколи» (11,5%), дає підстави вважати, що соціальна взаємодія має поряд із загальними найбільш виразними рисами також і певні нюанси, пов'язані з індивідуальним відображенням і сприйняттям соціумної ситуації. У соціальній взаємодії, як і у взаємодії взагалі, особа за будь-яких обставин здійснює оцінку: а) загальних характеристик ситуації; б) завдання, пов'язаного з ситуацією; в) складу діячів; г) себе в порівнянні з іншими діячами.

Якщо порівняти наведені дані з відповідями на судження «Соціумний простір навколо мене є комфортним» «завжди» (30,8%), «майже завжди» (28,8%), «середньою мірою» (38,5%), «інколи» (1,9%), то помітним стає, що сміливе відстоювання власної думки у частини респондентів пов'язане з відповідним протистоянням і, отже, з проявом необхідних для цього вольових якостей.

Враховуючи те, що частина респондентів – студенти (студентки) першого курсу, які знаходяться лише на початку процесу адаптації до умов навчально-професійної діяльності в університеті [40], до комунікативної моделі соціальної взаємодії було залучено судження «Освітнє середовище забезпечує пристойний рівень освіченості». У відповідях «завжди» (28,8%), «майже завжди» (19,2%), «середньою мірою» (32,7%) та «інколи» (19,2%) міститься загальне ставлення

респондентів до якості освітніх послуг, у якому відображена конкретизовані оцінка психологічного комфорту в соціальній взаємодії у межах навчально-професійної діяльності.

Із даних видно, що респонденти, які високо оцінюють освітнє середовище, складають лише третину від загальної кількості у вибірці. Це дає підставу вважати, що соціальна взаємодія за участю цих респондентів при їхньому загальному позитивному ставленні до освітнього середовища характеризується повним прийняттям тих правил, які встановлюються викладачами та керівними працівниками освітнього закладу.

Якщо взяти до уваги сумарний показник відповідей «завжди» та «майже завжди» (48,0%) у порівнянні з сумарним показником відповідей «середньою мірою» та «інколи» (52,0%), то виявляємо, що в такій соціальній взаємодії очікування діячів щодо освітнього середовища здійснюються «середньою мірою» (32,7%) або «інколи» (19,2%).

Такий розподіл оцінок може бути спричинений дуже високими вимогами респондентів до освітнього середовища, в основі яких може лежати або чітко сформований образ ідеального освітнього середовища (природно, немає підстав вважати, що такий образ наявний у студенток-першокурсниць), або переживання того, що відбувається в освітньому середовищі, як невідповідного їхнім уявленням про належне.

Наведені міркування дають можливість твердити, що в соціальній взаємодії існують ніби дві реальності – одна з них існує «на папері» як певний теоретичний конструкт із відповідними ознаками логічності та правильності, а друга – як «обтяжена матерією реального буття» зі значним «вкрапленням людського чинника».

Так, усе, що належить до доктринальних аспектів освітнього середовища у вигляді відповідного теоретичного конструкту, завжди опредметнюється у відповідній діяльності керівних освітніх установ, яка, у свою чергу, олюднюється діяльністю відповідних посадових осіб. Про міру впливу їхньої діяльності на освітнє середовище кожен із учасників освітнього процесу дізнається через умови

своїї безпосередньої участі в ньому – через особливості переживання своєї дієвості та результативності. Якщо конкретизувати це судження шляхом посилення на термінальні цінності (до чого прагнуть і що отримують) й інструментальні цінності (за допомогою чого отримують або бажають отримати), то, звичайно, увиразнюється потреба враховувати специфіку вихідних об'єктивних умов, які сукупно виступають однією із найважливіших детермінант соціальної взаємодії.

У такому випадку мова повинна йти про діяльність керівних освітніх установ (міністерство освіти, обласний, районний, міський відділ освіти), які створюють програмний базис для діяльності навчальних закладів і сукупність яких у тому чи іншому соціальному середовищі із притаманним йому рівнем культури утворює освітнє середовище.

Таким чином, виходимо на положення про багатоаспектні соціальні зв'язки в соціальній системі як системний чинник здійснення соціальної взаємодії в будь-якій інтерактивній системі.

Судження «Керівні освітні установи забезпечують необхідний рівень керівництва освітнім середовищем» і відповіді «завжди» (13,5%), «майже завжди» (28,8%), «середньою мірою» (21,2%) та «інколи» (36,5%) можуть слугувати основою для висновку про те, як сприймається соціальна взаємодія в освітньому середовищі закладу вищої освіти її конкретними учасниками (у цьому випадку студентами). Отримані оцінки свідчать не про якість роботи освітніх установ, а вказують на те, що найочевідніше вони сприймають у безпосередніх умовах соціальної взаємодії.

Наведене означає, що респонденти швидше рефлексують безпосередні умови соціальної взаємодії, ніж ті, які належать до системотвірних основ діяльності в тій чи іншій соціальній сфері, що, у свою чергу, вказує на значущість саме «людського чинника» в перебігу інтерактивних контактів.

Враховання «людського чинника» має спиратися на диференціювання регулятивних і виконавчих аспектів. До регулятивних аспектів належить усвідомлення діячами вихідних умов взаємодії згідно з існуючими схемами

інструктивно визначених дій із певним акцентуванням власної зацікавленості у вирішенні задач. Виконавчий аспект утворюється рівнем оволодіння професійними діями згідно з існуючими професійними стандартами.

Найбільш суттєвою складовою в соціумному просторі для наших респондентів виступає освітня установа (ЗОШ у минулому, заклад вищої освіти тепер). Оскільки наші респонденти за своєю діяльністю належать до сфери практичного відтворення освітньої доктрини в контексті діяльності освітньої установи, то їхня оцінка надання освітніх послуг може слугувати опосередкованою оцінкою якості соціальної взаємодії, у якій респонденти брали та беруть участь. Такою оцінкою можна вважати відповіді респондентів на судження «Освітня установа забезпечує необхідний рівень надання освітніх послуг» «завжди» (40,4%), «майже завжди» (15,4%), «середньою мірою» (38,5%) та «інколи» (5,8%).

Враховуючи, що відповідь «завжди» є своєрідним показником упевненості особи в частоті прояву того чи іншого явища, яке спостерігається, можна вважати, що 40,4% респондентів мають вельми позитивний досвід в отриманні освітніх послуг необхідного рівня і, отже, соціальної взаємодії в межах освітнього процесу. Якщо додати до цього показника дані за відповіддю «майже завжди», то загальний позитивний показник буде дорівнювати 55,8%.

З метою отримання узагальненої оцінки соціумного простору як такого, у межах якого особа здійснює свою активність згідно з власними термінальними й інструментальними цінностями, було створено профільову характеристику соціумного простору (згідно з відповідями «завжди») (рис. 4.6).

Якщо розглядати діяльність освітніх установ із надання освітніх послуг і впливу на цей процес організацій, які стоять вище, як відношення регулятивного та виконавчого аспектів у соціальній взаємодії, то з огляду на співвідношення пп. 4 і 5 отримуємо висновок про більшу значущість для соціальної взаємодії практичних процесів із виконання правил, ніж діяльність із формулювання правил і настанов.

Порівнюючи пп. 3 і 5 (див. рис. 4.5), можна отримати судження про більшу кількісну представленість процесуальності у вигляді надання освітніх послуг у порівнянні з результативністю – забезпеченням пристойного рівня освіченості.

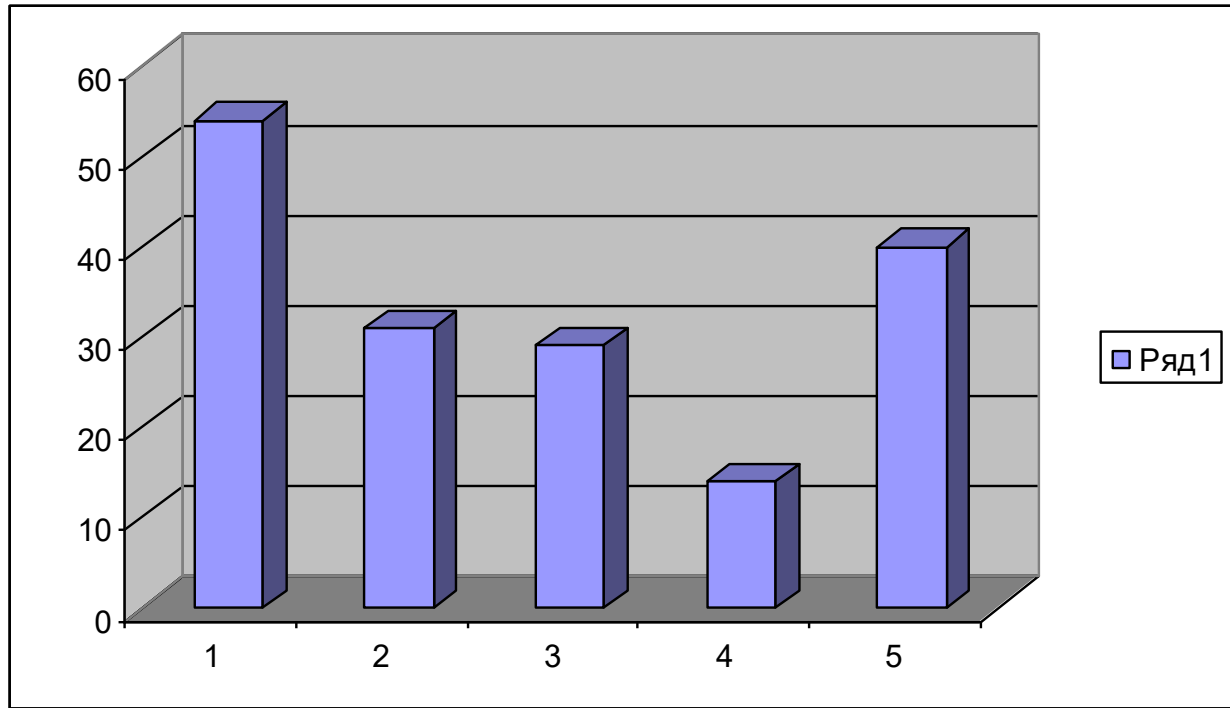


Рис. 4.6. Профільова характеристика соціумного простору респондентів (за оцінками «завжди») (1 – можливість сміливого відстоювання власної думки; 2 – комфортність соціумного оточення; 3 – забезпечення освітнім середовищем пристойного рівня освіченості; 4 – міра впливу керівних освітніх установ на рівень керівництва освітнім середовищем; 5 – міра забезпечення освітніми установами необхідного рівня освітніх послуг).

З огляду на співвідношення пп. 2 і 5 можна дійти висновку про певне переважання процесуального (надання освітніх послуг) над комфортністю соціумного оточення. Це означає, що отримання освітніх послуг супроводжується негативними емоціями, пов'язаними з подоланням перешкод об'єктивного та суб'єктивного характеру.

Про міру суб'єктності респондентів у соціальній взаємодії, котра представлена у вигляді здатності відстоювати свою думку, яку особа вважає

правильною, можна судити на основі порівняння пп. 1 і 5. Згідно з цим порівнянням, респонденти критичніше налаштовані (показник сміливості у відстоювання власної думки дорівнює 53,8%), якщо їхній позитивний досвід із отримання освітніх послуг є дещо меншим (показник міри забезпечення освітніми установами необхідного рівня освітніх послуг становить 40,4%).

Соціономічні аспекти соціальної взаємодії передбачають виокремлення найбільш суттєвих аспектів у системі «людина – людина». На нашу думку, суб'єкт-суб'єктні стосунки в найзагальнішому вигляді можуть бути зображені як варіанти співвідношення концептів «Я» та «Він», а саме «Я > Він» (ідея домінування від переживання власної переваги над іншим до виразного негативного, ворожого, агресивного ставлення до іншої людини), «Я < Він» (ідея підпорядкування від переживання почуття меншовартості різної інтенсивності до ставлення до іншого як істоти вищого порядку), «Я = Він» (ідея рівноправ'я, колегіальності, партнерства).

До змісту опитувальника було включено судження «При спілкуванні з іншими я керуюсь прислів'ям “Людина людині вовк”», де вираз із «Віслюкової комедії» давньоримського письменника Плавта влучно передає крайні прояви егоїзму. Використання цього судження було спрямоване на те, щоби встановити, наскільки егоїстичними можуть бути респонденти у взаємостосунках з іншими і, отже, у процесах соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (15,4%), «майже завжди» (28,8%), «середньою мірою» (32,7%) та «інколи» (23,1%) указують на досить різноманітну картину досвіду респондентів, під впливом якого кожен із них доходив висновку про міру поширеності егоїзму іншого, який, може проявляти не лише у ставленні, але й у поведінці ворожості стосовно іншого.

Наведені дані вказують, наскільки поширеними є в нашій вибірці ідеї власної вигоди та користі при спілкуванні з іншими. Так з'ясувалося, що ця ідея є провідною 15,4% та певною мірою провідною для 28,8% респондентів. Враховуючи факт, що існує також достатньо респондентів, які керуються цією максимою як життєвим і, отже, інтерактивним принципом середньою мірою

(32,7%), указує на значне поширене ситуацій, які слугують основою для таких узагальнень.

Висновки про міру поширеності гуманних взаємостосунків і взаємоповаги до іншого у нашій вибірці можна робити, спираючись на відповіді респондентів на судження «При спілкуванні з іншими я керуюсь виразом «Людина людині друг, товариш і брат» «завжди» (23,1%), «майже завжди» (46,2%), «середньою мірою» (19,2%) та «інколи» (11,5%).

Оскільки гуманні взаємостосунки виступають похідними від процесів колективної діяльності та спираються на прояв таких якостей, як доброзичливість, дружелюбність, симпатія, співчуття, пошана, непримиренність до грубості й жорстокості [41], то можна вважати, що минулий досвід 23,1% респондентів вказує на те, що для соціальної взаємодії за їх участю завжди були притаманні різні прояви доброзичливого ставлення.

З огляду на найбільшу представленість у відповідях респондентів відповіді «майже завжди» (46,2%) ознаку «майже» можна інтерпретувати як таку, що вказує на існування певної, хоча й незначної, але ж все таки фактично даної кількості проявів недружелюбності, недоброзичливості. Потрібно врахувати, що реакції у відповідь на ситуації недоброзичливості, навіть за умов достатньої вихованості, не проходять безслідно для соціальної взаємодії, оскільки забарвлюють зміст інтеракцій додатковими сюжетними діями, які вже за своєю природою надають певних ознак як результату, так і досвіду діячів, які брали участь у його створенні.

Якщо врахувати співвідношення безумовно позитивного та негативного досвіду (див. оцінки «завжди»), то бачимо певне переважання позитивного, хоча й на низькому рівні. Це означає, що соціальна взаємодія дуже рідко відбувається як така, де відверто негативне або відверто позитивне представлені безпосередньо. Переважно вони існують у вигляді певного складного інтерактивного процесуального утворення, де кожна дія учасників процесу виступає конкретним особистісно-діяльнісним відреагуванням на власне розуміння ситуації та дій іншого, яке відбувається під впливом емоційно-динамічного патерну та

комунікативного досвіду. Якщо звернутися до поняття стратегічної спрямованості особистості (ССО), то в згаданих інтерактивних процесуальних утвореннях (ПУ) з елементарною складовою «дія – дія у відповідь», можна знайти ознаки домінування та підпорядкування, які сходять загалом пов'язані з провідною ознакою в стратегічній спрямованості особистості.

Наведене можна проілюструвати посиланням на поняття авторського словника, містить де наявні слова-фаворити, «слова-сигнали», серед яких розрізняють слова із вказівкою на тенденцію самоствердження та вказівкою на невпевненість у собі. Наприклад: звичайно, само собою зрозуміло, принципово, по суті справи, власне, без зайвих слів [37, с. 100].

На підставі наведених міркувань соціономічний простір у системі «людина – людина» (система «суб'єкт – суб'єкт») можна зобразити за допомогою конкретизувальної схеми «стратегічна спрямованість особистості – інтерактивні процесуальні утворення – дія/дія у відповідь – слова-сигнали – розуміння тексту й інтерпретація підтексту – співвіднесення з минулим досвідом – додавання генералізацій до змісту досвідної основи у стратегічній спрямованості особистості».

Враховуючи, що більшість інтерактивних контактів мають нейтральний зміст і відображають лише мовленнєвий супровід суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків відповідно до стандартів «гарного виховання» а, отже, не виражають позитивне/негативне ставлення до іншого й очікування того чи іншого ставлення до себе з його боку, до суджень нашого опитувальника було залучено судження «При спілкуванні з іншими вони мені всі байдужі». На це судження отримано відповіді «завжди» (17,3%), «майже завжди» (42,3%), «середньою мірою» (26,9%) та «інколи» (13,5%).

Характеризування соціономічного простору респондентами шляхом використання оцінок стосовно позитивного, негативного та нейтрального досвіду, який, за оцінкою респондентів, є присутнім завжди, дає можливість отримати загальне уявлення про процесуальні особливості соціальної взаємодії, у якій їм довелося брати участь у минулому, і які можуть впливати на її перебіг у

майбутньому у вигляді відповідних установок. У цих установках за відповідних суб'єктивних та об'єктивних умов достатньою мірою присутня готовність діяти: а) відповідно до умов соціуму, які усвідомлюються як головні; б) відповідно до концепту типових умов безпосереднього оточення; г) тим чи іншим способом для досягнення результату, який визначається змістом завдання [19, с. 60].

Розглядаючи наведені оцінки респондентів щодо позитивного, негативного та нейтрального досвіду спілкування, за ознаками «завжди», «майже завжди», «середньою мірою» та «інколи», як такі, що вказують на їхній минулий досвід і, отже, на їхні установки, можна отримати загальний установочний профіль для цієї вибірки щодо їхньої участі в соціальній взаємодії (див. рис. 4.7).

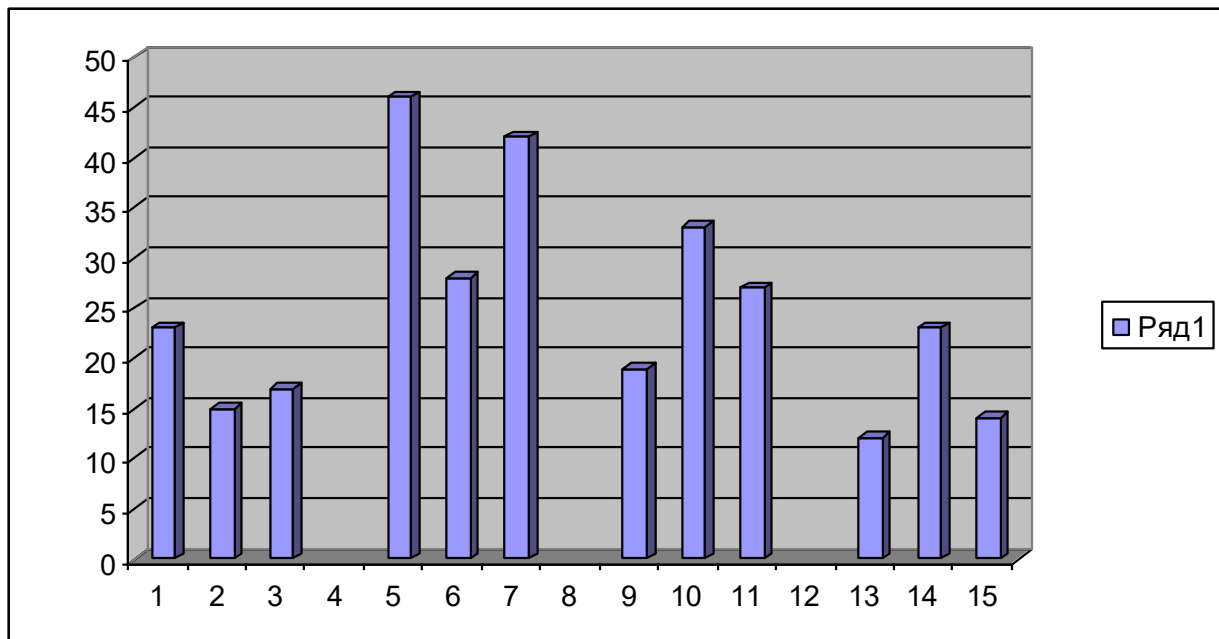


Рис. 4.7. Загальний профіль установок респондентів стосовно участі в соціальній взаємодії за ознакою «завжди» (1 – позитивні, 2 – негативні, 3 – нейтральні), «майже завжди» (5 – позитивні, 6 – негативні, 7 – нейтральні), «середньою мірою» (9 – позитивні, 10 – негативні, 11 – нейтральні), «інколи» (13 – позитивні, 14 – негативні, 15 – нейтральні).

Як бачимо, узагальнена картина соціальної взаємодії, у якій брали участь респонденти цієї вибірки, має більше позитивних ознак (пп. 1, 5), ніж негативних

(пп. 2, 4) за ознаками «завжди» та «майже завжди». Природно, що й у подальшому ці респонденти очікують від соціумного оточення більше позитивного, ніж негативного і, отже, схильні вбачати у соціумі ті ознаки, котрі мають бути ними включені в соціальну взаємодію як головні. У цьому випадку можемо говорити про позитивне соціальне наслідання відповідно до тих соціумних ознак (поведінкових, комунікативних, діяльнісних, особистісних), які визначаються ними як головні.

Відображення особою соціумного та соціономічного простору і, отже, параметри соціальної взаємодії в соціумному просторі передають ознаки: а) комфортності (30,8%); б) результативності (28,8%); в) процесуальності (40,4%). У соціономічному просторі до таких характеристик належать ознаки досвіду: а) позитивного (23,1%); б) негативного (15,4%); в) нейтрального (17,3%).

Таким чином, можна твердити, що, незважаючи на існування великої кількості індивідуальних варіантів *особистісних* і *діяльнісних* проявів діяча в соціальній взаємодії, усе ж таки існує можливість її узагальненого відображення за допомогою найбільш загальних ознак, які стосуються особливостей відображення особою соціумного та соціономічного простору у вигляді найбільш виражених параметрів, притаманних активності тієї чи іншої соціальної спільноти.

4.2.3. Комунікативний опис соціальної взаємодії

Спілкування як «процес встановлення і розвитку контактів між людьми» [50, с. 244 – 246] у контексті нашого комунікативного опису (комунікативної моделі) соціальної взаємодії розглядається з метою встановлення міри застосування таких видів спілкування, як: а) ритуальне; б) маніпулятивне; в) демократичне; г) гуманістичне; д) авторитарне; е) ліберальне.

Дані щодо ритуального спілкування були отримані шляхом використання в опитувальнику суджень: а) «Спілкування мені потрібне для того, щоби не почуватися самотнім» та відповідей «завжди» (50,0%), «майже завжди» (19,2%),

«середньою мірою» (23,1%) та «інколи» (7,7%); б) «Спілкування є необхідним атрибутом праці (навчання)» та відповідей «завжди» (44,2%), «майже завжди» (30,8%), «середньою мірою» (15,4%) та «інколи» (9,6%); в) «Спілкування залежить від знання правил гри» та відповідей «завжди» (7,7%), «майже завжди» (44,2%), «середньою мірою» (28,8%) та «інколи» (19,2%).

Головний зміст першого судження базується на підкресленні ідеї однієї з найбільш значущих потреб як потреби в іншій людині (ціннісна значущість іншої людини, уважність і повага до неї), задоволення якої спирається на присвоєння нормативних правил, прийнятих у цивілізованій спільноті згідно з вимогами «гарного виховання». У другому судженні наголошується на ідеї спілкування в значенні засобу обміну думками при організації спільної діяльності.

Якщо порівняти відповіді на перше та друге судження, то можна помітити переважання відповіді «завжди» над кожною з наступних відповідей. Це дає підставу вважати, що установка на іншу людину (проявляється у значенні «людина як засіб запобігання почуттю самотності») є однією з найпоширеніших ознак соціальної взаємодії. Подальші міркування в цьому напрямку дають можливість припускати досить велику ймовірність того, що кожен акт соціальної взаємодії за участю 50,0% наших респондентів спирається на позитивне ставлення до іншого з використанням психологічних механізмів ідентифікації, емпатії та рефлексії. Вважаємо, що загальне позитивне ставлення до іншого проявляється також і у впливі на процеси спільної праці, які потребують узгодження спільних дій.

Про міру значущості володіння правилами, за якими відбувається спілкування, можемо судити за відповідями на третє судження.

У порівнянні з попередніми значеннями ознаки «завжди» щодо спілкування як засобу запобігання самотності та засобу праці значущість дотримання «правил гри» представлена найменшою мірою.

Співвідношення ознак щодо ритуального спілкування респондентів свідчить про відсутність широкої представленості знання та використання ними

правил спілкування, що вказує на необхідність усунення цього недоліку засобами відповідних вправ у подальшій тренінговій роботі з ними.

Схильність респондентів до маніпулювання мали визначити судження: а) «Інша людина є засобом для досягнення власних цілей» і відповіді «завжди» (63,5%), «майже завжди» (9,6%), «середньою мірою» (26,9%), «інколи» (0%); б) «Я використовую іншого для досягнення власних цілей» і відповіді «завжди» (42,3%), «майже завжди» (28,9%), «середньою мірою» (13,5%), «інколи» (15,4%); в) «У моєму професійному (навчально-професійному) оточенні спостерігається використання іншого для досягнення власних цілей» і відповіді «завжди» (55,8%), «майже завжди» (5,7%), «середньою мірою» (17,3%), «інколи» (21,2%).

Перше судження спрямоване на з'ясування міри переконання респондентів стосовно того, що досягнення того чи іншого результату має відбуватися і, як правило, відбувається завжди за участю іншої особи (осіб). Таке переконання базоване, природно, на попередньому досвіді особистості, у якому ідея «інструменталізації взаємостосунків» (Л. К. Велитченко) представлена достатньо великою кількістю фактів, щоби ці факти послужили основою для такого узагальнення. Поширеність цього узагальнення можна розглядати як міру присутності інструменталізації взаємостосунків у соціальній взаємодії загалом.

Друге судження відтворює ідею перетворення переконання на принцип поведінки в суб'єкт-суб'єктних відносинах, який, знову ж таки, сформований на основі відповідного досвіду, коли особа, беручи участь у різних інтерактивних ситуаціях, отримувала бажаний результат, використовуючи іншого як певне «соціумне знаряддя».

У третьому судженні присутня думка про те, що особа має в досвіді достатньо велику кількість фактів використання іншого як «соціумного знаряддя», щоби переконатися в поширеності «інструментальної поведінки» з іншими.

Порівняння показників «завжди» як міри поширеності переконання про використання іншої особи як знаряддя для досягнення власної мети (63,5%) та його використання в системі саморегуляції респондентами (42,3%) вказує на те,

що практичне використання інших потребує відповідних навичок, які спиралася би на уміння респондентів чітко визначати необхідні вихідні параметри щодо особливостей конкретних умов соціальної взаємодії.

Помічаємо, що переконання стосовно інструменталізації взаєностосунків більшою мірою відтворює досвід спостереження за використанням оточуючими іншого як засобу досягнення бажаного (55,8%), ніж досвід власної поведінки за цією схемою (42,3%). Це означає, що причиною інструменталізації стосунків є досвід спостереження за тим, як це роблять оточуючі.

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок про достатню поширеність маніпулятивної поведінки серед респондентів цієї вибірки.

Про особливості демократичного спілкування, ознаками якого, окрім згаданого обговорення рішення, є також розкриття творчого потенціалу; заохочення ініціативи; ефективне використання мотивації; задоволеність працею; підтримання сприятливого психологічного клімату, можна було судити на основі відповідей на судження: а) «У моєму професійному (навчально-професійному) оточенні рішення приймаються колегіально» «завжди» (21,2%), «майже завжди» (19,2%), «середньою мірою» (15,4%), «інколи» (44,2%); б) «У моєму професійному (навчально-професійному) оточенні активність професійного комунікативного процесу заохочується» «завжди» (32,7%), «майже завжди» (9,6%), «середньою мірою» (26,9%), «інколи» (30,8%); «Учасники професійного комунікативного процесу поінформовані про проблеми, що вирішуються» «завжди» (17,3%), «майже завжди» (32,7%), «середньою мірою» (42,3%), «інколи» (7,7%); «Вважаю, що способи для досягнення цілей у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні є етично і професійно прийнятними» «завжди» (25,0%), «майже завжди» (32,7%), «середньою мірою» (32,7%), «інколи» (9,6%).

Показник «колегіальності», який за ознакою «завжди» дорівнює 21,2%, вказує на такі особливості соціальної взаємодії за участю наших респондентів, як рівні обов'язки та права у вирішенні питань [32]. У такому випадку можна

говорити про міру поширеності в системі «суб'єкт–суб'єкт» схеми «Я = Він, Вони», яка згідно з нашої рівневою шкалою відповідає низькому рівню (0 – 25%).

За показником «заохочення до комунікативного процесу», який дорівнює 32,7%, у соціальній взаємодії значення спілкування є певною мірою декларативним, тобто не завжди спирається на відповідні практичні врахування та підтвердження ідеї рівних прав та обов'язків, що вказує на певну присутність схеми «Я > Він, Вони».

З огляду на таку ознаку поняття «інформація», як зняття невизначеності [58, с. 217], соціальна взаємодія за участю наших респондентів відбувається за умов досить високої невизначеності (показник ознаки «завжди» дорівнює 17,3%). Оскільки в умовах нестачі таких ознак, як знання про поточні події або про майбутні можливості [27] виникає необхідність у керівних діях із боку іншого учасника, який за таких умов перетворюється на вагомішу особу, то соціальну взаємодію в цьому випадку слід розглядати як таку, що відбувається за схемою «Я < Він, Вони» у тих випадках, які не стосуються зазначених вище 17,3% за ознакою «завжди». Інакше кажучи, соціальна взаємодія осіб із даної вибірки відбувається за умов інформаційної невизначеності і, отже, в основному за схемою «Я < Він, Вони».

На рівень дотримання етичних вимог у соціальній взаємодії за участю наших респондентів вказує ознака «завжди» (25,0%) щодо поняття «професійна етика», зміст якого утворюється вказівками на «систему моральних принципів, норм і правил поведінки фахівця з врахуванням особливостей його професійної діяльності та конкретної ситуації» [27].

Із наведеного випливає, що для соціальної взаємодії за участю респондентів вибірки ознакою, вираженою на середньому рівні (діапазон 26 – 50%), є ознака «заохочення до професійної комунікації» (32,7%). Найменше представлена ознака «поінформованість про вирішувани питання (17,3%)».

Гуманістичний стиль спілкування, до якого належать такі ознаки, як обопільне вивчення індивідуальних особливостей обох партнерів, а також задоволення потреби в розумінні, співчутті, співпереживанні [21], у нашій моделі

представлений судженнями: а) «Вважаю, що у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні я отримую задоволення моєї потреби у розумінні мене як особистості» та відповідями «завжди» (17,3%), «майже завжди» (61,5%), «середньою мірою» (13,5%), «інколи» (7,7%); б) «Вважаю, що у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні я можу сподіватися на співчуття та співпереживання з боку колег (товаришів із навчання)» та відповідями «завжди» (15,4%), «майже завжди» (31,5%), «середньою мірою» (57,7%), «інколи» (13,5%); в) «На мою думку, спілкування з іншими у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні змінює мої уявлення про істотні події навколо мене та ставлення до цих подій» та відповідями «завжди» (3,8%), «майже завжди» (34,6%), «середньою мірою» (34,6%), «інколи» (26,9%).

Ідея вивчення авторитарного спілкування в соціальній взаємодії характеризується такими ознаками, як: вибірковість, заборони та обмеження, суворість і покарання; ділові, короткі розпорядження, заборони без поблажливості, із загрозою [35]. Вона представлена в опитувальнику у вигляді суджень: а) «У моєму професійному оточенні є особи, які намагаються домінувати у спілкуванні» та відповідей «завжди» (21,2%), «майже завжди» (23,1%), «середньою мірою» (50,0%), «інколи» (5,8%); б) «Керівні особи у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні, приймаючи рішення одноосібно, чітко віддають накази та розпорядження» та відповідей «завжди» (28,8%), «майже завжди» (26,9%), «середньою мірою» (21,2%), «інколи» (23,1%); в) «У моєму професійному (навчально-професійному) оточенні ініціатива підлеглих у професійних справах не заохочується» та відповідей «завжди» (34,6%), «майже завжди» (34,6%), «середньою мірою» (17,3%), «інколи» (13,5%).

Як видно з наведених даних, найбільшу вираженість за ознакою «завжди» при авторитарному стилі спілкування в цій вибірці має параметр «негативне ставлення до ініціативи інших» порівняно зі значеннями параметрів «прийняття одноосібних рішень» і «домінування». Аналогічне співвідношення названих параметрів спостерігається також і за ознакою «майже завжди». За ознакою

«середньою мірою» параметр «домінування» значно переважає параметри «прийняття одноосібних рішень» і «негативне ставлення до ініціативи інших».

На підставі цих даних можна сформулювати судження про параметр «негативне ставлення до ініціативи інших» як провідний при авторитарному стилі спілкуванні. Можна також судити про минулий досвід респондентів щодо ситуацій, де їхня ініціатива пригнічувалася авторитарним керівником. Цей показник дорівнює 34,6%, що за шкалою 26 - 50% належить до середнього рівня.

У контексті міркувань про ліберальний стиль спілкування, у якому зазвичай вирізняють такі якості, як безініціативність, безвідповідальність, непослідовність у рішеннях, які приймаються, нерішучість у важких ситуаціях тощо [35], у складі нашої моделі соціальної взаємодії свідчить характер вибору відповідей до суджень: а) «Люди у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні є поступливими у спілкуванні» (11,5% завжди, 19,2% майже завжди, 38,5% у середній мірі, 30,8% інколи); б) «Малоініціативність у спілкуванні у моєму професійному (навчально-професійному) оточенні нікого із колег (товаришів із навчання) не дивує» (21,2% завжди, 34,6% майже завжди, 32,7% у середній мірі, 11,5% інколи); в) «У моєму професійному (навчально-професійному) оточенні мало хто прагне переконувати іншого у правильності власних поглядів на події» (11,5% завжди, 38,5% майже завжди, 36,5% у середній мірі, 13,5% інколи).

За ознакою «завжди», яка «стовідсотково» вказує на міру поширеності «ліберальних якостей» у соціальній взаємодії соціумного буття наших респондентів, можна твердити про низький рівень присутності згаданих якостей.

За наведеними даними, найвираженішими за ознакою «майже завжди» є параметр «відсутність прагнення впливати на інших» (38,5%, що відповідає середньому рівню – 26-50%).

Узагальнення щодо міри впливу соціумного оточення на поведінку респондентів у соціальній взаємодії очікувалося отримати з їх відповідей на судження «Моя поведінка у професійному (навчально-професійному) оточенні багато у чому залежить від поведінки колег (товаришів із навчання)» (26,9% завжди, 13,5% майже завжди, 23,1% у середній мірі, 36,5% інколи).

На підставі отриманих даних щодо прийнятності та міри результатів застосування респондентами різних стилів спілкування доповнено ціннісно-комунікативний профіль соціальної взаємодії, який, на нашу думку, відтворює і, отже, моделює загальні особливості соціальної взаємодії, притаманні цій вибірці (рис. 4.8).

Як видно з профілю, найчастіше респонденти в соціальній взаємодії зустрічаються зі ставленням до іншої особи як до засобу досягнення мети (п. 4) та використанням оточуючими іншої особи як засобу досягнення мети (п. 6).

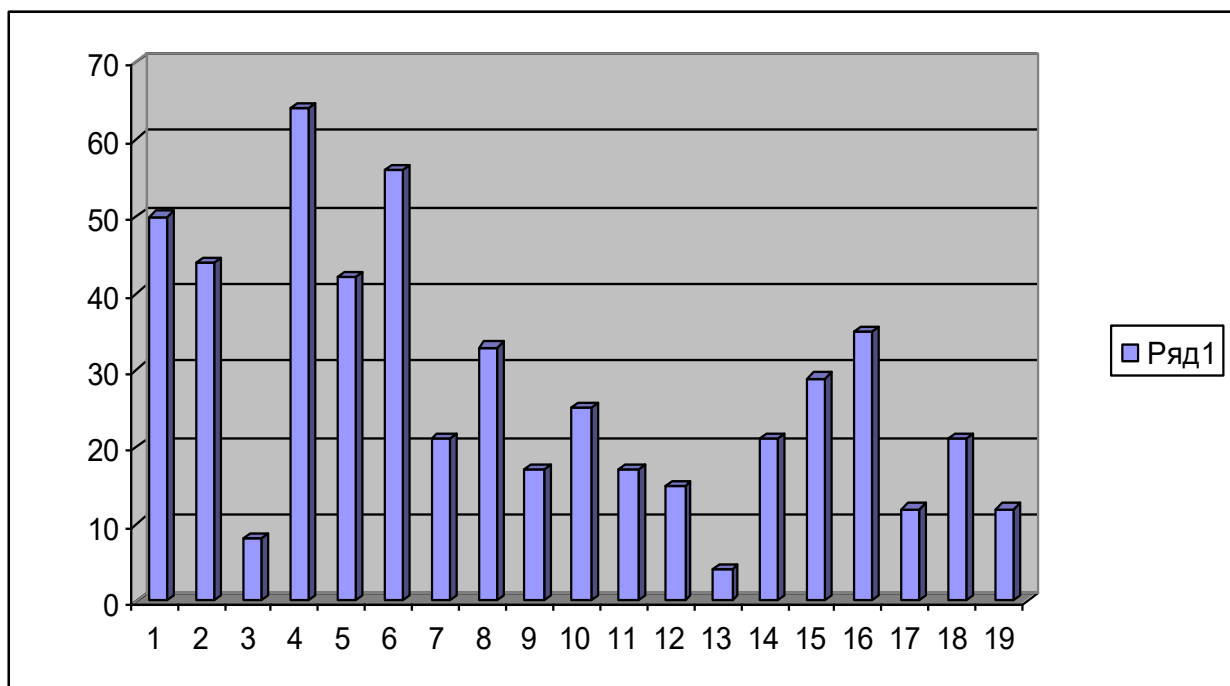


Рис. 4.8. Комунікативний профіль соціальної взаємодії за ознакою «завжди» (1 – спілкування як засіб запобігання самотності; 2 – спілкування як засіб праці; 3 – спілкування як відтворення «правил гри»; 4 – ставлення до іншої особи як до засобу досягнення мети; 5 – власне використання іншої особи як засобу досягнення мети; 6 – використання оточуючими іншої особи як засобу досягнення мети; 7 – колегіальність; 8 – заохочення до професійної комунікації; 9 – поінформованість про вирішувані питання; 10 – дотримання етичних норм; 11 – усвідомлення своєї значущості для інших; 12 – усвідомлення міри емпатійності оточуючих; 13 – усвідомлення міри впливовості оточення; 14 – домінування; 15 –

прийняття одноосібних рішень; 16 – негативне ставлення до ініціативи інших; 17 – поступливість; 18 – малоініціативність; 19 – відсутність прагнення впливати на інших)

На середньому рівні виражене негативне ставлення до ініціативи інших (п.16), прийняття одноосібних рішень (п. 15) та заохочення до професійної комунікації (п. 8)

На низькому рівні знаходяться: міра усвідомлення впливовості оточення (п. 13), спілкування як відтворення «правил гри» (п. 3), поступливість (п. 17), відсутність прагнення впливати на інших (п. 18), усвідомлення міри емпатійності оточуючих (п. 12), усвідомлення своєї значущості для інших (п. 11); поінформованість про вирішувані питання (п. 9), дотримання етичних норм (п. 10) і колегіальність (п. 7).

Вважаємо, що саме ці конструкти потребують найбільшої роботи з усвідомленням під час спеціальної формувальної роботи.

4.2.4. Культуральний опис соціальної взаємодії

Виходячи з уявлення про те, що учасники соціальної взаємодії в інтерактивних стосунках виявляли міру розвивальних ознак, похідних від пізнання моральності, вихованості й освіченості, до опитувальника включено спеціальний блок питань для отримання інформації щодо культуральної сторони соціальної взаємодії.

Зазначені показники складають культуральну модель соціальної взаємодії (показники розташовуються по вертикалі за шкалою min – max).

Використання отриманих знань у соціальній взаємодії майбутніми фахівцями з вищою освітою покликане бути основою в самостійному вирішенні питань, які виникають у різних ситуаціях життєдіяльності. 25,9% респондентів вважають, що їхні власні знання допомагають їм завжди, а 53,7% – майже завжди.

Оскільки сумарний показник відповідей «завжди» та «майже завжди» (судження «Мої знання забезпечують мені самостійне вирішення питань життєдіяльності, побуту, сьогодення») становить 79,6%, то можна вважати, що якість пізнавальної діяльності діяча в соціальній взаємодії є чинником, який визначає адекватність відображення ситуації взаємодії та сприяє пошуку результативного варіанту розв'язання інтерактивної ситуації.

Потрібно додати, що оцінка «майже завжди» вказує на існування певних ситуацій, у яких бракує необхідних знань. Можемо сприймати це як імовірний стимул для заповнення пропуску в масиві знань за рахунок вивчення зазначеного питання у маубйтньому. На це вказують також оцінки «середньою мірою» (16,6%) та «інколи» (3,7%).

Оцінюючи власну освіченість за допомогою судження «Я відчуваю, що моїх знань досить для того, щоб вважати себе освіченою людиною», 12,9% респондентів вибрали відповідь «завжди» та 29,6% – відповідь «майже завжди». Отже, у цілому 42,5% респондентів вважають себе освіченими людьми. Така самооцінка зумовлена як фактом опанування певним масивом пізнавальних відомостей, де точкою відліку слугує той чи інший суб'єктивний «гностичний орієнтир», так і фактами власної успішності в різних діяльнісних і соціумних ситуаціях.

На нашу думку, відповіді «середньою мірою» й «інколи», окрім оцінювальною функції щодо міри відчуття власної освіченості, виконують також і функцію спонуки до підвищення її рівня в пізнавальній діяльності. Отже, за сумою показників «середньою мірою» та «інколи», яка складає 57,4%, можна сподіватися, що респонденти, які дали такі відповіді, знаходяться в процесі становлення їхньої освіченості.

Зазначимо, що вимоги соціальної взаємодії в кожному конкретному випадку спонукують діяча до пошуку тих пізнавальних даних, яких у цей момент йому бракує. Окрім того, тематика та зміст спілкування у професійній спільноті вимагає володіння певною системою знань, які не стосуються безпосередньо професійних функцій, а передбачають різносторонню освіченість.

Відповіді на судження «Мої знання у більшій мірі є результатом: а) отриманої офіційної освіти; б) цілеспрямованої самоосвіти; в) отримання інформації через ЗМІ; г) «інше» свідчать, що 54,6% респондентів вказали на поєднання «офіційної освіти» з «цілеспрямованою освітою».

Незважаючи на те, що майже всі респонденти вказали на освіту як на головну детермінанту освіченості (94,6%), маємо констатувати однотайність відповідей щодо міри їхньої «позаситуативної активності», яка виникає внаслідок надання навчально-професійної діяльності ціннісних ознак і, отже, надання їй особистісного смислу.

Про міру дієвості отриманих знань можна судити на прикладі судження «Мої дії при виконанні нових практичних завдань (навчання, робота) спираються на отримані знання (правила, теореми, визначення тощо)» та відповідей респондентів «завжди» (11,1%) і «майже завжди» (61,1%).

Оскільки «майже завжди» існує у 61,1% випадків, то можна вважати, що означене «майже завжди» має певні винятки у вигляді тих випадків, де респонденти з різних причин не могли подолати сакраментальне «майже». Отже, подолання цього «майже» в кожному конкретному випадку утворює функціональний резерв, завдяки якому відбувається певний функціональний приріст.

Виходячи з того, що у розв'язанні практичних задач використовуються не лише лише наявні знання, правила, алгоритми, але й евристична здатність діяча знаходити вихід із незнайомої ситуації, в опитувальник було включено судження «Недостатність навичок при виконанні нових завдань при необхідності я компенсую самостійно створеними схемами дій». Завжди використовують самостійно створені схеми дій 25,9% і майже завжди – 31,5%. Отже, у цілому таке явище відмічають у себе 57,4% респондентів. Відповідь «середньою мірою» дали 25,9% та «інколи» – 16,6%.

Можна вважати, що саме ці 57,7% респондентів є тими діячами, креативність (творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до прийняття та створення принципово нових ідей, які відхиляються від

традиційних або прийнятих схем мислення та входять у структуру обдарованості як незалежний чинник, а також здатність вирішувати проблеми, що виникають усередині статичних систем [28]) та евристичність яких сприяє не лише пошуку засобів вирішення проблеми, але й подальшому самостійному навчанню.

Про індивідуальні особливості в напрацюванні власних схем дій отримуємо дані з відповідей респондентів на судження «При самостійному створенні нових схем дій я завжди спираюсь, насамперед, на інформацію про: 1) мету завдання (задачі); 2) умови завдання (задачі); 3) отриманні знання (правила, теореми, визначення; 4) аналогічні завдання».

У випадку зорієнтованості на *мету* завдання, діяч відчуває здатність до визначення способів досягнення мети, обираючи або створюючи саме ті схеми дій, які, на його думку, мають привести до її досягнення (створення власних схем відповідно до мети, де мета виступає як системотвірний чинник). На нашу думку, головною передумовою в такому випадку виступає створення діячем моделі мети. Зорієнтованість діяча на умови завдання – це показник аналітичності мислення. Про переважання теоретичного мислення свідчить, на нашу думку, зорієнтованість на отримані знання про правила, теореми, визначення тощо. Схильність мислити за аналогією відображається в зорієнтованості респондентів на аналогічні завдання.

Як свідчать отримані результати, останні дві орієнтації представлені досить помірно, тоді як зорієнтованість на мету й на умови завдання представлена відповідно 41,1% та 42,6% відповідей. Такий результат указує на те, що провідними способами у випрацьовані схем дій у соціальній взаємодії для цих респондентів є розгляд: а) мети як синтетичної основи потенційних дій; б) умов завдання як аналітичної основи досягнення мети. Це дає підставу думати, що синтетичність мети й аналітичність умов завдання виступають тією функціональною системою, результатом якої стає випрацьована схема поведінки діяча в соціальній взаємодії.

Розгляд проблеми соціальної взаємодії з точки зору володіння діячем певним набором професійних навичок (навичка (рухова) — набуте в результаті

навчання та повторення уміння виконувати трудове завдання, оперуючи знаряддями праці (ручний інструмент, органи управління) із заданою точністю і швидкістю [49, с. 205]. Навичка — дія, що сформована шляхом повторення, характеризується високим ступенем освоєння та відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю [50, с. 227 – 228]), зводиться до найбільш суттєвого й постійно відтворюваного у професії, цей набір може бути основою при оцінюванні того, як можуть відбуватися ймовірні інтерактивні стосунки за участю наших респондентів, котрі мали обрати відповідь також на судження «Я оцінюю мої професійні навички як достатні для виконання основних професійних завдань».

З наведеного видно, що респонденти досить високо оцінюють власні професійні навички, про що свідчить сумарний показник відповідей «завжди» та «майже завжди» 59,3%. На нашу думку, такі результати відображують особливості уявлень респондентів про власну майбутню (потенційну) професійну діяльність і, отже, про соціальну взаємодію в її складі. Вони вважають, що рівень розвитку їхніх професійних навичок відповідає їхнім уявленням про професійну діяльність. Виходячи з того, що образ професії має ознаки образу світу (Образ світу — цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність [66; 49, с. 241 – 242]), можемо твердити, що система значень як результат сукупної суспільної практики, які діяч засвоює в процесі соціальної взаємодії, перетворюється на особистісний імперативний поштовх, який спонукує індивіда до тих чи інших дій по відношенню створення власного смислового простору. Цей простір є своєрідним психологічним відтворенням соціумної реалізації образу «Я» відповідно до образу соціуму як елемента образу світу. Наведені міркування можемо передати через послідовність таких конструктів, як образ світу, образ соціуму, образ професії, образ «Я», які психологічно поєднуються в таких конструктах, як «Я у професії», «Я у соціумі», «Я у світі».

Загалом набуття соціального досвіду за рахунок участі в континуумі комунікацій і взаємодій не лише формує знання й уміння, необхідні для

результативного соціумного буття [22, с. 364], але й продукує відповідні до них психологічні утворення на кшталт узагальненого образу самосприйняття, в якому присутні також і оцінні характеристики оточуючих загалом і значущих інших зокрема. Відтак, самооцінка респондентами власних професійних навичок як достатніх у контексті професійних завдань у цілому є похідною від оцінки викладачів, яка забезпечує респондентам переживання емоційного благополуччя, а також від отримання результатів при виконанні практичних і лабораторних завдань.

Про значну флексибельність (здатність до перенесення) професійних навичок респондентів і можливість їх змінювати свідчать відповіді «завжди» (46,4%) та «майже завжди» (32,1%) на судження «за необхідності я можу пристосувати мої усталені професійні навички до умов виконання нового завдання», які у цілому складають 78,5%. Такий показник свідчить, що респонденти відчують власну здатність до переносу надбаних знань, умінь і навичок на нові ситуації професійної і, отже, соціальної взаємодії як тепер, так і в майбутньому.

Наведені результати щодо флексибельності професійних навичок уможливають судження про те, що діячі в соціальній взаємодії застосовують не лише усталені професійні навички, але й аналогічні навички спілкування, комунікації, інтеракції тощо. Враховуючи високі значення флексибельності навичок і, отже, високу здатність до переносу навичок, які ґрунтуються на виділенні в них спільних моментів [49, с. 271], з метою підготовки до соціальної взаємодії потрібно, на нашу думку, спиратися на загальний алгоритм дії шляхом визначення в діях схожих умов – спільних моментів у ситуації дії (дія – одиниця діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв), яка здійснюється опосередковано за допомогою знаків, ролей, цінностей, норм і містить орієнтовну, виконавчу й контрольну частину [50, с. 94]). Оскільки виконання завдання – це процес отримання результату, зумовленого логікою конкретної ситуації або її опису [22, с. 210], то під час навчання необхідно досягати насамперед оволодіння знаннями та уміннями для визначення логіки ситуації.

Про те, на що саме звертають увагу наші респонденти, використовуючи власний практичний досвід щодо професійних завдань, так і стосовно будь-яких завдань, можна судити на основі відповідей до судження «Коли виникає необхідність у пристосуванні усталених навичок у нових умовах, насамперед я звертаю увагу на подібність/неподібність: 1) ситуації завдання, що виконується, із ситуаціями завдань, що виконувались раніше; 2) програми дії завдань, що виконується, із програмами дій у завданнях, що виконувались раніше».

Як видно з наведених даних, перше місце посідає ситуаційна складова минулого досвіду, яка не лише вказує на те, що за необхідності виконувати те чи інше завдання респонденти актуалізують схеми власних дій при виконанні аналогічних завдань, але й свідчить, що аналогічна стратегія відбувається також у соціальній взаємодії. У цьому вбачаємо загальну схильність діяча користуватися перевіреними зразками власного досвіду, які в минулому приводили до позитивного результату. Це також означає, що усталені навички характеризують не лише поведінку діяча, але і його як «носія діяльності та пізнання».

На судження «Мені не важко розв'язувати задачі, які потребують від виконавця здатності знаходження оригінальних і нестандартних рішень» було отримано 96% відповідей від респондентів. Здатність до нестандартних рішень, яка отримала оцінку «завжди» (46,4%) та «майже завжди» (46,4%) не лише вказує на креативність респондентів у ситуаціях розв'язання задачі, але також і на їх здатність поводитися досить вільно, виходячи з умов конкретної ситуації соціальної взаємодії, не дотримуючись раніше сформованих стереотипів.

Наведені дані можуть бути доповнені відомостями про відповіді «завжди» (19,6%) та «майже завжди» (53,6%) на судження «Мені не важко розв'язувати задачі, які потребують від виконавця наявності достатньої кількості наявних чітких алгоритмів», які свідчать про високу питому вагу (73,2%) алгоритмічності в поведінці респондентів, що дозволяє зробити висновок про присутність у соціальній взаємодії як алгоритмічних, так і креативних моментів.

Оскільки алгоритмічне сходиться до наuczіння, в якому можемо виокремити як цілеспрямоване навчання основам знань, діяльності, спілкування, так і

«соціальне наuczіння» (А. Бандура), то алгоритмізована поведінка діяча є показником особливостей соціумних стосунків (системи «суб'єкт₁ – суб'єкт₂», «суб'єкт – група», «суб'єкт – соціум», «суб'єкт – суспільство»), головною ознакою яких є оцінка діячем міри власної успішності з огляду на власну систему термінальних та інструментальних цінностей і на систему цінностей, декларованих суспільством. У цілому, респонденти дають можливість отримати загальне уявлення про значущість для них чіткої алгоритмізації дій.

Оскільки будь-яка активність спирається не лише на використання наявних алгоритмів дій, але й на здатність діяча знаходити адекватні дії відповідно до мінливих ситуацій, демонструючи тим самим здатність до адаптивної поведінки, то дані самооцінки щодо власної здатності респондентів пристосовуватися до актуальної ситуації (судження «Мені до вподоби завдання, які вимагають від діяча пристосування до актуальної ситуації») можуть бути використані для того, щоби відтворити загальну картину потенційної соціальної взаємодії, в якій респонденти могли би брати участь.

Виявилося, що відповіді «завжди» (31,5%) та «майже завжди» (31,5%), які власне й відображують здатність до пристосувальної поведінки та в сумі складають 63%, дають можливість судити не лише про те, наскільки респонденти здатні поводити себе відповідно до змінних умов ситуації, але й про їх позитивне ставлення до таких ситуацій. Звертають на себе увагу показники за оцінкою «середньою мірою» (25,9%) та «інколи» (11,1%).

Порівнюючи дані щодо алгоритмічної (73,2%) й адаптувальної поведінки (63%), можемо зробити висновок, що за будь-яких умов соціальна взаємодія засновується на діях, алгоритмізованих відповідно до умов, у яких ці дії формувались.

Враховуючи важливість орієнтовної основи у формуванні будь-якої дії [23], можна твердити про значну залежність соціальної взаємодії від типу побудови схеми: а) неповна система умов, що засвоюється шляхом спроб і помилок; б) повна система орієнтирів, яка задається в готовому вигляді; в) орієнтація на

принципи розбивки того, що вивчається, на складові одиниці та закони їх поєднання) [50, с. 255].

Позитивне ставлення респондентів до завдань, у яких використовуються наявні знання, уміння та навички (судження «Мені до вподоби завдання, які вимагають від діяча використання знань, умінь, навичок») відображене у відповідях «завжди» (48,1%) та «майже завжди» (35,1%). Порівняння цих оцінок із оцінкою «середньою мірою» (16,8%) вказує на те, що: а) респонденти загалом орієнтовані на використання в соціальній взаємодії її «знаннєвих» і «дієвих» складових; б) існує певна кількість осіб, які досить часто користуються ними.

Розглядаючи ставлення як суб'єктивно-оцінне переживання сприйманої дійсності, що впливає на функціональні можливості та поведінку людини [49, с. 258] і, отже, як такої, що відповідає її особистісним смислам і еталонам належного [50, с. 44], можемо твердити, що володіння прагматично значущими знаннями, уміннями та навичками є показником функціональної спроможності діяча в різних ситуаціях життєдіяльності. Це означає, що будь-яка особа за будь-яких обставин у будь-яких ситуаціях виступає насамперед як діяч, який демонструє власну обізнаність щодо результативно значущих елементів соціумної ситуації.

Якщо продовжити наші міркування в цьому аспекті, то можемо дійти висновку, що позитивне ставлення респондентів до знань, умінь і навичок (сумарний показник 83,2%) як функціональної передумови соціумного успіху в найширшому сенсі вказує на одну з найбільш вагомих ознак соціальної взаємодії – бути функціонально спроможним. При такому розгляді ця ознака постає як стійкий імператив, що спонукує діяча не лише бути уважним до дій іншого з огляду на їх результативність, але й привласнювати їх як інструмент власної потенційної успішності.

Ознака позитивного ставлення до досвідно-функціональних елементів системи є опосередкованим вираженням культуральної значущості для спостерігача характеру виконання окремих дій іншою людиною. Так, відповіді «завжди» (29,6%) та «майже завжди» (42,6%) на судження «Я переживаю

позитивні емоції при сприйнятті спритних та вдалих дій іншої людини при виконанні нею її роботи, які оцінюються мною як прекрасні» указують на міру значущості спостережуваних функціонально ефективних зразків для респондентів (сумарний показник оцінок дорівнює 72,2%).

Якщо розглядати спостережувані зразки як такі, що спонукають спостерігача до наслідування, а наслідування розглядати як елемент соціального навчіння, то можна зробити висновок, що кожна особа, якій соціум поставляє зразки ефективної взаємодії, при спогляданні ніби «приміряє» їх на себе. Якщо до такого споглядання додати відповідні інструктивні вказівки (наприклад, як при роботі з учбовими фільмами, де наставник, інструктор коментує виконання, вказуючи на ознаки, важливі для створення орієнтовної основи дії), то таке споглядання перетворюється на умову, за якої виникає репрезентаційний образ, котрий надалі використовується особою як синтетичний образний регулятор власної дії.

Звертаючись до даних, отриманих при відповіді респондентів на зазначене вище судження, можна поміти, що лише одна третина нашої вибірки, завжди переживаючи позитивні емоції при спостереженні за вдалими діями іншого (29,6%), може прагнути наслідувати їм. Оцінка «майже завжди» (42,6%) дає підставу вважати присутність у «майже» того, що не відповідає: а) спрямованості особистості респондента; б) еталону виконуваної дії, певного резерву для досягнення стану «завжди». Зазначимо, що різні вибірки респондентів мають різний соціумний досвід, похідний від особливостей їхнього типового соціумного існування, яке регулюється певним набором соціумних вимог і правил до кожного учасника конкретної соціальної спільноти. Але, не зважаючи на відмінності в існуванні тієї чи іншої соціумної спільноти, існує певна загальна риса: кожен діяч, спостерігаючи за подіями в ситуації, звіряє їхню ефективність за допомогою співвідношення об'єктивно даного зі суб'єктивно бажаним. Вважаємо, що використання цієї обставини в спеціальному навчінні можливе шляхом попереднього визначення співвідношення еталонного та бажаного з наступним переходом до тренінгових вправ.

Про те, наскільки інтерактивні аспекти соціумного буття особи викликають у неї позитивні почуття, можна судити на підставі відповідей респондентів «завжди» та «майже завжди» на судження «Я переживаю позитивні почуття при спостереженні за тим, як узгоджено людини виконують спільну роботу» (відповідно 48,1% та 35,2%), які вказують на те, наскільки значущою є відповідність інтерактивної поведінки еталонним поглядам на неї для досліджуваних осіб.

Якщо порівняти показник «завжди» при позитивній оцінці сприйняття вдалих дій (29,6%) і такий же показник при оцінюванні узгоджених інтерактивних дій (48,1%), то можна припустити, що інтерактивність у взаємостосунках людей є більш значущою ознакою порівняно з індивідуальною активністю. Це дає підставу для судження про більшу сприйнятливості людини до суб'єкт-суб'єктних аспектів соціумного буття (категорія особистості) порівняно з суб'єкт-об'єктними (категорія діяльності).

Показник оцінки «завжди» ще більше зростає, коли респонденти відповідають на судження «Узгодженість моєї взаємодії з іншими при виконанні спільної роботи викликає у мене почуття радості» (66,7%) у порівнянні з показниками оцінок «майже завжди» (18,5%), «у середній мірі» (11,1%) та «інколи» (3,7%).

Якщо порівняти показники «завжди» щодо самооцінки позитивних емоцій респондентів у цій вибірці у зв'язку з удалими діями (29,6%), спільними діями інших (48,1%) і власною спільною роботою з іншими (66,7%), то отримуємо відповідь на питання про найбільш значуще в соціальній взаємодії, яке стосується насамперед ознаки поєднання діячів.

Міркуючи про такі культуральні аспекти соціального буття загалом і соціальної взаємодії зокрема, як цінності та норми, доходимо висновку про них як про етичну умову, що слугує основою для поєднання окремих суб'єктів у складному Ми-суб'єкті інтерактивних взаємостосунків. Про те, наскільки важливі ці ознаки для наших респондентів, можна судити на основі відповідей

«завжди» (47,2%) та «майже завжди» (40,0%) на судження «При взаємодії з іншими я дотримуюсь загальних норм і принципів поведінки».

Як бачимо, більшість респондентів дотримуються загальних норм поведінки (сумарний показник відповідей «завжди» та «майже завжди» складає 87,2%). Але, враховуючи присутність «майже», можна вважати, що таке дотримання має певні ознаки індивідуалістично налаштованої поведінки, яка, будучи керованою суто особистими мотивами, вказує на певні розходження між тим, що є суспільно встановленим, і тим, що є в конкретний момент особисто доцільним і бажаним.

На нашу думку, саме такі розбіжності між суспільно й особистісно доцільним утворюють головну суперечність соціальної взаємодії, де кожен діяч має приводити власні бажання й устремління у відповідність до існуючих у суспільстві норм. Окрім того, недотримання норм, навіть незначною мірою (див. оцінку «майже завжди»), саме по собі є потенційним джерелом суперечок і конфліктів, розв'язання яких не лише заважає отриманню спільного результату, але й породжує цілу низку додаткових взаємодій, спрямованих на подолання суперечностей, які виникають.

Звертає на себе увагу факт досить низької оцінки значущості дотримання суспільно значущих норм для інтерактивних взаєностосунків із іншими – відповідь «завжди» (25,9%) на судження «Мої особисті переконання щодо суспільно значущих норм і принципів поведінки сприяють успіху у взаємодії з іншими»).

Відповідь «майже завжди» (48,1%) вказує на особливості минулого досвіду респондентів, у якому присутні випадки, де дотримання суспільних норм не впливало на одержання шуканого результату. Саме такий не завжди позитивний досвід є причиною деякої зневіри в можливості досягати позитивного результату соціально прийнятними шляхами та спонукає до закріплення в поведінці стратегій і тактик маніпулятивної поведінки.

Відповіді «завжди» (61,1%) та «майже завжди» (25,9%) на судження «Якби вимоги моралі не контролювалися з боку соціуму, більшість людей (і я у тому

числі) керувались би більше ідеєю власної вигоди, ніж моральними принципами» указують, по-перше, на значущість для наших респондентів соціумного контролю, по-друге, – на певний негативний досвід, у якому присутні факти порушення нормативних приписів, по-третє, – на особливості локусу контролю та відповідної йому стратегії поведінки (інфернальна, екстернальна стратегії) [11]. Оскільки респонденти вважають зовнішній контроль найбільш значущим регулятором поведінки в соціумі, то такий контроль має бути постійним, досконалим і послідовним. Розглядаючи соціальне научіння як провідний чинник особистісного розвитку загалом і часткових особистісних механізмів зокрема, маємо всі підстави твердити, що саме соціумні умови та відповідний їм минулий досвід спонукують особу до присвоєння таких схем соціумних дій, які не виключають можливості застосовувати маніпулювання з метою отримання власної вигоди.

Потрібно також підкреслити значущість власного досвіду для розвитку світогляду особистості, який характеризується як «віддзеркалення, загальне розуміння світу, людини, суспільства і ціннісне ставлення до них» [50, с. 215].

Про вплив світогляду на інтерактивні взаємини з оточенням можна судити на підставі відповідей респондентів на судження «Мої погляди на реальність і моє місце у світі впливають на мою поведінку у взаємодії з іншими».

Відповіді «завжди» (44,4%) та «майже завжди» (38,9%) вказують, наскільки важливою є така складова індивідуальної свідомості, як світогляд із його досвідною основою. Значущим у регулюванні власної поведінки виступає також уявлення про себе в образі власного «Я». На нашу думку, саме відображення власного місця в соціумі відповідно до якості власних соціумних ознак є найбільш вагомою складовою в системі саморегуляції поведінки особи як діяча в соціальній взаємодії. Цілком очевидно, що в такому синтетичному образі присутня як загальна картина соціумного середовища з наголосом на його найбільш вагомих ознаках, сукупність яких вказує на особливості змістовних наголосів у ній, так і загальна картина, у якій відображена власна особистість у контексті соціального, соціумного та предметного середовища, у якій наочно

відображається власний соціальний, соціумний і майновий статус себе як члена суспільства. Відтак, на поведінку особи як особистості впливає не стільки її світогляд, скільки усвідомлення нею власного соціального статусу, який, будучи елементом індивідуальної свідомості, психологічно складається з усвідомлення особливостей соціумного оточення та власних значущих ознак як особи, належної до вказаної соціумної спільноти.

Загальна картина соціумного середовища як елемента картини світу і як цілісної системи з результатом самовідображення, різною мірою впливає на поведінку особи і як особистості, і як діяча, визначаючи вибір і використання патернів соціумних і прагматичних дій, які, на її думку, найповніше відповідають її погляду на зміст ситуації. Відповіді на судження «Моя життєва позиція відносно взаємодії з іншими залежить від моїх поглядів на соціумне оточення» були покликані не лише вказати на міру такої залежності, але й служити основою для міркувань про її особливості.

На оцінки «завжди» та «майже завжди» вказали відповідно 42,6% та 38,9% респондентів (сумарний показник 81,5%), що свідчить про досить поширений вплив вказаної залежності. Міра незалежності життєвої позиції від актуальних поглядів на соціумне оточення і соціум загалом є показником усталеної системи саморегуляції індивіда. І навпаки, чим більше життєва позиція залежить від поглядів на соціумне оточення, тим більш рухомою і, отже, нестійкою є її регулятивна система. Розглядаючи залежність позиції респондентів у взаємодії з іншими від їхніх поглядів на соціумне оточення з урахуванням даних про загальну структуру саморегуляції (мета активності, модель значущих умов активності, програма виконавчих дій, система критеріїв успішності, інформація про досягнуті результати, оцінка результатів за критеріями успіху, рішення про необхідність і характер корекцій [50, с. 352]), можна з усією упевненістю стверджувати, що мета й програма її досягнення згідно з критеріями успішності практично завжди відтворюють актуальні соціумні обставини.

Міру формувального впливу безпосередніх соціумних обставин на регулятивну систему наших респондентів можна спостерігати на основі

відповідей «завжди» (37,0%) та «майже завжди» (42,3%) на судження «Я відчуваю, що формування мого світогляду у більшій мірі залежить від безпосередніх умов життя, ніж від узагальнення природничо-наукових, соціально-історичних, технічних і філософських знань».

Отримані дані свідчать про те, що лише 37,0% респондентів усвідомлюють безпосередні умови життя як такі, що постійно впливають на їхнє світосприйняття. Це означає, що зазначені 37,0% респондентів керуються в соціальній взаємодії узагальненнями, які випливають із даних їхніх соціумних спостережень. Додання до оцінки «завжди» ознаки «майже» (42,3% відповідей «майже завжди») є, з одного боку, ймовірною вказівкою на те, що ці спостереження супроводжуються відповідною рефлексією, базованою на ціннісно-смысловій системі особистості спостерігача. З іншого боку, ознака «майже» вказує також і на те, що спостерігач у більшості випадків погоджується з тими соціумними правилами, які відкриваються йому в його соціумному досвіді.

Згідно з наведеними міркуваннями, соціальна взаємодія в усіх її проявах постачає взірці соціумної поведінки, які особа-спостерігач надалі відтворює у власній поведінці, поширюючи тим самим межі існування спостереженого взірця, і впливаючи таким чином на найближче соціумне середовище. Лише 7,4% (відповідь «інколи») та 13,0% (відповідь «у середній мірі») вважають себе відносно незалежними від зазначених соціумних впливів.

Якщо розглядати соціальну взаємодію як процес, що відбувається в психологічному просторі комунікативних дій її учасників, то на перший план висувається проблема комунікативної підготовленості діячів, від якої, насамперед, залежить можливість установаження контактів, необхідних для поєднання окремих діячів у єдиному Ми-суб'єкті. Вважаємо за необхідне наголосити, що соціумний досвід особи як діяча в ситуаціях соціальної взаємодії згідно зі сферою його професійної праці та діяльності пов'язаний насамперед, із переживання власної успішності саме в комунікативній площині інтерактивних взаємостосунків.

Формулюючи, при складанні змісту нашого опитувальника, судження «При здійсненні взаємодії у спільній діяльності мої комунікативні навички мають першорядне значення для досягнення спільного результату», ставили за мету вказати на функціональну значущість комунікативних навичок для перебігу соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (33,3%), «майже завжди» (29,6%) та «середньою мірою» (33,3%) свідчать про те, наскільки успішні респонденти в застосуванні власних комунікативних навичок.

Одержані дані свідчать про досить низьку преставленість комунікативності в досвідній системі респондентів, що вказує на необхідність відповідної роботи з цілеспрямованого формування установки на конструктивні комунікативні стосунки та взаємодію в межах завдань, які виконуються спільно.

Зазначимо, що за відсутності установки на комунікативні стосунки та взаємодію помітні намагання вплинути на іншого, якщо виникає необхідність у виконанні спільного завдання.

Про особливості поведінки респондентів в інтерактивних ситуаціях можна судити на основі відповідей на судження «У взаємодії з іншими я намагаюсь скоріше вплинути на партнера, ніж підпорядкуватись йому». Із цих відповідей випливає, що 35,2% респондентів обирають поведінку впливу завжди й 33,3% майже завжди, що в цілому складає 68,5%.

Такий результат засвідчує, що респонденти обирають модель поведінки, яка вже від початку передбачає підпорядкування собі іншого. Оскільки підпорядкування іншого певною мірою залежить від такої особистісної риси, як домінантність, то більшого успіху досягають саме домінантні особи. Особи не домінантні, як нам здається, прагнуть у своїй поведінці наслідувати домінантним поведінковим патернам. У цілому, таке ставлення до впливу як провідного засобу в інтерактивних стосунках призводить, на нашу думку, до поширення «впливових» сценаріїв у соціальній взаємодії.

На особливу увагу заслуговують дані щодо самооцінки респондентами власних комунікативних навичок у порівнянні з комунікативними навичками інших. Відповідаючи на судження «Я відчуваю, що у порівнянні із іншими мої

комунікативні навички розвинені краще», відповідь «завжди» вибирали 11,1% і «майже завжди» – 24,1% респондентів. Оцінку «середньою мірою» вибрали 42,6% і «інколи» – 22,2% респондентів. Такі оцінки можуть вказувати не лише на те, що комунікативні навички респондентів перебувають у процесі становлення і, отже, утворюють певний резерв для розвитку їхньої системи саморегуляції, але й на ймовірну загальну тенденцію в розвитку системи, що слугує вихідною основою для інтерактивних стосунків взагалі.

Оцінюючи власні комунікативні навички таким чином, респонденти засвідчують своє прагнення бути іншими, наближаючись за комунікативними показниками до тих, котрі кращі за них. Таке ставлення до комунікативності інших можна розглядати як певну вказівку на значущість соціального оточення, яке в цьому аспекті загалом слугує моделлю комунікативності.

Якщо розглядати комунікативність як вихідну основу взаємодії, то маємо зробити висновок, що підготовка до соціальної взаємодії повинна відбуватися насамперед як тренінг із комунікативності з опануванням відповідних нормативних знань, розвитку відповідних їм умінь і навичок.

Якщо розглядати відповідь «завжди» на судження опитувальника як вираз повної відповідності діяча ймовірним вимогам до соціальної взаємодії (тобто соціальна взаємодія передбачає присутність у ній всіх зазначених параметрів) і, отже, як максимальне наближення до моделі, а міру представленості необхідних параметрів – як міру їх віддалення або наближення до шуканої моделі (низький рівень – 25%, середній рівень – 50%, високий рівень – 75%, максимальний рівень – 100%), то параметри з низьким рівнем можуть слугувати вказівкою на першочерговий напрям роботи з формування готовності до соціальної взаємодії.

Для того, щоби визначити напрям коректувальної роботи, потрібно побудувати усталений профіль (відповідь «завжди»), де все, що має низькі показники, підлягає коректувальному «добудуванню» (див. рис. 4.9).

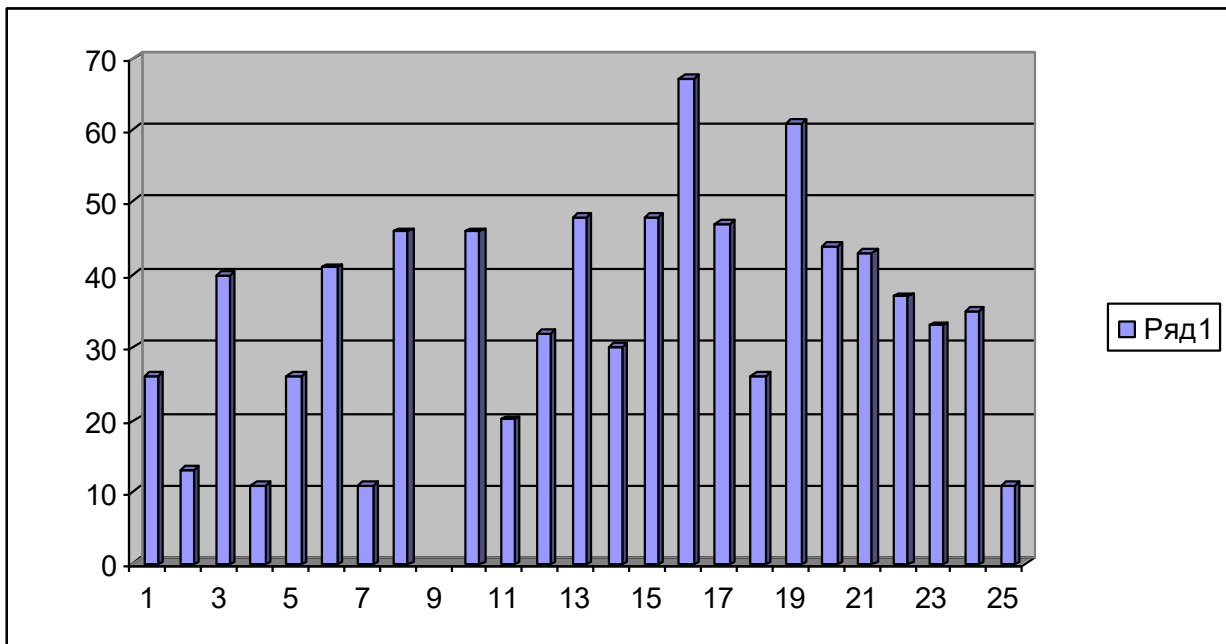


Рис. 4.9. Усталений профіль культурального аспекту соціальної взаємодії (оцінка «завжди»).

Примітки: 1 – використання власних знань у самостійному вирішенні питань життєдіяльності; 2 – ставлення до себе як до освіченої людини на основі самооцінки власних знань; 3 – отримана офійна освіта; 4 – практична корисність отриманих знань; 5 – самостійне створення власних схем дій; 6 – зорієнтованість на мету завдання при випрацюванні власних схем дій; 7 – професійні навички в контексті професійних завдань; 8 – флексибельність професійних навичок; 10 – здатність знаходити оригінальні та нестандартні рішення; 11 – використання набутих алгоритмів; 12 – позитивне ставлення до ситуацій, які вимагають пристосування; 13 – позитивне ставлення до завдань, які передбачають використання знань, умінь і навичок; 14 – позитивне ставлення до спостережуваних вдалих дій іншого; 15 – позитивне ставлення до узгодженості спільних дій інших; 16 – позитивне ставлення до узгодженості спільної роботи з іншими; 17 – дотримання загальних норм і принципів поведінки; 18 – оцінка суспільних норм як таких, що сприяють успіху у взаємодії з іншими; 19 – значущість керівної ролі власної вигоди; 20 – залежність поведінки від самосприйняття в контексті сприйняття реальності; 21 – залежність позиції у

взаємодії від поглядів на соціумне оточення; 22 – вплив безпосередніх умов життя на формування світогляду; 23 – значущість комунікативних навичок для досягнення спільного результату; 24 – схильність до домінантної поведінки у взаємодії з іншими; 25 – висока самооцінка власних комунікативних навичок у порівнянні з іншим.

З рис. 4.9 видно, що «коректувального добудування» потребують п. 2 (Я відчуваю, що моїх *знань* досить для того, щоб вважати себе освіченою людиною), п. 4 (Мої дії при виконанні нових практичних завдань спираються на отримані знання (правила, теореми, визначення тощо), п. 7 (Я оцінюю мої професійні навички як достатні для виконання основних професійних завдань), п. 25 (Я відчуваю, що у порівнянні із іншими мої комунікативні навички розвинені краще).

Згідно з наведеним, усе виражене низькою мірою може розглядатися як «зона потенційного розвитку», оскільки особа, яка усвідомлює недостатність тієї чи іншої функції, прагне до усунення протиріччя між «функціональними вимогами» й «функціональними можливостями» [3]. Такою зоною потенційного розвитку в цьому випадку виступають ситуації, які потребують знань, їх дієвості, професійних і комунікативних навичок). («Хочуть, але ж не готові»)

Оскільки йдеться про відповіді студентів 1 і 3 курсів, які лише опановують професійні знання, уміння та навички, то для вирішення цього питання необхідно зосередити увагу на моментах, безпосередньо належних до професії, яка здобувається. Для цього треба використати положення про контекстуальне навчання [див. 20], що, у свою чергу, потребуватиме певних змін навчального плану за відповідною спеціальністю. Необхідно створити належний професійний контекст, який би містив рольові, ділові ігри, сюжети з професійної діяльності, розв'язання виробничих задач, проблемних ситуацій тощо. Контекстуальне відтворення технологічного процесу є, по суті справи, професійним фаховим тренінгом. У ньому має бути враховано специфіку підготовки на кожному курсі, наявний рівень знань, очікування студентів, пов'язані з професійною

підготовкою. В основу професійного фахового тренінгу має бути покладено системно-послідовну модель формування готовності до соціальної взаємодії, складові якої зорієнтовані послідовно на такі аспекти, як: а) знання); б) використання знань; в) професійні навички; г) комунікативні навички.

Висновки до четвертого розділу

1. Вибір психологічних методик, необхідних і достатніх для отримання емпіричних показників, які в своїй сукупності складають емпіричну модель соціальної взаємодії, залежить відповіді на питання про поняття суб'єкта та його наступних конкретизацій у поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети та дії за ознаками суб'єктної гомогенності інтерактивної системи, оптимально визначеного співвідношення домінування та підпорядкування, взаємовпливу компетентності діячів щодо завдання, яке має бути виконане чи виконується.

2. Методологічними принципами, які визначають сутність розуміння соціальної взаємодії як досліджуваного явища, виступають принципи: а) єдності свідомості та діяльності (сутнісні характеристики професійної (освітньої) діяльності – це основа для формування свідомості її учасників); б) змістовності (статусно-рольові стосунки у професії та їх конкретизація в окремому професійному співтоваристві визначають особливості змісту соціальної взаємодії); в) процесуальності (дихотомія «спільна дія – обмін діями»); г) особистісного опосередкування (особистісно стратегічне й особистісно тактичне); д) дискурсивного опосередкування (прояв особистісно стратегічного й особистісно тактичного в мовній особистості діячів).

3. Соціальна взаємодія в тій чи іншій вибірці досліджуваних може бути змодельована шляхом створення опитувальника, який містить питання щодо термінальних, інструментальних, просторових, соціономічних, комунікативних, культуральних аспектів. Відповіді, які при обробці згруповані в такі моделі соціальної взаємодії, як ціннісно-комунікативна (ціннісна, комунікативна,

просторова, соціомічна) та культуральна виступають узагальненими характеристиками провідних ознак, типових для цієї вибірки.

4. Провідними термінальними цінностями в ціннісно-комунікативній моделі соціальної взаємодії студентів у сучасному навчально-професійному середовищі виявилися реалізація творчого потенціалу та прагнення до творчої самореалізації. Цілеспрямованого подальшого розвитку й усвідомлення в ході спеціальної тренінгової роботи потребують духовні цінності, повага з боку рівних і старших за статусом, самовдосканавлення, творче зростання й осмислення бажаного соціального статусу. Найбільш значущими та корисними для досягнення термінальних цінностей соціальної взаємодії респонденти вважають такі інструментальні цінності, як власна думка та незалежність.

5. Емпірична верифікація основних предикторів психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії дозволило виявити найвираженіші параметри: а) у просторовому аспекті – «можливість сміливого відстоювання власної думки»; б) у соціомічному – «очікування від соціумного оточення більше позитивного, ніж негативного»; в) комунікативному «ставлення до іншої особи як до засобу досягнення мети», «використання оточуючими іншої особи як засобу досягнення мети»; г) у культуральному – «позитивне ставлення до узгодженості спільної роботи з іншими», «значущість керівної ролі власної вигоди». Досліджувані студенти психологічно готові до: а) реалізації творчого потенціалу, самореалізації; б) незалежного висловлювання власної думки; позитивного ставлення до оточення; в) ставлення до іншої особи як до засобу досягнення мети; г) узгодженості спільної роботи з іншими з орієнтацією на власну вигоду. Водночас, ті характеристики соціальної взаємодії, до яких виявлена низька готовність, потребують додаткового «дорощування» в спеціально організованому формувальному експерименті.

7. Узагальнений аналіз наявних ціннісно-комунікативних і культуральних ознак соціальної взаємодії студентів указує на ряд її особливостей: по-перше, виявлене узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціумним оточенням і їх відтворення власному співтоваристві; по-друге, наявне розуміння (усвідомлення) ними частини ситуацій соціальної взаємодії в їхньому оточенні;

по-третє, присутня звичність тих чи інших аспектів соціальної взаємодії, і, отже, сформованість у них відповідних установок.

8. Попри індивідуально-особистісні та діяльнісні прояви діяча в соціальній взаємодії, у нього наявні загальні ознаки відображення соціумного та соціономічного простору, відповідного до активності соціальної спільноти. Такими ознаками соціальної взаємодії студентів у соціумному просторі виступають комфортність, результативність і процесуальність, а в соціономічному просторі – характеристики позитивного, негативного, нейтрального досвіду.

Показано, що оцінки «завжди» та «переважно завжди» щодо згаданих параметральних ознак соціальної взаємодії є суб'єктивними (виступають суб'єктивним показником психологічної готовності до соціальної взаємодії).

9. У просторово-соціономічному аспекті соціальної взаємодії діяч, в ідеалі, має отримувати задоволення від навчально-професійної (професійної) діяльності, завдяки чому життя наповнюється смыслом. Така діяльність повинна забезпечити йому матеріальне благополуччя, реалізацію творчого потенціалу, задоволення соціальних і духовних потреб. Отримання бажаного можливе за умови, коли суб'єкт діяльності завжди проявляє дбайливість, сумлінність, старанність та обов'язковість; завжди має високий рівень освіти, професійної підготовки та здійснює самоконтроль із урахуванням оцінок оточуючих, етичних вимог і власної незалежної думки.

7. У формуванні бажаної готовності студентів до соціального самовизначення варто зосередитися на функціональних континуумах систем: 1) реалізація творчого потенціалу та творча самореалізація – повага з боку старших і рівних за статусом, духовні цінності; 2) власна думка, незалежність – професійний досвід, етичні вимоги. Розвиток культуральних ознак психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії пов'язаний із пізнанням, моральністю, вихованістю та освіченістю. Доцільним є застосування професійно-орієнтованого контекстуального навчання та тренінгу комунікативності з акцентом на флексебельності професійних навичок і чіткій алгоритмізації дій.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [4], [11], [17], [18], [20], [21], [25], [28].

Список використаних джерел до розділу 4

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 2004. 620 с.
2. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2001. 288 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. 3-е изд. Москва: Наука, 1994. 325 с.
4. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 400 с.
5. Асеев В. Г. О диалектике и детерминации психического развития. Принцип развития в психологии. Москва: Наука, 1978. С. 21-38.
6. Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск: Выш. шк., 1983. 224 с.
7. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х тт. Москва: Искусство, 1994. 1052 с.
8. Блау П. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель. *Американская социологическая мысль*. Москва: Изд-во МГУ, 1994. С. 8-29.
9. Блумер Г. Коллективное поведение. *Американская социологическая мысль*. Москва: Изд-во МГУ, 1994. С. 168-215.
10. Блумер Г. Общество как символическая интеракция. *Современная зарубежная социальная психология: тексты* / под ред. Т. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. Москва: Изд-во МГУ. 1984. С. 173-179.
11. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
12. Булгакова О. Ю. Інструментальні аспекти соціальної взаємодії. Тематичний випуск. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейсько*

- освітнього простору*. Додаток 1 до Вип. 5. Т. V (56). Київ: Гнозис, 2014. С. 102-112.
13. Булгакова О. Ю. Особистісно-типове та діяльнісно-ситуативне як протилежності у складі соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. 5. Budapest, 2013. P. 169-173.
 14. Булгакова О. Ю. Психологическая модель социального взаимодействия в системе обучения профессии в высшем учебном заведении. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. II (14). Budapest, 2014. P. 87-90.
 15. Булгакова О. Ю. Термінальні аспекти у ціннісній моделі соціальної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. СХХVIII. С. 61-65.
 16. Бурдые П. Социология социального пространства. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 288 с.
 17. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
 18. Велитченко Л. К. Структура субъектности. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2004. № 6-7. С. 39-43.
 19. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: монографія. Одеса, 2005. 355 с.
 20. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
 21. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 412 с.
 22. Вступ до загальної психології: програмний довідник / укладач Л. К. Велитченко. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 404 с.
 23. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. Москва: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
 24. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 335 с.
 25. Гидденс Э. Социология. Москва: Эдиториал, 1999. 704 с.

26. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2000. 304 с.
27. Дидье Ж. Философский словарь: пер. с франц. Москва: Междунар. отношения, 2000. 544 с.
28. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 1999. 368 с.
29. Духовность. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки* / сост. и общая ред. И. Т. Касавин. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. С. 217-218.
30. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный словарь. Москва: Русский язык, 2000. В 2 тт. Т. 2. 1209 с.
31. Журавлев А. Л. Основное направление (программа) развития института психологии РАН на ближайший период. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 5. С. 5-20.
32. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. 3-е изд., испр. и доп. Москва: ООО ИФ «Азбуковник», 2008. 1040 с.
33. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. Санкт-Петербург: изд-во «Питер». 2006. 208 с.
34. История буржуазной социологии XIX – начала XX века / отв. ред. И. С. Кон. Москва: Наука, 1979. 344 с.
35. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
36. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 509 с.
37. Люшер М. Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 173 с.
38. Мид Дж. Г. Избранное. Сб. пер. Москва: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
39. Некрасова Н. А., Некрасов С. И., Садикова О. Г. Тематический философский словарь: Учебное пособие. Москва: МГУПС (МИИТ), 2008. 164 с.

40. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Сев.-Зап. акад. гос. службы. Санкт-Петербург, 2010. 187 с.
41. Орлов К. А. Формирование гуманных отношений младших подростков во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, 2009. 155 с.
42. Осипов Г. В., Москвичев Л. Н. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов. Москва: Норма, 2014. 912 с.
43. Парсонс Т. О социальных системах. Москва: Академический проект, 2002. 832 с.
44. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва: Академический проект, 2000. 880 с.
45. Подопрigора М. Г. Деловая этика: учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. 116 с.
46. Политология: Словарь-справочник / М. А. Василик, М. С. Вершинин и др. Москва: Гардарики, 2001. 328 с.
47. Полонская И. Н. Традиция: от сакральных оснований к современности. Ростов на Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006. 272 с.
48. Психічні стани і психічні властивості: програмн. довідн. / уклад. Л. К. Велигченко. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 292 с.
49. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
50. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
51. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 688 с.
52. Роулз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. 536 с.

53. Симоненко С. М. «Образ світу» та «картина світу» як детермінанти індивідуальних стратегій візуально-мисленнєвої діяльності суб'єкта. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського*. 2011. № 9. С. 234-242.
54. Сорокин П. А. Система социологии. Москва: Астрель, 2008. 1003 с.
55. Стёпин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
56. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 3-е, доп. и перераб. Ростов н/Д: «Феникс», 2002. 704 с.
57. Филиппов А. Ф. Социология пространства. *Логос*. 2000. № 2 (23). С. 113-151.
58. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
59. Фролов С. Взаимодействие социальное. *Словарь ключевых социологических терминов*. Москва, 1999. 384 с.
60. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 379 с.
61. Шапиро С. А. Мотивация и стимулирование персонала. Москва: ГроссМедиа, 2005. 224 с.
62. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом: пер. с нем. и англ. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 1056 с.
63. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии: пер. с польск. Москва: Прогресс, 1969. 240 с.
64. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск: Современное слово, 1998. 768 с.
65. Benedict R. Synergy: Patterns of the good culture. *American Anthropologist*. 1970. Vol. 72. P. 320-333.
66. Blau P. Inequality and heterogeneity: A primitive theory of social structure. N.Y.: Free Press, 1977. 307 p.

67. Dahrendorf R. *Classes and Class Conflict Society in an Industrial Society*. New York: Stanford University Press, 1965. 358 p.
68. Garfinkel H. *Studies in Ethnomethodology*. N.Y.: Prentice-Hall, 1967. 303 p.
69. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Co., 1967. 270 p.
70. Homans G. C. *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. Routledge & Kegan Paul, 1961. 406 p.
71. Maslow A. H. *The father reaches of human nature*. New York: Arkana, 1993. 407 p.

РОЗДІЛ 5. СУБ'ЄКТНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

5.1. Суб'єктні чинники психологічної готовності до соціальної взаємодії

Розглядаючи перетворення не лише як одну з основних функцій свідомості [8], але також як важливу методологічну категорію [5, с. 9], звернемося до неї в контексті переходу від суб'єктивного до об'єктивного, від сутності до явища. Це дасть можливість відстежити перетворення в суб'єктивній реальності, тобто вказати, чим саме спричинене виникнення та розвиток того, що є визначальним для саморегуляції особи в складних ситуаціях життя й у житті загалом.

Найвагомішою щодо цього є вказівка, що значущі атрибути та функції суб'єктності визначають ставлення індивіда до елементів ситуації активності й особливість його вираження [7, с. 92]. Ідея вибіркового ставлення особи до елементів ситуації у взаємодії вказує на різницю поглядів учасників на ситуацію, значущість її елементів.

Оскільки суб'єктність існує у вигляді репрезентативних образів минулого як елементів досвіду з відповідними мовленнєвими утвореннями навколо них, котрі виступають основою ментальних узагальнень і відповідних їм понять, а також пов'язана з системою цінностей особи в складі спрямованості її особистості, то є підстави вважати, що ціннісно-сміслові переваги як основа цільового блоку функціональної моделі свідомості є тим, що породжується в процесі руху суб'єктивної реальності певним чином [7, с. 119].

По-перше, до цього процесу належать репрезентативні образи соціумних ситуацій, у яких особа сприймала себе як діяча згідно з власною системою оцінок і претендування на відповідний актуальний (ситуативний) і перспективний (соціальний) статус. Завдяки руху суб'єктивної реальності, який відбувається в «мультидіалогічних процесах свідомості» [6], здійснюється корекція актуального образу «Я» відповідно до ознак перспективного (ідеального). На нашу думку, саме «скоригований» образ «Я» постає як основна детермінанта цільового блоку,

стосується котрий охоплює як довгострокові (стратегічні), так і до короткострокові (тактичні) цілі. Відтак, система «репрезентативний образ – змінений образ» може розглядатися як психологічна основа самосприйняття особою своїх стратегічних і тактичних уподобань, котрі в реальних ситуаціях соціальної взаємодії функціонують як психологічні регулятори інтеракцій.

По-друге, рух суб'єктивної реальності відбувається при використанні певного лексикону, відповідного до рівня мовного та мовленнєвого розвитку особи. Оволодіння мовними одиницями (словами, словосполученнями, усталеними виразами) відбувається спочатку шляхом наслідувального користування лексико-семантичними одиницями в контексті схожих ситуацій, а в подальшому приводить до відповідних мовних узагальнень. Враховуючи, що стилістичне забарвлення мови впливає на нюансування події як при її відображенні, так і при її сприйнятті, можемо вважати, що саме мовленнєві доміанти в стилістиці спілкування у їх взаємодії та змінах у суб'єктивній реальності виступають однією з детермінант цільового блоку індивідуальної свідомості. Відтак, система «генералізований (наслідувальний) мовний концепт – узагальнений довільний мовленнєвий продукт» є мовленнєвою основою виникнення та розвитку стратегічних і тактичних уподобань, які в реальних ситуаціях соціальної взаємодії функціонують як мовленнєві регулятори інтерактивних стосунків діячів.

По-третє, існування цільового блоку є результатом накопичення певної низки спостережень за тим, що відбувається в подіях життя, які спонукають до міркувань і відповідних їм узагальнень. Вербалізація тих чи інших ознак не лише зумовлює узагальнене бачення ситуації, але й сприяє побудові деякої ментальної моделі, яка є основою інтерактивного досвіду особи. Найсуттєвішою складовою цих моделей є образ власного «Я» як діяча з відповідною власною поправкою на перспективність власного ідеального «Я» з урахуванням реалій узагальнених ситуацій.

Це означає, що, трактуючи ту чи іншу ситуацію взаємодії назагал об'єктивно, особа, проте, розставляє наголоси саме так, як їй потрібно з огляду на

перспективність власного «Я». Відтак, концепти інтерактивних ситуацій (опис ситуацій у спогадах, цілеспрямованих міркуваннях, наративах тощо) це, фактично, їх трактування в термінах бажаного «перспективного «Я». Наголошуємо на відмінностях конструктів «ідеальне «Я» та «перспективне «Я». У найзагальнішому вигляді така відмінність полягає в мірі їхньої дієвості. Якщо «ідеальне «Я» містить уявлення про те, якою особою мала би бути, то «перспективне «Я» містить уже усвідомлений засіб цього становлення.

Це означає, що система «синтетичний концепт ситуації – аналітичне міркування про ситуацію» є концептуальною основою стратегічних і тактичних уподобань особи в будь-яких ситуаціях як суб'єкт-суб'єктних, так і суб'єкт-об'єктних стосунків (взаємин, взаємозв'язків), де стратегічне за своєю генезою належить до переживання людиною генетично визначеного початкового суб'єктного сенсу (смислу) власного існування (установка на утвердження власного «Я») як імперативної «надмети», а тактичне – є окремим випадком (ситуативним уособленням) імперативної «надмети», яка отримує змістовну конкретизацію за рахунок змістовних компонентів інтерактивної ситуації.

По-четверте, рух суб'єктивної реальності в термінах проєкції значущості елементів узагальнених ситуацій у значенні бажаних атрибутів своєї суб'єктності може слугувати не лише вказівкою на те, що саме в зазначених ситуаціях є націннішим для особи, але й містити ознаки того, що в цих ситуаціях потрібно вважати стратегічною «надціллю» особистості. Це означає, що система «актуальна отримана результативність – бажана потенційна результативність» виступає як діалектична основа перенесення інтерактивного досвіду в площину майбутніх інтеракцій у значенні її імперативної основи.

Таким чином, цільовий блок у функціональній моделі свідомості утворюється уявленням діяча про себе в контексті: а) репрезентативних образів соціумних ситуацій; б) власного тезаурусу; в) узагальнених ситуацій; г) значущих атрибутів своєї суб'єктності. Оскільки наведене тією чи іншою мірою пов'язане з поняттям «образ «Я» в значенні суб'єктного імперативу будь-якої активності (дія, діяльність, взаємодія), то вихідним поняттям при створенні дослідницької моделі

соціальної взаємодії мають бути питання про особливості Я-концепції її учасників як діячів. Використовуючи це поняття, маємо зважувати на те, що вона генетично походить від образних, мовленнєвих явищ, процесів узагальнення, аксіологічних явищ.

Це означає, що образи соціумних ситуацій як «чуттєва тканина» минулого досвіду (позитивного, нейтрального, негативного) є також «чуттєвою тканиною» образу «Я». Оскільки особа за будь-яких обставин прагне до самоствердження за рахунок використання власних можливостей, то особливості минулого досвіду вимагають від неї максимального посилення суб'єктності при переважанні негативного досвіду. І навпаки, при позитивному досвіді необхідність посилення може бути мінімальною, тому що соціумне існування забезпечується тим, що є в особи в наявності.

Подібне можна стверджувати й щодо мовленнєвого аранжування відображення буття. Вихідною тезою в цьому аспекті має бути твердження про мовлення як головний засіб здійснення рефлексивних процесів. Окрім того, якість мовлення є не лише відображенням мовленнєвої культури, але й засобом створення більш-менш адекватної картини соціумного буття, в якому особа має зайняти відповідне місце.

Рефлексивне ставлення до образів ситуації та створення їх узагальнених концептів пов'язане з ідеєю власного «Я» та вербалізацією його відношень у контексті змодельованих типових ситуацій, моделі яких розташовуються в ментальному просторі особи за певною шкалою від *min* до *max*, де в кожному конкретному випадку Я-концепція зазнає певних коректив і наголосів.

Завершуючи наші міркування щодо питання про узагальнені суб'єктні чинники соціальної взаємодії, які виступають усталеним постійним імперативом у будь-якій ситуації, тобто як певна усталена риса особистості, що визначає модальну (позитивна, негативна) особливість будь-яких взаємин, варто вказати на роль ціннісної системи особистості. На нашу думку, ця система впливає навіть на окремі дії та поведінкові акти особи, оскільки є найсконцентрованішим виразом суб'єктності індивіда, в якому присутнє уявлення про належне та бажане

для нього. Вважаємо, що саме уявлення про належне та бажане найповніше виражає уявлення про сутність власної суб'єктності, в якому з тим чи іншим рівнем рефлексивності представлена ідея власного буття як суб'єкта – «носія діяльності та пізнання».

Для ефективного розвитку психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії недостатньо лише розвивати особистість студента з його особистісно-професійними якостями, необхідно також створювати умови для оптимізації основних параметрів всієї системи формування психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Основними компонентами цієї системи виступають: а) студент і його внутрішні складові (пізнавальний інтерес, мотивація, самостійна робота, комунікативність, прагнення до самовдосконалення); б) професорсько-викладацький склад, який забезпечує навчально-виховний вплив на студента; в) позитивний клімат освітнього середовища на факультеті для продуктивного формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

У цьому розділі визначаються та описуються вихідні засади планування, організації та проведення емпіричного дослідження та описуються методи й методики вивчення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Усього констатувальним експериментом було охоплено 1527 студентів Одеського національного політехнічного університету. Серед них: студенти Інституту машинобудування (ІМБ), Інституту електромеханіки та енергоменеджменту (ІЕЕ), Інституту промислових технологій та менеджменту, Інституту комп'ютерних систем (ІКС).

Емпіричне дослідження передбачало:

1) розробку програми, спрямованої на перевірку теоретичної моделі психологічної готовності до соціальної взаємодії, представленої в третьому розділі роботи.

2) створення комплексу методик, спрямованих на діагностику психологічної готовності до соціальної взаємодії та широкого різномірного спектру властивостей особистості, які супроводжують її прояв;

3) вивчення взаємозв'язків між психологічною готовністю до соціальної взаємодії та гіпотетично пов'язаних із нею властивостей особистості як функцій «Я-суб'єкта», «Ми-суб'єкта» та «Соціумного суб'єкта»;

4) здійснення кількісного та якісного аналізу показників дослідження у групах осіб із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії;

5) опис загального психологічного профілю груп осіб із різними рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії;

6) складання комплексу навчально-тренінгових занять, спрямованих на розвиток рівня психологічної готовності до соціальної взаємодії;

7) проведення розвивавального експерименту, спрямованого на емпіричну перевірку теоретичної ціннісно-комунікативної моделі психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Поставлені задачі були згруповані в п'ять дослідницьких етапів: підготовчий, констатувальний, розвивальний (навчальний) та аналітико-інтерпретаційний.

На першому етапі здійснювався теоретичний аналіз проблеми дослідження та велась розробка опитувальників «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії», «Культуральні чинники соціальної взаємодії» й анкети «Готовність студентів до соціальної взаємодії» (див. додатки А, Б, В), проводилась їх апробація серед студентів, перевірялася гіпотеза шляхом пілотажного дослідження, готувалися матеріали та створювалися умови для проведення широкомасштабного констатувального експерименту (підготовка інструкцій, бланків, уточнення й узгодження умов проведення дослідження тощо) (див. розділ 4).

На другому етапі проводився широкомасштабний констатувальний експеримент в Одеському національному політехнічному університеті, бесіди й інструктажі зі студентами, забезпечувався збір первинних даних і велась їх якісна та кількісна обробка.

На третьому етапі здійснювався аналіз первинних даних і перевірялася

наявність достовірних розбіжностей між середніми значеннями показників, діагностованих в умовно виділених групах студентів із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії.

На четвертому етапі проводився пошук взаємозалежностей показників комунікативної толерантності, товарищкості, адаптивності, соціального інтелекту й рис особистості, які сприяють готовності до соціальної взаємодії, та інших факторів, які, гіпотетично, детермінують їх характер і прояв. Так, визначався характер кореляційних зв'язків діагностованих показників і проводився факторний аналіз.

На п'ятому етапі (див. розділ 6) проводився формувальний експеримент і здійснювалося загальне оформлення результатів дослідження. Виходячи з результатів, отриманих у ході констатувального експерименту, були сформовані експериментальна (n=80) та контрольна групи (n=80), до яких увійшли респонденти з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії. Розроблена нами програма розрахована на 36 години.

Тренінгові заняття проводилися протягом чотирьох тижнів 3 рази на тиждень по 3 години кожне. Кількість учасників у підгрупі 15-18 осіб (залежно від кількості студентів в групі). Загалом у тренінгу взяли участь 80 осіб. Заняття було проведене в 5 підгрупах.

Після завершення тренінгової програми був проведений контрольний зріз, за допомогою якого фіксувалися зміни, які відбулися в досліджуваних із цих груп.

Розуміння завдань досліджуваними забезпечувалося шляхом проведення інструктажу перед заповненням бланків відповідей, відповідних роз'яснень і відповідей на питання, які виникали. Для пояснення мети дослідження та встановлення довірчої атмосфери перед початком проведення дослідження проводилася вступна бесіда, в якій наголошувалося на цілях, завданнях і значенні отриманих результатів. Створення відповідної мотивації участі в дослідженні й атмосфери довіри сприяло одержанню достовірної інформації.

При виборі конкретних методик визначальними були, насамперед, дані

попереднього дослідження, які стосувалися теоретичних основ психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів. При цьому враховувалися переважно ті особливості особистості, які можуть найімовірніше виступати певними детермінантами прояву психологічної готовності до соціальної взаємодії. Також враховувалася доступність методики відповідно до вікових особливостей досліджуваних, умов їх використання в навчально-професійній діяльності в системі університетської освіти. Крім того, обиралися ті методики, які пройшли певну апробацію в різних психологічних дослідженнях і можливість можуть бути використані для оцінювання особливостей у виділених нами показниках на валідній і надійній основі.

Спираючись на положення про безпосередню участь студентів у соціальній взаємодії в університетському середовищі як головну детермінанту їхньої психологічної готовності до неї, було прийнято, що така участь потребує від кожного з них прояву відповідних особистісних якостей. У своїй сукупності ці якості слугують вказівкою на ті чи інші відмінності психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Відповідно до нашої концептуальної моделі психологічної готовності до соціальної взаємодії, для емпіричного дослідження були відібрані чотири блоки психодіагностичних методик:

1) блок оцінки психологічної готовності до соціальної взаємодії – опитувальники для вивчення ціннісно-комунікативних і культуральних особливостей психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії (див. додатки А, Б, В); шкала самооцінки й експертної оцінки готовності студентів до соціальної взаємодії.

Опитування досліджуваних щодо їхніх ціннісно-комунікативних і культуральних особливостей психологічної готовності до соціальної взаємодії, результати якого наведені в попередньому розділі, дало можливість отримати відомості, які виступають опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаються нами як предмет рефлексування, яке приводило до тих чи

інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси у регулятивній системі кожного із досліджуваних. Інакше кажучи, дані щодо термінальних, інструментальних та культуральних цінностей досліджуваних засвідчили міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальній інтерактивній дійсності, пов'язаній із їхнім професійним становленням. Оцінки «завжди» та «переважно завжди» відносно наведених параметральних ознак соціальної взаємодії розглядалися як суб'єктивні (суб'єктні) показники психологічної готовності до неї.

Шкала самооцінки й експертної оцінки психологічної готовності респондентів до соціальної взаємодії представлена у формі описових характеристик студентів із п'ятьма різними рівнями поведінкового прояву готовності до соціальної взаємодії (див. додаток В). Досліджуваному пропонувалося поставити позначки для кожного з однокласників, включно з собою, навпроти найхарактернішого йому опису поведінки. Далі цим позначкам привласнювалося числове значення (5 – високий рівень, 4 – вищий за середній, 3 – середній, 2 – нижчий за середній та 1 – низький). При обробці результатів розраховувалися три показники: числове значення самооцінки (П1), середнє арифметичне значення експертних оцінок (П2) та узагальнений показник – середнє арифметичне значення результатів за двома попередніми показниками (П3).

Враховуючи, що результати вимірювання за шкалою склали основу для диференціації досліджуваних за рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії, ефективність цього діагностичного інструменту перевірена за критеріями надійності, дискримінативності та валідності на вибірці, яку склали 190 студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Надійність перевірялася за двома методами: інтеркореляції частин тесту та повторного тестування через чотири тижні. В обох випадках розраховувався коефіцієнт добутку моментів Пірсона. Реалізація першого методу дозволила визначити задовільну надійність щодо корелювання показників П1 (самооцінка)

та П2 (експертна оцінка), оскільки $r=0,701$, а також щодо корелювання узагальненого показника П3 з показниками П1 ($r=0,763$) та П2 ($r=0,724$). Визначення коефіцієнтів кореляції між результатами першого та другого тестування з інтервалом у чотири тижні дало змогу отримати дані про задовільну ретестову надійність, оскільки за показником П1 (самооцінка) розрахований $r=0,712$, за показником П2 (експертна оцінка) $r=0,706$ та за узагальненим показником П3 $r=0,689$.

Дискримінативність шкали визначалася за коефіцієнтом δ -Фергюсона, отримані оцінки за яким показали, що чутливість шкали самооцінок (П1) дещо нижча ($\delta=0,62$), ніж дискримінативна здатність шкали експертних оцінок ($\delta=0,74$) та узагальненого показника психологічної готовності до соціальної взаємодії ($\delta=0,76$). Водночас усі три розраховані оцінки коефіцієнта Фергюсона свідчать про достатню здатність шкали диференціювати респондентів за вираженістю психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Валідність шкали доводилася через залучення групи експертів, до складу якої увійшли 9 фахівців у галузі психології (один доктор психологічних наук і 8 кандидатів психологічних наук, викладачів кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського). Їм було запропоновано оцінити відповідність змісту описової шкали їх уявленням про різні рівні прояву психологічної готовності до соціальної взаємодії за п'ятьма балами, де 1 бал позначав повну невідповідність, а 5 балів – абсолютний збіг змісту з їхнім уявленням про різні прояви психологічної готовності до соціальної взаємодії. У результаті експерти поставили оцінки, найнижчою з яких була оцінка в 4 бали (37,5% оцінок), решта оцінили шкалу в 5 балів (62,5% експертів). Середня оцінка відповідності шкали уявленням фахівців про психологічну готовність до соціальної взаємодії склала 4,63 бали зі стандартним відхиленням 0,52 бали, що свідчить про задовільну зовнішню валідність шкали самооцінки й експертної оцінки психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Таким чином, шкала, за якою вимірювалася психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії відповідала психометричним вимогам щодо надійності та дискримінативності, а її достатня зовнішня валідність доведена експертами.

2) блок визначення особливостей «Я-суб'єкта» спрямований на розвідку психологічних особливостей досліджуваних, який відповідно до нашої моделі має такі складові, як: а) ставлення до себе; б) упевненість у собі; в) самооцінка; г) мотивація досягнення; д) локус контролю. До нього увійшли методики, спрямовані на діагностику: а) особистісних властивостей за шістнадцятифакторним (16-PF) особистісним опитувальником Р.Кеттелла; б) ставлення до себе за тестом-опитувальником самоствавлення В. В. Століна, С. Р. Пантілеєва; в) упевненості в собі за методикою В.Г. Ромека; г) мотивації досягнення за тестом-опитувальником А. Мехрабіана; д) локусу контролю за тестом «Смисложиттєві орієнтації» Д.О. Леонтєва.

Шістнадцятифакторний (16-PF) особистісний опитувальник Р.Кеттелла містить шістнадцять первинних шкал-факторів, які вимірюють різні полярні властивості особистості: афектотимія/сизотимія (П4); сила/слабкість Я (П5); домінантність/покірність (П6); безпечність/заклопотаність (П7); сила/слабкість над-Я (П8); сміливість/боязкість (П9); м'якість/твердість (П10); підозрілість/довірливість (П11); мрійливість/практичність (П12); проникливість/наївність (П13); схильність до почуття провин/самовпевненість (П14); радикалізм/консерватизм (П15); самодостатність/залежність від групи (П16); високий/низький самоконтроль (П17); напруженість/розслабленість (П18); екстраверсія/інтроверсія (П19); тривожність/емоційна стабільність (П20); рішучість/чутливість (П21); незалежність/покірність (П22) [12].

Тест-опитувальник самоствавлення В. В. Століна і С. Р. Пантілеєва [2 с. 264] побудовано відповідно до ієрархічної моделі самоствавлення В. В. Століна. За допомогою цього опитувальника виявлялися такі показники, як самоповага (П24), аутосимпатія (П25), очікування позитивного ставлення (П26), самоінтерес (П27). Самоповага об'єднала твердження, що стосуються «внутрішньої послідовності»,

«саморозуміння», «самовпевненості». Аутосимпатія поєднує пункти, у яких відображається дружність-ворожість до власного «Я». У цю шкалу ввійшли пункти, які стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». Самоінтерес відображає міру близькості до самого себе, інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися із собою «на рівні», упевненість у своїй цікавості для інших. Також ця методика діагностує головний фактор – глобальне самоствалення (П23). Ця шкала вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» досліджуваного.

Тест «Впевненість у собі» В. Г. Ромека служить для оцінки впевненості в собі як соціально-психологічної характеристики людини. Тест дає оцінки за шкалами: а) загальної впевненості в собі (П28); б) соціальної сміливості (П29); в) ініціативи (П30). На думку автора, впевненість у собі – властивість особистості, осередком якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей і задоволення його потреб. Основою для формування впевненості в собі може служити достатній поведінковий репертуар, позитивний досвід виконання соціальних завдань і успішного досягнення власних цілей (задоволення потреб). Загальна впевненість у собі являє собою позитивну оцінку власних навичок і здібностей. Водночас високий рівень упевненості в собі зменшує страх і призводить до ризикованої поведінки [18, с. 87].

Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення (П31) запропонована М.Ш. Магомед-Еміновим. Тест призначений для діагностик мотиву: а) прагнення до успіху; б) уникнення невдачі. При цьому оцінюється, який із цих двох мотивів у досліджуваного домінує. Методика застосовується для дослідницьких цілей при діагностиці мотивації досягнення у старших школярів і студентів. Тест є опитувальником, який має дві форми – чоловічу й жіночу. [25].

Тест «Смисложиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва є набором 20 суджень, кожне з яких сформульоване як твердження із закінченням, яке розвивається. Два протилежні варіанти закінчення задають полюси оцінної шкали, між якими

можливі сім градацій переваги. У нашому дослідженні респонденти характеризувалися за двома шкалами тесту: а) локус контролю-Я (ПЗ2), бали за якою засвідчують уявлення про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоби побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл, або навпаки, відповідає уявленню про себе як про слабку особистість; б) локус контролю-життя або керованість життя (ПЗ3), високі бали за якою відображають переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення та втілювати їх у життя, а низькі – фаталізм, переконаність у тому, що свобода вибору невіддільна від свідомого контролю, що свобода вибору ілюзорна й безглуздо щось планувати на майбутнє [11].

У руслі наведених психодіагностичних методик психологічна готовність до соціальної взаємодії є функцією Я-суб'єкта, який на тлі позитивного ставлення до себе й упевненості в собі володіє відповідною мотивацією досягнення та контролює свою життєдіяльність.

3) блок визначення особливостей «Ми-суб'єкта» спрямований на дослідження психологічних особливостей таких його складових, як: а) товариськість; б) афіліативність; в) досвід спілкування; г) толерантність. До нього увійшли методики, спрямовані на діагностику: а) товариськості за тестом-опитувальником формально-динамічних показників товариськості О.П. Саннікової; б) афіліативності за опитувальником для вимірювання мотивації афіліації А. Мехрабіана; в) досвіду спілкування за методикою діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі; г) толерантності за методикою «Комунікативна толерантність» В. В. Бойка.

Тест-опитувальник формально-динамічних показників товариськості О. П. Саннікової, у якому товариськість розглядається як розвинене стійке прагнення до спілкування, до особистісного контакту з людьми [19], спрямований на вимірювання формально-динамічних характеристик цієї властивості особистості, а саме: а) потреби у спілкуванні (ПЗ4); б) ініціативності (ПЗ5); в) широти спілкування (ПЗ6); г) легкості спілкування (ПЗ7); д) стійкості (ПЗ8); е)

виразності (П39). Методика містить 60 питань, які забезпечені шкалою відповідей від повної згоди до повної незгоди з проміжними варіантами [20].

Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі спрямована на виявлення найбільш притаманного типу ставлення до людей у міжособистісному спілкуванні. Вона складається з 128 оцінних суджень і дозволяє виявити 8 типів ставлення: а) авторитарний (П40); б) егоїстичний (П41); в) агресивний (П42); г) підозрілий (П43); д) підкорений (П44); е) залежний (П45); є) дружній (П46); ж) альтруїстичний (П47). Містить також два вторинні параметри – домінування (П48) та дружність (П49).

Опитувальник для визначення мотивації аффіліації А. Мехрабіана вимірює два узагальнених мотиви: а) прагнення до прийняття (аффіліативна тенденція) (П50); б) страх відкидання (чутливість до відкидання) (П51). У першому випадку оцінюються загальні очікування індивіда при позитивному результаті в ході встановлення міжособистісного контакту, а в другому випадку – негативні очікування [9].

Методика «Комунікативна толерантність» (В. В. Бойко) ґрунтується на розумінні поняття «комунікативна толерантність» як такої характеристики ставлення до людей, котра показує ступінь переносимості неприємних або неприйнятних психічних станів, якостей і вчинків інших людей [4]. Як найважливіший принцип комунікації в різних сферах людської взаємодії, вона створює можливість для досягнення взаєморозуміння та встановлення зв'язку між людьми з огляду на їх соціальні, психологічні й інші особливості. Методика містить 45 тверджень, згрупованих у 9 шкал, по 5 у кожній шкалі: «неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини» (П52), «використання себе як еталона при оцінці поведінки образу та способу думок інших людей» (П53), «категоричність або консерватизм в оцінках інших людей» (П54), «невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів» (П55), «прагнення переробити, перевиховати партнерів» (П56), «прагнення «підігнати» партнера під себе, зробити його «зручним» (П57), «невміння прощати іншим помилки, незручність,

неприємності, завдані вам ненавмисно» (П58), «нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, які створюються іншими людьми» (П59), «невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших» (П60). Індикатори цих шкал передають зміст проявів комунікативної толерантності (П61). Автор методики виділяє ситуативну толерантність, яка відображає ставлення людини до конкретного партнера в спілкуванні, типологічну, котра відповідає за ставлення до певного типу, групи людей, професійну, яка проявляється в професійній взаємодії, робочих обставинах, та загальну, обумовлену життєвим досвідом, властивостями характеру, моральними принципами, котра впливає на всі зазначені вище форми комунікативної толерантності [3].

З огляду на наведені методики, психологічна готовність виступає як функція Ми-суб'єкта, який передбачає досвід конструктивного спілкування, встановлення комунікативних контактів, афіліативність, комунікативну толерантність.

4) блок виявлення характеристик соціумного суб'єкта спрямований на вивчення студентів з позиції такі конструктивів, як: а) адаптивність; б) асертивність і подолання психологічних бар'єрів; в) соціальний інтелект та емоційна зрілість. До цього блоку включено методики, які вимірюють: а) адаптивність за тестом-опитувальником соціальної адаптивності О. П. Саннікової, О. В. Кузнецової; б) асертивність за допомогою теста-опитувальника компонентів асертивності (ТОКАС) О. П. Саннікової, О. І. Саннікова, Н. М. Подоляк; в) подолання психологічних бар'єрів за методикою «Диференціальна діагностика схильності до бар'єрів публічних виступів» А. О. Саннікової; г) емоційну зрілість за методикою діагностики емоційної зрілості О. Я. Чебикіна; д) соціальний інтелект за методикою «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда.

Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. П. Саннікова, О. В. Кузнецова) призначений для діагностики формально-динамічних і якісних показників адаптивності. Опитувальник діагностує широту охоплення сигналів соціуму (П62), легкість розпізнавання сигналів соціуму (П63), точність орієнтації

в соціальних очікуваннях (П64), стійкість емоційного переживання (П65), готовність змінюватися (П66), готовність до здійснення конструктивних дій, спрямованих на переборювання невдач (П67), готовність до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети (П68), загальну задоволеність (П69) і загальний показник адаптивності (П70). Тест-опитувальник складається з: інструкції, 80 запитань (по 10 на кожен показник), бланку для відповідей, побудованих за принципом вибору одного з чотирьох варіантів [21].

Тест-опитувальник компонентів асертивності (ТОКАС) (О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. М. Подоляк) діагностує 5 шкал компонентів асертивності: 1) афективний компонент асертивності (П71); 2) когнітивно-смісловий компонент (П72); 3) конативний або поведінковий (П73); 4) контрольньо-регулятивний (П74); 5) загальний показник асертивності (П75). Процедура тестування стандартна. Кожен із параметрів асертивності є біполярним континуумом (на полюсах розташовуються мінімально низькі й максимально високі значення показників). Значення кожного з параметрів, домінування того або іншого компоненту (емоційного, когнітивного, поведінкового, регулятивного) в індивідуальній структурі асертивності відображає її якісну своєрідність і виявляється в особливостях вибору індивідуальних стратегій і способів поведінки особистості в різних ситуаціях [22].

Методика дифенціальної діагностики схильності до бар'єрів публічних виступів (А. О. Саннікова) базується на визначенні специфічних особливостей прояву психологічних бар'єрів – своєрідної реакції людини на виникнення в процесі діяльності «критичних точок», які перешкоджають подальшому виконанню діяльності та викликають певні емоційні переживання, що визначають сприятливий чи несприятливий для суб'єкта результат. Методика діагностує 9 показників (8 первинних і 1 вторинний): психофізіологічний (П76), емоційний (П77), когнітивний (П78), конативний (П79), контрольньо-регулятивний (П80), мотиваційно-ціннісний (П81), ергічний показник (П82), показник загальної схильності до «стоп-реакцій» (П83) та індекс сценічних бар'єрів (П84) – композитна оцінка [23].

Опитувальник «Діагностика емоційної зрілості» О. Я. Чебикіна спирається на визначення емоційної зрілості як «інтегративної якості особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах» [27]. Опитувальник містить 42 твердження, спрямовані на вивчення особливостей емоційної сфери. Твердження згруповані в 4 шкали: 1) емоційна експресивність (П85); 2) емоційна саморегуляція (П86); 3) емпатія (П87); 4) щирість. Високі значення за шкалою емоційної експресивності свідчать про яскраве вираження емоцій на обличчі, в діях людини, їх емоційної заразливості, здатність передавати свій настрій оточуючим, трансформувати в їхню поведінку. Високий рівень емоційної саморегуляції вказує на те, що людина в спілкуванні здатна добре регулювати свої емоції й так упливати на організацію поведінки оточуючих. Високі значення за шкалою емпатії відображають глибоке розуміння людиною різноманітних життєвих обставин інших людей, здатність викликати в них довіру й таким чином упливати на їхню поведінку та дії [27, 30].

Методика «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорд) спрямована на визначення здатності правильно сприймати поведінку людей. Ця здатність необхідна для ефективною міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Ця глобальна здатність, яка складається на основі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включає рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції, які обумовлюють готовність до соціального взаємодії, прийняття рішень, а також інтерпретацію інформації й поведінки, прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, та дозволяє досягати гармонії з собою і навколишнім середовищем. Стимульний матеріал цієї методики становить набір із 4 субтестів. Три субтести базуються на невербальному стимульному матеріалі: субтест 1 – здатність розуміти наслідки поведінки (П89); субтест 2 – здатність розуміти невербальну інформацію (П90); субтест 4 – здатність розуміти логіку складних ситуацій взаємодії (П92) і один субтест 3 – здатність розуміти зміст вербальної експресії залежно від характеру міжособистісної взаємодії (П91) [13].

Під кутом зору зазначених методик психологічна готовність до соціальної взаємодії є функцією соціального суб'єкта, який засновується на досвіді «входження» в соціумні обставини, самостійної регуляції власної поведінки й успішності соціальної адаптації.

Загалом психологічна готовність до соціальної взаємодії є функціональною категорією, в якій відтворюються: а) позитивне ставлення до себе, впевненість у собі, мотивація досягнення, самоконтроль; б) досвід конструктивного спілкування, встановлення комунікативних контактів, співчуття та співпереживання, комунікативної толерантності; в) досвід «входження» в соціумні обставини, самостійної регуляції власної поведінки й успішності соціальної адаптації.

5.2. Особливості прояву психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів

Аналіз первинних даних щодо особливостей психологічної готовності до соціальної взаємодії показав, що вони представлені неоднозначно (див. додаток Е). У табл. 5.1 наведено первинні статистики показників, які характеризують психологічну готовність до соціальної взаємодії. Як видно з таблиці 5.1, показник психологічної готовності до соціальної взаємодії має високу варіативність. Це стосується самооцінки досліджуваними власної готовності до соціальної взаємодії (П1: CV= 34,95), експертної оцінки (П2: CV= 35,45) та інтегрального показника (П3: CV= 34,67). Отже, досліджувана властивість є мінливою. Значення моди, медіани та середнього вибіркового майже співпадають. Межі розмаху самооцінки (від 1 балу до 5 балів) свідчать про наявність осіб як з високою, так і з низькою готовністю до соціальної взаємодії. Проте розмах експертної оцінки є дещо вужчим (від 1,45 балу до 3,13 балу). Тобто деякі особи, які оцінювали себе дуже низько, отримували вищу експертну оцінку, та навпаки, ті, котрі оцінювали себе дуже високо, отримували нижчу експертну оцінку.

Порівняння моди, медіани та середнього вибіркового самооцінки й експертної оцінки свідчить, що найчастіше експертна оцінка була нижчою за самооцінку.

Таблиця 5.1

**Первинні статистики показників, які характеризують психологічну
готовність до соціальної взаємодії досліджуваних**

Первинні статистики	Показники психологічної готовності до соціальної взаємодії		
	П1	П2	П3
М	2,85	2,32	2,58
σ	0,99	0,82	0,89
Me	3	2,94	2,97
Mo	3	3,13	3,07
min	1	1,45	1,22
max	5	4,25	4,63
CV	34,95	35,45	34,67

Примітки. П1 – самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П2 – експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П3 – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; М – середнє значення; σ – стандартне відхилення; Me – медіана; Mo – мода; min – мінімальне значення; max – максимальне значення; CV – коефіцієнт варіації.

Ці дані засвідчили, що більшість студентів (52%) адаптуються до різних умов соціальної взаємодії, вміло пристосовуються до одних умов і з напругою до інших умов соціальної взаємодії, здатні вирішувати поставлені завдання. Проте серед досліджуваних є як такі, котрі оцінюють власну готовність до соціальної взаємодії надто низько (26%), так і схильні перебільшувати свою готовність (22%).

Отже, аналіз первинних даних за діагностованими показниками, які презентують особливості психологічної готовності до соціальної взаємодії, вказує на індивідуальну варіативність і наявність певних відмінностей у її прояві у студентів.

Для виявлення тенденції до відмінностей у значеннях показників, котрі, на нашу думку, детермінують психологічну готовність до соціальної взаємодії, було проведено кореляційне дослідження та подальший аналіз відмінностей між групами досліджуваних із низьким та високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії з подальшою перевіркою статистичної достовірності цих відмінностей.

За основу для розподілу студентів на групи обрані результати діагностики психологічної готовності до соціальної взаємодії, які були одержані за допомогою анкети «Діагностика психологічної готовності до соціальної взаємодії». З основної вибірки (1527 осіб) було обрано 336 осіб із максимальним значенням загального показника психологічної готовності до соціальної взаємодії та 399 особи з мінімальною вираженістю цього показника.

Аналіз психологічних особливостей осіб, які відрізняються між собою високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, здійснювався за допомогою методу профілів [17].

За показники, які детермінують прояв психологічної готовності до соціальної взаємодії, були обрані особистісні характеристики студентів, які прямо чи опосередковано проявляються в процесі соціальної взаємодії: а) саморепрезентація в якості Я-суб'єкта соціальної взаємодії (властивості особистості, ставлення до себе, впевненість у собі, мотивація досягнення, локус контролю); б) комунікативні особливості Ми-суб'єкта соціальної взаємодії (досвід спілкування, встановлення комунікативних контактів, афіліативність, комунікативна толерантність); в) соціумні характеристики (соціальна адаптивність, асертивність і подолання психологічних бар'єрів, емоційна зрілість і соціальний інтелект). Розгляд первинних значень показників, які характеризують вказані риси досліджуваних, установлення кореляційних зв'язків

між ними та психологічною готовністю до соціальної взаємодії, а також визначення тих, прояви яких відрізняються в осіб із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, представлені в наступних підрозділах.

5.2.1. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Я-суб'єкта

Первинний аналіз відповідних показників, які характеризують індивідуальні особистісні властивості студентів, їхнє ставлення до себе, упевненість, самооцінку, мотивацію досягнення та локус контролю (див. табл. 5.2) дозволив виявити певну неоднорідність їхньої вираженості.

Як видно з таблиці, значення середнього вибіркового та медіани за всіма показниками, які характеризують властивості особистості, майже співпадають. Розмах варіації для первинних факторів за методикою Р. Кеттелла (показники П4-П18) дорівнює 9 стевів. Коефіцієнт варіації даних за цими показниками є досить високим (більшим за 33%), що свідчить про їх неоднорідність. Найбільшу міру варіативності мають дані за показником П10 «м'якість – твердість» ($CV = 54,03$) та П14 «схильність до почуття провини – самовпевненість» ($CV = 53,82$), а також П5 «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($CV = 50,18$), П7 «стриманість – експресивність» ($CV = 52,07$), П9 «боязкість – сміливість» ($CV = 50,66$), П11 «довірливість – підозрлість» ($CV = 52,53$), П12 «практичність – мрійливість» ($CV = 52,57$), П15 «консерватизм – радикалізм» ($CV = 52,46$), П18 «розслабленість – напруженість» ($CV = 52,46$).

Звертають на себе увагу результати розрахунку моди. Так, для показників П4 «афектотимія – сизотимія» ($Mo=8$), П7 «стриманість – експресивність» ($Mo=7$), П8 «сила – слабкість над Я» ($Mo=7$), П9 «сміливість – боязкість» ($Mo=6$), П10 «м'якість – твердість» ($Mo=6$) та П13 «проникливість – наївність» ($Mo=6$) мода розташована на другій половині біполярної шкали Кеттелла, отже їй присвоюється знак «+». Таким чином, найчастіше зустрічаються такі полюси властивостей, як: товарицькість, експресивність, висока нормативність поведінки, сміливість, чуттєвість і дипломатичність.

Таблиця 5.2

Первинні статистики показників блоку Я-суб'єкт соціальної взаємодії респондентів

Показники		Первинні статистики						
		М	σ	Me	Mo	min	max	CV
Властивості особистості	П4	5,72	2,8	6	8	1	10	49,06
	П5	5,59	2,8	5	5	1	10	50,18
	П6	5,58	2,67	5	5	1	10	47,84
	П7	5,46	2,84	6	7	1	10	52,07
	П8	5,61	2,78	6	7	1	10	49,61
	П9	5,69	2,88	6	6	1	10	50,66
	П10	5,27	2,85	5	6	1	10	54,03
	П11	5,42	2,85	5	2	1	10	52,53
	П12	5,38	2,84	5	5	1	10	52,71
	П13	5,63	2,74	6	6	1	10	48,63
	П14	5,23	2,82	5	3	1	10	53,82
	П15	5,29	2,78	5	5	1	10	52,46
	П16	5,73	2,73	6	4	1	10	47,6
	П17	5,67	2,75	6	5	1	10	48,41
	П18	5,4	2,77	6	1	1	10	51,31
	П19	5,88	2,28	5,9	6,6	1,1	10,6	38,79
	П20	4,96	1,77	5	4,5	1	8,5	35,63
	П21	5,66	1,46	5,5	4,7	2,5	9,1	25,82
	П22	4,6	1,67	4,8	5	1,1	8,2	36,22
	Ставлення до себе	П23	91,39	7,87	93,33	85	74,33	99,67
П24		73,06	17,66	80	80	44,67	96,67	24,18
П25		49,56	31,52	47	37,33	0,33	96,67	63,59
П26		57,85	29,54	53	17,67	17,67	100	51,07
П27		67,64	26,28	71,33	49,67	29	100	38,86

Продовження таблиці 5.2

Впевненість у собі	П28	25,94	3,15	27	27	15	32	13,45
	П29	23,41	4,45	24	26	4	30	19,25
	П30	19,61	3,65	20	17	4	29	19,61
Мотивація досягнення	П31	39,98	6,32	40	37	19	58	15,8
Локус контролю	П32	31,00	21,75	24	26	0,32	96,47	70,16
	П33	37,46	19,16	34	34	0,32	99,67	51,13

Примітки. П4 – афектотимія – сизотимія; П5 – емоційна стабільність – емоційна нестабільність; П6 – доміантність – покірність; П7 – стриманість – експресивність; П8 – сила – слабкість над-Я; П9 – сміливість – боязкість; П10 – м’якість – твердість; П11 – підозрілість – довірливість; П12 – мрійливість – практичність; П13 – проникливість – наївність; П14 – схильність до почуття провини – самовпевненість; П15 – радикалізм – консерватизм; П16 – самодостатність – залежність від групи; П17 – високий – низький самоконтроль; П18 – напруженість – розслабленість; П19 – екстраверсія – інтроверсія; П20 – тривожність – емоційна стабільність; П21 – рішучість – чутливість; П22 – незалежність – покірність; П23 – глобальне самоставлення, П24 - самоповага, П25- аутосимпатія, П26 - очікування позитивного ставлення інших, П27 – самоінтерес, П28 - впевненість у собі; П29 - соціальна сміливість; П30 - ініціатива в соціальних контактах; П31– мотивація досягнення; П32 - локус контролю-«Я»; П33 – локус контролю-«життя»; М – середнє значення; σ – стандартне відхилення; M_e – медіана; M_o – мода; \min – мінімальне значення; \max – максимальне значення; CV – коефіцієнт варіації.

Для показників П5 «емоційна нестабільність – емоційна стабільність» ($M_o=5$), П6 «доміантність – покірність» ($M_o=5$), П11 «підозрілість – довірливість» ($M_o=2$), П14 «схильність до почуття провини – самовпевненість»

($M_o=3$), П15 «радикалізм – консерватизм» ($M_o=5$), П16 «самодостатність – залежність від групи» ($M_o=4$), П17 «високий – низький самоконтроль» ($M_o=5$) і П18 «напруженість – розслабленість» ($M_o=1$) мода розташована на першій половині біполярної шкали Р. Кеттела, отже, їй присвоюється знак «-». Таким чином, найчастіше проявляються такі полюси властивостей, як: емоційна нестабільність, підпорядкованість, довірливість, спокій, консерватизм, конформізм, низький самоконтроль, розслабленість.

Дані за показниками, які характеризують вираженість вторинних факторів, менш однорідні порівняно з первинними. Так, приблизно однакову варіативність мають показники П19 «екстраверсія – інтроверсія» ($CV=38,79$), П20 «тривожність – емоційна стабільність» ($CV=35,63$) і П22 «незалежність – покірність» ($CV=36,22$). Такі значення коефіцієнту варіативності говорять про неоднорідність даних. А результати за показником П21 – «рішучість – чутливість», навпаки, свідчать про однорідність даних, оскільки $CV=25,82$. Мода за цим показником дорівнює 4,7 (низька оцінка), хоча середнє вибіркоче дорівнює 5,66 (висока оцінка). Розмах варіації також найменший, порівняно з іншими вторинними факторами. Отже, неможливо визначити, до якого полюсу в прояві чутливості більше належать досліджувані.

Що ж до інших властивостей, то за показником П19 «екстраверсія» швидше домінують високі значення ($M=5,88$; $Me=5,9$; $M_o=6,6$), що свідчить про наявність у деяких респондентів певної тенденції спрямовувати активність назовні. Проте дані саме за цією шкалою найбільш неоднорідні та мають найбільший розмах варіації. Результати за показником П20 «емоційна стабільність» ($M=4,96$; $Me=5$; $M_o=4,5$) та П22 «покірність» ($M=4,6$; $Me=4,8$; $M_o=5$) швидше належать до низьких значень. Це свідчить про схильність до конформізму, пасивності та сталості міжособистісних контактів.

Як бачимо, серед досліджуваних визначаються певні тенденції у виявах особистісних властивостей, які узагальнено дозволяють схарактеризувати їх як товариських, екстравертованих, конформних, експресивних, соціально сміливих, чутливих, дипломатичних, довірливих, спокійних, консервативних, пасивних і

схильних підтримувати сталі міжособистісні контакти з високою нормативністю поведінки. Проте висока варіативність індивідуальних значень за більшістю проаналізованих показників свідчить про наявність у вибірці протилежних профілів особистості.

Подальший аналіз первинних даних був спрямований на визначення самоствавлення особистості за методикою В. В. Століна, С. Р. Пантілеєва. З даних, наведених у таблиці 5.2, видно, що глобальне самоствавлення студентів (показник П23) характеризується внутрішньо недиференційованим почуттям «за» самого себе, про що свідчать значення середнього вибіркового, моди та медіани ($M=91,39$; $Me=93,33$; $Mo=85$). Варіативність даних дуже низька, розмах варіативності знаходиться в межах високих значень (від 74,33 до 99,67), що вказує на яскраво виражену ознаку.

Оцінки за показником П24, який визначає самоповагу, є однорідними ($CV = 24,18$), хоча розмах варіації коливається від низьких ($x_{min}=44,67$) до високих значень ($x_{max}=96,64$). Значення моди та медіани збігаються ($Mo=Me=80$) і свідчать про те, що ознака більшою мірою яскраво виражена

За показником П25, який характеризує аутосимпатію респондентів, індивідуальні оцінки мають високу варіативність ($CV = 63,59$) і найсильніший розмах ($x_{min}=0,33$; $x_{max}=96,67$). Така неоднорідність пояснюється тим, що отримані дані зсуваються до нижньої та високої межі, й не концентруються в центрі навколо середнього вибіркового. Тобто відсоток досліджуваних із невираженою ознакою (53%), і тих, у кого вона виражена яскраво (31%), більше, ніж осіб із середнім рівнем вираженості (16%). Значення моди ($Mo=37,33$) та медіани ($Me=47$) свідчать про тенденцію до ворожості в ставленні до свого «Я», тобто схильність досліджуваних до низької самооцінки, самозвинувачення, бачення переважно недоліків у самому собі.

Дані за показником П26, що оцінює рівень очікувань студентів щодо ставлення оточуючих, мають високу варіативність ($CV = 51,07$) і також зсуваються до нижньої та високої межі. Відсоток осіб із невираженою ознакою складає 42%, а тих, у кого вона виражена яскраво – 30%. Відсоток осіб з середнім

рівнем вираженості найменший – 28%. Значення середнього вибіркового ($M=57,85$) та медіани ($Me=53$) показують, що більшою мірою досліджувані очікують позитивного ставлення до себе від інших, хоча мода ($Mo=17,67$) знаходиться в межах низьких значень і співпадає з мінімальним значенням ($x_{min}=17,67$). Це вказує на досить вагому частку досліджуваних, які очікують негативного ставлення до себе.

Результати дослідження за показником П27 (самоінтерес) також неоднорідні ($CV = 38,86$). Середнє вибіркоче ($M=67,64$) та медіана ($Me=71,33$) свідчать про те, що досліджувані більшою мірою зацікавлені у власних думках і почуттях і впевнені, що вони цікаві для інших, хоча 41% осіб із невираженою ознакою і мода знаходяться в межах низького інтервалу ($Mo=49,67$). Отже, серед респондентів багато і таких, котрі вважають себе нецікавою людиною.

Узагальнюючи дані про ставлення респондентів до себе, зазначимо, що на тлі загального позитивного самоствалення, самоповаги, самоінтересу та самоприйняття в досліджуваних студентів визначаються майже протилежні тенденції до аутосимпатії та ворожості щодо свого «Я», до сподівання на позитивне ставлення до себе від інших та очікування на негативне ставлення від них. Така неоднорідність індивідуальних даних показує, що група респондентів, яка брала участь у дослідженні, цілком репрезентативна щодо широкого діапазону проявів ставлення студентства до себе.

Аналіз індивідуальних значень і первинних статистик показників, які характеризують упевненість у собі, дозволив визначити за показником П28 «впевненість у собі» високі значення моди та медіани ($Mo=Me=27$), а також низький коефіцієнт варіативності ($CV = 13,45$) та переважання у вибірці осіб із високим рівнем впевненості у собі (51,4%), що свідчить про виражену здатність досліджуваних приймати рішення у важких ситуаціях. Дані про варіативність показників П29 «соціальна сміливість» ($CV=19,25$) та П37 «ініціатива у соціальних контактах» ($CV=19,61$) вказують на однорідність індивідуальних значень за ними. Значення моди ($Mo=26$), медіани ($Me=24$) та середнього вибіркового ($M=23,41$) за показником П29 «соціальна сміливість» знаходяться в

межах середнього інтервалу. Значення моди ($M_o=17$), медіани ($M_e=20$) та середнього вибіркового ($M=19,61$) за показником П30 «ініціатива у соціальних контактах» знаходяться теж у межах середнього інтервалу. Відсоток осіб із середнім рівнем вираженості соціальної сміливості й ініціативи в соціальних контактах є найвищим і дорівнює відповідно 56% та 72,43%. Отже, серед респондентів більшість впевнених у собі, достатньою мірою соціально сміливих і здатних проявляти ініціативу в соціальних контактах.

Щодо результатів, які характеризують мотивацію досягнення досліджуваних студентів, первинний аналіз відповідних показників (табл. 5.2) дозволив виявити за ним низьку варіативність. Дані за показником П31 «мотивація досягнень» однорідні, середнє вибіркоче та медіана майже рівні ($M=39,98$; $M_e=40$). Якщо розподілити вибірку за інструкцією до тесту, то вийде, що інтервал низьких значень – від 19 балів до 36 балів, а високих – від 44 балів до 58 балів. Тобто серед респондентів зустрічаються особи з переважанням як одного, так і іншого мотиваційного полюсу.

Результати дослідження локусу контролю за методикою «Смисложиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва продемонстрували, що оцінки за показником П32, який визначає уявлення респондентів про себе як керівника власного життя, мають великий розмах – від -0,32 балу до 96,47 балу. Середнє вибіркоче ($M=31$) та мода ($M_o=26$) потрапили до інтервалу високих значень, проте медіана ($M_e=24$) потрапила в межі середнього рівня вираженості. Відсоток осіб із високими балами є найбільшим (44,14%). Це особи, які вважають себе сильною особистістю з достатньою свободою вибору, щоби побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань. Трохи менше осіб із середнім рівнем вираженості показника П32 (36,15%) і зовсім мало з низькими рівнем (19,71%). Це особи, які не вірять у свої сили та здатність контролювати події власного життя. Показник П33, який визначає керованість життя досліджуваних, також представлений великим розмахом індивідуальних даних – від -0,32 балу до 99,68 балу. Середнє вибіркоче значення ($M=37,46$) потрапило до інтервалу високих оцінок, проте медіана та мода ($M_e=M_o=24$) знаходяться в межах середнього рівня

вираженості показника. Відсоток осіб із середнім рівнем вираженості ПЗЗ є найбільшим (44,1%). Трохи менше осіб із високим рівнем (39,2%) – це особи, переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. І зовсім мало досліджуваних студентів із низькими оцінками (16,9%), кому притаманні фаталізм, переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна й безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Отже, більшість респондентів вважають себе сильною особистістю, яка має достатню свободу вибору, щоби побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань, вони переконані, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя.

Аналіз емпіричних результатів дослідження властивостей особистості, самоствавлення, впевненості в собі, мотивації досягнень і локусу контролю, які є проявами особистого Я в соціальній взаємодії (блок Я-суб'єкт), дозволив схарактеризувати більшість досліджуваних як товариських, конформних, експресивних, чутливих, дипломатичних, довірливих, спокійних, консервативних, упевнених у собі, соціально сміливих і здатних проявляти ініціативу в соціальних контактах; таких, котрі позитивно ставляться до себе, відчують самоповагу та самоприйняття, вважають себе сильною особистістю, яка має достатню свободу вибору, щоби побудувати своє життя, та переконані в спроможності контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Водночас у різних респондентів визначаються майже протилежні тенденції щодо аутосимпатії та ворожості по відношенню до свого «Я», щодо очікування позитивного ставлення до себе від інших і розрахунку на негативне ставлення від них, щодо прагнення досягти високих успіхів і боязні потерпіти невдачу тощо. Така неоднорідність індивідуальних даних показує, що група досліджуваних є неоднорідною і може характеризуватися широким діапазоном індивідуальних інваріантів саморепрезентації особистості як суб'єкта соціальної взаємодії.

Для перевірки наявності взаємозв'язку показників блоку Я-суб'єкт із

психологічною готовністю до соціальної взаємодії був проведений кореляційний аналіз, результати якого представлено на рис. 5.1.

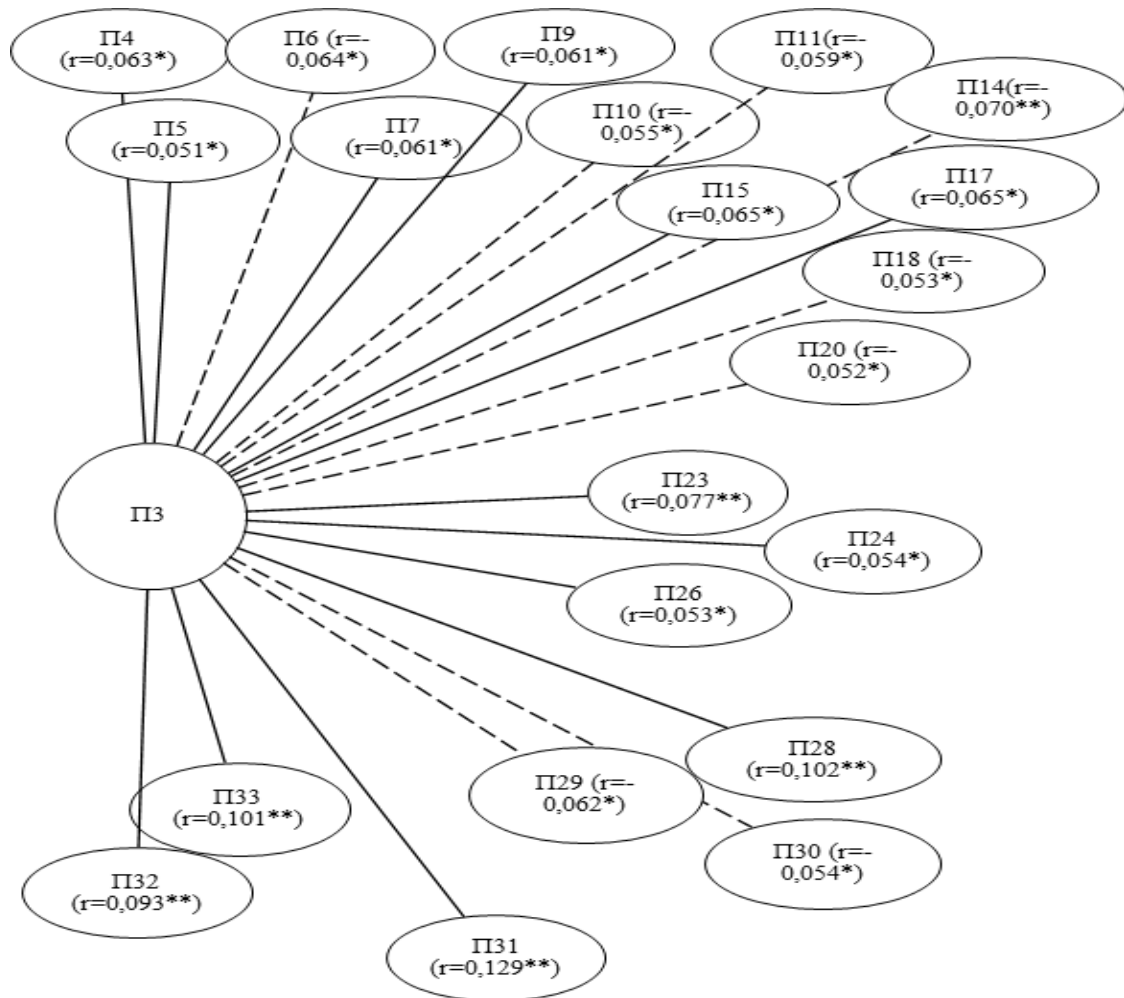


Рис. 5.1. Взаємозв'язки між показниками блоку Я-суб'єкт і психологічної готовності респондентів до соціальної взаємодії

— - прямі кореляції; - - від'ємні кореляції; *- кореляції статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** - на рівні $p < 0,01$; ПЗ – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П4 – афектотимія – сизотимія; П5 – емоційна стабільність – емоційна нестабільність; П6 – доміантність – покірність; П7 – стриманість – експресивність; П9 – сміливість – боязкість; П10 – м'якість – твердість; П11 – підозрілість – довірливість; П14 – схильність до почуття провини – самовпевненість; П15 – радикалізм – консерватизм; П17 – високий – низький самоконтроль; П18 – напруженість – розслабленість; П20 – тривожність – емоційна стабільність; П23 – глобальне

самоствалення, П24 - самоповага, П26 - очікування позитивного ставлення інших, П28 - впевненість у собі; П29 - соціальна сміливість; П30 - ініціатива в соціальних контактах; П31 – мотивація досягнення; П32 - локус контролю-«Я»; П33 - локус контролю-«життя».

Дані кореляційного аналізу, представлені на рисунку 5.1, показують, що загальний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) виявив значущі зв'язки з більшістю показників, які характеризують властивості особистості за Р. Кеттеллом. На 5% рівні загальний показник соціальної взаємодії прямо пов'язаний із показниками П4 (афектотімія), П5 (емоційна стабільність), П7 (безпечність), П9 (сміливість), П15 (радикалізм), П17 (високий самоконтроль) та від'ємно – з показниками П6 (покірність), П11 (довірливість), П14 (самовпевненість), П18 (нефрустрованість) та П20 (емоційна стабільність).

Виявлені кореляції свідчать, що вираженість психологічної готовності до соціальної взаємодії супроводжується такими якостями, як товарицькість, добродушність, легкість спілкування, гнучкість, пристосування, готовність до співдружності, сміливість, чуйність, безтурботність, рішучість, емоційна стійкість і зрілість, реалістичність, впевненість, наполегливість, завзятість, сентиментальність, чутливість, ніжність, м'якість, безпечність, активність, радикалізм, гнучкість, відчуття захищеності, відсутність прагнення до домінування, розуміння іншої людини, довірливість, терпимість, поступливість, орієнтація на соціальні контакти, наявність достатнього самоконтролю, нефрустрованість, врівноваженість, байдужість, експресивність, веселість та життєрадісність, самовпевненість, активність, сміливість, енергійність.

Аналіз фахової літератури стосовно предмету дослідження дозволив визначити, що одним із чинників, який впливає на формування психологічної готовності до соціальної взаємодії, може виступати самоствалення особистості. Ставлення особистості до себе впливає на прояв соціальної активності особистості, обумовлює її адекватність і диференційованість. Воно виступає мотивом саморегуляції поведінки й актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи з його мотивуючих компонентів і закінчуючи

власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки, бере участь у механізмах регуляції поведінки від рівня конкретної ситуації діяльності до рівня тривалої реалізації ідейних задумів. Кореляції, виявлені між показниками самоствалення та психологічної готовності до соціальної взаємодії, підтверджують вищезазначене твердження та обґрунтовують розгляд компоненту самоствалення як важливого чинника психологічної готовності особистості до соціальної взаємодії.

Так, показник психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) прямо пов'язаний із показниками П23 «глобальне самоствалення» ($p < 0,01$), П24 «самоповага» ($p < 0,05$) та П26 «очікування позитивного ставлення інших» ($p < 0,05$). Отже, прояв психологічної готовності до соціальної взаємодії супроводжується адекватною самооцінкою стосовно соціально-нормативних критеріїв – моральності, успішності, волі, цілеспрямованості, прагнення до розширення досвіду, схильності до самоаналізу, роздумів над собою.

Щодо взаємозв'язків показника психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) з показниками впевненості в собі, зазначимо, що додатний зв'язок на 1% рівні виявлений із показником П28 - упевненість в собі, а від'ємні на 5% рівні значущості – з показниками П29 - соціальна сміливість і П30 - ініціативність у соціальних контактах. Ці дані дозволяють припустити, що психологічна готовність до соціальної взаємодії зростатиме за умови зростання упевненості в собі, але не знижуватиметься при недостатній соціальній сміливості або ініціативності в соціальних контактах.

Показник П31 – мотивація досягнення демонструє додатний зв'язок із показником психологічної готовності до соціальної взаємодії ($p < 0,05$). Отже, особливості рівня домагань, емоційна реакція на успіх і невдачу, відмінності в орієнтації на майбутнє, фактор залежності-незалежності в міжособистісних стосунках може сприяти зростанню психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Додатні зв'язки між показником психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) та показниками локусу контролю Я (П32) і локусу контролю життя

(ПЗЗ), які виявлені на рівні $p < 0,01$, показують, що уявлення про себе як про сильну особистість, яка вільно будує своє життя, та переконання в здатності керувати життєвими подіями може сприяти зростанню психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Таким чином, вивчення взаємозв'язків між показником психологічної готовності респондентів до соціальної взаємодії та показниками блоку Я-суб'єкт дозволило дійти висновку, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії пов'язана з їхніми особливостями особистості: товариськістю, емоційною стабільністю, безпечністю, сміливістю, радикалізмом, самоконтролем, покірністю, довірливістю, самовпевненістю, нефрустрованістю, самооцінкою, самоповагою, очікуванням позитивного ставлення до себе з боку оточуючих, упевненістю в собі, соціальною сміливістю, ініціативністю в соціальних контактах, мотивацією досягнення та локусом контролю.

Факт наявності статистично достовірних взаємозв'язків між цими показниками дає нам підставу для порівняння профілів особливостей особистості респондентів із високим і низьким рівнем вираженості загального показника психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Якісний аналіз показників, які характеризують властивості особистості у групах досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії, що здійснювався за даними, представленими на рис. 5.2, дозволив зафіксувати наявність певних відмінностей між цими групами.

Гістограма дозволяє визначити, що вираженість властивостей особистості в групі студентів, які мають високий рівень психологічної готовності до соціальної взаємодії, відрізняється від аналогічних показників, отриманих у групі студентів із низьким рівнем, значно вищими оцінками за показником П4 (афектотимія) у середньому на 2,2 бала, за показником П5 (емоційна стабільність) на 1,9 бала, за показником П7 (домінантність) на 1,4 бала, за показником П8 (сила Я) на 0,8 бала, за показником П9 (сміливість) на 1,1 бала, за показником П17 (високий самоконтроль) на 0,9 бала та за показником П18 (напруженість) на 1,24 бала. За

рештою показників цього профілю відмінності між групами менш виражені, середні значення в них відрізняються не більше, ніж на 0,5 балів.

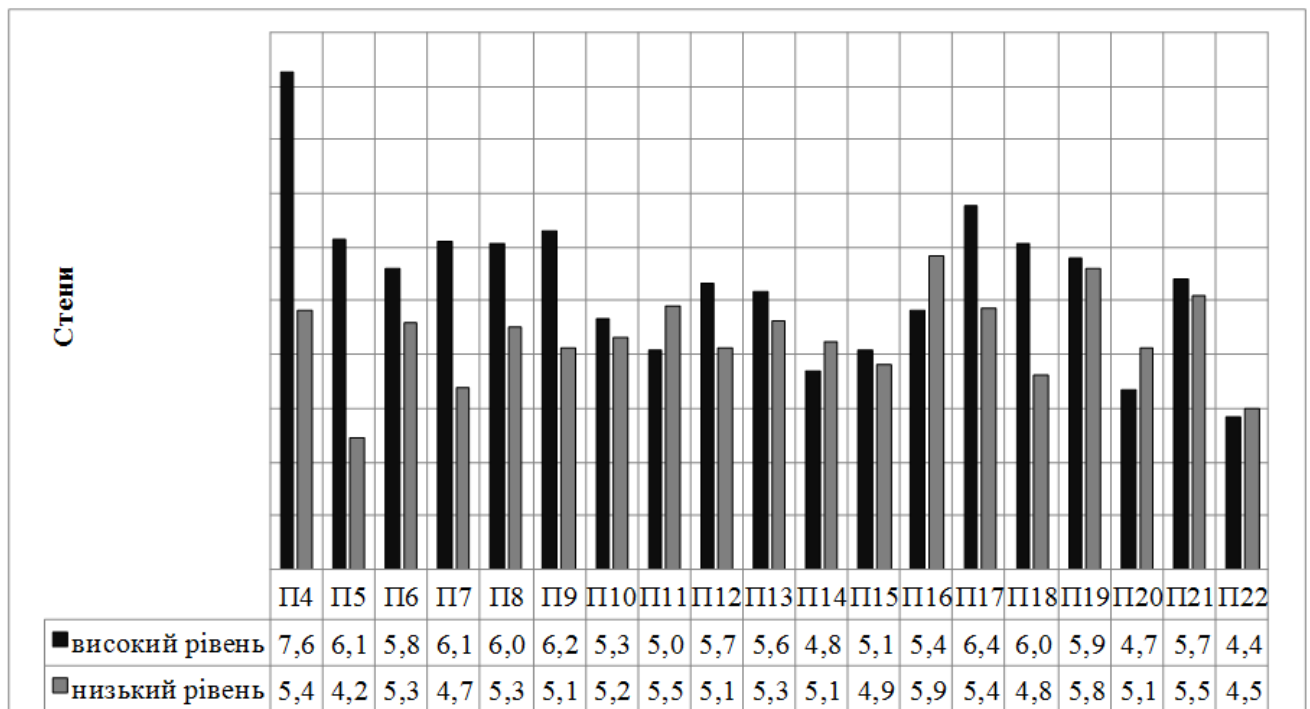


Рис. 5.2. Показники властивостей особистості у досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії.

П4 – афектотимія – сизотимія; П5 – емоційна стабільність – емоційна нестабільність; П6 – домінантність – покірність; П7 – стриманість – експресивність; П8 – сила – слабкість над Я; П9 – сміливість – боязкість; П10 – м’якість – твердість; П11 – підозрілість – довірливість; П12 – мрійливість – практичність; П13 – проникливість – наївність; П14 – схильність до почуття провини – самовпевненість; П15 – радикалізм – консерватизм; П16 – самодостатність – залежність від групи; П17 – високий – низький самоконтроль; П18 – напруженість – розслабленість; П19 – екстраверсія – інтроверсія; П20 – тривожність – емоційна стабільність; П21 – рішучість – чутливість; П22 – незалежність – покірність.

Статистична перевірка виявлених відмінностей за допомогою t-критерія Стьюдента (табл. 5.3) показала, що наведені відмінності статистично достовірні, оскільки за показником П4 (афектотимія) значення t-критерія ($t=5,93$) суттєво

перевищує t критичне ($t_{кр}=2,58$) на рівні $p<0,01$. Так само достовірними виявилися відмінності за показником П5 (емоційна стабільність), де $t=5,11$, за показником П7 (домінантність), де $t=3,21$, за показником П9 (сміливість), де $t=2,72$, та за показником П18 (напруженість), де $t=3,12$. За показником П8 (сила Я) значення t -критерія ($t=2,15$) суттєво перевищує t критичне ($t_{кр}=1,98$) на рівні $p<0,05$ та за показником П17 (високий самоконтроль) це значення ($t=2,38$; $p<0,05$) також свідчить про достовірність відмінностей між групами. Ці дані показують, що за узагальненим особистісним профілем студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії вирізняють такі ознаки, як емоційна стабільність, експресивність, соціальна сміливість, самовпевненість, високий самоконтроль, вольові якості, нефрустрованість, товариськість, активність, схильність до вільного самовиразу в поведінці.

Щодо розбіжностей у вираженості показників самоствалення, яке за даними багатьох дослідників впливає на прояв соціальної активності людини, обумовлює її адекватність, відзначається, що висока самоповага є умовою максимальної активності, продуктивності в діяльності, реалізації творчого потенціалу, впливає на свободу вираження почуття, рівень саморозкриття в спілкуванні, в стосунках із оточенням.

Стійке позитивне самоствалення слугує основою віри людини в свої можливості, самостійність, енергійність, пов'язане з її готовністю до ризику, обумовлює оптимізм в очікуванні успішності своїх дій у ситуації невизначеності. Люди з позитивним самостваленням більше схильні дотримуватися моральних норм, прагнуть зберігати незалежність на фоні позитивного ставлення до інших людей [2]. Негативне самоствалення, на відміну від позитивного, є джерелом труднощів у спілкуванні, упередженості, оскільки така людина впевнена в поганому ставленні до неї інших людей. Проблема цінності свого «Я» майже повністю поглинає увагу людини, у зв'язку з чим рівень її активності надмірно підвищується і ускладнює вибір адекватного способу взаємодії, її поведінка стає ригідною, агресивною та пов'язана з неадаптивними, асоціальними формами поведінки.

Таблиця 5.3

**Статистично достовірні відмінності у вираженості показників блоку Я-
суб'єкт між групами студентів із високим і низьким рівнем психологічної
готовності до соціальної взаємодії**

Групи; статистичні показники		Високий рівень		Низький рівень		t
		М	σ	М	σ	
Показники						
Властивості особистості	П4	7,64	2,47	5,41	2,73	5,93**
	П5	6,08	2,60	4,22	2,36	5,11**
	П6	5,81	2,99	5,29	2,50	1,28
	П7	6,06	2,95	4,69	2,90	3,21**
	П8	6,04	2,45	5,26	2,55	2,15*
	П9	6,16	2,72	5,06	2,87	2,72**
	П10	5,34	2,73	5,16	2,96	0,43
	П11	5,04	2,86	5,46	3,25	0,95
	П12	5,67	2,95	5,07	2,92	1,41
	П13	5,58	2,84	5,31	2,83	0,68
	П14	4,84	2,77	5,12	2,95	0,67
	П15	5,05	3,12	4,91	2,69	0,33
	П16	5,42	2,89	5,92	3,06	1,17
	П17	6,38	2,72	5,44	2,73	2,38*
	П18	6,04	2,84	4,80	2,62	3,12**
	П19	5,91	2,39	5,80	2,24	0,33
	П20	4,68	1,79	5,06	1,65	1,48
	П21	5,70	1,24	5,54	1,23	0,87
	П22	4,41	1,77	4,49	1,45	0,31
	Ставлення до себе	П23	49,99	28,20	20,88	3,33
П24		53,02	28,41	9,29	2,29	14,23**
П25		50,22	30,19	7,41	3,74	13,06**

Продовження таблиці 5.3

	П26	53,68	29,10	10,27	1,85	13,81**
	П27	52,57	28,70	5,74	1,38	15,11**
Впевненість у собі	П28	28,11	1,62	18,02	3,49	8,69**
	П29	27,05	2,35	19,62	3,99	5,55**
	П30	19,69	3,71	16,71	3,03	2,71**
Мотивація досягнення	П31	42,20	5,52	31,09	4,64	2,18*
Локус контролю	П32	46,34	25,80	28,10	19,20	5,45**
	П33	47,12	26,19	33,47	14,38	4,33**

Примітки. П4 – афектотимія – сизотимія; П5 – емоційна стабільність – емоційна нестабільність; П6 – доміантність – покірність; П7 – стриманість – експресивність; П8 – сила – слабкість над Я; П9 – сміливість – боязкість; П10 – м’якість – твердість; П11 – підозрілість – довірливість; П12 – мрійливість – практичність; П13 – проникливість – наївність; П14 – схильність до почуття провини – самовпевненість; П15 – радикалізм – консерватизм; П16 – самодостатність – залежність від групи; П17 – високий – низький самоконтроль; П18 – напруженість – розслабленість; П19 – екстраверсія – інтроверсія; П20 – тривожність – емоційна стабільність; П21 – рішучість – чутливість; П22 – незалежність – покірність; П23 – глобальне самоставлення, П24 – самоповага, П25 – аутосимпатія, П26 – очікування позитивного ставлення інших, П27 – самоінтерес, П28 – впевненість у собі; П29 – соціальна сміливість; П30 – ініціатива у соціальних контактах; П31 – мотивація досягнення; П32 – локус контролю-«Я»; П33 – локус контролю-«життя»; М – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стьюдента; * – відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; ** – відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

Оскільки результати, отримані в ході кореляційного аналізу, показали наявність значущих зв’язків між показниками, які характеризують самоставлення, і показником психологічної готовності до соціальної взаємодії,

цілком доречним є порівняння за цими показниками груп досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії (див. рис.5.3).

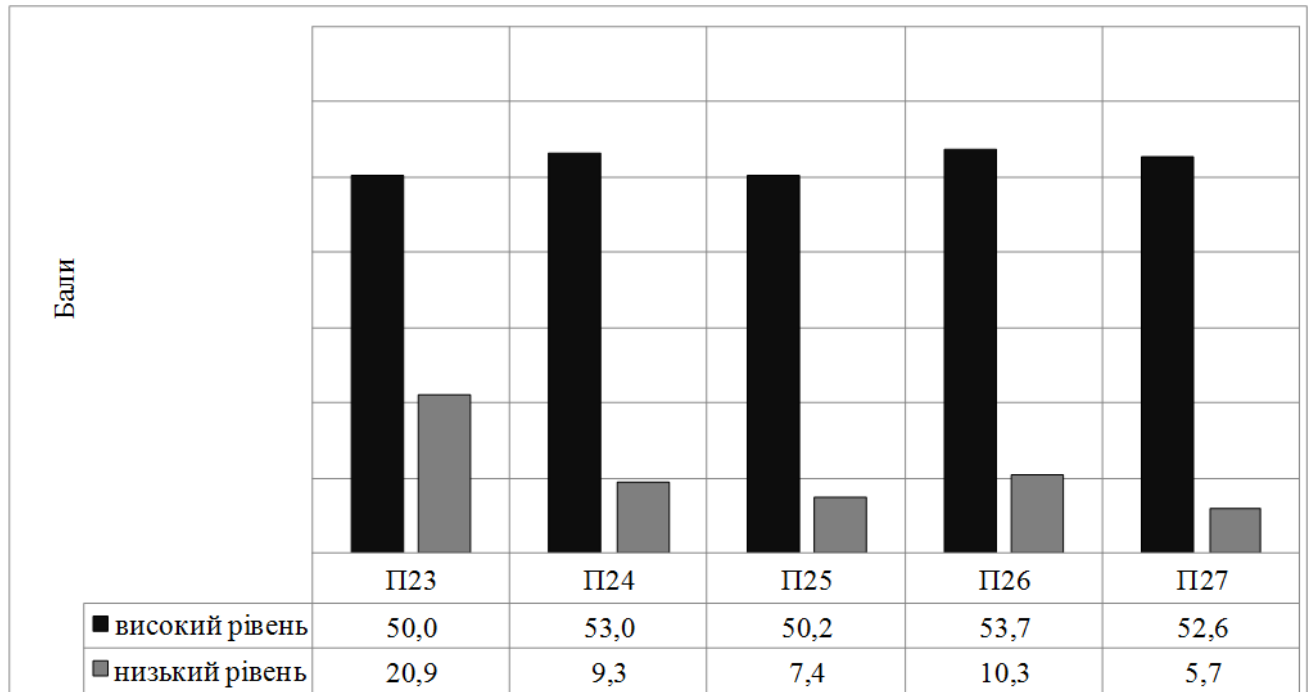


Рис. 5.3. Показники самоствавлення досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П23 – глобальне самоствавлення, П24 - самоповага, П25- аутосимпатія, П26 - очікування позитивного ставлення від інших, П27 – самоінтерес.

Порівняння профілів самоствавлення в групах респондентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії демонструє яскраві відмінності за всіма показниками, які розглядалися в дослідженні. За цими відмінностями в групі студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії зафіксоване перевищення вираженості показників П23 (глобальне самоствавлення) на 29,1 бала, П24 (самоповага) на 43,7 бала, П25 (аутосимпатія) на 42,8 бала, П26 (очікування позитивного ставлення від інших) на 43,4 бала та П27 (самоінтерес) на 46,9 бала.

Якщо звернутися до результатів перевірки вказаних відмінностей на статистичну достовірність за допомогою t-критерія Стьюдента (табл.5.2), стає очевидним, що всі вони виражають статистичну закономірність, яка дозволяє вважати ставлення студентів до себе важливим чинником психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. Вона проявляється в тому, що студенти з високим рівнем готовності до соціальної взаємодії переживають яскраво виражене сприятливе ставлення до власного «Я» і відчувають власну цінність, мають виражене почуття самоповаги, власної гідності, аутосимпатії, самоцінності, чітко усвідомлюють, що є за що себе поважати. Студенти з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії відчувають невпевненість у своїх можливостях і сумнів у своїх здібностях, не довіряють своїм рішенням, що супроводжується внутрішнім напруженням, схильністю до самозвинувачень, відчуттям неможливості задоволення основних потреб [16, 24, 26].

Розгляд середньої вираженості показників, що характеризують впевненість у собі студентів порівнюваних груп, показав, що групи відрізняються суттєво лише за двома показниками (рис.5.4).

Це показник П28 (упевненість у собі), за яким у групі студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії оцінки у середньому на 10,1 балу вищі, ніж у студентів з низьким рівнем, та показник П29 (соціальна сміливість), за яким різниця між середніми має таку саму спрямованість і складає 7,5 бала. Щодо показника П30 (ініціатива в соціальних контактах), тут також присутня тенденція до перевищення середнього значення в групі з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, проте лише на 3 бали.

Перевірка статистичної достовірності виявлених відмінностей показала, що групи відрізняються за всіма показниками на рівні $p < 0,01$: за П28 (впевненість у собі) розрахункове $t=8,69$, за П29 (соціальна сміливість) $t=5,55$ та за П30 (ініціатива в соціальних контактах) $t=2,71$. Це означає, що представники групи з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії порівняно з

представниками групи з низьким її рівнем більш впевнені в собі, соціально сміливі й активніші в соціальних контактах.

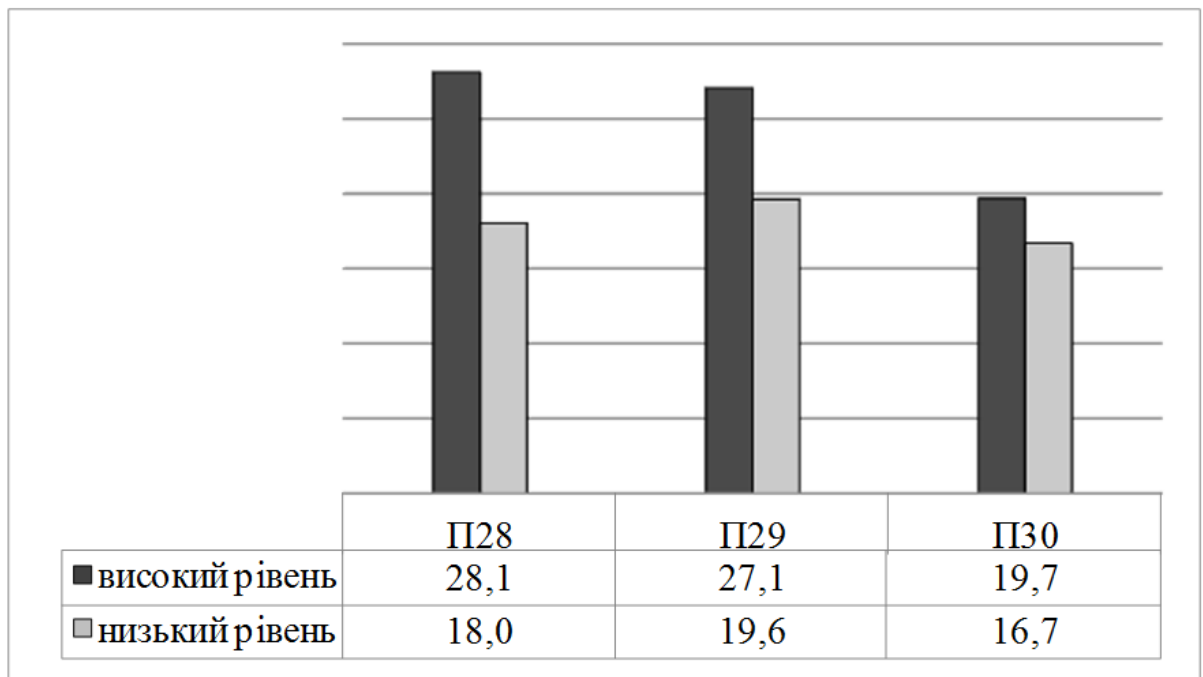


Рис. 5.4. Середні значення показників упевненості в собі досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П28 - упевненість у собі; П29 - соціальна сміливість; П30 - ініціатива у соціальних контактах.

Порівняння середніх значень за показником П31 (мотивація досягнення) та статистична перевірка виявлених відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента показала, що група досліджуваних із високим рівнем готовності до соціальної взаємодії значно відрізняється від осіб із низьким рівнем вищою виразністю цього показника (на 11,11 балу), що є статистично достовірним, оскільки $t=2,18$ на рівні $p<0,05$ свідчить про більшу вираженість у мотиваційній сфері досліджуваних із високим рівнем готовності до соціальної взаємодії прагнення до досягнення успіхів. Отже, мотивація досягнення є чинником, який обумовлює зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Певна різниця виявлена у вираженості показників, які характеризують локус контролю досліджуваних. Так, представники групи з високим рівнем

психологічної готовності до соціальної взаємодії, які демонструють переважно високі значення показників ПЗ2 (локус контролю Я), за яким середнє значення склало 46,34 бала, та ПЗ3 (локус контролю життя), де $M=47,12$, характеризуються орієнтацією на цінності самоактуалізації, гнучкість поведінки, високу міжособистісну чутливість. Для досліджуваних студентів із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії характерні нижчі оцінки за показниками локусу контролю Я ($M=28,1$) та локусу контролю життя ($M=33,47$). Вони менше вірять у свої можливості контролювати та впливати на події власного життя, більше переконані в тому, що свобода вибору ілюзорна та не залежить від людини. Перевірка виявлених відмінностей за t -критерієм Стьюдента показала, що вони можуть вважатися статистично достовірними за показником ПЗ2 (локус контролю Я), де $t=5,45$ при $p<0,01$ та за показником ПЗ3 (локус контролю життя), де $t=4,33$ при $p<0,01$. Такі результати дозволяють вважати, що локус контролю сприяє розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Таким чином, проведене емпіричне дослідження особистісних характеристик досліджуваних на рівні їхніх саморепрезентацій у якості Я-суб'єкта соціальної взаємодії дозволяє констатувати, що психологічна готовність до соціальної взаємодії може бути представлена не лише як здатність адаптуватися до різних умов соціальної взаємодії, і таким чином вирішувати поставлені завдання, але й через особистісні характеристики: емоційну стабільність, соціальну сміливість, товариськість, активність, впевненість у собі, високий самоконтроль, розвинені вольові якості, нефрустрованість, схильність до вільного самовиразу в поведінці, мотивацію досягнення, позитивне самоставлення, самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес, уявлення про себе як про сильну особистість, яка вільно будує своє життя, та переконання в здатності керувати життєвими подіями, – які можуть сприяти зростанню психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Наявність значущих взаємозв'язків показників, які характеризують ці властивості з показником психологічної готовності до соціальної взаємодії, а

також визначені статистично достовірні відмінності в їхньому прояві в групах студентів із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії дозволяє вважати їх чинниками, які обумовлюють її розвиток.

5.2.2. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Ми-суб'єкта

Первинні статистики, які визначають міри центральної тенденції, розмах і варіативність розподілу результатів за показниками, які характеризують досвід спілкування, встановлення комунікативних контактів, співчуття та співпереживання, а також комунікативну толерантність випробуваних, наведені у таблиці 5.4.

Як можна побачити з таблиці, дані за показниками ПЗ4 (потреба в спілкуванні) та ПЗ5 (ініціативність у спілкуванні) є однорідними, оскільки мають низький коефіцієнт варіативності ($CV < 33$) та маленький розмах. За показником ПЗ4 медіана ($Me=10$) дещо вище за середнє вибіркове ($M=9,61$), а мода ($Mo=8$) дещо нижче. За показником ПЗ5, навпаки, медіана ($Me=13$) дещо нижче за середнє вибіркове ($M=13,39$), а мода ($Mo=15$) – вище. Дані за показниками ПЗ6 – широта спілкування ($CV=41,23$), ПЗ7 – легкість спілкування ($CV=41,17$), ПЗ8 – стійкість спілкування ($CV=44,78$) та ПЗ9 – виразність спілкування ($CV=43,40$) неоднорідні, оскільки мають високий коефіцієнт варіативності. За показником ПЗ6 (широта спілкування) медіана ($Me=25$) та мода ($Mo=24$) менші за середнє вибіркове ($M=25,59$). Такі ж особливості мають параметри центральної тенденції за показником ПЗ7 – легкість спілкування ($M=26,35$; $Mo=26$; $Me=25$). За показником ПЗ8 – стійкість спілкування медіана ($Me=24$) менша за середнє вибіркове ($M=24,28$), а мода – більша за нього ($Mo=25$). Дані за показником ПЗ9 – виразність спілкування мають однакову моду та медіану ($Mo=Me=24$), які є меншими за середнє вибіркове ($M=25,37$). Отже, особливості товарищескості досліджуваних загалом проявляються в схильності підтримувати широке коло спілкування, швидко та легко зав'язувати стосунки, тривалий час їх

підтримувати, у здатності налагоджувати тісні та глибокі міжособистісні стосунки, у спонтанності та безпосередності поведінки. Водночас серед досліджуваних багато осіб, які проявляють лише помірну потребу та ініціативу в спілкуванні.

Таблиця 5.4

Первинні статистики показників блоку Ми-суб'єкт соціальної взаємодії респондентів

Показники		Первинні статистики						
		M	σ	Me	Mo	min	max	CV
Товариськість	П34	9,61	1,43	10	8	7	13	14,88
	П35	13,39	1,43	13	15	10	16	10,69
	П36	25,59	10,55	25	24	3	30	41,23
	П37	26,35	10,85	25	26	2	30	41,17
	П38	24,82	11,12	24	25	1	30	44,78
	П39	25,37	11,01	24	24	0,6	30	43,40
Міжособистісні стосунки	П40	8,60	4,1	9	15	2	15	47,69
	П41	8,58	4,03	9	9	2	15	46,98
	П42	6,93	3,14	7	5	2	12	45,29
	П43	5,97	3,72	6	2	0	12	62,28
	П44	7,77	4,27	8	1	1	15	54,96
	П45	7,90	4,29	8	5	1	15	54,33
	П46	8,21	4,37	8	14	1	15	53,18
	П47	7,87	4,32	8	9	1	15	54,98
	П48	-1,17	10,02	-1	4	-18,5	16	53,57
	П49	4,37	8,83	4	-2	-10	20,5	56,84
Мотивація афіліації	П50	13,29	4,54	13	14	1	26	34,16
	П51	13,93	5,52	14	17	1	24	39,67

Продовження таблиці 5.4

Комунікативна толерантність	П52	6,24	4,01	6	0	0	13	64,37
	П53	6,09	4,08	6	2	0	13	66,89
	П54	6,6	4,14	7	1	0	15	62,67
	П55	6,32	4,04	6	9	0	13	63,91
	П56	6,35	3,97	6	11	0	13	62,58
	П57	6,5	4,05	6	9	0	13	62,21
	П58	6,53	4,14	7	0	0	13	63,34
	П59	6,16	4,03	6	7	0	13	65,42
	П60	6,48	3,95	6	4	0	14	60,89
	П61	57,29	12,28	58	64	17	94	21,44

Примітки. П34 – потреба в спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П40 – авторитарний тип міжособистісного спілкування; П41 - егоїстичний тип міжособистісного спілкування; П42 – агресивний тип міжособистісного спілкування; П43 – підозрілий тип міжособистісного спілкування; П44 – підкорений тип міжособистісного спілкування; П45 – залежний тип міжособистісного спілкування; П46 – дружній тип міжособистісного спілкування; П47 – альтруїстичний тип міжособистісного спілкування; П48 - домінування; П49 – дружність; П50 - прагнення до людей; П51 - боязнь бути знехтуваним; П52 - неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення «підігнати» партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або

психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; M – середнє значення; σ – стандартне відхилення; Me – медіана; Mo – мода; min – мінімальне значення; max – максимальне значення; CV – коефіцієнт варіації.

Результати первинного аналізу показників, які характеризують притаманні досліджуваним типи міжособистісного спілкування, показали, що всі вони мають високу варіативність. За показниками П42 – агресивність і П43 – підозрілість результати досліджуваних не виходили за межі екстремальної поведінки ($x_{max}=12$). За іншими шкалами видно, що серед досліджуваних студентів присутні особи з загостреними рисами поведінки ($x_{max}=15$; $x_{max}=16$). За середніми вибірковими найбільше значення виявлене за показником П40 – авторитарність ($M=8,6$), а найменше – за показником П42 – агресивність ($M=6,93$). Медіани за всіма показниками близькі й коливаються в інтервалі від 6 балів до 9 балів. Найвищі значення моди виявлені за показниками П40 – авторитарність ($Mo=15$) та П46 – дружність ($Mo=15$). Отже, більшість досліджуваних характеризуються позитивною оцінкою інших людей та здатністю налагоджувати дружні стосунки. Проте, багато й таких, котрі віддають перевагу міжособистісним стосункам авторитарного або егоїстичного типу.

Дані за показником П50 (прагнення до людей) мають дещо більший розмах – від 1 балу до 26 балів, ніж дані за показником П51 (боязнь бути знехтуваним), за яким вони розподілені в межах від 1 балу до 24 балів. Усі отримані показники знаходяться в межах низьких значень. Таке поєднання мотиваційних тенденцій характеризує досліджуваних як таких, що не відчувають від соціальної взаємодії гострих позитивних або негативних емоцій, добре почуваються як серед людей, так і без них.

З таблиці 5.3 видно, що середні значення та медіани за всіма показниками, які характеризують комунікативну толерантність досліджуваних майже співпадають і відповідають середньому рівню вираженості. Проте дані про моди

розподілу дають змогу детальніше охарактеризувати досліджуваних. Так, досить низькі значення моди отримані за показниками П52 – неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини ($M_o=0$), П53 – використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей ($M_o=2$), П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей ($M_o=1$), П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності ($M_o=0$) та П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших ($M_o=4$). Це свідчить про те, що більшість досліджуваних приймають індивідуальність іншої людини, не використовують себе як еталон при оцінці інших людей, не проявляють категоричність в оцінках оточуючих, уміють прощати помилки, незручності й ненавмисно заподіяні неприємності та пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших. І, навпаки, високі значення моди отримані за показниками П55 – невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів ($M_o=9$), П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів ($M_o=11$) та П57 – прагнення «підігнати» партнера під себе, зробити його «зручним» ($M_o=9$), що характеризує досліджуваних як осіб, які не вміють приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів, прагнуть переробити, перевиховати та зробити «зручним» партнера по спілкуванню. Такі досить протилежні, полярні характеристики можна пояснити високою мінливістю, варіативністю отриманих даних, що вказує на можливість поділити вибірку на дві полярні групи досліджуваних.

Отже, як свідчить аналіз індивідуальних даних і первинних статистик, комунікативні особливості, які характеризують Ми-суб'єкта соціальної взаємодії, загалом у досліджуваних проявляються в тенденціях безоцінно та некатегорично приймати індивідуальність іншої людини, прощати помилки, незручності й ненавмисно заподіяні неприємності та пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших, у схильності підтримувати широке коло спілкування, швидко та легко зав'язувати стосунки, тривалий час їх підтримувати, у спонтанності та безпосередності поведінки, позитивній самооцінці та оцінці інших людей, у

здатності налагоджувати тісні та глибокі міжособистісні стосунки. Проте, серед досліджуваних багато осіб, які не вміють приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів, прагнуть переробити, перевиховати та зробити «зручним» партнера по спілкуванню, проявляють помірну потребу та ініціативу в спілкуванні, віддають перевагу міжособистісним стосункам авторитарного або егоїстичного типу, не відчують від соціальної взаємодії гострих позитивних або негативних емоцій, добре почуваються як серед людей, так і без них.

Зауважимо також, що за кожною з цих характеристик визначаються індивідуальні варіації прояву, що спрямовує логіку нашого дослідження до розгляду характеру зв'язків комунікативних особливостей студентів із параметрами психологічної готовності до соціальної взаємодії. Отже, наступним кроком дослідження було визначення характеру взаємозв'язків між показниками психологічної готовності до соціальної взаємодії та комунікативними особливостями респондентів. Дані про відповідні коефіцієнти кореляції представлені на рис. 5.5.

Наведені дані свідчать про те, що показник психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) виявляє ряд додатних взаємозв'язків з формально-динамічними показників товарищкості, а саме з: ПЗ5 (ініціативність у спілкуванні), з ПЗ6 (широта спілкування), ПЗ7 (легкість у спілкуванні), ПЗ8 (стійкість спілкування), ПЗ9 (виразність спілкування) на рівні $p < 0,01$, що вказує на можливість опису феномену психологічної готовності людини до соціальної взаємодії в таких проявах її товарищкості, як легкість, швидкість вступу в соціальні контакти, толерантне ставлення до інших людей, вираз позитивних емоцій за допомогою міміки, жестів, виразних рухів, інтонації, що характеризує прийняття іншої людини.

Що стосується афіліативності, то лише показник П51 (боязнь бути знехтуваним) має від'ємний зв'язок із показником психологічної готовності до соціальної взаємодії ($p < 0,01$), що можна інтерпретувати як очікування позитивного або негативного підкріплення дії партнера, тобто чим більше страх

втратити значимі стосунки і, як наслідок, можливість підтвердження власної значущості й цінності, тим нижче готовність до взаємодії.

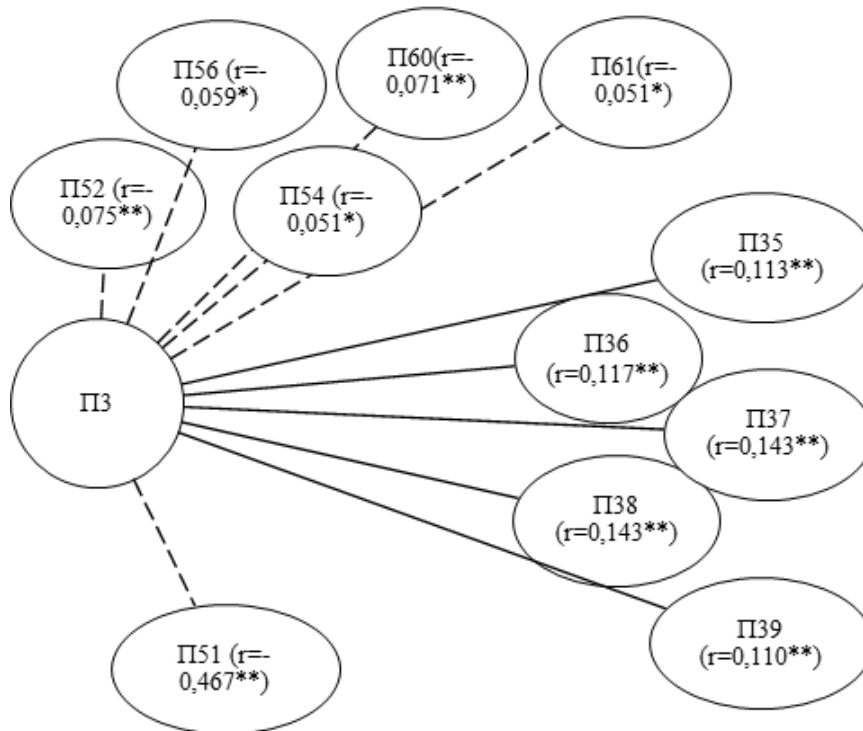


Рис. 5.5. Взаємозв'язки між показниками блоку Ми-суб'єкт та психологічної готовності респондентів до соціальної взаємодії

_____ - прямі кореляції; - - - - від'ємні кореляції; * - кореляції статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** - на рівні $p < 0,01$; ПЗ – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; ПЗ5 – ініціативність у спілкуванні; ПЗ6 – широта спілкування; ПЗ7 – легкість спілкування; ПЗ8 – стійкість спілкування; ПЗ9 – виразність спілкування; П51 - боязнь бути знехтуваним; П52 - неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності.

Також зазначимо, що показник психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) має ряд від'ємних зв'язків із показниками комунікативної толерантності: П52 (неприйняття або нерозуміння іншої людини) та П60 (невміння пристосовуватися до характеру інших) на 1% рівні, а П54 (категоричність або консерватизм в оцінках інших людей), П56 (прагнення

перевиховати партнерів) та П61 (загальний показник комунікативної толерантності) на 5% рівні. Це означає, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії пов'язана з такими проявами їхньої комунікативної толерантності, як здатність розуміти інших людей, пристосовуватися до їхньої індивідуальності, гнучкість і безоцінність у спілкуванні з ними.

Отже, результати кореляційного аналізу дозволили зробити висновок про зв'язок психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії з їхніми комунікативними особливостями з: а) комунікативною толерантністю (на рівні здатності розуміти інших людей, пристосовуватися до їхньої індивідуальності, гнучкості та безоцінності у спілкуванні); б) товариськістю (ініціативністю, широтою, легкістю, стійкістю та виразністю спілкування) та афіліативністю. Означені зв'язки надали змогу приступити до порівняння профілів комунікативних особливостей досліджуваних із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Порівняння середньої вираженості показників, які характеризують товариськість у групах досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії, що здійснювалося за даними, представленими на рис.5.6, дозволило зафіксувати наявність певних відмінностей між цими групами.

Як видно з рисунку, усі характеристики активності спілкування в групі досліджуваних із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії вищі, ніж у студентів із низьким її рівнем. Про це свідчить перевищення в цій групі середньої вираженості показника П34 (потреба в спілкуванні) на 5,9 бала, показника П35 (ініціативність у спілкуванні) на 8,6 бала, показника П36 (широта спілкування) на 16,2 бала, показника П37 (легкість спілкування) на 15,2 бала, показника П38 (стійкість спілкування) на 18,3 бала і показника П39 (виразність спілкування) на 17,7 бала.

Це означає, що осіб із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії можна охарактеризувати як більш товариських, оскільки в них виражені всі характеристики активності спілкування. Вони відрізняються

вищою потребою в спілкуванні, активнішому ставленні до світу людей, інтересом до нових знайомств, схильністю до розширення меж свого кола спілкування, збільшення соціальних контактів, прагненням проводити час у великих компаніях, більшою кількістю знайомих, спрямованістю на активну взаємодію зі світом, на самовираження та пізнання індивідуального світу іншого, частіше виступають ініціаторами спілкування. У досліджуваних студентів із низьким рівнем готовності до соціальної взаємодії коло спілкування вужче. Вони не схильні до широкого спілкування в новому великому колективі, не бажають проводити вільний час серед людей і мати нові знайомства, мають вузьке коло друзів, не проявляють ініціативність у спілкуванні [19].

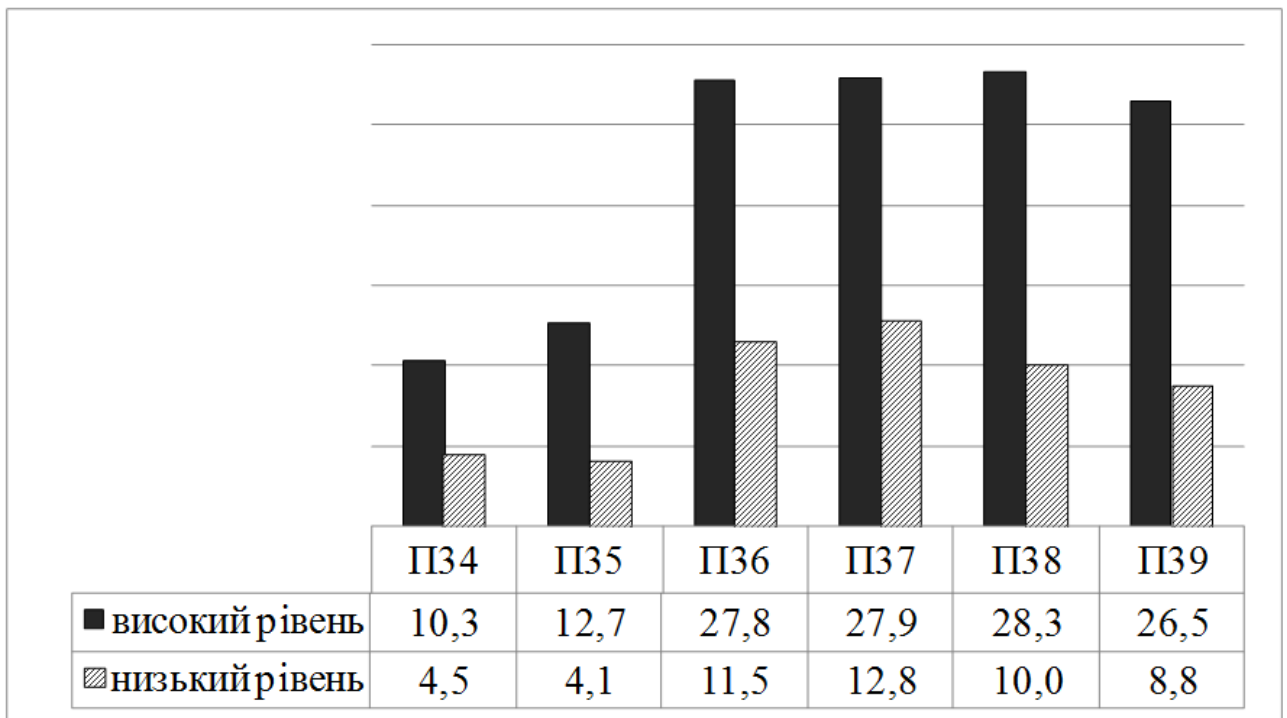


Рис. 5.6. Показники товарищкості досліджуваних з високим та низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. ПЗ4 – потреба в спілкуванні; ПЗ5 – ініціативність у спілкуванні; ПЗ6 – широта спілкування; ПЗ7 – легкість спілкування; ПЗ8 – стійкість спілкування; ПЗ9 – виразність спілкування

Статистичну достовірність цих відмінностей підтверджено при перевірці за t-критерієм Стьюдента (див. табл. 5.5). Йдеться про відмінності, достовірність

яких визначена на рівні $p < 0,01$ за показником П34 (потреба в спілкуванні), де $t=4,64$, за показником П35 (ініціативність у спілкуванні), де $t=6,55$, за показником П36 (широта спілкування), де $t=10,52$, за показником П37 (легкість спілкування), де $t=8,52$, за показником П38 (стійкість спілкування), де $t=9,47$, та за показником П39 (виразність спілкування), де $t=9,59$.

Досліджуваних студентів із високим рівнем соціальної взаємодії відрізняє вираженіша товариськість – потреба й ініціативність у зав'язуванні нових контактів і розвитку дружніх стосунків, легкість і швидкість вступу в соціальну взаємодію, схильність розширяти простір свого спілкування.

Таблиця 5.5

**Статистично достовірні відмінності у вираженості показників блоку
Ми-суб'єкт між групами студентів з високим і низьким рівнем
психологічної готовності до соціальної взаємодії**

Групи; статистичні показники		Високий рівень		Низький рівень		t
		М	σ	М	σ	
Товариськість	П34	10,34	2,25	4,46	1,28	4,64**
	П35	12,67	4,19	4,09	1,24	6,55**
	П36	27,75	2,29	11,53	1,81	10,52**
	П37	27,94	3,16	12,78	2,08	8,52**
	П38	28,29	4,13	9,98	2,38	9,47**
	П39	26,46	4,07	8,80	2,49	9,59**
Міжособистісні стосунки	П40	5,34	2,12	9,54	2,34	1,97*
	П41	4,58	2,03	6,86	2,37	1,34
	П42	5,22	2,01	9,93	2,14	2,02*
	П43	5,46	2,76	6,02	2,34	1,02
	П44	8,27	3,27	5,86	2,56	1,76
	П45	8,90	3,23	8,45	2,98	0,64
	П46	8,54	3,32	8,02	2,67	0,39
	П47	8,87	3,38	8,36	3,42	0,56
	П48	1,32	4,36	5,19	2,01	2,08*
	П49	5,76	2,83	2,13	3,09	2,24*
Мотивація афіліації	П50	21,12	3,84	14,03	3,11	4,82**
	П51	17,04	4,56	24,13	4,65	3,93**

Продовження таблиці 5.5

Комунікативна толерантність	П52	3,80	1,78	7,68	2,48	6,39**
	П53	4,33	2,22	7,69	2,73	6,59**
	П54	4,85	2,29	7,32	2,83	4,73**
	П55	5,00	2,54	6,98	2,94	3,62**
	П56	4,52	2,02	7,13	2,90	5,10**
	П57	4,68	2,19	7,12	2,95	4,63**
	П58	5,21	2,82	7,33	2,88	3,79**
	П59	4,86	2,77	6,75	2,96	3,37**
	П60	5,38	2,66	7,74	2,75	4,38**
	П61	42,63	4,17	65,74	4,59	4,20**

Примітки. П34 – потреба в спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П40 – авторитарний тип міжособистісного спілкування; П41 – егоїстичний тип міжособистісного спілкування; П42 – агресивний тип міжособистісного спілкування; П43 – підозрілий тип міжособистісного спілкування; П44 – підкорений тип міжособистісного спілкування; П45 – залежний тип міжособистісного спілкування; П46 – дружній тип міжособистісного спілкування; П47 – альтруїстичний тип міжособистісного спілкування; П48 – домінування; П49 – дружність; П50 – прагнення до людей; П51 – боязнь бути знехтуваним; П52 – неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення «підігнати» партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; М – середнє арифметичне значення показника, σ –

стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стьюдента; * - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; ** - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

Наступним кроком дослідження було проведення порівняльного аналізу профілів міжособистісних стосунків респондентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії (див. рис. 5.7).

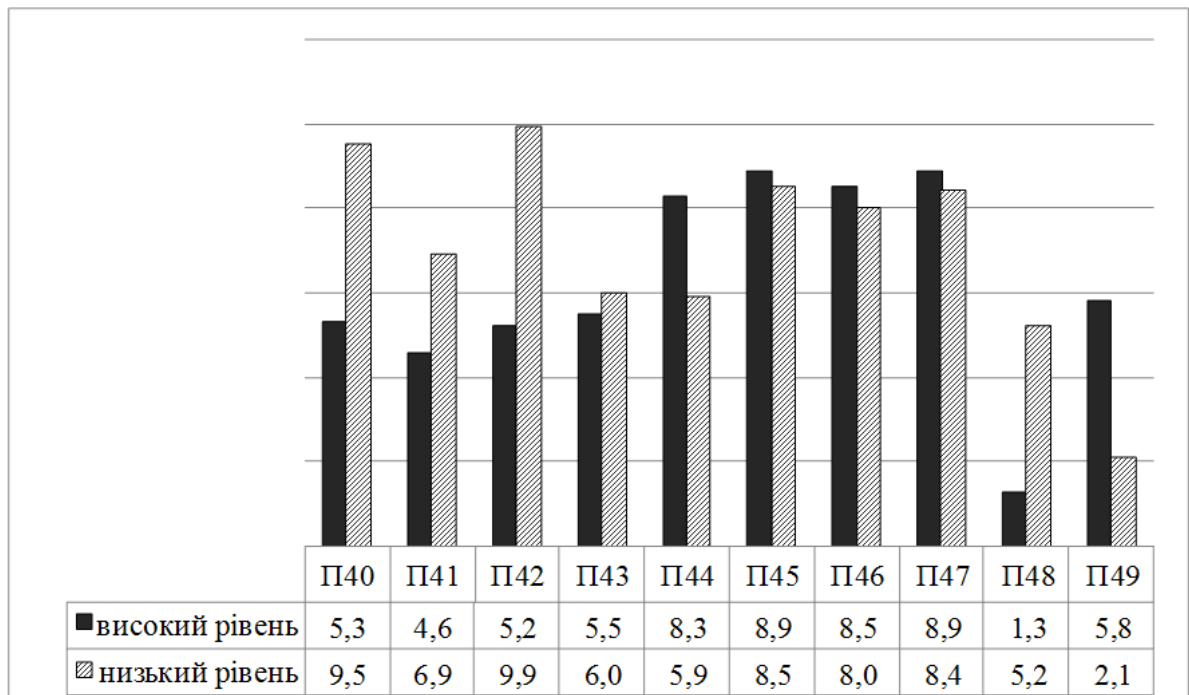


Рис. 5.7. Особливості показників міжособистісних стосунків у досліджуваних студентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П40 – авторитарний тип міжособистісного спілкування; П41 – егоїстичний тип міжособистісного спілкування; П42 – агресивний тип міжособистісного спілкування; П43 – підозрілий тип міжособистісного спілкування; П44 – підкорений тип міжособистісного спілкування; П45 – залежний тип міжособистісного спілкування; П46 – дружній тип міжособистісного спілкування; П47 – альтруїстичний тип міжособистісного спілкування; П48 – домінування; П49 – дружність

Його результати показали, що в групі досліджуваних студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії в середньому простежуються вищі оцінки, ніж у групі з низьким її рівнем – за показниками П44 (підкорений тип) на 2,4 бала, П45 (залежний тип) на 0,5 бала, П46 (дружній тип) на 0,5 бала, П47 (альтруїстичний тип) на 0,5 бала та П49 (дружність) на 3,6 бала, та нижчі оцінки за показниками П40 (авторитарний тип) на 4,2 бала, П41 (егоїстичний тип) на 2,3 бала, П42 (агресивний тип) на 4,7 бала, П43 (підозрілий тип) на 0,6 бала та П48 (домінування) на 3,9 бала. Перевірка цих відмінностей за t-критерієм Стьюдента показала, що лише деякі з них можуть вважатися статистично достовірними, а саме: відмінності за показниками П40 (авторитарний тип), де $t=1,97$ при $p<0,05$, П42 (агресивний тип), де $t=2,02$ при $p<0,05$, П48 (домінування), де $t= 2,08$ при $p<0,05$ та П49 (дружність), де $t= 2,24$ при $p<0,05$.

Ці дані вказують на те, що в поведінці студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії частіше присутні упевненість у собі, коректність, уміння з повагою ставитися до оточуючих, сміливість, об'єктивність, схильність до компромісу, співробітництво, підтримка інших у скрутних ситуаціях. Студенти з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії можуть бути охарактеризовані як схильні до домінування, емоційно стримані, агресивні.

Порівняння профілів мотивації афіліації досліджуваних із високим і низьким рівнем вираженості загального показника психологічної готовності до соціальної взаємодії (див. рис. 5.8) дозволило схарактеризувати досліджуваних студентів із високим її рівнем як осіб, які вміють отримувати задоволення та радість від спілкування з людьми, яким не властива схильність до глибокого аналізу особистісних переживань, присутня лише незначна тенденція до страху відкидання, що вказує на загальне прагнення до афіліації [1, 9].

У групі студентів із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії простежується переважання мотиву боязні бути відкинутим, що може

пояснюватися недовірою до себе, недостатньо розвиненими навичками спілкування. Але, незважаючи на страх бути відкинутими, вони прагнуть до спілкування, тому немає підстав говорити про них як про таких, котрі не мають вираженої потреби в спілкуванні [10].

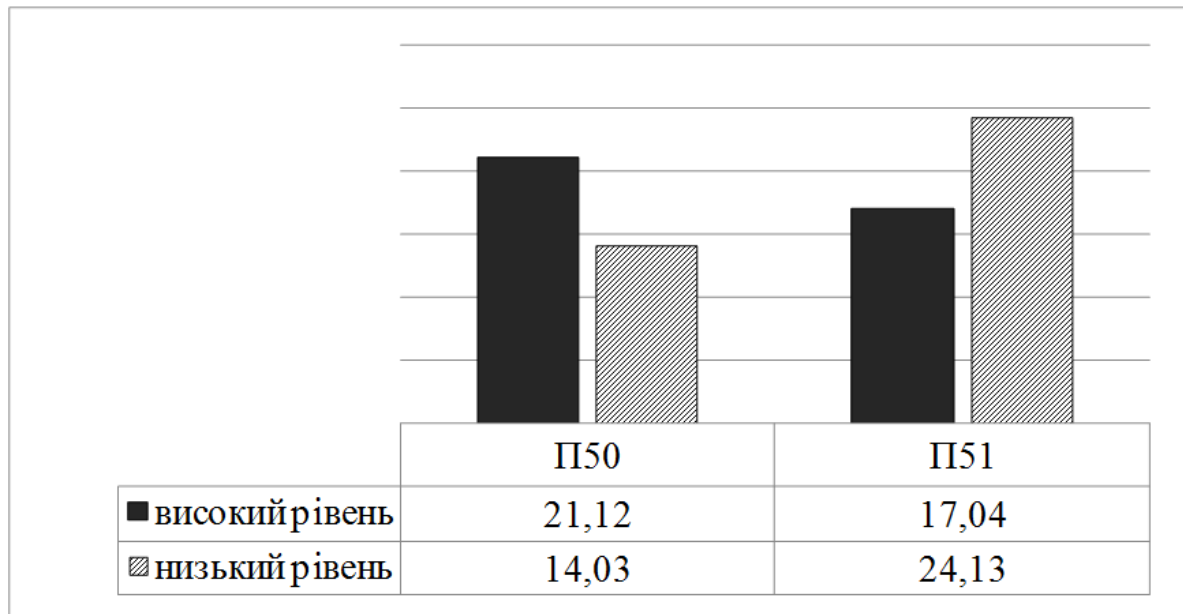


Рис. 5.8. Показники мотивації афіліації в групах з високим та низьким рівнями готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П50 – прагнення до людей; П51 – боязнь бути знехтуваним

Порівняння середніх значень і статистична перевірка виявлених відмінностей за допомогою t-критерію Стьюдента показала, що група досліджуваних із високим рівнем готовності до соціальної взаємодії значно відрізняється від осіб із низьким рівнем вищою виразністю показників П50 (прагнення до людей) на 7,08 бала, оскільки визначене $t=4,82$ при $p<0,01$, та нижчою виразністю показника П51 (боязнь бути знехтуваним) на 7,9 бала, оскільки $t=3,93$ при $p<0,01$, що свідчить про більшу вираженість мотиваційній сфері респондентів з високим рівнем готовності до соціальної взаємодії прагнення відчувати симпатію та прихильність, підтримувати теплі емоційні стосунки.

Отже, як визначено в дослідженні, мотивація афіліації може вважатися чинником, який обумовлює розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії, оскільки прагнення до людей сприяє, а боязнь бути знехтуваним перешкоджають розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Якщо звернутися до середніх значень показників, які характеризують комунікативну толерантність у порівнюваних групах, то можна помітити, що досліджувані з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії характеризуються вищим рівнем комунікативної толерантності, ніж студенти з низьким її рівнем (див. рис. 5.9).

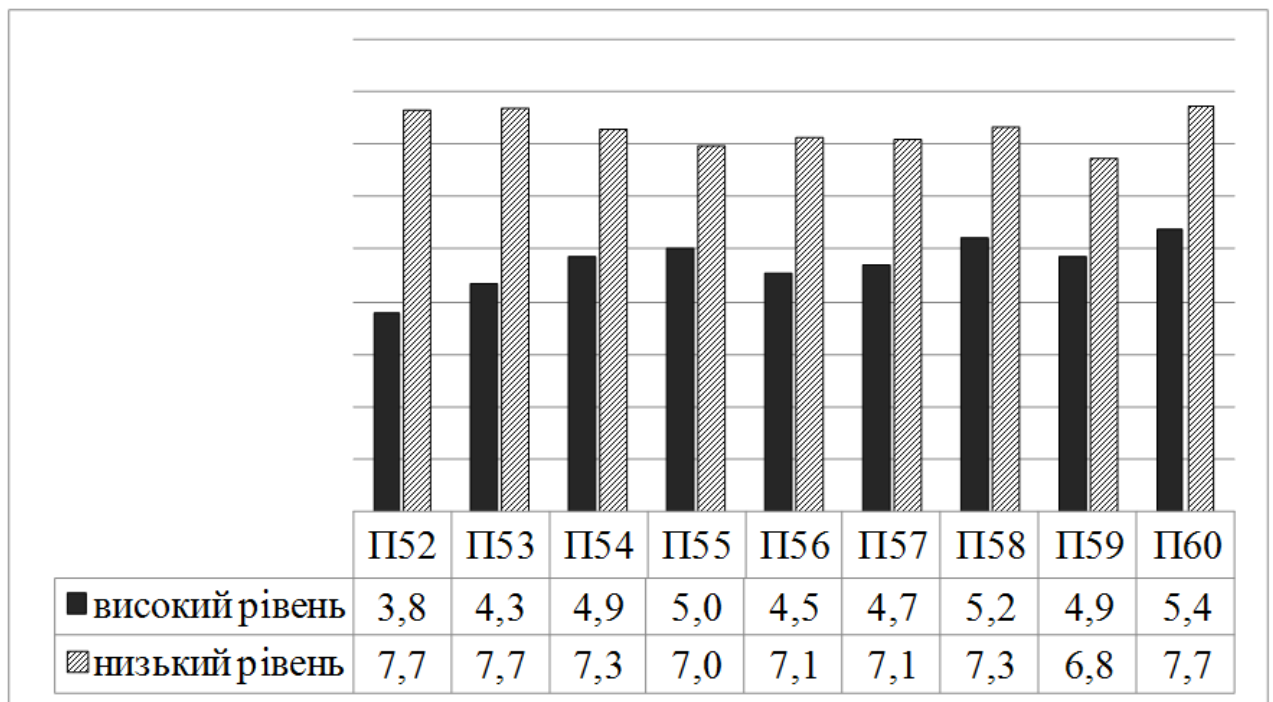


Рис. 5.9. Показники комунікативної толерантності груп осіб із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П52 – неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення «підігнати» партнера під

себе, зробити його «зручним»; П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших

Про це свідчать у середньому нижчі, ніж у групі досліджуваних студентів із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, оцінки за показниками П52 (неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини) на 3,9 бала, П53 (використання себе як еталона при оцінці поведінки та способу мислення інших людей) на 3,4 бала, П54 (категоричність або консерватизм в оцінках інших людей) на 2,5 бала, П55 (невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів) на 2 бали, П56 (прагнення переробити, перевиховати партнерів) на 2,6 бала, П57 (прагнення «підігнати» партнера під себе) на 2,4 бала, П58 (невміння прощати іншим помилки) на 2,1 бала, П59 (нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми) на 1,9 бала, П60 (невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших) на 2,4 бала, а також за загальним показником комунікативної толерантності (П61) на 23,1 бала.

Статистичну достовірність цих відмінностей підтверджено при перевірці за t-критерієм Стьюдента на рівні $p < 0,01$ (табл. 5.5). Представлені дані свідчать про те, що студенти з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії за загальним показником демонструють тенденцію до високого рівня комунікативної толерантності. Для них більшою мірою притаманна здатність прощати партнеру помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, адекватно оцінювати поведінку інших, терпляче ставитися до людей, сприймати їх такими які вони є, пристосовуватися до інших учасників спілкування, проявляти гнучкість, іти на компроміс. У студентів із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії спостерігається занижений рівень комунікативної толерантності. Для них більше характерне неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, невміння або небажання розуміти

індивідуальні особливості інших людей, категоричність або консерватизм в оцінках людей, прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню, певна нетерпимість до дискомфортних станів партнера по спілкуванню (хвороба, поганий настрій тощо).

Таким чином, проведене емпіричне дослідження досвіду спілкування, встановлення комунікативних контактів, афіліативності та комунікативної толерантності студентів, які описують особливості прояву Ми-суб'єкта соціальної взаємодії, дозволяє констатувати, що психологічна готовність до соціальної взаємодії може бути представлена на рівні товариськості, потреби та ініціативності в зав'язуванні нових контактів і розвитку дружніх стосунків, легкості та швидкості вступу в соціальну взаємодію, схильності розширяти простір свого спілкування, коректності, уміння з повагою ставитися до оточуючих, підтримки інших у скрутних ситуаціях, прагнення відчувати симпатію та прихильність, підтримувати теплі емоційні стосунки, здатності прощати партнеру помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, адекватно оцінювати поведінку інших, терпляче ставитися до людей, сприймати їх такими які вони є, пристосовуватися до інших учасників спілкування, проявляти гнучкість, іти на компроміс.

Цей висновок базується на даних кореляційного аналізу та статистично достовірних відмінностях у прояві відповідних показників у групах студентів із високим і низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, дозволяє вважати товариськість, афіліативність і комунікативну толерантність важливими чинниками, які обумовлюють її розвиток.

5.2.3. Психологічна готовність до соціальної взаємодії як функція Соціумного суб'єкта

Вивчення індивідуальних варіацій прояву та первинних статистик за показниками, які характеризують досвід «входження» в соціумні обставини, самостійної регуляції власної поведінки й успішності соціальної адаптації, а саме

за показниками соціальної адаптивності, асертивності, подолання психологічних бар'єрів, соціального інтелекту й емоційної зрілості дозволило виділити такі з них, які безпосередньо вказують на психологічну готовність респондентів до соціальної взаємодії.

Так, результати первинного аналізу показників, які характеризують особливості соціальної адаптивності респондентів (табл. 5.6), показали, що за всіма показниками, окрім загального (П70), вони однорідні, оскільки мають низький коефіцієнт варіативності ($V < 33$). Як можна побачити з таблиці, середні значення показників П62- П69 знаходяться в межах середньої норми (від 20 до 27 балів), і значення медіан розподілу майже не відрізняються від середніх значень, що дозволяє схарактеризувати більшість респондентів як осіб, які розуміють і правильно оцінюють те, чого від них очікують, як таких, котрі здатні вибирати власну самостійну стратегію поведінки, здатні до високої продуктивності діяльності та доцільності поведінки в напружених адаптаційних ситуаціях, характеризуються стабільністю емоційних реакцій, відкриті для нового досвіду, прагнуть до змін і здатні змінюватися, спроможні передбачати розвиток подій і активно впливати на них, мають такі властивості, як передбачливість, проникливість, обережність. За модами відзначається певне домінування оцінок за показниками П65 (усталеність емоційного переживання), де $M_o = 28$, та П66 (готовність змінюватися), де $M_o = 28$, що характерно для особистості, яка характеризується стабільністю емоційних реакцій, спосібна до саморозвитку, особистісного зростання.

Середнє значення показника П70 ($M = 105,77$) відповідає низькому рівню, визначеного авторами опитувальника. Воно також суттєво відрізняється від значень моди ($M_o = 156$) та медіани розподілу ($M_e = 134$), а індивідуальні оцінки досліджуваних розподілені в діапазоні від 16 балів (мінімальний рівень) до 204 балів (високий рівень). Це означає, що серед досліджуваних присутні особи, загальний рівень адаптивності яких низький. Це говорить про виражений недолік їхніх адаптивних здібностей. Такі студенти важко переживають будь-які, навіть незначні зміни в житті, довго звикають до нової обстановки, переживають

тривалий адаптаційний період, який насичений негативними емоційними переживаннями, не здатні справлятися з життєвими труднощами.

Таблиця 5.6

Первинні статистики показників блоку «соціумний суб'єкт» соціальної взаємодії респондентів

Показники		Первинні статистики						
		М	σ	Me	Mo	min	max	CV
Соціальна адаптивність	П62	21,58	6,00	22	12	9	37	27,81
	П63	24,21	5,88	24	24	5	39	24,28
	П64	23,35	5,68	24	24	7	40	24,34
	П65	20,17	6,30	20	28	5	33	31,23
	П66	21,17	5,00	22	28	8	32	23,61
	П67	23,32	4,19	23	20	9	33	17,97
	П68	22,42	4,94	22	20	9	37	22,04
	П69	27,31	6,93	28	20	5	40	25,37
	П70	105,77	65,58	134	156	16	204	62,01
Асертивність	П71	30,75	8,90	31	28	15	48	28,94
	П72	28,85	7,92	29	18	16	42	27,45
	П73	32,06	10,08	32	22	15	52	31,45
	П74	31,89	9,99	32	37	15	52	31,33
	П75	31	4,85	31	28	19	46	15,63
Бар'єри публічних виступів	П76	15,77	9,26	13	9	2	34	58,72
	П77	22	11,26	21	15	3	43	51,2
	П78	20,33	10,10	18	14	4	39	49,7
	П79	17,04	9,27	15	11	2	35	54,39
	П80	16,94	10,26	17	17	0	35	60,59
	П81	25,48	8,60	27	29	8	41	33,76
	П82	19,5	9,69	19	13	3	38	49,7
	П83	14,92	10,12	13	7	0	34	67,8

Продовження таблиці 5.6

	П84	18,54	6,00	18	18	3	35	32,37
Емоційна зрілість	П85	7,34	1,87	7,55	8	1	12	25,41
	П86	8,04	1,79	7,89	8	1	12	22,25
	П87	6,79	2,06	7,24	7	1	11	30,39
	П88	22,17	6,69	24,07	24	7	35	30,17
Соціальний інтелект	П89	7,64	3,95	8	8	1	14	51,73
	П90	8,03	3,74	8	13	2	14	46,53
	П91	8,11	3,69	8	9	2	14	45,52
	П92	5,49	2,84	5	5	1	10	51,61

Примітки. П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П76 – психофізіологічна складова бар’єру публічних виступів; П77 - емоційна складова бар’єру публічних виступів; П78 – когнітивна складова бар’єру публічних виступів; П79 – конативна складова бар’єру публічних виступів; П80 – контрольно-регулятивна складова бар’єру публічних виступів; П81 – мотиваційно-ціннісна складова бар’єру публічних виступів; П82 – енергетична складова бар’єру публічних виступів; П83 – показник загальної схильності до «стоп-реакції»; П84 – індекс бар’єру публічних виступів; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість; П89 - субтест 1 «Історії із завершенням»; П90 - субтест 2 «Групи експресії»; П91 - субтест 3 «Вербальна експресія»; П92 - субтест 4 «Історії з доповненням»; М – середнє значення; σ – стандартне відхилення; M_e –

медіана; M_o – мода; \min – мінімальне значення; \max – максимальне значення; CV – коефіцієнт варіації.

Особливості прояву показників асертивності проявляють у їхній також низькій варіативності ($CV < 33$), що свідчить про певну однорідність індивідуальних даних. Значення медіани та середнього вибіркового майже рівні. А значення моди суттєво відрізняються від медіани та середнього вибіркового. Так, зафіксована мода є нижчою за медіану та середнє вибіркоче за показниками П71 – афективний компонент асертивності ($M=30,75$; $Me=31$; $M_o=28$); П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності ($M=28,85$; $Me=29$; $M_o=18$) та П73 – поведінковий компонент асертивності ($M=32,06$; $Me=32$; $M_o=22$), у той час як за П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності мода є вищою ($M=31,89$; $Me=32$; $M_o=37$). Це означає, що асертивність як властивість особистості досліджуваних є сталою, сформованою характеристикою, у більшості розвинутою на середньому рівні, що проявляється в прийнятті себе та інших, спонтанності та безпосередності поведінки, позитивній самооцінці та оцінці інших людей, прийнятті на себе відповідальності, вірі у власний авторитет, здатності до налагодження тісних і глибоких міжособистісних стосунків тощо.

Усі показники, які характеризують переживання бар'єрів публічних виступів, мають високий коефіцієнт варіативності. Середнє вибіркоче, мода та медіана не співпадають між собою за всіма показниками, окрім інтегрального індексу бар'єру публічних виступів ($M=18,54$; $Me=M_o=18$). Значення моди, медіани та середнього вибіркового за всіма показниками окрім П81 (мотиваційно-ціннісна складова бар'єру публічних виступів) свідчать, що більшість досліджуваних демонструють відсутність психофізіологічних змін і негативних емоційних переживань, конгруентність поведінки та самовладання, легкість концентрації та зосередженості уваги на завданнях у ситуаціях публічного виступу. Вираженість мотиваційно-ціннісної складової свідчить про потребу бути визнаним, популярним і відомим.

Результати дослідження емоційної зрілості досліджуваних демонструють суттєвий розмах індивідуальних значень для показників П85 (емоційна експресивність) і П86 (емоційна саморегуляція - від 1 до 12 балів, для показника П87 (емпатія) - від 1 до 11 балів. Загальний показник емоційної зрілості (П88) варіює в діапазоні від 7 до 35 балів.

Значення коефіцієнтів варіативності за всіма показниками свідчать про їхню помірну мінливість. Значення моди, медіани та середнього вибіркового майже співпадають і відповідають середньому рівню виразності показників за нормативними інтервалами методики. Це означає, що у більшості досліджуваних є здатності до яскравого вираження емоцій на обличчі, у діях, здатність передавати свій настрій оточуючим, трансформувати їхню поведінку. У спілкуванні вони спроможні добре регулювати свої емоції і таким чином впливати на організацію поведінки оточуючих, а також розуміти різноманітні життєві обставини інших людей.

Щодо вираженості показників, які характеризують соціальний інтелект досліджуваних, параметри центральної тенденції за показником П89, що вказує на здатність досліджуваних студентів усвідомлювати зв'язок власної поведінки та наслідків їхніх дій, майже співпадають ($M=7,64$, $Me=Mo=8$) та відповідають середній вибірковій нормі. Коефіцієнт варіативності ($CV=51,73$) свідчить про високу мінливість показника. Розмах ($x_{min}=1$; $x_{max}=14$) вказує на те, що серед досліджуваних присутні особи, які можуть передбачити наслідки власних дій і вчинки інших людей (14,5%), а також такі, що досить погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, часто помиляються та потрапляють у конфлікти (13,3%).

За показником П90, який дозволяє оцінити чутливість досліджуваних до невербальної експресії, середнє вибіркоче та медіана майже співпадають ($M=8,03$, $Me=8$), їхні значення відповідають середній вибірковій нормі. Проте, як видно з таблиці, мода дорівнює 13 балам, тобто серед респондентів досить велика кількість осіб, які здатні правильно оцінювати настрій, почуття, наміри людей за їх невербальними проявами, мімікою, позами, жестами. Чутливість до

невербальної експресії істотно посилює їх здатність розуміти інших. Коефіцієнт варіативності ($CV=46,53$) свідчить про високу мінливість показника; розмах індивідуальних оцінок охоплює діапазон від 2 балів до 14 балів. Отже, у вибірці зафіксоване переважання осіб із високим рівнем чутливості до невербальної експресії (16,3%) над особами з низьким рівнем (7,6%).

Показник П91, який характеризує вміння досліджуваних оцінювати мовну експресію, за середнім вибірковим, медіаною та модою розподілу не надто різниться ($M=8,11$, $Me=7$, $Mo=9$), їхні значення відповідають середній вибірковій нормі. Коефіцієнт варіативності ($CV=45,52$) свідчить про високу мінливість показника, а розмах охоплює діапазон від 2 балів до 14 балів. Проте відсоток осіб із високими оцінками значно переважає (23,1%) над відсотком досліджуваних із низьким рівнем вираженості П91 (7,1%). Це означає, що у вибірці більшість осіб мають високу чутливість до характеру і відтінків людських взаємин. Вона допомагає їм швидко та правильно розуміти мовну експресію в контексті певної ситуації, конкретних взаємовідносин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки, виявляючи рольову пластичність.

Параметри центральної тенденції за показником П92, який визначає здатність до аналізу ситуацій міжособистісного спілкування, майже співпадають ($M=5,49$; $Mo=Me=5$) і відповідають середній вибірковій нормі. Коефіцієнт варіативності ($CV=51,61$) свідчить про високу мінливість показника. Розмах індивідуальних оцінок ($x_{min}=1$; $x_{max}=10$) вказує на відсутність осіб із високим рівнем вираженості показника серед досліджуваних. За цим показником переважають особи з середньою (61%) та низькою вираженістю показника (39%). Це вказує на складнощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, на погану адаптацію досліджуваних до різного роду взаємин між людьми (сімейних, ділових, дружніх тощо).

Отже, як свідчить аналіз індивідуальних даних і первинних статистик, загалом соціумні характеристики досліджуваних студентів проявляються в тенденціях легко та швидко пристосовуватися до оточення, безоцінно та

некатегорично приймати індивідуальність іншої людини, прощати помилки, незручності й ненавмисно заподіяні неприємності та пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших, у відсутності психофізіологічних змін і негативних емоційних переживань, легкості концентрації та зосередженості уваги на завданнях в ситуаціях публічного виступу, у потребі бути визнаним, популярним і відомим, у експресивності, чутливості до невербальної експресії оточуючих, здатності розпізнавати характер і відтінки людських взаємин, здатності до саморегуляції емоцій, до прогнозування наслідків власних дій і вчинків інших людей, у складнощах, які виникають при аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Проте серед досліджуваних присутні особи, які переживають тривалий адаптаційний період, насичений негативними емоційними переживаннями, довго звикають до нової обстановки, не здатні справлятися з життєвими труднощами, погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, часто помиляються та потрапляють у конфлікти, мають складнощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії. Це означає, що кожна з цих характеристик має індивідуальні варіації прояву, а тому висновок про зв'язок соціумних характеристик досліджуваних із психологічною готовністю до соціальної взаємодії може бути зроблений лише за результатами кореляційного дослідження.

На рис. 5.10 наведено статистично достовірні коефіцієнти кореляції між показниками, що характеризують психологічну готовність до соціальної взаємодії, та соціумні характеристики випробуваних.

Ці дані свідчать про наявність значимих зв'язків від'ємного характеру на 1% рівні між показником психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) та показниками П62 (широта обсягу сигналів соціуму), П68 (готовність до досягнення мети), та на рівні $p < 0,05$ – з показниками П65 (усталеність емоційного переживання), П70 (загальний показник адаптивності).

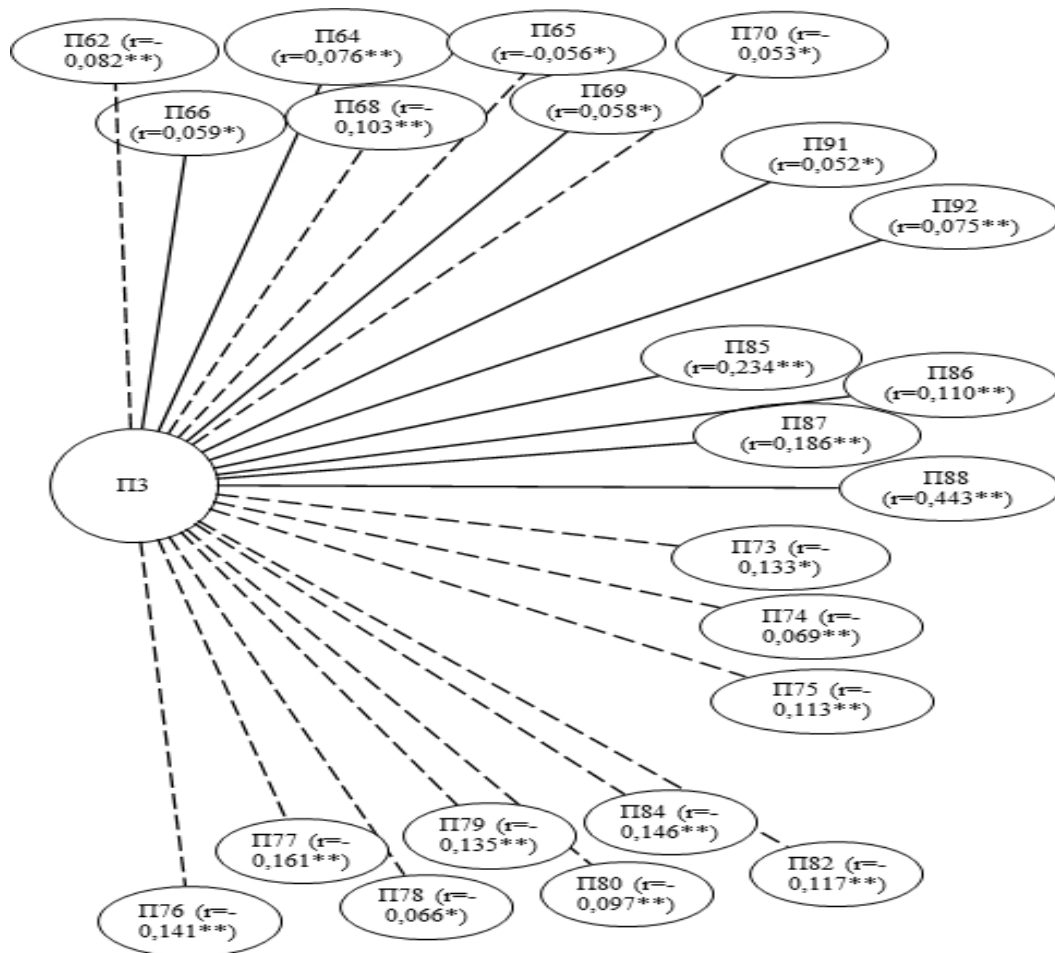


Рис. 5.10. Взаємозв'язки між показниками блоку «соціумний суб'єкт» та психологічної готовності респондентів до соціальної взаємодії

Примітки. ———- прями кореляції; - - - - від'ємні кореляції; *- кореляції статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** - на рівні $p < 0,01$; ПЗ – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П76 – психофізіологічна складова бар'єру публічних виступів; П77 - емоційна складова бар'єру публічних виступів; П78 – когнітивна складова бар'єру публічних виступів; П79 – конативна складова бар'єру публічних виступів; П80 – контрольно-регулятивна складова бар'єру публічних

виступів; П82 – енергетична складова бар'єру публічних виступів; П84 – індекс бар'єру публічних виступів; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість; П91 – субтест 3 «Вербальна експресія»; П92 - субтест 4 «Історії з доповненням».

Також виявлені додатні зв'язки між показником психологічної готовності до соціальної взаємодії (П3) та показниками П64 (точність орієнтації в сигналах соціуму) на рівні $p < 0,01$, П69 (загальна задоволеність) та П66 (готовність змінюватися) на рівні $p < 0,05$. Представлені результати показують, що рівень психологічної готовності до соціальної взаємодії залежить від адаптивності, активної соціальної поведінки, що виражається в легкості вступу в соціальні контакти, у наявності широкого кола спілкування, вільним орієнтуванням у комунікативній ситуації.

Виявлені від'ємні статистично достовірні (на рівні $p < 0,01$) кореляції показника психологічної готовності до соціальної взаємодії (П3) та показників, що характеризують компоненти асертивності – поведінковий (П73), регулятивний (П74) і загального показника асертивності (П75), які вказують на те, що прояви асертивності на рівні готовності до дій, спрямованих на досягнення мети, здатність керувати своїм життям, відповідальність за свої вчинки, наполегливість у захисті своїх прав, обстоювання власної думки пов'язані з психологічною неготовністю до соціальної взаємодії.

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність значущих від'ємних взаємозв'язків показника психологічної готовності до соціальної взаємодії (П3) з психофізіологічним (П76), емоційним (П77), конативним (П79), контрольно-регулятивним (П80), енергетичним (П82) показниками та композитною оцінкою бар'єрів публічних виступів (П84) на 1% рівні, та з когнітивним показником (П78) на 5% рівні. Цілком логічно, що показники психологічних бар'єрів продемонстрували виключно від'ємні значущі зв'язки з показником психологічної готовності до соціальної взаємодії, оскільки їхній прояв ускладнює встановлення контактів із соціумом та може вважатися ознакою

недостатньої психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Усі показники емоційної зрілості виявили додатній взаємозв'язок із показником психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) на 1% рівні, що вказує на вагомість компонентів емоційної зрілості для становлення психологічної готовності до соціальної взаємодії. Також зазначимо, що показник психологічної готовності до соціальної взаємодії (ПЗ) виявив додатні зв'язки з показником П91 (розуміння вербальної експресії) на 5% рівні та показником П92 (здатність до аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії) на 1% рівні. Отримані результати свідчать, що чутливість до невербальної експресії істотно підсилює здатність розуміти інших і сприяє зростанню психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Отже, результати кореляційного аналізу дозволили зробити висновок про зв'язок психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії з такими соціумними характеристиками, як соціальна адаптивність, емоційна зрілість, соціальний інтелект. Також виявлено, що виражені психологічні бар'єри та прояви асертивності на рівні дій, спрямованих на досягнення мети, здатності керувати своїм життям, наполегливість у захисті своїх прав та обстоюванні власної думки пов'язані з психологічною неготовністю до соціальної взаємодії. Означені зв'язки надали змогу перейти до порівняння показників соціумних характеристик досліджуваних із високим та низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Порівняння середньої вираженості показників, які характеризують соціальну адаптивність у групах досліджуваних із високим та низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії, що здійснювалося за даними, представленими на рис. 5.11, дозволило зафіксувати наявність певних відмінностей між цими групами.

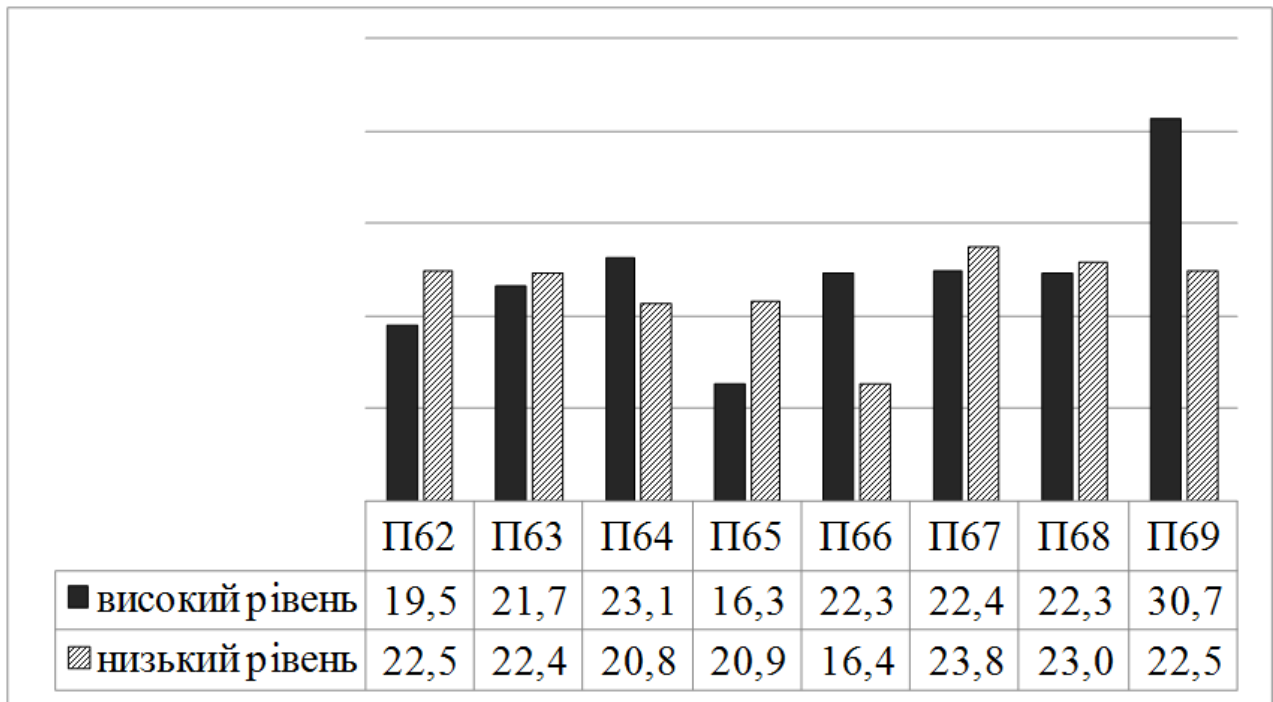


Рис. 5.11. Показники соціальної адаптивності досліджуваних із високим та низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Примітки. П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності

Як видно з рисунку, за деякими показниками середні значення в групі досліджуваних із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії вище, ніж у досліджуваних студентів із низьким її рівнем, а саме, за показником П64 (точність орієнтації в сигналах соціуму) на 2,3 бала, за показником П66 (готовність змінюватися) на 5,9 бала та за показником П69 (загальна задоволеність) на 8,3 бала. Водночас середня вираженість інших показників вища в групі студентів із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, а саме, показника П62 (широта обсягу сигналів соціуму) на 3,1 балу, показника П65 (усталеність емоційного переживання) на 4,6 бала, і показника П67 (готовність до подолання невдач) на 1,4 бала. За показниками П63

(легкість розпізнавання сигналів соціуму) та П68 (готовність до досягнення мети) групи майже не відрізняються.

Середня вираженість загального показника соціальної адаптивності (П70) в групі середня вираженість студентів із низьким рівнем соціальної адаптивності на 20,9 балу перевищує середнє значення в групі студентів із високим її рівнем. Дані про ці відмінності та їхню статистичну достовірність наведені в таблиці 5.7. Вони показують, що визначена різниця між проявами загального показника соціальної адаптивності при перевірці за t-критерієм Стьюдента не досягає рівня статистичної достовірності.

Таблиця 5.7

**Статистично достовірні відмінності у вираженості показників блоку
«соціумний суб'єкт» між групами студентів із високим і низьким рівнем
психологічної готовності до соціальної взаємодії**

Групи; статистичні показники		Високий рівень		Низький рівень		t
		М	σ	М	σ	
Соціальна адаптивність	П62	19,47	4,63	22,52	6,51	2,52*
	П63	21,67	6,43	22,36	5,42	1,85
	П64	23,10	4,34	20,76	5,27	2,19*
	П65	16,33	6,30	20,88	6,36	2,32*
	П66	22,28	5,85	16,39	4,93	3,92**
	П67	22,40	4,49	23,75	3,86	1,46
	П68	22,28	5,19	22,98	4,29	1,10
	П69	30,73	4,54	22,46	5,79	4,93**
	П70	138,76	30,24	159,65	21,33	1,52
Асертивність	П71	36,93	5,65	29,73	4,36	4,26**
	П72	35,27	4,05	27,06	5,86	6,24**
	П73	33,03	4,22	28,34	4,32	2,95**
	П74	34,65	4,25	30,24	4,74	3,34**

Продовження таблиці 5.7

	П75	34,97	3,14	28,84	3,35	6,48**
Бар'єри публічних виступів	П76	11,26	3,26	25,77	4,21	5,45**
	П77	13,23	4,26	28,36	3,68	3,16**
	П78	13,53	3,42	27,46	3,18	4,61**
	П79	11,44	3,71	23,21	3,27	3,18**
	П80	12,92	3,62	19,48	3,26	2,57*
	П81	15,81	2,69	27,48	3,16	4,88**
	П82	11,51	2,35	21,32	2,69	2,63**
	П83	13,27	3,12	19,92	2,92	2,41*
	П84	11,54	2,40	27,45	3,02	6,79**
Емоційна зрілість	П85	8,37	1,24	6,12	1,32	2,38*
	П86	8,94	1,32	5,16	1,08	2,84**
	П87	9,86	2,03	6,21	2,16	2,76**
	П88	27,17	4,32	17,49	3,12	4,36**
Соціальний інтелект	П89	9,75	3,18	4,42	2,30	8,02**
	П90	8,16	3,65	6,36	3,48	3,46**
	П91	8,31	3,74	6,54	3,31	3,43**
	П92	5,85	2,76	5,28	2,60	1,45

Примітки. П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 – точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70 – загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності; П74 – контроль-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П76 – психофізіологічна складова бар'єру публічних виступів; П77 – емоційна складова бар'єру публічних виступів; П78 – когнітивна

складова бар'єру публічних виступів; П79 – конативна складова бар'єру публічних виступів; П80 – контрольнo-регулятивна складова бар'єру публічних виступів; П81 – мотиваційно-ціннісна складова бар'єру публічних виступів; П82 – енергетична складова бар'єру публічних виступів; П83 – показник загальної схильності до «стоп-реакції»; П84 – індекс бар'єру публічних виступів; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість; П89 - субтест 1 «Історії із завершенням»; П90 – субтест 2 «Групи експресії»; П91 - субтест 3 «Вербальна експресія»; П92 – субтест 4 «Історії з доповненням»; М – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t-критерія Стюдента; * - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,05$; ** - відмінності статистично достовірні на рівні $p \leq 0,01$.

Статистично достовірними виявилось перевищення вираженості показників П64 – точність орієнтації в сигналах соціуму ($t=2,19$; $p < 0,05$), П66 – готовність змінюватися ($t=3,92$; $p < 0,01$) та П69 – показник загальної задоволеності ($t=4,93$; $p < 0,01$) у групі досліджуваних студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, а також показників П62 – широта обсягу сигналів соціуму ($t=2,52$; $p < 0,05$) та П65 – усталеність емоційного переживання ($t=2,32$; $p < 0,05$) у групі досліджуваних із низьким її рівнем.

Ці дані свідчать, що особам із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії більшою мірою притаманні вміння розуміти та правильно оцінювати очікування соціального оточення, прогнозувати зміни станів і поведінки людей, передбачати результат свого впливу на них, відкритість для нового досвіду, прагнення до змін і здатність змінюватися, відчуття стабільності та загальної задоволеності життям. Досліджуваним із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії більше властиві спостережливість, інформованість, уміння помічати найменші нюанси поведінки інших людей, вища продуктивність і доречність поведінки у напружених адаптаційних умовах, вища стабільність і контрольованість емоційних реакцій у

них.

Переходячи до порівняння середніх значень показників асертивності в групах досліджуваних студентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії (див. рис.5.12), зазначимо, що всі показники, за якими вона вивчалася, у групі осіб із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії у середньому виражені вище, ніж у групі з низьким її рівнем.

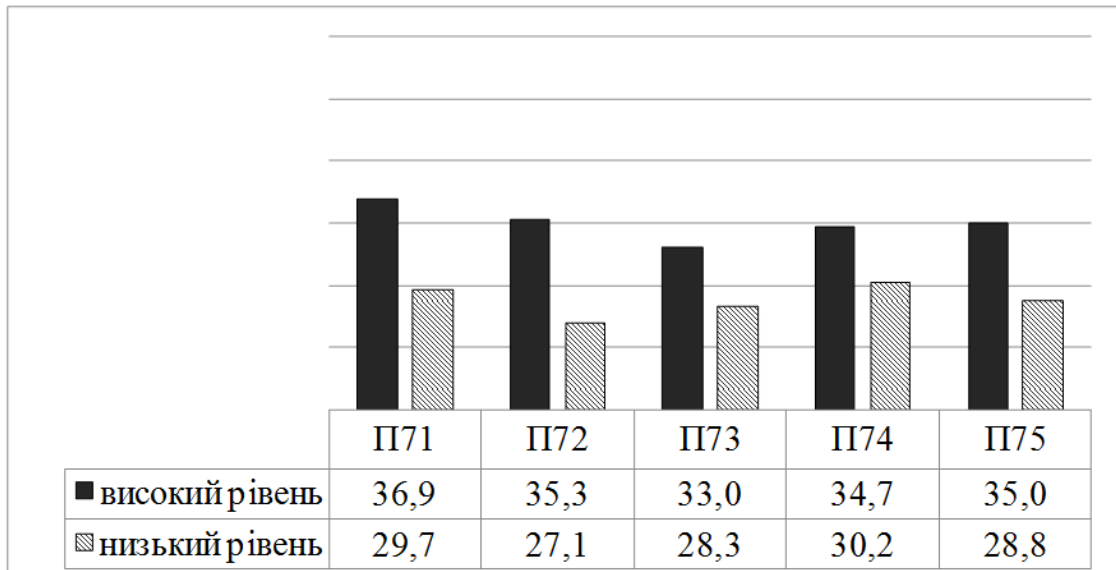


Рис. 5.12. Показники асертивності досліджуваних із високим та низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Примітки. П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності

Статистична перевірка виявлених відмінностей показала, що статистично значущими являються відмінності за показниками П71 – афективний компонент асертивності ($t=4,26$; $p<0,01$), П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності ($t=6,24$; $p<0,01$), П73 – поведінковий компонент асертивності ($t=2,95$; $p<0,01$), П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності ($t=3,34$; $p<0,01$) та П75 – загальний показник асертивності ($t=6,48$; $p<0,01$). Отже, студентів із високим рівнем готовності до соціальної взаємодії можна

характеризувати як асертивних осіб, більш адаптованих у невизначених ситуаціях, здатних передбачати результати вчинків, гнучких, впевнених, наполегливих, відповідальних, вимогливих до себе та інших, готових до ризику та конструктивної агресії, готових самостійно діяти, здійснювати самостійний вибір і приймати обдумані, зважені рішення, спрямовані на активну взаємодію з навколишнім світом.

Досліджувані студенти з низьким рівнем готовності до соціальної взаємодії відчують відсутність або брак віри в ефективність власних дій, негативно оцінюють власні наміри та можливості, уникають необхідності вирішувати проблеми, демонструють пасивну поведінку, ухиляючися від відповідальності та не доводячи справи до кінця.

Середні значення показників, які характеризують психологічні бар'єри публічних виступів у групах студентів із низьким і високим рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії, суттєво нижчі в групі студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії (рис. 5.13).

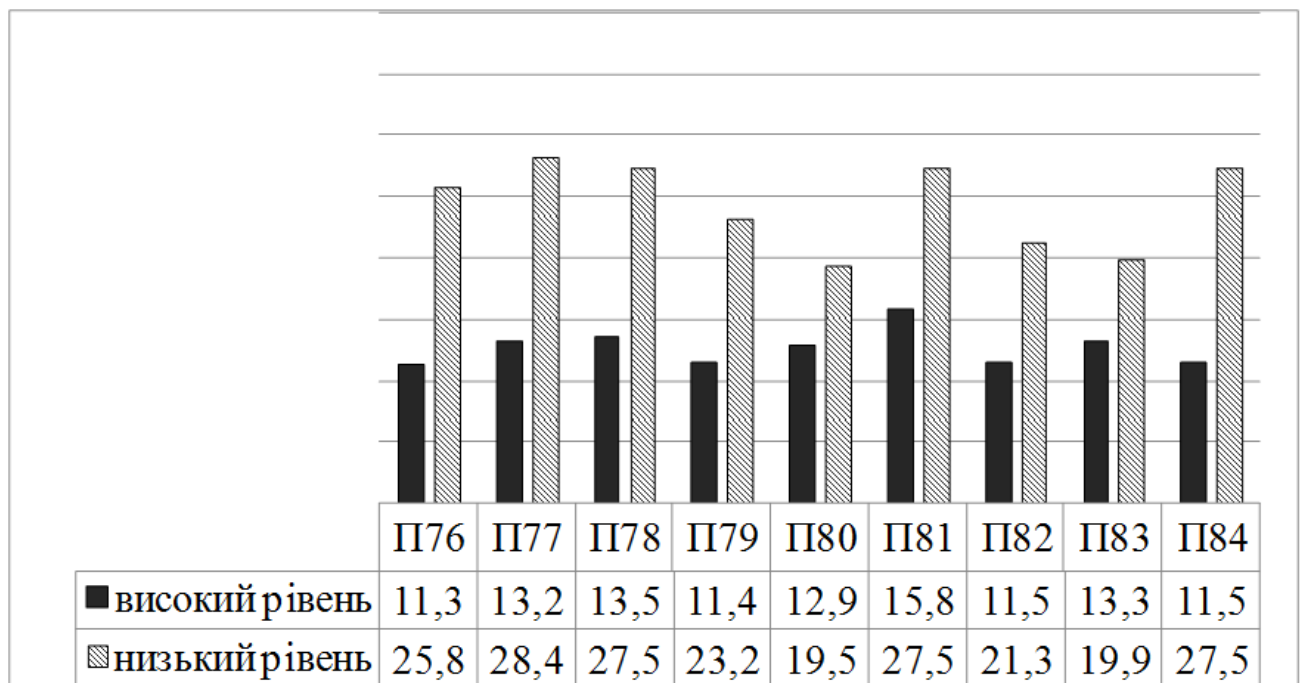


Рис. 5.13. Показники психологічних бар'єрів досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Примітки. П76 – психофізіологічна складова бар'єру публічних виступів;

П77 - емоційна складова бар'єру публічних виступів; П78 – когнітивна складова бар'єру публічних виступів; П79 – конативна складова бар'єру публічних виступів; П80 – контрольньо-регулятивна складова бар'єру публічних виступів; П81 – мотиваційно-ціннісна складова бар'єру публічних виступів; П82 – енергетична складова бар'єру публічних виступів; П83 – показник загальної схильності до «стоп-реакції»; П84 – індекс бар'єру публічних виступів

Так, представлені на рисунку середні оцінки в цій групі нижчі за показником П76 (психофізіологічна складова бар'єру) на 14,5 бала, за показником П77 (емоційна складова) на 15,1 бала, за показником П78 (когнітивна складова) на 13,9 бала, за показником П79 (конативна складова) на 11,8 бала, за показником П80 (контрольно-регулятивна складова бар'єру) на 6,6 бала, за показником П81 (мотиваційно-ціннісна складова) на 11,7 бала, за показником П82 (енергетична складова) на 9,8 бала, за показником П83 (загальна схильність до «стоп-реакції») на 6,7 бала та за загальним індексом бар'єру (П84) на 15,9 бала.

За даними статистичного аналізу цих відмінностей виявлено, що всі вони можуть вважатися достовірними (див. табл. 5.7). При цьому значнішою є здатність долати бар'єри досліджуваними студентами з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії підтверджена на рівні $p < 0,01$ за показниками П76 ($t=5,45$), П77 ($t=3,16$), П78 ($t=4,61$), П79 ($t=3,18$), П81 ($t=4,88$), П82 ($t=2,63$) та за загальним індексом бар'єру П84 ($t=6,79$), та на рівні $p < 0,05$ за показниками П80 ($t=2,57$) та П83 ($t=2,41$). Ці дані свідчать про те, що для осіб із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії більше характерна соматична включеність у складну ситуацію, наявність приємного збудження, підйому в процесі спілкування, легкість зосередження на темі спілкування, легкість вираження емоцій на публіці, високий рівень самовладання, прагнення до самовираження, потреба бути визнаними, відомими, популярними, енергійність, внутрішня зібраність, емоційна стійкість, володіння собою. Досліджувані студенти з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної

взаємодії відчують побоювання спілкуватися в колі малознайомих осіб, що проявляється на психофізіологічному рівні, переживають хвилювання, розгубленість, скутість, неможливість зосередитися, і, загалом, характеризуються вираженим і стійким страхом, що переживається з будь-якого приводу: страх зганьбитися, страх перед авторитетними людьми, перед аудиторією, перед недобррозичливою реакцією партнерів по спілкуванню тощо [23].

Порівняння профілів за показниками емоційної зрілості та соціального інтелекту в студентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії подано на рисунку 5.14.

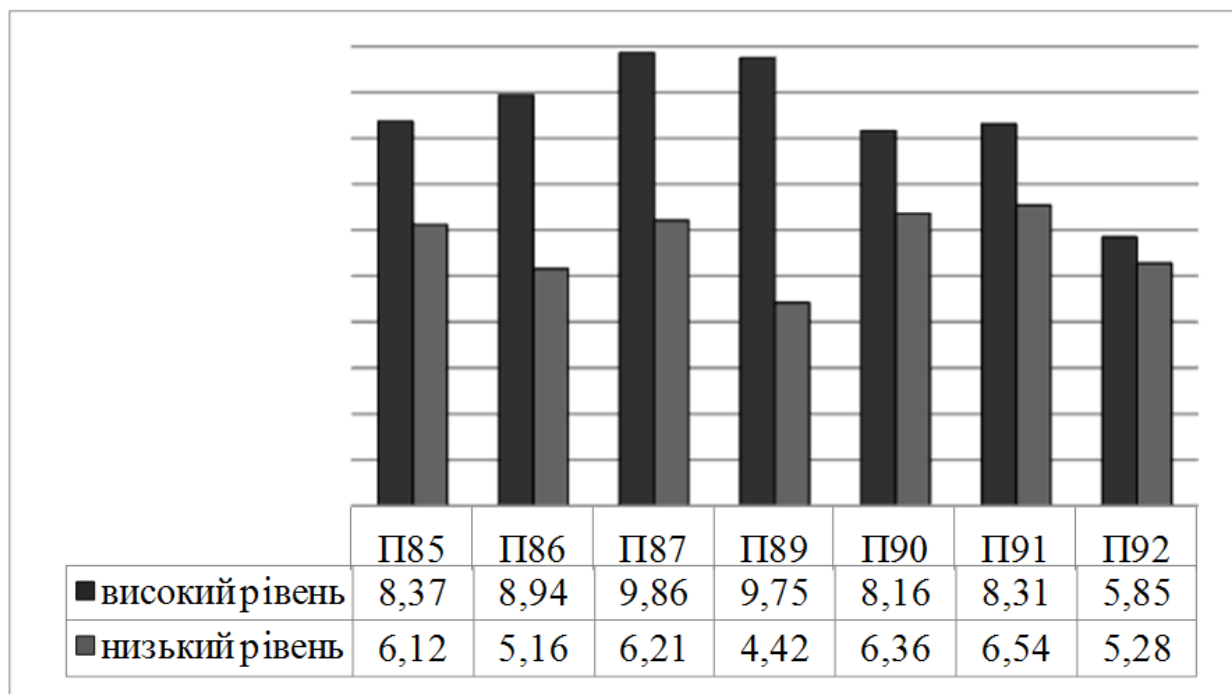


Рис. 5.14. Показники емоційної зрілості та соціального інтелекту досліджуваних із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії

Примітки. П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П89 - субтест 1 «Історії із завершенням»; П90 - субтест 2 «Групи експресії»; П91 - субтест 3 «Вербальна експресія»; П92 - субтест 4 «Історії з доповненням»

На ньому видно, що середня вираженість показника П85 (емоційна експресивність) у групі респондентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії на 2,25 бала вище, ніж у студентів із низьким її рівнем. Це означає, що студенти з високим рівнем готовності до соціальної взаємодії демонструють яскравіше вираження емоцій на обличчі, у діях, більшу здатність передавати свій настрій оточуючим, адекватніший вираз своїх емоцій без придушення.

Перевищення на 3,78 бала середньої вираженості показника П86 (емоційна саморегуляція) у цій групі вказує на те, що в спілкуванні ці досліджувані здатні добре регулювати свої емоції й таким чином впливати на організацію поведінки оточуючих. Оскільки вираженість показника П87 у них у середньому на 3,65 бала вище, ніж у досліджуваних із низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії, можна твердити, що ці студенти проявляють глибше розуміння різноманітних життєвих обставин інших людей, здатність викликати в них довіру й таким чином впливати на їхню поведінку та дії, здатність адекватно використовувати емпатійні здібності як засіб регуляції відносин у спілкуванні. Представники групи з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії проявляють скутість, стриманість у міміці та пантоміміці, важко проявляють ініціативу в налагоджуванні контактів, не завжди розуміють настрої партнерів по спілкуванню, гірше розуміють чинники їхньої поведінки.

Найбільша розбіжність показників соціального інтелекту в досліджуваних групах зафіксована за показником П89 (здатність усвідомлювати зв'язок власної поведінки та її наслідками), за яким у групі досліджуваних із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії середнє арифметичне значення на 5,33 бала вище, ніж у групі з низьким її рівнем. Також у цій групі визначається перевищення вираженості показників П90 (чутливість до невербальної експресії) на 1,8 бала, П91 (розуміння вербальної експресії) на 1,77 бала та П92 (здатність до аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії) на 0,57 бала.

Статистична перевірка показала, що майже всі вони досягають рівня статистичної достовірності. Дані, наведені в таблиці 6.7, показують, що

статистично достовірним може вважатися перевищення оцінок у групі досліджуваних із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії за показниками П85 – емоційна експресивність ($t=2,38$, $p<0,05$), П86 – емоційна саморегуляція ($t=2,84$, $p<0,01$), П87 – емпатія ($t=2,76$, $p<0,01$), П88 – емоційна зрілість ($t=4,36$, $p<0,01$), П89 – здатність усвідомлювати зв'язок власної поведінки та її наслідками ($t=8,02$, $p<0,01$), П90 – чутливість до невербальної експресії ($t=3,46$, $p<0,01$), та П91 – розуміння вербальної експресії ($t=3,43$, $p<0,01$). Тобто досліджувані з високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії суттєво відрізняються від осіб із низьким її рівнем за рядом особливостей, які проявляються в більшій вираженості в них експресивності, чутливості до невербальної експресії оточуючих, здатності розпізнавати характер і відтінки людських взаємин, здатності до саморегуляції емоцій, до прогнозування наслідків власних дій і вчинків інших людей.

Таким чином, результати дослідження соціумних характеристик досліджуваних на рівні соціальної адаптивності, асертивності, подолання психологічних бар'єрів, соціального інтелекту й емоційної зрілості указують на те, що психологічна готовність до соціальної взаємодії співвідноситься з точністю орієнтації в сигналах соціуму, готовністю змінюватися, загальною задоволеністю життям, асертивністю та успішним доланням бар'єрів спілкування, розвиненою емоційною зрілістю та високим соціальним інтелектом. Ці соціумні характеристики значимо корелюють із психологічною готовністю до соціальної взаємодії та яскравіше проявляються в студентів із високим її рівнем, а отже, можуть вважатися важливими чинниками, якими обумовлюється розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити такі висновки:

1. Визначено, що більшість студентів (52%) адаптуються до різних умов соціальної взаємодії, вміло пристосовуються до одних умов та з напругою до інших умов соціальної взаємодії, здатні вирішувати поставлені завдання. Проте серед досліджуваних є як такі, що оцінюють власну готовність до соціальної

взаємодії надто низько (26%), так і ті, що схильні перебільшувати свою готовність (22%).

2. Установлено, що психологічна готовність до соціальної взаємодії пов'язана з певними характеристикам суб'єкта взаємодії на рівні: а) Я-суб'єкта – з емоційною стабільністю, безпечністю, сміливістю, радикалізмом, самоконтролем, покірністю, довірливістю, самовпевненістю, нефрустрованістю, самооцінкою, самоповагою, упевненістю у собі, соціальною активністю, соціальною сміливістю, ініціативністю в соціальних контактах, мотивацією досягнення та локусом контролю; б) Ми-суб'єкта – з комунікативною толерантністю (зокрема, зі здатністю розуміти інших людей, пристосовуватись до їхньої індивідуальності, гнучкістю та безоцінністю в спілкуванні), з товариськістю (ініціативністю, широтою, легкістю, стійкістю та виразністю спілкування) та афіліативністю; в) соціумного суб'єкта – зі соціальною адаптивністю, емоційною зрілістю, соціальним інтелектом, здатністю успішно долати психологічні бар'єри, прагненням усунувати дії, які заважають досягненню мети, керувати своїм життям, наполегливо захищати свої права та відстоювати власну думку.

3. Шляхом порівняння усереднених показників студентів із високим і низьким рівнями психологічної готовності до соціальної взаємодії визначено, що стійка тенденція до формування високого рівня психологічної взаємодії притаманна студентам, які відрізняються високою адаптивністю, здатністю контролювати власні емоції, наполегливістю в досягненні мети, схильністю проявляти ініціативу та приймати відповідальність у стосунках, наявністю розвинених комунікативних навичок, толерантності, емоційної зрілості тощо.

Низький рівень психологічної готовності до соціальної взаємодії проявляється в недостатньому розвитку комунікативної толерантності, товариськості, впевненості в собі, переконанні в безглуздості змін, спрямованих на досягнення життєвих цілей.

5.3. Факторний аналіз показників, що характеризують психологічну готовність до соціальної взаємодії

Одним із завдань емпіричного дослідження було визначення психологічних факторів, які сприяють або заважають розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії (протилежні полюси). Пошук властивостей особистості, які суттєвіше проявляються в розглянутих групах, та інтегрують інші особистісні риси, здійснювався на підставі факторного аналізу отриманих даних.

Факторний аналіз є системою моделей і методів, які слугують перетворенню вихідного набору ознак до простішої та змістовнішої форми. Він базується на припущенні, що поведінку, яку виявляє досліджуваний, можна пояснити за допомогою невеликої кількості «прихованих» характеристик, які називають факторами [12]. Таким чином, основним завданням факторного аналізу є спрощення опису даних шляхом скорочення числа необхідних змінних величин (факторів) [14].

Факторний аналіз проводився на основі даних, одержаних на підставі емпіричного дослідження психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. Вихідною основою для факторного аналізу стала матриця інтеркореляцій між 52 показниками, а саме: комунікативної толерантності, адаптивності, асертивності, мотивації афіліації, мотивації досягнення, емоційної зрілості та властивостей особистості.

За результатами факторного аналізу в групі досліджуваних студентів із високим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії отримано структуру, що склалася із 3 факторів, кожен із яких має певний відсоток від загальної дисперсії показників, які вивчаються. Усі отримані нами фактори біполярні: на одному їхньому полюсі зосереджені показники, які характеризують вираженість певних якостей, на іншому – показники, які характеризують їх відсутність, слабку вираженість або протилежну якість (див. табл. 5.8).

Таблиця 5.8

**Результати факторного аналізу показників, які характеризують
психологічну готовність до соціальної взаємодії**

Показник	Факторне навантаження	Фактор; % від загальної дисперсії	Показник	Факторне навантаження	
Загальний показник адаптивності (П70)	0,800	Фактор 1 Адаптивність-асертивність; 23,67%	Загальний показник асертивності (П75)	-0,549	
Показник загального задоволення (П69)	0,733		Поведінковий компонент асертивності (П73)	-0,549	
Готовність до досягнення мети (П68)	0,654		Регулятивний компонент асертивності (П74)	-0,499	
Легкість спілкування (П37)	0,651		Афективний компонент асертивності (П71)	-0,382	
Широта кола спілкування (П36)	0,750	Фактор 2 Товариськість-усталеність емоційного переживання; 16,77%	Усталеність емоційного переживання (П65)	-0,409	
Потреба в спілкуванні (П34)	0,702		Схильність до почуття провини (П14)	-0,379	
Ініціативність у спілкуванні (П35)	0,673			Консерватизм (П15)	-0,568
Виразність спілкування (П39)	0,651				
Самодостатність (П16)	0,644				
Готовність до подолання невдач (П67)	0,531				

Продовження таблиці 5.8

Проникливість (П13)	0,436	Фактор 3 Готовність до подолання невдач-консерватизм; 12,14%		
Готовність змінюватися (П66)	0,430		Соціальна боязкість (П9)	-0,436
Мотивація досягнення (П31)	0,351			
Емоційна стабільність (П20)	0,342		Прагнення «підігнати» партнера під себе (П57)	-0,359

Примітки. Метод обертання – Варімакс із нормалізацією Кайзера (8 ітерацій); міра вибіркової адекватності КМО=0,726; за критерієм сферичності Бартлетта матриця для аналізу є надійною ($p < 0,01$)

З табл. 5.8 видно, що до першого фактору «Адаптивність – асертивність» (23,67%) увійшли показники, які на додатньому полюсі містять інформацію про здатність особистості до соціальної взаємодії. До них належать загальний показник адаптивності (П70), показник загальної задоволеності (П69), готовності до досягнення мети (П68) та показник товарищескості – легкість спілкування (П37). Зазначене свідчить, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є результатом «природної» адаптації особи до соціумного середовища з метою відповідати його нагальним вимогам і, отже, вона відтворює саме ті обставини, які присутні в ньому. За умов успішності та результативності адаптивні процеси супроводжуються загальним позитивним емоційно-оцінювальним фоном, що проявляється у відповідному ставленні до себе й інших.

Від’ємний полюс зосередив переважно якісні показники асертивності, а саме: загальний показник асертивності (П75), поведінковий компонент асертивності (П73), регулятивний компонент асертивності (П74), афективний

компонент асертивності (П71). Оскільки асертивна поведінка загалом може слугувати вказівкою на прагнення особи до партнерських взаємовідносин у соціальній взаємодії, то від'ємний полюс можна розглядати як показник відсутності не лише установки на партнерство, але і його певної недостатності в соціумному оточенні.

Другий фактор (16,77%), умовно названий «товариськість – усталеність емоційного переживання», склали показники товариськості: широта кола спілкування (П36), потреба в спілкуванні (П34), ініціативність у спілкуванні (П35), виразність спілкування (П39), а також показник самодостатності (П16). Серед показників від'ємного полюсу – усталеність емоційного переживання (П65) та схильність до почуття провини (П14). На основі другого фактору доходимо висновку, що психологічна готовність досліджуваних до соціальної взаємодії має ознаки психологічної готовності до спілкування, якому все-таки бракує відповідної емоційності.

Третій фактор (12,14%), названий «готовність до подолання невдач – консерватизм», на додатному полюсі включає показники: готовність до подолання невдач (П67), проникливість (П13), готовність змінюватися (П68), мотивація досягнення (П31), емоційна стабільність (П20). На від'ємному полюсі зосереджено показники консерватизм (П15), соціальна боязкість (П9), прагнення «підігнати» партнера під себе (П57). Зміст третього фактору вказує, вочевидь, на певний досвід досліджуваних студентів щодо досить частих випадків партнерських взаємин при подоланні труднощів, яким, однак, заважають ознаки, відтворені на від'ємному полюсі.

Таким чином, було виділено фактори, які сприяють або заважають формуванню психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, а саме:

а) «адаптивність – асертивність», за яким адаптивність, задоволеність життям, готовність до досягнення мети, легкість спілкування, з одного боку, сприяють прагненню керувати своїм життям, відповідальності за свої вчинки,

наполегливості у захисті своїх прав, обстоювання власної думки, а з іншого – перешкоджають підвищенню психологічної готовності до соціальної взаємодії;

б) «товариськість – усталеність емоційного переживання», за яким широта кола спілкування, ініціативність у спілкуванні, виразність спілкування та самодостатність, сприяють, а усталеність емоційного переживання та схильність до почуття провини заважають, і, отже, по-різному впливають на розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії;

в) «готовність до подолання невдач – консерватизм», за яким готовність до подолання невдач, проникливість, готовність змінюватися, мотивація досягнення, емоційна стабільність сприяють, а консерватизм, соціальна боязкість, прагнення «підігнати» партнера під себе заважають, що протилежно впливає на характер психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Зазначені показники стали підґрунтям для розробки програми формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, представленої в наступному розділі.

Висновки до п'ятого розділу

1. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є результатом їхньої участі як діяча в соціумних ситуаціях навчально-професійної діяльності в вищому навчальному закладі, які потребують прояву відповідних особистісних і діяльнісних якостей, що слугують вказівкою на ті чи інші відмінності психологічної готовності до соціальної взаємодії.

2. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії як суб'єктне явище розглянута в термінах: а) Я-суб'єкта – ставлення до себе, упевненість у собі, самооцінка, мотивація досягнення, контроль своєї життєдіяльності; б) Ми-суб'єкта – досвід спілкування, встановлення комунікативних контактів, асертивність і комунікативна толерантність; в) соціумного суб'єкта – досвід «входження» в соціумні обставини, здатність до регуляції власної поведінки й

успішність соціальної адаптації.

3. З'ясовано, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії пов'язана з певними характеристикам суб'єкта взаємодії на рівні: а) Я-суб'єкта – з емоційною стабільністю, безпечністю, сміливістю, радикалізмом, самоконтролем, покірністю, довірливістю, самовпевненістю, нефрустрованістю, самооцінкою, самоповагою, упевненістю в собі, соціальною активністю, соціальною сміливістю, ініціативністю в соціальних контактах, мотивацією досягнення та локусом контролю; б) Ми-суб'єкта – з комунікативною толерантністю (зокрема, зі здатністю розуміти інших людей, пристосовуватися до їхньої індивідуальності, гнучкістю та безоцінністю в спілкуванні), з товариськістю (ініціативністю, широтою, легкістю, стійкістю та виразністю спілкування) й афіліативністю; в) соціумного суб'єкта – з соціальною адаптивністю, емоційною зрілістю, соціальним інтелектом, здатністю успішно долати психологічні бар'єри, прагненням уникати дій, які заважають досягненню мети, керувати своїм життям, наполегливо захищати свої права та відстоювати власну думку.

4. Виділено фактори, які сприяють або заважають формуванню психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії: а) «адаптивність – асертивність», за яким адаптивність, задоволеність життям, готовність до досягнення мети, легкість спілкування, з одного боку, сприяють прагненню керувати своїм життям, відповідальності за свої вчинки, наполегливості в захисті своїх прав, обстоювання власної думки, а з іншого – перешкоджають підвищенню психологічної готовності до соціальної взаємодії; б) «товариськість – усталеність емоційного переживання», за яким широта кола спілкування, ініціативність у спілкуванні, виразність спілкування та самодостатність сприяють, а усталеність емоційного переживання та схильність до почуття провини заважають, і, отже, по-різному впливають на розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії; в) «готовність до подолання невдач – консерватизм», за яким

готовність до подолання невдач, проникливість, готовність змінюватися, мотивація досягнення, емоційна стабільність сприяють, а консерватизм, соціальна боязкість, прагнення «підігнати» партнера під себе – заважають, тож протилежно впливають на характер психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [13], [14], [24], [30].

Список використаних джерел до розділу 5

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 160 с.
2. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 439 с.
3. Бойко В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
6. Велитченко Л.К. Мульти-диалогические аспекты личности в практике психологического сопровождения / Л.К.Велитченко // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць. Випуск 2. Кіровоград, 2012. – С. 16 – 26.
7. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса, 2005. 355 с.
8. Гордеева О.В. О некоторых проблемах разработки проблемы сознания в марксистской психологии / О.В.Гордеева // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология.- 1996. - №3. – С. 26 – 33.
9. Диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан). *Социально-*

- психологическая диагностика развития личности и малых групп* / Под ред. Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Москва: Психотерапия, 2002. С. 95-98.
10. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
 11. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 18 с.
 12. Мельников В. М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: учебное пособие для слушателей ИПК преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1985. 319 с.
 13. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию. Санкт-Петербург: АДИС, 1996. 53 с.
 14. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 392 с.
 15. Павлова И. Г., Чебыкин А. Я. Психологические корреляты эмоциональной зрелости. *Наука і освіта*. Одесса, 2000. № 1–2. С. 156–158.
 16. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
 17. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. — М.: Ин т практ. психологии, 1996. – 127 с.
 18. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе. *Практическая психодиагностика и психологическое консультирование*. Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. С. 87–108.
 19. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.

20. Санникова О. П. Науково-методичний твір «Тест-опросник формально-динамических показателей общительности». Свідectво про реєстрацію авторського права на твір № 8838. Міністерство освіти і науки України. Заяв. № 8655 від 01.10.2003. Опубл. 24.11.2003. 24 с.
21. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивность личности: монография. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
22. Саннікова О. П., Санніков О. І., Подоляк Н. М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта*: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Тематичний спецвипуск: «Традиції та новації сучасної освіти в Україні». 2013. № 3/СХІІІ. С. 140-144.
23. Саннікова О. П., Саннікова А. О. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід. Монография. Одеса: ВМВ, 2014. 238 с.
24. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
25. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю., Машаров И. М. Управление и диагностика персонала: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Знание, 2002. 356 с.
26. Столин В. В. Самосознание личности / В.В.Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
27. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 230 с.
28. Чебыкин А. Я. О специфических эмоциях, детерминирующих познавательную активность. *Психол. журнал*. 1989. № 4. С. 135-142.
29. Чебыкин А. Я. Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. Москва, 1990. Ч. 2. С. 135-163.
30. Чебыкин А. Я. Систематизация методов регуляции эмоций применительно к условиям учебной деятельности. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. Ч. 1. Москва, 1990. С. 141-151.

31. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса. 1992. 169 с.
32. Чебыкин А. Я., Колот С. О. Эмоциональная работа и эмоциональная регуляция. *Наука і освіта*. 2001. № 2/3. С. 84-87.

РОЗДІЛ 6 ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

6.1. Обґрунтування необхідності побудови цілеспрямованої системи підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії

Теоретичний аналіз психологічної літератури та результати констатувального етапу емпіричного дослідження вказують на необхідність впровадження спеціальних методів навчання, спрямованих на підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Аналіз навчально-професійних програм підготовки студентів в українських закладах вищої освіти засвідчив, що в системі університетської підготовки студентів відсутня цілеспрямована система розвитку їх психологічної готовності до соціальної взаємодії. Така підготовка студентів фрагментарно та опосередковано представлена в межах опанування окремих дисциплін, характеризується розгалуженістю цілей і низькою інтеграцією в контекст університетської соціальної взаємодії. Також нами не знайдено чіткого інструментарію моніторингу саме процесу становлення готовності студентів до соціальної взаємодії.

Водночас отримані емпіричні дані щодо психологічних особливостей студентів, які детермінують прояв їх психологічної готовності до соціальної взаємодії, а також виділені профілі їх особливостей можуть слугувати конструктивною базою для розробки такої системи.

Крім того, нагально постає проблема включення такої системи в навчання при професійній підготовці студентів. Відомо, що опанування кожної дисципліни студентами передбачає набуття певного досвіду соціальної взаємодії, але ця проблема не може бути основною в цьому процесі. Виникає питання про те, де, у який час, за яких умов можливо побудувати та реалізувати систему цілеспрямованого підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Аналіз сучасних програм і планів університетської освіти свідчить про те, що цілісно така система може бути реалізована в межах певних факультативних тренінгів за вибором студентів. Таким чином, можна говорити про можливість побудови такої системи з урахуванням специфіки кожного університету та оптимальних умов її реалізації.

Вважаємо, що така система повинна відповідати потребам студентів у підвищенні своєї професійної компетенції на рівні готовності до соціальної взаємодії в різних умовах. Водночас вона повинна бути доступною для реалізації в умовах університетської освіти, відповідати віковим особливостям студентів, врахувати специфіку майбутньої професії.

Реалізація цілеспрямованої системи підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії можлива завдяки психокорекційній роботі в умовах психологічного тренінгу.

Виходячи з аналізу літератури [1, 16, 17], можна наголосити на такій спрямованості психокорекції: по-перше, це один із видів психологічної допомоги; по-друге, психокорекція можлива, коли існує відхилення від вікової норми психічного розвитку людини; по-третє, вона застосовується в роботі з психічно здоровими людьми, здатними до самоаналізу та самозмін; по-четверте, здійснюється задля повноцінного розвитку та функціонування особистості; по-п'яте, сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу особистості, її латентних можливостей і ресурсів. Тому головними завданнями психокорекції фахівці вважають допомогу людині в її особистісному зростанні та розвитку, самовизначенні як професійному, так і особистісному [11, 16].

Групова робота в умовах психологічного тренінгу теж створює умови отримання особистісного досвіду, сприяє розвитку самосвідомості, орієнтує на активну позицію, самовираження. У психологічному тренінгу увага, в основному, приділяється формуванню навичок самовдосконалення особистості. За змістом психологічний тренінг включає в себе сукупність групових методів формування вмінь і навичок самопізнання, спілкування та взаємодії осіб у групі [12]. Так, тренінг – це не лише засіб корекції, але й метод формування особистості загалом.

Узагальнюючи дані щодо принципів побудови технологій корекційно-формуєної спрямованості, визначено найадекватніші щодо розробки

цілеспрямованої системи заходів, спрямованої на формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії [3, 4, 18, 19, 23].

Система освіти має забезпечувати всі умови для всебічного розвитку особистості, створювати умови для прояву її власної активності та сприяти розвитку психологічно закріплених механізмів. Саме тому такий розвиток у закладі вищої освіти повинен базуватися на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу до навчання, який найповніше реалізується в активних методах навчання, де основний акцент робиться на активності того, хто навчається.

Для того, щоб у людини «розгорнулася» пізнавальна діяльність, необхідно спочатку сформувані в неї потребу, яку би ця діяльність задовольняла. Ця потреба на рівні свідомості формується як проблема, на вирішення якої і спрямована пізнавальна діяльність.

При визначенні структури зазначеної стратегії головна увага приділялася дослідженням, які би дозволили реалізувати запропонований підхід поетапно в реальних умовах навчально-професійної підготовки студентів університету.

Основними видами навчальної роботи були обрані теоретичні, практичні заняття та самостійна робота.

Таким чином, у послідовності управління та формування пізнавальної діяльності були такі складові, як: а) формування потреби; б) усвідомлення потреби у формі проблеми; в) актуалізація потреби й активізація пізнавальної діяльності за наявності умов, у яких можливе задоволення цієї потреби (чим вища ймовірність – тим більша активність); г) мотивація як усвідомлення умов, об'єкта і т.ін., які можуть задовольнити пізнавальну потребу.

Серед різних форм активних методів навчання у формуючій системі перевага надавалася проблемному методу, де акцент робиться на інформаційному й емоційному компонентах. Процес навчання відбувався за схемою «особистість викладача – особистість учня». Об'єктом педагогічного впливу були не лише знання, але й емоції та поведінка студента, який із позиції об'єкта переходить у позицію суб'єкта педагогічного впливу. Унаслідок чого в студента формується установка на оволодіння знаннями.

Доречно підкреслити, що в рамках активних методів навчання проблемні не ті методи навчання, в яких вирішуються якісь проблеми, задачі та інше, а ті, при використанні яких викладач дає не лише навчальну інформацію, але й створює потребу, котру ця інформація повинна задовольнити, і котра на рівні свідомості студента має бути сформульована у формі проблеми самим студентом. Завдання викладача полягає у створенні умов для самостійного формулювання проблеми та подальшого її вирішення. Усвідомлення студентом умов вирішення, а тим самим і задоволення потреби, виступає активізуючим началом його самостійної пізнавальної діяльності. Формулювання проблеми та усвідомлення умов її вирішення є відправною точкою мисленнєвого процесу. Це дозволяє розглядати проблемні методи як форму активних, на основі відповідної установки та її реалізації в практиці навчання.

Розроблена програма формування у студентів психологічної готовності до соціальної взаємодії за рахунок розвитку механізмів розгортання та перебігу самого процесу усвідомлення є системою вправ, прийомів і технік, відпрацьованих, добре відомих у нашій практиці проведення тренінгів і модифікованих нами відповідно до мети дослідження.

Для перевірки ефективності розробленої системи було сформовано вибірки контрольної та експериментальної груп. Серед 1527 студентів-учасників констатувального експерименту було відібрано 399 студентів, які виявили бажання стати учасниками апробації розробленої програми. Після проведення з ними відповідних діагностичних процедур із цієї групи досліджуваних методом попарного відбору відібрано в експериментальну контрольну групу по 80 осіб.

6.2. Вимоги та принципи до побудови системи формування психологічної готовності до соціальної взаємодії

Основними принципами при побудові системи підвищення (основ) психологічної готовності до соціальної взаємодії виступили педагогічні принципи науковості, доступності, наочності.

Установлено, що для ефективного розвитку психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії недостатньо розвивати тільки саму особистість студента з його особистісно-професійними якостями, а необхідна оптимізація основних параметрів усієї системи формування психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Основними контекстуальними компонентами цієї системи виступають: а) студент і його внутрішні складові (пізнавальний інтерес, мотивація, самостійна робота, комунікативність, прагнення до самовдосконалення); б) професорсько-викладацький склад, який здійснює навчально-виховний вплив на студента; в) формування та оптимізація позитивного клімату й середовища на факультеті (мотиваційна, інноваційно-освітнє середовище) з метою продуктивного формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії. Проте реалізація наведених компонентів цілком можлива в процесі тренінгової роботи зі студентами, організованої на засадах врахування потенційних можливостей учасників (зони найближчого розвитку) [6].

Графічна модель зони найближчого розвитку Р. Г. Гарпа та Р. Галімора (див. додаток Г) містить важливі доповнення до ідей Л. С. Виготського. Цей пояснювальний принцип відкриває можливість для розуміння всіх феноменів розвитку. Саме тому в цієї моделі компонент «вчитель» розширюється до рамок «більш умілого», а сам учасник також бере участь у закладанні своєї зони найближчого розвитку. Задля динаміки розвитку та вдосконалення психічних властивостей людини необхідно деавтоматизувати наявні знання та змінювати їх у зовнішньо з подальшою інтеріоризацією («петля повторення») [5, 6].

У процесах, які відбуваються в тренінгу, виділяють три етапи побудови змістовної роботи: 1) робота носить діагностичний характер і спрямована на виведення з внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки, а також когнітивних стереотипів розуміння й інтерпретації навколишнього світу; 2) побудова в зовнішньому плані ідеальної моделі (програми) поведінки та відповідних когнітивних і ціннісних конструктів; 3)

модифікація поведінки учасників групи для максимального наближення еталону й закріплення у внутрішньому плані [9].

Для різних стадій групової динаміки виділяють окремих провідний контекст індивідуальних змін учасників. На першій стадії головним контекстом усвідомлення індивідуальних змін виступає опозиція «Ми-Вони». Це стадія ідентифікації з групою, з соціально цілим (з «Ми»). Конструкт «Вони» стосується простору поза групою. На другій стадії (набуття відповідальності) акцент зміщується на опозицію «Я-Вони», що відображає протиставлення себе іншим членам групи («Вони» інші члени групи). Третя стадія («Я-Ти»-ставлення). Це період проживання здатності до близькості й любові. Четверта стадія (звернення до своєї екзистенціальної унікальності) у провідному контексті може бути визначена як «Я-Я». Таким чином, груповий процес у тренінгу постає як шлях учасників до свого «Я», і через нього до «Я» інших людей [15].

Запропонована нами система спеціального тренінгу містить наступні блоки: а) ознайомлювально-просвітницький; б) діагностичний; в) корекційно-формульвальний (розвивальний); г) підсумковий.

Перший блок у цій системі передбачає розкриття певних проблемних моментів соціальної взаємодії в навчальній і навчально-професійній діяльності людини з метою формування у студентів уявлення про зміст такої готовності, її переваги та недоліки, можливості підвищення.

Така робота повинна була максимально прагматичною задля створення певного мотиваційного потенціалу для її опанування. Найефективнішими прийомами методу були елементи ігрових ситуацій у вигляді мозкового штурму, завдяки якому реалізувалась основна ідея для актуалізації внутрішнього потенціалу кожного студента.

Другий блок передбачав як самооцінку, так і експертну оцінку рівня психологічної готовності до соціальної взаємодії з вивченням певних особистісних особливостей як ймовірних детермінант.

Цей блок реалізувався за допомогою співставлення експертної оцінки та самооцінки, що давало можливість організатору цього тренінгу з'ясувати не лише рівень такої готовності, але й рівень домагань досліджуваних.

Третій блок у системі був визначальним, оскільки саме його зміст дозволяв розглянути механізми впливу на особистість із метою покращення психологічної готовності до соціальної взаємодії. Ключовими позиціями в цьому блоку виступали: а) врахування даних попереднього психодіагностичного обстеження та підбір адекватних прийомів, методів, засобів; б) не лише підвищення психологічної готовності до соціальної взаємодії, але й корекція певних особливостей. При цьому останні поділялися на ті, що ускладнюють процес адаптації, та на ті, що спрощують його. У процесі реалізації системи йшлося про те, що певні якості, які блокують та ускладнюють процес, потребують нівелювання, а інші, які можуть його суттєво підвищити, потрібно розвивати.

Підкреслимо, що реалізація тренінгових занять відбувалася в груповій комунікації, яка слугувала зразком соціальної взаємодії, де вправи, ігрові ситуації, завдання й інше виступали основою підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Останній блок, четвертий, був підсумковим і передбачав створення проблемних ситуацій соціальної взаємодії, де досліджувані студенти свідомо обирали засоби своєї поведінки при розв'язанні різних задач. Важливим моментом у цьому процесі були змагальний та оцінювальний моменти, покликані закріпити в досліджуваних упевненість щодо власної участі в соціальній взаємодії як такої, що передбачає сумісність спільної задачі й інтересів.

Кожен блок передбачав використання моментів корекції, формування та розвитку.

Результати первинної діагностики показали необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи з досліджуваними для формування у них психологічних особливостей, сприятливих для розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії.

За результатами дослідження, наведеними в попередніх розділах, наша концептуальна модель психологічної готовності до соціальної взаємодії мала такі складові:

- «Я-суб'єкт»: а) ставлення до себе; б) упевненість у собі; в) смисложиттєві орієнтації; г) мотивація досягнення; д) особистісні властивості;
- «Ми-суб'єкт»: а) товарицькість; б) афіліативність; в) тип міжособистісних стосунків; г) толерантність;
- «Соціумний суб'єкт»: а) адаптивність; б) асертивність; в) подолання психологічних бар'єрів; г) емоційна зрілість; д) соціальний інтелект.

Таким чином, ґрунтуючись на попередніх положеннях, можна графічно представити концепцію тренінгу з розвитку здатності студентів до соціальної взаємодії у вигляді спіралі, яка проходить основні ключові точки (див. рис. 6.1).

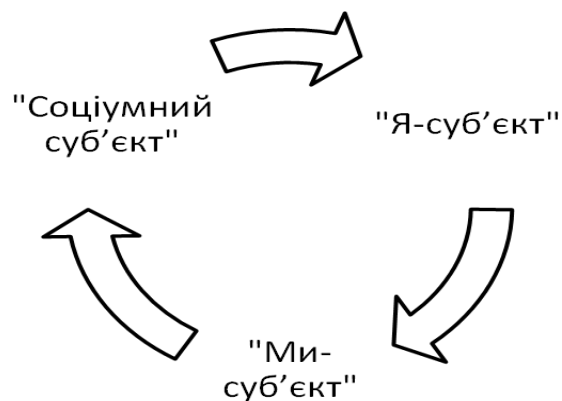


Рис. 6.1. Графічне зображення концепції розвитку здатності студентів до соціальної взаємодії.

У цій концепції передбачено, що для ефективного розвитку психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії недостатньо лише розвивати особистість студента з його особистісно-професійними якостями, а необхідно також оптимізувати основні параметри всієї системи формування психологічної готовності до соціальної взаємодії.

6.3. Характеристика змісту побудованої системи та її апробація

Головна мета запропонованої системи полягала в розвитку здатності учасника швидко входити у взаємодію, адаптуватися до її умов і бути в них лідером соціальної взаємодії.

Відповідно до мети були визначені завдання тренінгової програми:

а) корекція та формування соціально-психологічних умінь і навичок учасників, а саме: навички сприйняття та усвідомлення контексту соціальної взаємодії, навички емоційної саморегуляції, вміння легко та швидко входити та виходити з комунікативного контакту, вміння нівелювати конфлікти й ефективно діяти в конфліктній ситуації, вміння долати психологічні бар'єри спілкування;

б) розвиток здатності адекватно розуміти себе й інших, оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень, які надходять від оточуючих людей і груп, розвиток адаптивності, визначення та розвиток власних лідерських якостей;

в) навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного спілкування, вільному володінню вербальними та невербальними засобами спілкування;

г) усвідомлення цілісності соціально-психологічного буття людей, розвиток толерантності, товариськості, емпатійності, афілятивності, асертивності, рефлексії.

Розроблена нами програма розрахована на 36 години.

Форма організації тренінгових занять: регулярні заняття (3 рази на тиждень по 3 години).

Термін реалізації програми: 4 тижні.

Кількість учасників у групі 15-18 осіб (залежно від кількості студентів у групі). Загалом у тренінгу взяли участь 80 осіб. Заняття було проведене в 5 групах.

Основними методичними принципами, на яких ґрунтувалася розробка програми, стали принципи: а) спадкоємності тренінгових дій і занять; б) принцип поетапності розвитку групи; в) прийняття; г) системності.

Принцип спадкоємності тренінгових дій і занять передбачав плавний і логічний перехід від вправи до вправи, від заняття до заняття. У цьому принципі враховувалася концептуальна модель тренінгу та модель психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Принцип поетапності розвитку групи полягав у тому, що кожна зустріч логічно впливала з попередньої та була в змістовному плані основою для наступної.

Принцип прийняття передбачав, що засобами створення безпечної та комфортної атмосфери мали бути позитивний зворотній зв'язок і заборона на критику, які встановлювалися в групі на етапі прийняття правил. Особами з низьким рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії часто керує страх сказати або зробити щось невдале або недоречне. Тому було доцільно ставитися до помилок як до потрібного та навіть корисного елементу продуктивного спілкування. Людина, яка не залежить від чужих оцінок, не боїться помилятися й виглядати смішно, здатна сприймати речі неупереджено.

Принцип системності спирався на уявлення про те, що розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії впливає на світогляд, ціннісні орієнтації. У свою чергу, установки особистості можуть істотно ускладнити чи полегшити розвиток комунікативних здібностей. Тому в запропонованій нами програмі тренінгу були задіяні всі компоненти особистості, визначенні на теоретичному й експериментальному етапах дослідження, включені вправи на рефлексію, усвідомлення своїх установок, стереотипів, бар'єрів, тощо.

Ключові стадії розробки програми тренінгу: а) розробка ідеї; б) розробка програми; в) підготовка матеріалів; г) проведення роботи за програмою; д) оцінка й аналіз результатів.

Як видно з таблиці 6.1, розроблена програма складалася зі вступної, основної та завершальної стадій. Основна частина тренінгу включала 4 частини. Перша частина, яка носить умовну назву «Емоційно-комунікативні навички та здібності», складалася з двох занять загальною тривалістю 6 годин. Друга та третя частини, «Успішна комунікація» та «Подолання конфліктів», склалися з 3 занять загальною тривалістю 9 годин кожна. Четверта частина, «Соціальна перцепція», містила два заняття загальною тривалістю 6 годин.

Таблиця 6.1

Склад і структура програми

№	Назва частини програми	Тема заняття	Основна мета заняття	Тривалість заняття
	1	2	3	4
1.		Вступне заняття	Діагностика. Знайомство учасників. Обговорення правил групи. Знайомство з очікуваннями. Створення позитивної атмосфери безпеки, довіри й активація мотивації активної участі в тренінгу.	3 год.
2.	Частина 1. Емоційно-комунікативні навички та здібності	Емоційна регуляція та адаптивність	Розуміння особливостей соціально-психологічної адаптації. Знайомство з прийомами емоційної саморегуляції. Формулювання перспектив власного майбутнього.	3 год.
3.		Соціальна взаємодія. Контексти соціальної взаємодії	Розвиток навичок ефективної взаємодії учасників через ознайомлення з системою понять та уявлень, необхідних для психологічного аналізу власної особистості, групи та соціально-психологічних ситуацій	3 год.

Продовження таблиці 6.1

	1	2	3	4
4.	Частина 2. Успішна комунікація	Міжособистісне спілкування. Комуніка- тивний контакт	Розширення навичок ефективної взаємодії учасників через усвідомлення особливостей комуникативного контакту. Дослідження власних особливостей входження та виходу з комуникативного контакту.	3 год.
5.		Мотивація досягнення та лідерські якості	Активізація лідерського потенціалу як сукупності вмінь самокерування та керування іншими людьми. Знайомство з техніками самотивації, постановки та досягнення мети.	3 год.
6.		Емпатійність/ асертивність.	Посилення або розвиток асертивності учасників. Розвиток і вдосконалення здатності учасника розуміти власний емоційний світ, здатності до співчуття та співпереживання	3 год

Продовження таблиці 6.1

	1	2	3	4
7.	Частина 3. Подолання конфліктів	Толерантність/ товариськість/ афіліативність	Розвиток навичок прояву толерантності, децентрації. Активація мотиву афіляції, розширення можливостей встановлення або завершення конкретних міжособистісних стосунків.	3 год
8.		Лідерство в комунікації. Подолання бар'єрів спілкування.	Розширення уявлень про лідерство. Формування уявлень про психологічні бар'єри спілкування та знайомство з прийомами їх подолання.	3 год.
9.		Нівелювання та вирішення конфліктів	Навчання адекватним засобам ефективного вирішення конфліктів шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації та оптимізації власної поведінки.	3 год.
10.	Частина 4. Соціальна перцепція	Вербальне та невербальне спілкування.	Знайомство з особливостями вербальної та невербальної комунікації. Розширення діапазону вербальних і невербальних засобів комунікації	3 год.

Продовження таблиці 6.1

	1	2	3	4	
11.		Сприйняття іншого та себе. Рефлексія.	Корекція учасників. рефлексивних Набуття навичок ефективного зворотного зв'язку.	самосприйняття Активізація процесів.	3 год.
12.		Завершальне заняття	Завершення процесу, вихід із тренінгової ситуації. мотивації щодо використання набутих навичок у подальшому повсякденному житті. Прощання.	Формування	3 год.

Таким чином, загальна тривалість основної стадії складає 30 годин. Кожна частина спрямована на вирішення власних завдань, які відображені в меті кожного заняття. Частина та заняття в межах кожної частини побудовані та розміщені відповідно до принципів спадкоємності тренінгових дій, занять і поетапності розвитку групи.

Початкове заняття вирішувало такі завдання: діагностика, знайомство, створення атмосфери безпеки та довіри, включення до активних дій, інтрига, позитивне враження.

Завершальне заняття було спрямоване на повніше усвідомлення результатів роботи, фіксацію цих результатів у різному вигляді та формування установок на використання отриманих знань і навичок у повсякденному житті після закінчення тренінгу.

Розкриємо змістовне наповнення основної стадії тренінгу (див. додаток Д).

Частина 1. «Емоційно-комунікативні навички та здібності».

У межах цієї частини відбувалося знайомство учасників із прийомами емоційної саморегуляції, з системою понять та уявлень, необхідних для психологічного аналізу власної особистості, групи та соціально-психологічних ситуацій, формулювання перспектив власного майбутнього, розвиток комунікативних навичок.

Активне соціально-психологічне навчання забезпечувало інтеграцію різних прикладних аспектів психології, елементів психотерапії, організації розумової праці, культури емоцій і мислення, творчого потенціалу спілкування в процесі формування гармонійної особистості. Ефективність цього процесу забезпечувалася за рахунок цілої низки групових феноменів. Насамперед – можливості отримання зворотного зв'язку та підтримки від людей, які мають спільні проблеми й переживання, що виникають під час занять тренінгової групи. Крім того, в такій групі досліджувані у себе прийнятними й активно приймали інших, вони користувалися повною довірою групи й не боялися довіряти іншим.

Під час занять учасники були оточені турботою та самі щиро піклувалися про оточуючих, допомагали й розраховували на допомогу. У групі досліджувані могли експериментувати з різними стилями спілкування, засвоювати й відпрацьовувати абсолютно нові для них уміння та навички взаємодії, відчуваючи при цьому психологічний комфорт і захищеність. Групові заняття давали прекрасну можливість ідентифікувати себе з іншими. Група значною мірою полегшувала самоаналіз і саморозкриття кожного члена цього тимчасового соціального об'єднання.

Інтенсивна підготовка до активного й повноцінного життя в соціумі давала певний соціально-психологічний досвід, який допомагає вирішувати складні проблеми, посталі в міжособистісному спілкуванні практично кожної людини. Уміння та навички, які формуються в штучно створеному соціально-психологічному середовищі, допомагали ефективно опановувати складнощі реального світу міжособистісних взаємовідносин.

Короткий зміст занять, які входять до першого блоку, наведено в таблиці 6.2.

Основними техніками, застосованими під час занять у межах цього блоку, стали психогімнастика, інтерактивні ігри, прийомі саморегуляції. Цей етап більшою мірою виявився дослідницьким або діагностичним як для ведучого тренінгу, так і для учасників. Також на цих заняттях відбувалося згуртування тренінгової групи, яке є запорукою подальшої ефективної роботи. До того ж вправи були розташовані в такому порядку, щоби учасники тренінгу, переходячи від вправи до вправи, від техніки до техніки, відчували себе щоразу розкутішими, активнішими, сміливішими та вільними в своїх проявах, діях і словах [7, 8, 14].

Таблиця 6.2

Зміст занять першого блоку «Емоційно-комунікативні навички та здібності»

Назва заняття	Вправа
«Емоційна регуляція та адаптивність»	Шерінг
	Вправа розминка «Пальці» (А. Чуріков, В. Снегірьов)
	Вправа «Не сміятися!» (А. Г. Грецов)
	Вправа «Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій» (В. Л. Марищук, К. К. Платонов, Е. А. Плетницький)
	Вправа «Дзеркало» (В. Л. Марищук, К. К. Платонов, Е. А. Плетницький)
	Вправа «Метафора проблеми» (І. В. Вачков)
	Вправа «Нападаючий і той, хто захищається» (А. Г. Грецов)
	Вправа «Компліменти»
«Соціальна взаємодія. Контексти соціальної взаємодії»	Шерінг
	Вправа «Групова розповідь» (О. В. Євтіхов)
	Вправа «Техніка ввічливої відмови» (О. В. Євтіхов)
	Вправа «Розсміши партнера» (О. В. Євтіхов)
	Вправа «Розмова» (О. В. Євтіхов)
	Вправа «Прохання» (О. В. Євтіхов)
	Вправа «Інтонації» (О. В. Євтіхов)
	Завершальний шерінг

Частина 2 тренінгу носила назву «Успішна комунікація» (її зміст наведено в таблиці 6.3). Умовою успішної комунікації є не лише наявність у людини добре сформованих комунікативних навичок. Необхідно також розвивати в собі певні особистісні якості та психічні процеси.

Таблиця 6.3

Зміст занять другого блоку «Успішна комунікація»

Назва заняття	Вправа
«Міжособистісне спілкування. Комунікативний контакт»	Шерінг
	Вправа-розминка «Далеке плавання»
	Вправа «Катастрофа в пустелі»
	Перерва або вправа-розминка «Два табори»
	Вправа «Зрозумій мене!»
	Вправа «Намальований діалог»
	Завершальний шерінг
«Мотивація досягнення та лідерські якості»	Шерінг
	Вправа-розминка «Роби раз!»
	Вправа «Я в групі»
	Вправа «Сила моїх бажань»
	Вправа «Моніторинг власної актуальної мотивації»
	Вправа «Французьке плетіння»
	Завершальний шерінг
	Вправа-розминка «Рукостискання»
«Емпатійність та асертивність»	Шерінг
	Вправа розминка (Н. Ю. Хрящева)
	Вправа «Сіамські близнюки»
	Вправа «Скульптор» (Клаус В. Фопель)
	Вправа «Багатогранність почуттів»
	Вправа «Права впевненої людини» (авторська)
	Вправа «Пустіть коріння» (Клаус В. Фопель)
	Завершальний шерінг

У межах цієї частини відбувалося розширення навичок ефективної взаємодії, усвідомлення особливостей комунікативного контакту. Учасники мали можливість відстежити власні особливості входження та виходу з контакту, оцінити власний лідерський потенціал, ознайомитися з техніками самомотивації та посилити або розвинути власну асертивність та емпатійність.

Другий рівень - ситуативно-ціннісний. Поява внутрішньої мотивації на цьому рівні можлива навіть тоді, коли в діяльності задовольняються не всі названі психологічні потреби. Необхідно лише, щоби діяльність була для людини значущою.

Третій рівень – суб'єктно-ціннісний. На цьому рівні внутрішня мотивація стає особистісною властивістю. Потреби в самодетермінації, компетентності та значущих стосунках набувають статусу цінностей. Людина тепер сама здатна змінити ситуацію або переформулювати зовні поставлене завдання. На суб'єктно-ціннісному рівні людина може сформувати внутрішню мотивацію до будь-якої діяльності, стаючи вищою за вимоги ситуації [10].

Наведені результати свідчать, що завдання розвитку внутрішньої мотивації розщеплюються на два: сприяти появі досвіду внутрішньо мотивованої поведінки та сприяти переходу стратегій, надбаних у цьому досвіді, в ціннісну сферу.

Асертивність є важливою характеристикою та показником готовності до соціальної взаємодії особливо тому, що поведінка більшості людей зводиться до двох протилежностей: пасивності чи агресивності. Асертивна поведінка – це відкрита, пряма поведінка без поганих намірів. Отже, асертивність неможлива без емпатії. На сучасному етапі розвитку практичної психології існує багато програм соціально-психологічного тренінгу, присвячених окремому розвитку емпатійних та асертивних здібностей. У нашій програмі було відведено окреме заняття для них.

Під час занять другої частини застосовувалися техніки групової дискусії, мозкового штурму, психогімнастичні вправи й інтерактивні ігри [4, 13, 22]. На цьому етапі група вже достатньо згуртована. А перше заняття частини дозволяє повномірно проявити всі протиріччя групового процесу та вирішити їх.

Частина 3 тренінгової програми «Подолання конфліктів» присвячена розвитку навичок прояву толерантності, децентрації, розширення можливостей встановлення та завершення конкретних міжособистісних стосунків, активації мотиву афіляції. Цей етап відповідає стадії розвитку тренінгової групи, коли учасники протиставляють себе іншим учасникам. Тому труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком таких якостей, як товариськість, толерантність та афілятивність стають особливо очевидними. Одночасно посилюється прагнення до лідерства, що мотивує бути уважнішими, спостережливішими, рефлексивнішими. Загострення конфліктної атмосфери також актуалізує необхідність навчання адекватним засобам ефективного вирішення конфліктів шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації та оптимізації власної поведінки. Ці вправи призначені для того, щоби допомогти учасникам навчитися поєднувати свої власні інтереси з шанобливим ставленням до інших людей (таблиця 6.4).

Представлені тут вправи створені в рамках різних напрямків психології та психотерапії і відображають різні погляди на причини виникнення конфліктів, їх позитивні й негативні сторони та шляхи роботи з ними [2, 4, 8, 13, 20, 21, 22, 24].

Незважаючи на відмінності теорій, які лежать в основі цих напрямків, їх об'єднує визнання наступних фактів: а) конфлікти неминучі й нерідко виконують позитивне завдання; б) конфлікт вирішується легше, якщо хоча б один із його учасників готовий відступити на крок назад; в) опір партнера зменшується в тому випадку, якщо ми розуміємо його точку зору й самі готові змінити свою поведінку; г) багато конфліктів виникають не через несумісність інтересів, а через те, що ми, як представники західної цивілізації, привчені до думки, що є тільки одна істина, один переможець, один винний і т.ін., і тому схильні принижувати наших опонентів і нападати на них [13].

Таблиця 6.4

Зміст занять третього блоку «Подолання конфліктів»

Назва заняття	Вправа
«Толерантність.	Шерінг
Товариськість.	Вправа-розминка «Поміняйтеся» (А. Чуриков, В. Снегірьов)
Афіліативність»	Вправа «Закон гармонії»
	Вправа «Розтули кулак» (Клаус Фопель)
	Вправа «Сліпий, глухий, німий»
	Вправа «Альпіністи» (І. В. Вачков)
	Завершальний шерінг.
«Лідерство в	Шерінг
комунікації.	Вправа-розминка (Н. Ю. Хрящева)
Подолання	Вправа «Сліпі та поводитири» (О. Е. Євтіхов)
бар'єрів	Міні-лекція «Бар'єри в спілкуванні» (О. Е. Баєва)
спілкування»	Вправа «Евфемізми» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Ввічливе звернення» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Відмова» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Мафія» (О. Е. Євтіхов)
	Завершальний шерінг
«Регулювання	Шерінг
та вирішення	Вправа «Упередження» (С. Сакс; С. Холландер)
конфліктів»	Вправа «Пропозиція та запит» (В. Данієпсь; Л. Хоровітц)
	Вправа «Життєві віхи» (І. Прогофф)
	Вправа «Зміна перспективи» (Клаус В. Фопель)
	Вправа «Дослідження проєкцій» (Клаус В. Фопель)
	Завершальний шерінг

Частина 4 тренінгової програми «Соціальна перцепція» спрямована на розширення діапазону вербальних і невербальних засобів комунікації, активізації

чи посилення рефлексивних процесів і набуття навичок ефективного зворотного зв'язку, корекцію самосприйняття.

Таблиця 6.5

Зміст занять четвертого блоку «Соціальна перцепція»

Назва заняття	Вправа
«Вербальне та невербальне спілкування»	Шерінг
	Вправа «Зроби другу подарунок» (А. Чуріков, В. Снігирьов)
	Вправа «Я знаю, що тобі наснилося» (І. В. Вачков)
	Вправа «Зуби дарованого коня» (І. В. Вачков)
	Вправа «Білі маги - Чорні маги» (І. В. Вачков)
	Вправа «Шахи» (І. В. Вачков)
	Завершальний шерінг.
«Сприйняття іншого та себе. Рефлексія»	Шерінг
	Вправа «Вибір траєкторії» (І. В. Вачков)
	Вправа «Рефлексія»
	Вправа «Монета»
	Вправа «Гомеостат» (А. Чуріков, В. Снігирьов)
	Вправа «Повернення» (Клаус В. Фопель)
	Вправа «Відповідати за іншого» (Клаус В. Фопель)
	Завершальний шерінг

У межах цієї частини використовувалися переважно вправи з різних соціально-психологічних тренінгів та інтерактивні ігри [4, 20, 24].

Алгоритм організації кожного заняття виглядав таким чином (табл. 6.6).

Важлива увага на кожному заняття приділялася вступному та завершальному шерінгу. Шерінг - це важливий інструмент активізації рефлексивних процесів і процесів самоспостереження. Вступний шерінг дозволяє учасникам налаштуватися на роботу в групі, зануритись у стан «тут і тепер»,

звільнитися від переживань, відволіктися від подій дня, а для також дає змогу ведучому діагностувати психологічний стан учасників.

Таблиця 6.6

Алгоритм організації тренінгового заняття

№ п/п	Структура заняття	
1.	Вступна частина	1.1. Привітання. 1.2. Шерінг. Обговорення самопочуття, занурення в атмосферу «тут і тепер». 1.3. Вправа-розминка
2.	Робоча частина	2.1. Вправи, ігри, дискусії, осмислення притч, оповідань із рефлексією та обговорюванням
3.	Завершальна частина	3.1. Завершальний шерінг. Підведення підсумків заняття, враження учасників, коментарі ведучого 3.2. Релаксаційні вправи або вправи на завершення процесу. 3.3. Прощання

Завершальний шерінг дозволяє підвести підсумки заняття, завершити всі робочі процеси, активовані під час заняття, «закрити сприйняття» та переключитися на повсякденні справи та обов'язки, від яких учасники відсторонилися на період проведення заняття.

Представлена програма в процесі її апробації доповнювалася різними додатковими психогімнастичними вправами, оскільки кожна група реагувала на вправи по-різному. Іноді психологічний стан учасників потребував додаткової релаксації, активізації чи «потрясіння».

У результаті теоретичних та емпіричних досліджень нами виділено риси характеру й особливості психоемоційної складової в структурі психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії (асертивність, товарицькість, адаптивність, емоційна зрілість, комунікативна толерантність), що визначили спрямованість нашої подальшої роботи.

Для визначення ефективності впровадження розробленої програми здійснене експериментальне дослідження за планом для двох еквівалентних груп із попереднім і підсумковим тестуванням. Згідно з планом, до початку експерименту всі респонденти (399 студентів), які виявили бажання стати учасниками апробації, були протестовані. Потім із цієї групи респондентів відібрали в експериментальну групу (група 1, $n=80$) та контрольну групу (група 2, $n=80$) за методом попарного відбору, сутність якого полягає у віднаходженні пар досліджуваних, максимально подібних за значущими для експерименту показниками, та розподіленні їх до експериментальних і контрольних груп. Такий спосіб створення еквівалентних груп, за умовою підтвердження їх еквівалентності, допомагає уникнути можливої помилкової варіативності, яка притаманна при рандомізованому розподіленні або залученні реальних груп, а отже, здатний підвищити надійність результатів експерименту.

Також зазначимо, що протягом експерименту учасники експериментальних і контрольних груп відвідували заняття, рівні за тривалістю та частотою. Отже, за цими параметрами процедура експериментування була також еквівалентною. Проте зміст занять у експериментальних групах відповідав розробленій нами програмі. Саме ця особливість проведення формувальних занять вважатиметься експериментальним впливом, яким пояснюються зміни в психологічній готовності до соціальної взаємодії учасників (визначаючи їх при порівнянні результатів тестування до та після експерименту), а також відмінності між експериментальними та контрольними групами після завершення експерименту.

Отже, для визначення ефективності впровадження програми розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії було необхідно: а) порівнюючи результати тестування, упевнитися у відсутності статистично достовірних відмінностей між експериментальними та контрольними групами до початку експерименту; б) визначити, чи є статистично достовірними зміни, які відбулися в оцінках психологічної готовності до соціальної взаємодії досліджуваних експериментальних груп після завершення експерименту; в) визначити зміни, які відбулися в оцінках психологічної готовності до соціальної взаємодії

досліджуваних контрольних груп після завершення експерименту та ступінь їхньої достовірності; г) визначити відмінності в оцінках психологічної готовності до соціальної взаємодії між учасниками експериментальних і контрольних груп після завершення експерименту та ступінь їхньої достовірності.

Зріз, проведений на початковому етапі експерименту, показав, що вихідні дані щодо рівня розвитку психологічної готовності до соціальної взаємодії в експериментальній і контрольній групах були приблизно рівними (див. табл. 6.7).

Спираючись на дані про середні значення показників готовності до соціальної взаємодії (самооцінки, експертної оцінки та середньої оцінки за цими двома показниками), можна визначити, що в експериментальній групі цей показник лише на 0,1 бала нижчий за контрольну. При цьому розрахункове значення t-критерію Стьюдента не досягає критичного значення ($t_{кр}=1,97$), при якому відмінності між групами можуть вважатися статистично достовірними.

Так само статистично недостовірними виявилися відмінності між групами в середніх арифметичних значеннях за показниками асертивності: «афективний компонент», які склали лише 0,31 бала, «когнітивно-смісловий компонент» - 0,33 бала, «поведінковий компонент» - 1,36 бала, «контрольно-регулятивний компонент» - 1,18 бала та за загальним показником асертивності - 0,64 бала.

Виявилися відсутніми статистично достовірні відмінності за показниками комунікативної толерантності, де різниця між середніми значеннями за показником «неприйняття, незрозуміння іншої людини» до експерименту складала 0,11 бала, за показником «використання себе як еталону при оцінці інших людей» - 0,7 бала, за показником «категоричність, консерватизм в оцінках інших людей» - 0,71 бала, за показником «неприховування ставлення до партнера спілкування» - 0,28 бала, за показником «прагнення перевиховати партнерів» - 0,97 бала, за показником «прагнення підігнати партнера під себе» - 0,16 бала, за показником «невміння прощати іншим помилки» - 0,43 бала, за показником «нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими» - 0,94 бала, за показником «невміння пристосовуватися до особистості інших» - 0,21 бала та за показником «загальна комунікативна толерантність» - 3,62 бала.

Таблиця 6.7

**Відмінності за показниками, що характеризують психологічну
готовність до соціальної взаємодії учасників експериментальної та
контрольної груп до початку експерименту**

Показники	Групи; статистичні показники		Експериментальна		Контрольна		t
	х	σ	х	σ	х	σ	
1	2	3	4	5	6		
Самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії	2,64	0,68	2,69	0,67	0,47		
Експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії	2,59	0,69	2,69	0,63	0,96		
Психологічна готовність до соціальної взаємодії	2,61	0,53	2,69	0,47	0,95		
Афективний компонент асертивності	29,73	7,36	30,04	7,42	0,27		
Когнітивно-смісловий компонент асертивності	29,06	6,86	28,73	7,39	0,30		
Поведінковий компонент асертивності	29,64	7,32	28,28	7,66	1,15		
Контрольно-регулятивний компонент асертивності	31,44	6,74	30,26	7,64	1,03		
Загальний показник асертивності	29,97	3,95	29,33	3,87	1,04		
Неприйняття, нерозуміння іншої людини	5,64	3,34	5,75	3,76	0,20		
Використання себе як еталону при оцінці інших людей	5,36	3,41	6,06	3,74	1,24		
Категоричність, консерватизм в оцінках інших людей	6,18	3,79	6,89	4,09	1,14		
Неприховування ставлення до партнера спілкування	6,36	3,35	6,08	4,10	0,49		
Прагнення перевиховати партнерів	4,79	3,69	5,76	3,27	1,77		
Прагнення підігнати партнера під себе	5,96	3,26	5,80	3,56	0,30		
Невміння прощати іншим помилки	6,65	3,26	7,08	3,59	0,78		

Продовження таблиці 6.7

1	2	3	4	5	6
Нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими	4,79	3,06	5,73	2,95	1,97
Невміння пристосовуватися до особистості інших	6,45	3,60	6,66	3,97	0,35
Загальна комунікативна толерантність	52,18	16,17	55,80	9,80	1,71
Потреба у спілкуванні	25,06	6,00	24,45	6,43	0,62
Ініціативність	25,94	7,13	23,99	6,61	1,80
Широта спілкування	24,61	6,66	23,08	5,39	1,61
Легкість у спілкуванні	24,85	6,55	23,10	5,62	1,81
Усталеність у спілкуванні	24,19	4,44	23,04	4,21	1,68
Виразність	26,09	4,73	25,35	5,57	0,90
Широта обсягу сигналів соціуму	22,74	5,08	21,29	6,39	1,59
Легкість розпізнавання сигналів соціуму	23,71	6,36	23,54	5,84	0,18
Точність орієнтації в сигналах соціуму	23,33	6,32	23,25	4,99	0,08
Усталеність емоційного переживання	18,53	5,69	20,28	6,45	1,82
Готовність змінюватися	21,10	4,45	21,09	5,12	0,02
Готовність до подолання невдач	23,50	4,28	23,05	3,86	0,70
Готовність до досягнення мети	22,84	5,66	21,85	4,55	1,22
Показник загальної задоволеності	28,06	6,25	26,14	6,76	1,87
Загальний показник адаптивності	155,74	23,98	154,34	21,02	0,39
Емоційна експресивність	7,45	1,93	7,73	1,73	0,95
Емоційна саморегуляція	7,23	1,67	7,45	1,87	0,80
Емпатія	7,41	1,57	7,75	1,52	1,38
Емоційна зрілість	22,09	3,48	22,93	3,35	1,55

Примітки: \bar{X} – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стьюдента.

Не виявлено суттєвих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за показниками товарищкості: «потреба у спілкуванні», де різниця між середніми значеннями складала 0,61 бала, «ініціативність» - 1,95 бала, «широта спілкування» - 1,53 бала, «легкість у спілкуванні» - 1,75 бала, «усталеність у спілкуванні» - 1,15 бала та «виразність» -0,74 бала.

Зазначимо також, що групи не відрізнялися за показниками соціальної адаптивності, а саме: «широта обсягу сигналів соціуму», де різниця між середніми значеннями склала лише 1,45 бала, «легкість розпізнавання сигналів соціуму» - 0,17 бала, «точність орієнтації в сигналах соціуму» -0,08 бала, «усталеність емоційного переживання» - 1,75 бала, «готовність змінюватися» - 0,01 бала, «готовність до подолання невдач» -0,45 бала, «готовність до досягнення мети» -0,99 бала, «показник загальної задоволеності» -1,92 бала та за загальним показником адаптивності» -1,4 бала.

Відсутні статистично достовірні відмінності й за показниками емоційної зрілості: «емоційна експресивність» - 0,28 бала, «емоційна саморегуляція» - 0,22 бала, «емпатія» - 0,34 бала та «емоційна зрілість» - 0,84 бала.

Ці дані дають підставу констатувати, що незважаючи на наявність певних відмінностей між експериментальною та контрольною групами, до початку експерименту групи суттєво не відрізнялися, а отже, їхня еквівалентність на попередньому етапі експерименту була безсумнівною.

Після реалізації програми в експериментальній і контрольній групах було повторно визначено вираженість показників психологічної готовності до соціальної взаємодії. При цьому процедура оцінювання залишалася незмінною. Порівняння оцінок із результатами попереднього діагностування надало змогу простежити динаміку рівня психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії в цих групах протягом експерименту. Результати порівняння даних до та після експерименту в експериментальній групі представлені в таблиці 6.8.

Наведені в таблиці дані про значення показників готовності до соціальної взаємодії показують, що за період від початку до закінчення експерименту в експериментальній групі цей показник за самооцінкою зріс на 0,62 бала. При

цьому розрахункове значення t-критерію Стьюдента ($t=6,50$) суттєво перевищує критичне значення ($t_{кр}=2,60$), при якому ці зміни можуть вважатися статистично достовірними на рівні $p<0,01$. Також зафіксоване суттєве зростання цього показника за експертною оцінкою на 0,56 бала ($t=5,69$; $p<0,01$) та за середнім значенням двох вищенаведених показників - на 0,6 бала ($t=8,05$; $p<0,01$).

Таблиця 6.8

Зміни у вираженості показників психологічної готовності до соціальної взаємодії досліджуваних експериментальної групи протягом експерименту

Показники	Час тестування; статистичні показники	До експерименту		Після експерименту		t
		x	σ	x	σ	
	1	2	3	4	5	6
Самооцінка готовності до соціальної взаємодії		2,64	0,68	3,26	0,52	6,50**
Експертна оцінка готовності до соціальної взаємодії		2,59	0,69	3,15	0,55	5,69**
Готовність до соціальної взаємодії		2,61	0,53	3,21	0,39	8,05**
Афективний компонент асертивності		29,73	7,36	33,93	5,65	4,04**
Когнітивно-смісловий компонент асертивності		29,06	6,86	34,24	4,05	5,74**
Поведінковий компонент асертивності		29,64	7,32	32,03	4,72	2,45*
Контрольно-регулятивний компонент асертивності		31,44	6,74	34,30	4,65	3,12**
Загальний показник асертивності		29,97	3,95	33,62	2,94	6,61**
Неприйняття, нерозуміння іншої людини		5,64	3,34	4,15	2,59	3,15**
Використання себе як еталону при оцінці інших людей		5,36	3,41	4,36	2,64	2,07*

Продовження таблиці 6.8

1	2	3	4	5	6
Категоричність, консерватизм в оцінках інших людей	6,18	3,79	4,70	2,55	2,88**
Неприховування ставлення до партнера спілкування	6,36	3,35	4,55	2,94	3,63**
Прагнення перевиховати партнерів	4,79	3,69	5,75	3,07	1,79
Прагнення підігнати партнера під себе	5,96	3,26	4,83	2,68	2,41*
Невміння прощати іншим помилки	6,65	3,26	5,6	2,63	1,89
Нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими	4,79	3,06	5,48	3,08	1,84
Невміння пристосовуватися до особистості інших	6,45	3,60	5,09	2,67	2,72**
Загальна комунікативна толерантність	52,18	16,17	45,06	8,23	3,48**
Потреба у спілкуванні	25,06	6,00	27,11	5,96	2,17*
Ініціативність	25,94	7,13	28,10	4,84	2,24*
Широта спілкування	24,61	6,66	26,73	4,53	2,34*
Легкість у спілкуванні	24,85	6,55	27,05	4,54	2,47*
Усталеність у спілкуванні	24,19	4,44	26,44	5,13	2,97**
Виразність	26,09	4,73	28,44	5,53	2,89**
Широта обсягу сигналів соціуму	22,74	5,08	24,08	5,80	1,55
Легкість розпізнавання сигналів соціуму	23,71	6,36	27,83	5,02	4,53**
Точність орієнтації в сигналах соціуму	23,33	6,32	26,89	5,38	3,84**
Усталеність емоційного переживання	18,53	5,69	22,08	5,32	4,07**
Готовність змінюватися	21,10	4,45	22,59	3,64	2,31*
Готовність до подолання невдач	23,50	4,28	25,80	4,04	3,49**

Продовження таблиці 6.8

1	2	3	4	5	6
Готовність до досягнення мети	22,84	5,66	25,31	4,08	3,17**
Показник загальної задоволеності	28,06	6,25	31,31	6,28	3,28**
Загальний показник адаптивності	155,74	23,98	174,56	19,30	5,46**
Емоційна експресивність	7,45	1,93	8,20	1,85	2,51*
Емоційна саморегуляція	7,23	1,67	8,09	1,62	3,31**
Емпатія	7,41	1,57	8,51	1,66	4,30**
Емоційна зрілість	22,09	3,48	24,80	3,49	4,92**

Примітки: 1. \bar{X} – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стюдента; 2. * - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

Суттєве зростання виявлено при порівнянні середніх арифметичних значень попередніх і підсумкових результатів за показниками асертивності: «афективний компонент» - на 4,20 бала ($t=4,04$; $p < 0,01$), «когнітивно-смісловий компонент» - на 5,18 бала ($t=5,74$; $p < 0,01$), «поведінковий компонент» - на 2,39 бала ($t=2,45$; $p < 0,05$), «контрольно-регулятивний компонент» - на 2,86 бала ($t=3,12$; $p < 0,01$) та за загальним показником асертивності – на 3,65 бала ($t=6,61$; $p < 0,01$).

Статистично достовірними виявилися зміни в комунікативній толерантності, у якій після експерименту відбулося зниження вираженості середніх оцінок за показником «неприйняття, нерозуміння іншої людини» - на 1,49 бала ($t=3,15$; $p < 0,01$), за показником «використання себе як еталону при оцінці інших людей» - на 1 бал ($t=2,07$; $p < 0,05$), за показником «категоричність, консерватизм в оцінках інших людей» - на 1,48 бала ($t=2,88$; $p < 0,01$), за показником «неприховування ставлення до партнера спілкування» - на 1,81 бала ($t=3,63$; $p < 0,01$), за показником «прагнення підігнати партнера під себе» - на 1,13 бала ($t=2,41$; $p < 0,05$), за показником «невміння пристосовуватися до особистості інших» - на 1,36 бала ($t=2,72$; $p < 0,01$) та за показником «загальна комунікативна

толерантність» - на 7,12 бала ($t=3,48$; $p<0,01$). Водночас зміни у вираженості показників «прагнення перевиховати партнерів», «невміння прощати іншим помилки» та «нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими» виявилися статистично недостовірними.

Виявлено суттєві відмінності між результатами попереднього та підсумкового тестування в експериментальній групі й за показниками товариськості: «потреба у спілкуванні», де середнє значення зросло на 2,05 бала ($t=2,17$; $p<0,05$), «ініціативність» - на 2,16 бала ($t=2,24$; $p<0,05$), «широта спілкування» - на 2,12 бала ($t=2,34$; $p<0,05$), «легкість у спілкуванні» - на 2,2 бала ($t=2,47$; $p<0,05$), «усталеність у спілкуванні» - на 2,25 бала ($t=2,97$; $p<0,01$) та «виразність» - на 2,35 бала ($t=2,89$; $p<0,01$).

Також зафіксоване статистично достовірне зростання середніх оцінок за показниками соціальної адаптивності, а саме: «легкість розпізнавання сигналів соціуму» - на 4,12 бала ($t=4,53$; $p<0,01$), «точність орієнтації в сигналах соціуму» - на 3,56 бала ($t=3,84$; $p<0,01$), «усталеність емоційного переживання» - на 3,55 бала ($t=4,07$; $p<0,01$), «готовність змінюватися» - на 1,49 бала ($t=2,31$; $p<0,05$), «готовність до подолання невдач» - на 2,3 бала ($t=3,49$; $p<0,01$), «готовність до досягнення мети» - на 2,47 бала ($t=3,17$; $p<0,01$), «показник загальної задоволеності» - на 3,25 бала ($t=3,28$; $p<0,01$) та за загальним показником адаптивності» - на 18,82 бала ($t=5,46$; $p<0,01$). Утім, зміни за показником «широта обсягу сигналів соціуму» не набули статистично достовірних розмірів,

Статистично достовірні зміни відбулися протягом експерименту у вираженості показників емоційної зрілості, а саме: за показником «емоційна експресивність» середнє значення у експериментальній групі зросло на 0,75 бала ($t=2,51$; $p<0,05$), за показником «емоційна саморегуляція» - на 0,86 бала ($t=3,31$; $p<0,01$), за показником «емпатія» - на 1,1 бала ($t=4,30$; $p<0,01$) та за показником «емоційна зрілість» - на 2,71 бала ($t=4,92$; $p<0,01$).

На підставі наведених даних можна з упевненістю зробити висновок про те, що в групі досліджуваних, залучених до впровадження розробленої програми, відбулося суттєве зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії, яке

зафіксоване за самооцінками самих досліджуваних студентів, за експертними оцінками та за показниками, які визначають змістову та формально-динамічну сторону психологічної готовності до соціальної взаємодії – асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості. Отже, експериментально доведено ефективність розробленої програми для розвитку психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

Водночас, спираючись лише на ці результати, не можна стверджувати, що розроблена нами програма має певні переваги перед традиційними формами розвитку комунікативних якостей студентів. Зазначені зміни можна пояснити не тільки специфікою експериментального впливу, але й самим фактом систематичного відвідування тренінгових занять, що за будь-яких обставин могло би призвести до зростання рівня їхньої психологічної готовності до соціальної взаємодії. Тому для перевірки цього припущення вважалося за доцільне провести аналогічний аналіз змін у вираженості досліджуваних показників у контрольній групі (табл. 6.9).

Дані, наведені в таблиці, показують, що за період від початку до закінчення експерименту в контрольній групі середнє значення показника готовності до соціальної взаємодії за самооцінкою зросло на 0,12 бала, за експертною оцінкою - на 0,14 бала та за середнім значенням двох вищенаведених показників - на 0,13 бала. В останньому випадку розрахункове значення t-критерію Стьюдента ($t=1,91$), хоча й указує на певну тенденцію до значущої статистичної динаміки ($p<0,1$), але не перевищує критичне значення ($t_{кр}=1,97$), при якому ці зміни можуть вважатися статистично достовірними.

Як видно з таблиці 6.9, у контрольній групі виявлено певне зростання при порівнянні середніх арифметичних значень попередніх та підсумкових результатів за показниками асертивності «афективний компонент» - на 0,5 бала, «когнітивно-смысловий компонент» - на 0,95 бала, «поведінковий компонент» - на 0,33 бала, «контрольно-регулятивний компонент» - на 0,32 бала та за

загальним показником асертивності – на 0,52 бала. Проте ці зміни не можуть вважатися статистично достовірними.

Таблиця 6.9

Зміни у вираженості показників психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів контрольної групи протягом експерименту

Показники	Час тестування; статистичні показники	До експерименту		Після експерименту		t
		x	σ	x	σ	
	1	2	3	4	5	6
Самооцінка готовності до соціальної взаємодії		2,69	0,67	2,81	0,55	1,29
Експертна оцінка готовності до соціальної взаємодії		2,69	0,63	2,83	0,47	1,57
Готовність до соціальної взаємодії		2,69	0,47	2,82	0,40	1,91
Афективний компонент асертивності		30,04	7,42	30,54	7,40	0,43
Когнітивно-смісловий компонент асертивності		28,73	7,39	29,68	7,05	0,83
Поведінковий компонент асертивності		28,28	7,66	28,61	7,26	0,29
Контрольно-регулятивний компонент асертивності		30,26	7,64	30,58	7,45	0,26
Загальний показник асертивності		29,33	3,87	29,85	3,73	0,87
Неприйняття, нерозуміння іншої людини		5,75	3,76	5,43	3,27	0,58
Використання себе як еталону при оцінці інших людей		6,06	3,74	5,76	3,30	0,54
Категоричність, консерватизм в оцінках інших людей		6,89	4,09	6,39	3,51	0,83
Неприховування ставлення до партнера спілкування		6,08	4,10	5,70	3,51	0,62
Прагнення перевиховати партнерів		5,76	3,27	5,64	3,04	0,25

Продовження таблиці 6.9

1	2	3	4	5	6
Прагнення підігнати партнера під себе	5,80	3,56	5,59	3,16	0,40
Невміння прощати іншим помилки	7,08	3,59	6,66	3,06	0,78
Нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими	5,73	2,95	5,65	2,84	0,16
Невміння пристосовуватися до особистості інших	6,66	3,97	6,18	3,40	0,83
Загальна комунікативна толерантність	55,80	9,80	52,99	8,70	1,92
Потреба у спілкуванні	24,45	6,43	24,79	5,07	0,37
Ініціативність	23,99	6,61	24,58	4,11	0,67
Широта спілкування	23,08	5,39	24,49	3,89	1,94
Легкість у спілкуванні	23,10	5,62	24,31	3,51	1,64
Усталеність у спілкуванні	23,04	4,21	25,15	3,21	3,57**
Виразність	25,35	5,57	25,96	4,81	0,74
Широта обсягу сигналів соціуму	21,29	6,39	22,73	5,05	1,58
Легкість розпізнавання сигналів соціуму	23,54	5,84	24,36	4,82	0,97
Точність орієнтації в сигналах соціуму	23,25	4,99	23,96	3,88	1,01
Усталеність емоційного переживання	20,28	6,45	21,40	5,72	1,17
Готовність змінюватися	21,09	5,12	22,14	4,15	1,43
Готовність до подолання невдач	23,05	3,86	23,15	3,70	0,17
Готовність до досягнення мети	21,85	4,55	22,05	4,33	0,28

Продовження таблиці 6.9

1	2	3	4	5	6
Показник загальної задоволеності	26,14	6,76	26,64	6,03	0,49
Загальний показник адаптивності	154,34	21,02	159,79	17,75	1,77
Емоційна експресивність	7,73	1,73	7,89	1,83	0,58
Емоційна саморегуляція	7,45	1,87	7,69	2,44	0,69
Емпатія	7,75	1,52	7,91	1,96	0,59
Емоційна зрілість	22,93	3,35	23,49	4,40	0,91

Примітки: 1. \bar{X} – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стюдента; 2. ** - зміни статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

Відсутні статистично достовірні зміни за показниками комунікативної толерантності, де різниця між середніми значеннями до та після експерименту в контрольній групі за показником «неприйняття, нерозуміння іншої людини» вказала на зниження його вираженості на 0,32 бала, за показником «використання себе як еталону при оцінці інших людей» - на 0,3 бала, за показником «категоричність, консерватизм в оцінках інших людей» - на 0,5 бала, за показником «неприховування ставлення до партнера спілкування» - на 0,38 бала, за показником «прагнення перевиховати партнерів» - на 0,12 бала, за показником «прагнення підігнати партнера під себе» - на 0,21 бала, за показником «невміння прощати іншим помилки» - на 0,42 бала, за показником «нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими» - на 0,08 бала, за показником «невміння пристосовуватися до особистості інших» - на 0,48 бала та за показником «загальна комунікативна толерантність» - на 2,81 бала. В останньому випадку значення t -критерію Стюдента ($t=1,92$) свідчить про тенденцію до зростання комунікативної толерантності респондентів ($p < 0,1$), але не перевищує критичне значення, при якому ці зміни можуть вважатися статистично достовірними.

Зміни, які відбулися в товаришкості досліджуваних контрольної групи, вказують на те, що саме ця риса особистості виявилася найчутливішою до

тренувального впливу, який здійснювався у контрольній групі. Так, відбулося суттєве зростання середнього значення за показником «усталеність у спілкуванні» на 2,11 бала, яке при перевірці за t-критерієм Стьюдента виявилось статистично достовірним ($t=3,57$; $p<0,01$). Також присутня тенденція до зростання середніх значень за показниками «широта спілкування» - на 1,41 бала ($p<0,1$) та «легкість у спілкуванні» - на 1,21 бала ($p<0,1$). За рештою показників товариськості – «потреба у спілкуванні», «ініціативність» та «виразність» - зміни в контрольній групі незначні.

Протягом експерименту в контрольній групі відбулися незначні зміни у вираженості показників соціальної адаптивності, а саме: зростання вираженості показника «широта обсягу сигналів соціуму» – у середньому на 1,44 бала, показника «легкість розпізнавання сигналів соціуму» - на 0,82 бала, показника «точність орієнтації в сигналах соціуму» - 0,71 бала, показника «усталеність емоційного переживання» - на 1,12 бала, показника «готовність змінюватися» - 1,05 бала, показника «готовність до подолання невдач» - на 0,1 бала, показника «готовність до досягнення мети» - на 0,2 бала, «показника загальної задоволеності» - на 0,5 бала та загального показника адаптивності – на 5,45 бала. В останньому випадку значення t-критерію Стьюдента ($t=1,77$) свідчить про тенденцію до зростання соціальної адаптивності студентів ($p<0,1$), але не перевищує критичне значення, при якому ці зміни можуть вважатися статистично достовірними.

У контрольній групі також відсутні статистично достовірні зміни у вираженості показників емоційної зрілості. Так, за показником «емоційна експресивність» середнє значення зросло лише на 0,16 бала, за показником «емоційна саморегуляція» - на 0,24 бала, за показником «емпатія» - на 0,16 бала та за показником «емоційна зрілість» - на 0,56 бала.

Отже, статистична перевірка змін, які відбулися у вираженості досліджуваних показників в учасників контрольної групи після проведення експерименту, показала, що за той самий період, протягом якого досліджувані з експериментальної групи досягли значної позитивної динаміки в психологічній

готовності до соціальної взаємодії, а також у розвитку асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості, студенти з контрольної групи продемонстрували лише певні тенденції до зростання її рівня, до розвитку комунікативної толерантності, соціальної адаптивності, товариськості та суттєве підвищення усталеності у спілкуванні.

Завершальним кроком доказу ефективності впроваджуваної програми було порівняння після експериментальних результатів між експериментальною та контрольною групами, яке дозволило продемонструвати, що рівень психологічній готовності до соціальної взаємодії учасників експерименту, який до його початку був майже однаковий в обох групах, після його завершення суттєво відрізнявся (табл. 6.10).

Таблиця 6.10

Відмінності у вираженості показників психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів експериментальної та контрольної груп після експерименту

Групи; статистичні показники	Експеримен- тальна		Контрольна		t
	х	σ	х	σ	
Показники	х	σ	х	σ	t
1	2	3	4	5	6
Самооцінка готовності до соціальної взаємодій	3,26	0,52	2,81	0,55	5,29**
Експертна оцінка готовності до соціальної взаємодій	3,15	0,55	2,83	0,47	4,00**
Готовність до соціальної взаємодії	3,21	0,39	2,82	0,40	6,23**

Продовження таблиці 6.10

1	2	3	4	5	6
Афективний компонент асертивності	33,93	5,65	30,54	7,40	3,25**
Когнітивно-смысловий компонент асертивності	34,24	4,05	29,68	7,05	4,97**
Поведінковий компонент асертивності	32,03	4,72	28,61	7,26	3,51**
Контрольно-регулятивний компонент асертивності	34,30	4,65	30,58	7,45	3,78**
Загальний показник асертивності	33,62	2,94	29,85	3,73	7,07**
Неприйняття, нерозуміння іншої людини	4,15	2,59	5,43	3,27	2,73**
Використання себе як еталону при оцінці інших людей	4,36	2,64	5,76	3,30	2,96**
Категоричність, консерватизм в оцінках інших людей	4,70	2,55	6,39	3,51	3,47**
Неприховування ставлення до партнера спілкування	4,55	2,94	5,70	3,51	2,24*
Прагнення перевиховати партнерів	5,75	3,07	5,64	3,04	0,23
Прагнення підігнати партнера під себе	4,83	2,68	5,59	3,16	1,65
Невміння прощати іншим помилки	5,76	2,63	6,66	3,06	2,00*
Нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими	5,88	3,08	5,65	2,84	0,48
Невміння пристосовуватися до особистості інших	5,09	2,67	6,18	3,40	2,25*
Загальна комунікативна толерантність	45,06	8,23	52,99	8,70	5,92**
Потреба у спілкуванні	27,11	5,96	24,79	5,07	2,66**
Ініціативність	28,10	4,84	24,58	4,11	4,96**
Широта спілкування	26,73	4,53	24,89	3,89	2,75**
Легкість у спілкуванні	27,05	4,54	24,31	3,51	4,26**
Усталеність у спілкуванні	26,44	5,13	25,15	3,21	1,90
Виразність	28,44	5,53	25,96	4,81	3,02**

Продовження таблиці 6.10

1	2	3	4	5	6
Широта обсягу сигналів соціуму	24,08	5,80	22,73	5,05	1,57
Легкість розпізнавання сигналів соціуму	27,83	5,02	24,36	4,82	4,45**
Точність орієнтації в сигналах соціуму	26,89	5,38	23,96	3,88	3,93**
Усталеність емоційного переживання	22,08	5,32	21,40	5,72	0,77
Готовність змінюватися	22,59	3,64	22,14	4,15	0,73
Готовність до подолання невдач	25,80	4,04	23,15	3,70	4,32**
Готовність до досягнення мети	25,31	4,08	22,05	4,33	4,91**
Показник загальної задоволеності	31,31	6,28	26,64	6,03	4,80**
Загальний показник адаптивності	174,56	19,30	159,79	17,7	5,04**
Емоційна експресивність	8,20	1,85	7,89	1,83	1,07
Емоційна саморегуляція	8,09	1,62	7,69	2,44	1,22
Емпатія	8,51	1,66	7,91	1,96	2,09*
Емоційна зрілість	24,80	3,49	23,49	4,40	2,09*

Примітки: 1. \bar{X} – середнє арифметичне значення показника, σ – стандартне відхилення, t – значення t -критерія Стюдента; 2. * - відмінності статистично достовірні на рівні $p < 0,05$; ** - відмінності статистично достовірні на рівні $p < 0,01$.

Так, за середніми значеннями після закінчення експерименту в експериментальній групі вираженість показника самооцінки психологічної готовності до соціальної взаємодії виявилася на 0,45 бала вищою за контрольну групу ($t=5,29$; $p < 0,01$). Так саме вищими є значення показника експертної оцінки – на 0,32 бала ($t=4,00$; $p < 0,01$) та середнього показника готовності до соціальної взаємодії – на 0,39 бала ($t=6,23$; $p < 0,01$).

Статистично достовірними після експерименту виявилися перевищення у експериментальній групі середніх арифметичних значень за показниками асертивності: за «афективним компонентом» - на 3,39 бала ($t=3,25$; $p < 0,01$), за

«когнітивно-смісловим компонентом» - на 4,56 бала ($t=4,93$; $p<0,01$), за «поведінковим компонентом» - на 3,42 бала ($t=3,51$; $p<0,01$), за «контрольно-регулятивним компонентом» - на 3,72 бала ($t=3,78$; $p<0,01$) та за загальним показником асертивності - на 3,77 бала ($t=7,07$; $p<0,01$).

За показниками комунікативної толерантності також виявлено статистично достовірні відмінності між групами після експерименту. Йдеться про суттєве перевищення середніх значень у контрольній групі за показниками: «неприйняття, нерозуміння іншої людини» на 1,28 бала ($t=2,73$; $p<0,01$), «використання себе як еталону при оцінці інших людей» - на 1,4 бала ($t=2,96$; $p<0,01$), «категоричність, консерватизм в оцінках інших людей» - на 1,69 бала ($t=3,47$; $p<0,01$), «неприховування відношення до партнера спілкування» - на 1,15 бала ($t=2,24$; $p<0,05$), «невміння прощати іншим помилки» - на 0,9 бала ($t=2,00$; $p<0,05$), «невміння пристосовуватися до особистості інших» - на 1,09 бала ($t=2,25$; $p<0,05$), «загальна комунікативна толерантність» - на 7,93 бала ($t=5,92$; $p<0,01$). Водночас за показниками «прагнення перевиховати партнерів», «прагнення підігнати партнера під себе» та «нетерпимість до дискомфорту, створеного іншими» відмінності не є статистично достовірними,

Після завершення експерименту виявлено суттєві відмінності між експериментальною та контрольною групами за показниками товариськості, за якими в експериментальній групі оцінки вищі за контрольну: «потреба у спілкуванні» - у середньому на 2,32 бала ($t=2,66$; $p<0,01$), «ініціативність» - на 3,52 бала ($t=4,96$; $p<0,01$), «широта спілкування» - на 1,84 бала ($t=2,75$; $p<0,01$), «легкість у спілкуванні» - на 2,74 бала ($t=4,26$; $p<0,01$) та «виразність» - на 2,48 бала ($t=3,02$; $p<0,01$).

Зазначимо також, що групи почали відрізнятися за показниками соціальної адаптивності, а саме: за показником «легкість розпізнавання сигналів соціуму», де в експериментальній групі середні значення стали вищими на 3,47 бала ($t=4,45$; $p<0,01$), за показником «точність орієнтації в сигналах соціуму» - 2,93 бала ($t=3,93$; $p<0,01$), за показником «готовність до подолання невдач» - на 2,65 бала ($t=4,32$; $p<0,01$), за показником «готовність до досягнення мети» - на 3,26

бала ($t=4,91$; $p<0,01$), за показником «загальної задоволеності» - на 4,67 бала ($t=4,80$; $p<0,01$) та за «загальним показником адаптивності» - на 14,77 бала ($t=5,04$; $p<0,01$). Водночас відмінності між групами за показниками «широта обсягу сигналів соціуму», «усталеність емоційного переживання» та «готовність змінюватися» після експерименту не набули розмірів статистичної достовірності,

Відсутні статистично достовірні відмінності й за двома показниками емоційної зрілості: «емоційна експресивність» та «емоційна саморегуляція». Проте за показником «емпатія» в експериментальній групі відзначена суттєво вища середня оцінка, ніж у контрольній - на 0,6 бала ($t=2,09$; $p<0,05$). Також за показником «емоційна зрілість» у експериментальній групі ця оцінка вища на 1,31 бала ($t=2,09$; $p<0,05$), ніж у контрольній.

Отримані дані показали, що досліджувані в експериментальній групі, які до початку експерименту демонстрували стан психологічної готовності до соціальної взаємодії такий же, як і студенти контрольної групи, після закінчення експерименту стали відрізнятися значно вищим рівнем психологічної готовності, а також значно вищим рівнем асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості.

Статистично підтверджено, що досліджувані студенти в експериментальній групі, які до початку експерименту демонстрували стан психологічної готовності такий же, як і студенти контрольної групи, після закінчення експерименту стали відрізнятися значно вищим рівнем психологічної готовності до соціальної взаємодії.

За отриманими результатами експерименту бачимо суттєве зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії, яке зафіксоване самооцінками учасників тренінгу, експертними оцінками та значно вищим рівнем асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості студентів, що визначають змістову та формально-динамічну сторону психологічної готовності до соціальної взаємодії.

Таким чином, експериментально доведено, що за умови відвідування занять відповідно до запропонованої програми, студенти можуть досягти

значнішого зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії, ніж за умови систематичного відвідування традиційних тренінгів розвитку комунікативних якостей.

За результатами проведеного емпіричного дослідження доходимо висновку, що готовність до соціальної взаємодії – це складна система особистісних властивостей, мотиваційних установок, смисложиттєвих цінностей людини, які знаходяться в особливому специфічному взаємозв'язку між собою, і зміна одних компонентів веде до зміни інших.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [15], [24], [30].

Висновки до шостого розділу

1. Цілеспрямована система підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії зорієнтована на характеристики, які складають її зміст. Вона базується на основних принципах розробки та складання програми тренінгу, організації (побудови) тренінгових занять і створення умов для рефлексії. Основним формувальним контекстом системи, заснованої на педагогічних принципах науковості, доступності, наочності, є такі психологічні складові, як пізнавальний інтерес, мотивація, самостійна робота, комунікативність, прагнення до самовдосконалення студентів. Вона спрямована на розгортання процесу усвідомлення змісту вправ, прийомів і технік у психокорекційних, формувальних і розвивальних впливах і складається з ознайомлювально-просвітницького, діагностичного, корекційно-формуального та підсумкового блоків.

2. Формувальна система спрямована на розвиток здатності швидко входити в соціальну взаємодію, адаптуватися до її умов і займати лідерські позиції в ній. Трансформаційні впливи спрямовувалися на розвиток у студентів взаємопов'язаних характеристик: а) Я-суб'єкта (самоствалення, впевненість в собі, смисложиттєві орієнтації, мотивація досягнення, особистісні властивості); б) Ми-суб'єкта (товариськість, афіліація, тип міжособистісних стосунків,

толерантність); в) соціумного суб'єкта (адаптивність, асертивність, подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні, емоційна зрілість, соціальний інтелект).

3. За період тренінгових занять констатовано суттєве зростання психологічної готовності до соціальної взаємодії, встановлене за самооцінками досліджуваних, експертними оцінками та показниками асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності та емоційної зрілості. За той же період досліджувані контрольної групи продемонстрували лише певні тенденції до зростання рівня розвитку комунікативної толерантності, соціальної адаптивності, товариськості та суттєве підвищення усталеності в спілкуванні.

4. Доведено, що рефлексивне ставлення до змісту тренінгових занять та усвідомлення власних особливостей в інтерактивних і комунікативних контекстах сприяє позитивним особистісним змінам, які ведуть за собою формування в людини особливої системи властивостей у значенні внутрішніх психологічних чинників у складі психологічної готовності особистості до соціальної взаємодії.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях автора [15], [24], [30].

Список використаних джерел до розділу 6

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. Изд. 6-е., перераб. и доп. Москва: Академический Проект, 2001. 480 с.
2. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие. Минск: Новое издание, 2001. 328 с.
3. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 352 с. (Серия «Эффективный тренинг»).
4. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство «Ось-89», 2004. 224 с. (Практическая психология).
5. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 65 - 79.

6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
7. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции. Учебно-методическое пособие / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева Санкт-Петербург: СПбНИИ физической культуры, 2006. 44 с.
8. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2007. 256 с.
9. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург: Речь, Москва: Смысл, 2002. 80 с.
10. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 76 с.
11. Колесникова Г. И. Основы психопрофилактики и психокоррекции. Ростов на Дону: «Феникс», 2005. 185 с.
12. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1985. 431 с.
13. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург, 1993. 104 с.
14. Марищук В. Л., Платонов К. К., Плетницкий Е. А. Напряженность в полете. Москва: Воениздат, 1969. 75 с.
15. Немиринский О. В. Терапевтическая роль групповой динамики. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. № 3. С. 5-24.
16. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
17. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
18. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2-х кн. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.

19. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Москва: Прогресс, 1993. 368 с.
20. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. 5-е изд., стер. Москва: Генезис, 2004. 256 с.
21. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов, семинаров, мастер-классов. Пер. с нем. Москва: Генезис, 2010. 360 с.
22. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем. Москва: Генезис, 2005. 267 с.
23. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. Изд. 2-е, доп. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999. 272 с.
24. Чуриков А., Снегирёв В. Копилка для тренера: Сборник разминок, необходимых в любом тренинге. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.
25. Britton, R. (1994). Publication anxiety: Conflict between communication and affiliation. *Int. J. Psycho-Anal.* 75:1213-1224.
26. Emery, F. W., and Trist, E. L. (1973). *Towards a Social Ecology*. New York: Plenum Press.
27. Kernberg, O. F. (1988). Identity, alienation, and ideology in adolescent group processes. In *Fantasy Myth, and Reality: Essays in Honor of Jacob A. Arlow*, ed. H. P. Blum, Y. Kramer, A. Richards, and A. Richards, 381-399. Madison, Conn.: International Universities Press.
28. Turquet, P. (1975). Threats to identity in the large group. In *The Large Group: Dynamics and Therapy*, ed. L. Kreeger, 87-144. London Constable.

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено оригінальне концептуальне вирішення проблеми психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, що відкриває новий напрям дослідження педагогічної психології, з визначенням основної категорії як складного суб'єктного утворення, засадничою ознакою якого є розвинена здатність особистості входити до діяльної спільноти та підпорядковувати себе її функціонуванню.

1. З'ясовано, що в традиційних і новітніх підходах розуміння готовності розглядається як складна динамічна структура особистості, з різною тривалістю, інтенсивністю та якістю, як певна ознака, форма зв'язку професійної спрямованості з іншими важливими особистісними рисами. Багатогранність структури, механізмів і факторів психологічної готовності ефективно виявляється при використанні міжособистісно-діяльнісного, функціонального, інтегративного, компетентнісного та системно-суб'єктного підходів.

Теоретично обґрунтовано, що психологічна готовність до соціальної взаємодії є суб'єктною системою, котра забезпечує особі результативне функціонування в різних ситуаціях життєдіяльності завдяки використанню власного когнітивно-практичного досвіду, в якому присутня оцінка оточення з огляду на його особистісну значущість. Психологічна готовність до соціальної взаємодії є наслідком: а) самоорганізації та саморозвитку відповідно до імперативу самозбереження та самоствердження; б) відображення, усвідомлення та суб'єктивного (суб'єктного) моделювання соціальної взаємодії, в якому особистість діє згідно з власним осмислюванням своїх зв'язків із реальним соціумним оточенням. Вона спирається на узагальнені та відрефлексовані образи соціумних ситуацій. Її провідними ознаками виступають: а) зміст соціальної взаємодії (принцип змістовності); б) стосунки в інтерактивних взаєминах (принцип процесуальності); в) термінальні цінності особистісно стратегічного й інструментальні цінності особистісно тактичного характеру (принцип особистісного опосередкування); г) отримання проміжних і кінцевих суб'єктно

значущих результатів (принцип сукцесивності); д) міра зближення суб'єкта і об'єкта (принцип кореспондентності).

2. Доведено суб'єктну природу психологічної готовності до соціальної взаємодії, яка розглядається нами як цілісне утворення, котре, по-перше, проявляється як переживання себе в ролі потенційного чи актуального діяча в складі певної соціальної спільноти, здатного узгоджувати свої дії з функціонуванням колективного суб'єкта; по-друге, вказує на переживання особистістю міри сформованості в неї суб'єктних прагматично-комунікативних властивостей для вступу в результативний контакт із людьми; по-третє, зі здатністю до соціальної взаємодії в інтерактивних ситуаціях соціумного буття виступає передумовою потреби в єднанні.

3. Аргументовано, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії визначається в категоріях активності суб'єкта (викладач, студент), у функціях відображення та регуляції (категорія свідомості), активності в соціумному середовищі (категорія особистості) та в предметно-знаковому середовищі (категорія діяльності), котрі вказують на психологічні умови, за яких відбувається інтерактивне поєднання суб'єктності діячів – викладача та студента.

Суб'єктна модель психологічної готовності до соціальної взаємодії містить блоки: а) Я-суб'єкт (ставлення до себе, упевненість у собі, самооцінка, мотивація досягнення, локус контролю); б) Ми-суб'єкт (товариськість, афіліативність, емпатійність, толерантність); в) соціумний суб'єкт (адаптивність, асертивність і подолання психологічних бар'єрів, соціальний інтелект, соціумні цінності).

4. Показано, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії формується та розвивається в безпосередніх інтерактивних стосунках в умовах навчально-професійної університетської підготовки:

виконання відповідних ролей у співпраці, спільній діяльності, міжособистісному, діловому спілкуванні викладачів і студентів (знаходження спільних рішень, способи їх виконання, взаємні репрезентації діячів). У результаті таких інтеракцій, під впливом навчально-професійної підготовки, студенти створюють модель соціальної взаємодії. Процес моделювання

супроводжується формуванням у них відповідних механізмів, необхідних для відповідності функціональним вимогам соціальної взаємодії. Саме моделювання майбутнього з необхідною трансформацією минулого та впорядкування сьогодення стає психологічним простором, у якому не лише відбувається вирішення життєвих задач особистістю, але й утворюється суб'єктивний досвід, який слугує переживанню власної психологічної готовності до відповідного виду активності.

5 Доведено, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії постає внаслідок таких процесів: а) підготовки в закладі вищої освіти з ознаками ділового спілкування, соціального партнерства, виховання та проектування; б) впливу соціального мікросередовища закладу вищої освіти, студентської групи, міжособистісних стосунків у ній на особистість сучасного студента; в) адаптації, саморегуляції, самооцінки, самовизначення, рефлексії; г) особистісного розвитку та професійного зростання; д) типової поведінки студента як особистості відповідно до його життєвої стратегії і тактики.

6. З'ясовано, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії є результатом самостворення особистості відповідно до стратегічної спрямованості її буття в континуумі потенційно-бажаного майбутнього й актуально-дійового сьогодення. Складові стратегічної спрямованості визначаються самосприйняттям у контексті ціннісних орієнтацій, відповідних особистісних установок, пов'язаних із самовідображенням, самооцінкою, рівнем домагань. Психологічні складові тактичного в соціальній взаємодії відтворюють міру опанування та використання особистістю культуральних аспектів активності в соціумному середовищі. Загалом психологічна готовність до соціальної взаємодії студентів відтворює їхній функціональний досвід щодо стратегічної спрямованості й вибору відповідних стратегічних і тактичних патернів.

7. Виявлено, що психологічні механізми психологічної готовності до соціальної взаємодії відтворюються в категоріях ролі (репертуарні, поведінкові схеми), особистості (ствердження власної значущості за допомогою діяльнісних і поведінкових патернів), свідомості (моделювання власної особистості з

використанням змодельованої ролі). Механізмами психологічної готовності до соціальної взаємодії на рівні статусно-рольових стосунків виступають ідентифікація, наслідування, розвиток особистісних смислів, установок, цінностей; на рівні особистісних взаємовідносин – розвиток Я-концепції, особистісних установок; на рівні усвідомлення власного буття – рефлексія особистісного та «рольового» буття.

8. Побудовано емпіричну модель дослідження ціннісно-комунікативних і культуральних аспектів соціальної взаємодії, що передбачає оцінку таких її провідних ознак, як: ціннісна (термінально-інструментальна), просторова (соціумна), соціономічна (настановна в системі «людина-людина»), комунікативна (стилі та бар'єри спілкування) та культуральна (моральність, вихованість, освіченість). Отримані емпіричні дані щодо специфіки соціальної взаємодії студентів засвідчили: по-перше, узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціумним оточенням, а також їх відтворення у власному співтоваристві; по-друге, достатнє усвідомлення ними ситуацій соціальної взаємодії в їхньому оточенні; по-третє, адаптованість окремих аспектів взаємодії та сформованість установок до неї.

Отримані в емпіричному дослідженні дані вказують, що провідні термінальні цінності в ціннісно-комунікативній моделі соціальної взаємодії студентів у сучасному навчально-професійному середовищі – це реалізація творчого потенціалу та прагнення до самореалізації. Найбільш значущими в досягненні термінальних цінностей виступають власна думка та незалежність. У просторовому аспекті найвагомішою є можливість сміливого відстоювання власної думки; у соціономічному – очікування від соціумного оточення більше позитивного, ніж негативного; у комунікативному – ставлення до іншої особи як до засобу досягнення мети; у культуральному – позитивне ставлення до узгодженості спільної роботи з іншими, значущість керівної ролі власної вигоди. Досліджувані студенти виявилися психологічно готовими до: а) реалізації творчого потенціалу, самореалізації; б) незалежного висловлювання власної думки; позитивного ставлення до оточення; в) ставлення до іншої особи як до

засобу досягнення мети; г) узгодженості спільної роботи з іншими з орієнтацією на власну вигоду.

9. Показано, що суб'єктні чинники психологічної готовності до соціальної взаємодії можуть розглядатися як такі риси особистості, які: на рівні «Я-суб'єкта» взаємодії визначають ставлення до себе, упевненість у собі, мотивацію досягнення та контроль своєї життєдіяльності; на рівні «Ми-суб'єкта» взаємодії передбачають досвід спілкування, встановлення комунікативних контактів, асертивність і комунікативну толерантність; на рівні «Соціумного суб'єкта» вказують на досвід «входження» в соціумні обставини, здатність до регуляції власної поведінки й успішність соціальної адаптації.

10. Установлено зв'язок психологічної готовності до соціальної взаємодії з:

а) для «Я-суб'єкта» – емоційною стабільністю, безпечністю, сміливістю, радикалізмом, самоконтролем, покірністю, довірливістю, самовпевненістю, нефрустрованістю, самооцінкою, самоповагою, упевненістю в собі, соціальною активністю, соціальною сміливістю, ініціативністю в соціальних контактах, мотивацією досягнення та локусом контролю; б) для «Ми-суб'єкта» – комунікативною толерантністю, товариськістю (ініціативністю, широтою, легкістю, стійкістю та виразністю спілкування) та афіліативністю; в) для «Соціумного суб'єкта» – соціальною адаптивністю, емоційною зрілістю, соціальним інтелектом, здатністю успішно долати психологічні бар'єри, прагненням уникати дій, які заважають досягненню мети, керувати своїм життям, наполегливо захищати свої права та відстоювати власну думку.

11. Виявлено та описано фактори, які сприяють - заважають формуванню психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, а саме: а) «адаптивність – асертивність»: задоволеність життям, готовність до досягнення мети, легкість спілкування, з одного боку, сприяють прагненню керувати своїм життям, відповідальності за свої вчинки, наполегливості в захисті своїх прав, обстоюванні власної думки, а з іншого – здійснюють протилежний вплив на підвищення психологічної готовності до соціальної взаємодії; «товариськість – усталеність емоційного переживання»: сприяють – розширення кола спілкування,

потреба та ініціативність у спілкуванні, виразність спілкування, самодостатність, заважають – усталеність емоційного переживання та схильність до почуття провини; «готовність до подолання невдач – консерватизм»: сприяють – готовність до подолання невдач, проникливість, готовність змінюватися, мотивація досягнення, емоційна стабільність, заважають – консервативність, соціальна боязкість, прагнення «підігнати» партнера під себе.

Визначено стійку тенденцію до формування високого рівня психологічної готовності до соціальної взаємодії у студентів із високою адаптивністю, здатністю контролювати власні емоції, наполегливістю в досягненні мети, схильністю проявляти ініціативу та брати відповідальність за свої вчинки, із розвинутими комунікативними навичками, толерантністю, прагненням уникнути невдач, емоційною зрілістю тощо. Низький рівень психологічної готовності до соціальної взаємодії проявляється в недостатньому розвитку комунікативної толерантності, товариськості, впевненості в собі, переконанні в безглуздості змін, спрямованих на досягнення життєвих цілей.

12. Формувальний експеримент передбачав розробку та перевірку ефективності цілеспрямованої системи підвищення психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії в умовах навчально-професійної університетської підготовки. Ця система базувалася на комплексній трансформації та взаємопереході характеристик «Я-суб'єкта», «Ми-суб'єкта» та «Соціумного суб'єкта». Завдяки апробації запропонованої системи, зафіксовано достовірне зростання позитивних змістових і формально-динамічних показників психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії (асертивності, комунікативної толерантності, товариськості, соціальної адаптивності й емоційної зрілості), яке доводить ефективність розвивальної програми. Підтверджено, що психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії детермінується як внутрішніми (індивідуально-особистісними властивостями, мотивацією, смисложиттєвими цінностями), так і зовнішніми (соціумним середовищем і спеціальним навчанням у формі соціально-психологічного тренінгу) чинниками.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші наукові розвідки можливі в напрямку вивчення професійно орієнтованої специфіки та вікової динаміки окремих складових моделі психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії, а також аналогічних конструктів у професорсько-викладацького складу.

ЗАГАЛЬНИЙ СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. Социологический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 2004. 620 с.
2. Абрамова Г. С. Практическая психология: Учебник для студентов вузов. Изд. 6-е., перераб. и доп. Москва: Академический Проект, 2001. 480 с.
3. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. Москва: Наука, 1973. 287 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
5. Аксютин З. А. Углубленная подготовка студентов к социальному воспитанию. *Наука и общество: проблемы современных исследований*. Сб. науч. ст. / под ред. д-ра филол. наук, проф. А. Э. Еремеева. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2012. С. 322-329.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Київ: Либідь, 1998. 217 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. I. Москва: Педагогика, 1980. 230 с.
8. Андреева Г. М. Социальная психология. Изд. 3. Москва: Наука, 1994. 325 с.
9. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учебное пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2001. 288 с.
10. Андреева Е. А. Формирование психологической готовности будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / НАЧОУ ВПО Современная гуманитарная академия. Москва, 2013. 25 с.
11. Анисимов О. С. Профессионализм в воспитании и образовании. *Основы общей и прикладной акмеологии* / под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 1995. 300 с.
12. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва: Наука, 1978. 400 с.

13. Антонова Н. О. Взаємозв'язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету закладу вищої освіти. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010. Т. 8. Вип. 7. С. 6-21.
14. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
15. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 526 с.
16. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 160 с.
17. Асеев В. Г. О диалектике и детерминации психического развития. Принцип развития в психологии. Москва: Наука, 1978. С. 21-38.
18. Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза о поведении в конфликте со студентами: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Саратовский педагогический ин-т. Саратов, 2010. 25 с.
19. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие. Минск: Новое издание, 2001. 328 с.
20. Базарова Л. В. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов вуза на основе дифференцированного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ГОУ ВПО Барнаульский гос. педагогический ун-т. Барнаул, 2006. 196 с.
21. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 352 с. (Серия «Эффективный тренинг»).
22. Балан О. Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Південно-український державний педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.
23. Батраченко І. Г. Психологія антиципації: монографія. Дніпропетровськ:

- Вид-во ДНУ, 2009. 264 с.
24. Белановская О. В. Психология личности: Учеб. пособие. Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001. 226 с.
 25. Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск: Выш. школа, 1983. 224 с.
 26. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Философия творчества, культуры и искусства. В 2-х тт. Москва: Искусство, 1994. 1052 с.
 27. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва: Эксмо, 2009. 416 с.
 28. Блау П. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель. *Американская социологическая мысль*. Москва: Изд-во МГУ, 1994. С. 8-29.
 29. Блумер Г. Коллективное поведение. *Американская социологическая мысль*. Москва: Изд-во МГУ, 1994. С. 168-215.
 30. Блумер Г. Общество как символическая интеракция. *Современная зарубежная социальная психология: тексты* / под ред. Т. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. Москва: Изд-во МГУ. 1984. С. 173-179.
 31. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука, 1978. 311 с.
 32. Бовина М. Б. Модель воспитания гуманистических личностных качеств студентов. *Модели образовательной деятельности в вузе: традиции и инновации*: материалы науч.-метод. сессии. Ижевск, 2008. С. 17-30.
 33. Бовина М. В. Учебное взаимодействие в академической группе как фактор развития гуманистических качеств личности студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Санкт-Петербургский педагогический ун-т. Санкт-Петербург, 2010. 23 с.
 34. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 439 с.

35. Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В. А. Бодров. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
36. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В.В. Бойко. – М.: Филин, 1996. – 472 с.
37. Бойко В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
38. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Большая советская энциклопедия в 30 тт., 1971. Т. 5. 640 с.
39. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. 3-е изд. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
40. Бондарчук А. И., Толоцкая Н. Ю. Влияние рефлексивности педагога и студентов на преодоление барьеров их взаимодействия. *Вісник післядипломної освіти: Зб. наук. праць* / голов. ред. В. В. Олійник. Київ: Геопринт, 2009. Ч. 1. С. 27-34.
41. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 624 с.
42. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: дис ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 433 с.
43. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 288 с.
44. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. Київ: ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
45. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Санкт-Петербург: Алетейя, 2003. 272 с.
46. Булаева С. В. Использование технологий социального взаимодействия в подготовке студентов к инновационной деятельности в школе. *Известия Российского государственного педагогического университета им.*

А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 88-96.

47. Булгакова О. Ю. Особистісно-типове та діяльнісно-ситуативне як протилежності у складі соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Vol. 5. Budapest, 2013. P. 169-173.*
48. Булгакова О. Ю. Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology. Vol. 4/1 (7), issue 14. Budapest, 2013. P. 227-231.*
49. Булгакова О. Ю. Проблема структури соціальної взаємодії у психологічному аспекті. Тематичний вип. Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. Додаток 1 до Вип. 31. Т. VIII (50, 2013). С. 60-71.
50. Булгакова О. Ю. Психологическая модель социального взаимодействия в системе обучения профессии в высшем учебном заведении. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Vol. II (14). Budapest, 2014. P. 87-90.*
51. Булгакова О. Ю. Психологические составляющие в структуре социального взаимодействия. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology. Vol. II (9). Budapest, 2014. P. 134-139.*
52. Булгакова О. Ю. Психологічна готовність студентів до соціальної взаємодії в контексті емоційно-мотиваційної та ціннісної сфери особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Сер. «Психологічні науки». Вип. 5. Т. 1. Херсон, 2016. С. 34-39.*
53. Булгакова О. Ю. Психологічна основа соціальної взаємодії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. праць. № 1-2. Одеса, 2014. С. 17-25.*
54. Булгакова О. Ю. Психологічний аспект соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology. Vol. III (27). ISSUE 51. Budapest, 2015. P. 78-82.*
55. Булгакова О. Ю. Система «Суб'єкт-Суб'єкт» як одиниця психологічного

- аналізу соціальної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка. 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 7. Ч. 1. С. 127-133.
56. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання: монографія. Одеса, 2014. 246 с.
57. Булгакова О. Ю. Стратегічні патерни соціумної поведінки як комунікативно-інтерактивний принцип особистості взаємодії. Проблеми емпіричних досліджень. *Гуманітарний вісник ДВНЗ. Переяслав-Хмельницький держ. педагогічний ун-т ім. Г. Сковороди*. Вип. 8. Київ: Гнозис, 2014. С. 134-140.
58. Булгакова О. Ю. Теоретична модель соціальної взаємодії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного пед. університету ім. К. Д. Ушинського*: Зб. наук. праць. № 5-6. Одеса, 2014. С. 199-207.
59. Булгакова О. Ю. Інструментальні аспекти соціальної взаємодії. Тематичний випуск. *Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейсько освітнього простору*. Додаток 1 до Вип. 5. Т. V (56). Київ: Гнозис, 2014. С. 102-112.
60. Булгакова О. Ю. Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, I (7), Issue: 14. Budapest, 2013. С. 227-231.
61. Булгакова О. Ю. Система «суб'єкт-суб'єкт» як одиниця психологічного аналізу соціальної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка. 2013. Т. 11. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 7. Ч. 1. С. 127-133.
62. Булгакова О. Ю. Термінальні аспекти у ціннісній моделі соціальної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. СХХVІІІ. С. 61-65.
63. Бурдые П. Социология социального пространства. Москва: Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург: Алетейя, 2007. 288 с.
64. Бусыгина А. Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей школы: автореф. дис. ... д-ра пед.

наук: 13.00.08 / Гос. пед. ун-т. Тольятти, 2000. 43 с.

65. Бутузова Л. П. Системокомплекс професійно важливих якостей психологів, необхідний для роботи в початковій школі. *Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти*: Зб. наук.-метод. пр. / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 27-31.
66. Быстрова А. Н. Мир культуры (Основы культурологии). Москва: Изд. Федора Конюхова; Новосибирск: ЮКЭА, 2002. 712 с.
67. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Киевский гос. лингвистический ун-т. Київ, 1998. 181 с.
68. Варчев А. Э. Современное социометрическое исследование студенческой группы. *Вестник университета*. Сер. «Социология и психология управления». Вып. № 2 (5). Москва: Изд. ГУУ, 2002.
69. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство «Ось-89», 2004. 224 с. (Практическая психология).
70. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию. *Вопросы психологии*. 2007. № 3. С. 16-29.
71. Ващенко И. С., Рыкалина Е. Б., Фахрудинова Э. Р. Индивидуализм в современном обществе. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2012. № 11. Т. 2. С. 856-858.
72. Вдовенко А. А. Изучение готовности студентов к включению в гражданское общество. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2009. Т. 15. № 1. С. 235-240.
73. Вебер М. Избранные произведения. Москва: Прогресс, 1990. 808 с.
74. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса, 2005. 355 с.

75. Велитченко Л. К. Структура субъектности. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2004. № 6-7. С. 39-43.
76. Велитченко Л. К. Концептуальна модель здійснення психического. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. 14. Budapest, 2013. P. 232-237.
77. Велитченко Л.К. Мульти-диалогічні аспекти особистості в практиці психологічного супроводження / Л.К.Велитченко // Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць. Випуск 2. Кіровоград, 2012. – С. 16 – 26.
78. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
79. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 412 с.
80. Ветвицкая С. М., Бриллиант Е. В. Принцип интегратизма в формировании психологической готовности студента к профессиональной деятельности в сфере железнодорожного транспорта. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5. С. 597-599.
81. Виноградова Н. Л. Диалогическое взаимодействие и социальное пространство: монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2006. 216 с.
82. Витвицкая Л. А. Развитие взаимодействия субъектов образовательного процесса университета: монография. Москва: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 218 с.
83. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
84. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
85. Войцеховский Н. С. Технология реализации социальных проектов. *Современные проблемы экономики, социологии и права*. Сб. науч. ст. аспирантов. Вып. 3. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2007.

86. Волков Ю. Г. Социология. Учебник для студентов вузов / под ред. В. И. Добренькова. 2-е изд. Москва, Ростов-на-Дону, 2007. 572 с.
87. Волохонская М. С. К проблеме стереотипности взаимодействия студентов и преподавателей. *Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 13-15.
88. Вступ до загальної психології: програмний довідник / укладач Л. К. Велитченко. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 404 с.
89. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. *Вопросы психологии*. 1966. № 6. С. 65 - 79.
90. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
91. Вязникова Л. Ф. Взаимодействие преподавателя и студента как фактор духовного развития субъектов образовательного процесса: психолого-педагогические парадоксы. *Педагогическое образование и наука*. 2010. № 11. С. 58-62.
92. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. Москва: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
93. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 335 с.
94. Гегель Ф. Сочинения. Том III. Энциклопедия философских наук. Ч. 3. Философия духа. Москва: Гос. изд-во полит. литературы, 1956. 372 с.
95. Герасімова Н. Є. Соціально-психологічний аналіз внутрішньо особистісного конфлікту. *Психологія: Зб. наук. пр.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2000. Вип. 11. С. 54-60.
96. Гидденс Э. Социология. Москва: Эдиториал, 1999. 704 с.
97. Гордеева О.В. О некоторых проблемах разработки проблемы сознания в марксистской психологии / О.В.Гордеева // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология.- 1996. - №3. – С. 26 – 33.

98. Горноста́й П. П. Рольова теорія особистості: теоретичні аспекти та практичні аплікації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х т. Т. 1. С. 391-395.
99. Горноста́й П. П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. Київ, 1988. 18 с.
100. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва: КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2000. 304 с.
101. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
102. Грецов А. Г. Лучшие упражнения для обучения саморегуляции. Учебно-методическое пособие / Под общей ред. проф. С. П. Евсеева Санкт-Петербург: СПбНИИ физической культуры, 2006. 44 с.
103. Губаревич Д. И., Карпиевич Е. Ф., Кирилук Л. Г. Взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе БГУ: попытка анализа. *Образование в современной культуре*. Альманах 1. Сер. «Университет в перспективе развития». Белорусский гос. ун-т. Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М. А. Гусаковского. Минск: Пропилеи, 2001. С. 46-65.
104. Гумель Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы. *Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования»*. 2012. № 6. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1510>
105. Гусякова Н. И. Психологический климат студенческой группы и его влияние на формирование профессионально важных качеств личности будущего учителя. *Совершенствование педагогического процесса в условиях модернизации системы образования в России*: Сб. науч. тр. Москва, 2005. С. 117-138.

106. Гущина Т. Ю. Статусно-рольові позиції студентів як стратегії соціалізації. *К. Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти*: матеріали міжнар. наук.-практич. конф. Зб. наук. статей. Одеса, 2004. Т. 2. С. 41-44.
107. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Одеса: ВСГТУ, 2005. 100 с.
108. Демченко В. А. Самосвідомість як один з факторів психологічної адаптації першокурсників до учбової діяльності. *Радіоелектроніка та молодь у ХХІ столітті*: ІХ Міжнародний молодіжний форум. Харків: ХНУРЕ, 2005. С. 591.
109. Деркач А. А. Формирование образовательной среды для достижения профессионального успеха. Москва: Изд-во РАГС, 2007. 80 с.
110. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва: РАУ, 1995. 208 с.
111. Дзирко Т. Г. Социальный проект как способ адаптации студентов к профессиональной деятельности. URL: <http://festival.1september.ru/articles/501087/>
112. Диагностика мотивов аффилиации (А. Мехрабиан). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп* / Под ред. Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова. Москва: Психотерапия, 2002. С. 95-98.
113. Дидье Ж. Философский словарь: пер. с франц. Москва: Междунар. отношения, 2000. 544 с.
114. Димухаметов Р. С. Фасилитация как принцип обучения в вузе. *Методика вузовского преподавания*: материалы 7-й межвуз. науч. практич. конф. в 2-х ч. Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», Ч. 1. 2006. С. 100-103.
115. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 351 с.

116. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1996. 24 с.
117. Добренков В. И., Кравченко А. И. Социология. Краткий курс. Москва: Инфра-М., 2008. 231 с.
118. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 4. С. 13-20.
119. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 368 с.
120. Дубовицкая Т. А., Щербакова О. И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6418>
121. Дунин Г. С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. *Вестник Московского университета МВД России*. Москва, 2006. № 1. С. 133-136.
122. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. ин-т. Москва, 1983. 39 с.
123. Духовность. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки* / сост. и общая ред. И. Т. Касавин. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. С. 217-218.
124. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности человека к деятельности. Москва: Наука, 1986. 314 с.
125. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. Минск: Изд-во БГУ, 1985. 206 с.
126. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург: Издательство «Речь», 2007. 256 с.

127. Елисеева Е. А. Формирование готовности студентов к профессиональной самореализации на основе социального партнерства. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. «Философия. Психология. Педагогика»*. 2011. Т. 11. № 4. С. 93-96.
128. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный словарь. Москва: Русский язык, 2000. В 2 тт. Т. 2. 1209 с.
129. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. Москва: Джангар, 2010. 864 с.
130. Журавлев А. Л. Основное направление (программа) развития института психологии РАН на ближайший период. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 5. С. 5-20.
131. Завірюха В. В. Формування здатності у студентів до професійного самозростання в умовах інноваційного навчання. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. Вип. 3. С. 261-266.
132. Загороднюк С., Акімов О. Модель психологічної готовності державних службовців до роботи в умовах європейської інтеграції. *Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. праць ОРІДУ НАДУ при Президентіві України*. Одеса, 2013. Вип. 2 (54). С. 156-163.
133. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. Санкт-Петербург: Речь, Москва: Смысл, 2002. 80 с.
134. Заиченко Н. У. Интегративный подход в преподавании психологии: учебное пособие. Москва: ФЛИИНТА, 2013. 384 с.
135. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. № 38-39. Ст. 380.
136. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.
137. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов: свыше 25 000 слов и словосочетаний. 3-е изд., испр. и

доп. Москва: ООО ИФ «Азбуковник», 2008. 1040 с.

138. Захарова Л. Н. Модель ролевой социализации личности в образовательном процессе. *Вестник ННГУ*. 2013. № 3 (1). С. 375-382.
139. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2003. 384 с.
140. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 1. С. 18-28.
141. Зорина А. В. Личностно-ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель-студент» в процессе формирования организаторских навыков у студентов вуза. *Вестник КГУ. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокенетика»*. Кострома: КГУ, 2008. Т. 14. № 6. С. 137-141.
142. Ибатуллина Е. Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т. Волгоград, 2013. 26 с.
143. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. 3-е изд. Санкт-Петербург: изд-во «Питер». 2006. 208 с.
144. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Российский гос. педаг. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2000. 334 с.
145. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 576 с.
146. Ильичева В. А. Влияние характера педагогического взаимодействия преподавателя и студентов на профессиональное развитие будущего учителя. *Высшее педагогическое образование России: традиции,*

- проблемы, перспективы: междунар. науч. практ. конф. Ч. 1. Москва, 1997. С. 162-164.*
147. Ионин Л. Г. Социология культуры. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 427 с.
 148. Ионцева М. В. Корпоративная культура вуза: Монография. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. 288 с.
 149. История буржуазной социологии XIX – начала XX века / отв. ред. И. С. Кон. Москва: Наука, 1979. 344 с.
 150. Ібрагімова К. О. Модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при вивченні психолого-педагогічних дисциплін. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Зб. наук. праць. Вип. 18 (1-2015). С. 248-253.
 151. Иванова Г. В. Професійна культура майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія*. 1995. № 5. С. 14-19.
 152. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. Москва: Политиздат, 1988. 319 с.
 153. Казаренков В. И. Казаренкова Т. Б. Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие. *Педагогика*. 2000. № 5. С. 64-69.
 154. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
 155. Капустюк О. М. Методологічні та організаційні засади дослідження процесу самопрезентації особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Зб. наук. пр. Східноукраїнського нац. ун-ту. Луганськ: СНУ ім. В. Даля*, 2004. № 2 (7). С. 67-69.
 156. Карпушина Л. В. Структура и динамика жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Сер. «Психология», 2005. № 1. С. 78-91.
 157. Келасьев В. Н. Социализация человека: введение в человекознание. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2001. 280 с.
 158. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-

- на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
159. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва: Изд-во МГУ, 1982. С. 74-77.
 160. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 76 с.
 161. Князева О. Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе. Воронеж: Изд-во ВОИПКиПРО, 2012. 159 с.
 162. Кобзев М. С. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя. *Педагогика*. 1978. № 9. С. 68-76.
 163. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. / НАЧОУ ВП «Современная гуманитарная академия», Москва. 1991. 51 с.
 164. Ковалев Г. А. Психологическое развитие и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 13-23.
 165. Коваль М. В. Рефлексивно-диалогическое взаимодействие в переговорном процессе как проблема психологической науки. *Вестник Тамбовского ун-та*. Сер. «Гуманитарные науки». Тамбов, 2008. Вып. 10 (66). С. 293-296.
 166. Ковчина Н. В., Сапрыгина С.А. О подготовленности обучающегося к социальному взаимодействию в контексте образовательных стандартов. *Psycho-pedagogical problems of a personality and social interaction: materials of the V international scientific conference on May 15-16, 2014*. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». P. 203-213.
 167. Кожурова О. А. Самосознание как детерминанта профессионального самоопределения личности. *Психология образования региональный опыт* (Москва, 13-15 декабря 2005 г.). Материалы второй научно-практ. конф. Москва: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. С. 338-339.

168. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 328 с.
169. Козырев В. И. Социальный интеллект как фактор управления организацией. Ярославль, 2000. 348 с.
170. Кокоева Р. Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы. *Успехи современного естествознания*. 2009. № 5. С. 78-79.
171. Колесникова Г. И. Основы психопрофилактики и психокоррекции. Ростов на Дону: «Феникс», 2005. 185 с.
172. Колмогорова О. А. Студенческое самоуправление в вузе как средство профессионального становления личности специалиста. Магнитогорск, 2007. 182 с.
173. Коломінський Я. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2002. 286 с.
174. Колтунова М. В. Деловое общение: Нормы. Риторика. Этикет: учебное пособие для вузов. 2-е изд., доп. Москва: Логос, 2005. 312 с.
175. Колтунович Т. А. Этичный кодекс психолога: Навчальний посібник. Чернівці: ЧНУ, 2007. 232 с.
176. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. Москва: ПЕР СЭ, 2007. 464 с.
177. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. Москва, 1990
178. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ: Вища школа, 1987. 56 с.
179. Кораблина Е. П. Профессия психолог-консультант: монография. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 156 с.
180. Кордуэлл М. Психология: Словарь-справочник / пер. с англ. К. С. Ткаченко. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
181. Корнеева Е. Н. Взгляд на социализацию с точки зрения возрастной психологии. *Ярославский педагогический вестник*. 1996. № 2. С. 17-23.

182. Корнещук В. В., Марар Ю. О. Військова професійна діяльність і готовність до неї. *Наукові записки: Зб. наук. ст. Нац. педагогічного ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. Вип. ЛП (52): Педагогічні, історичні та фізико-математичні науки. С. 58-64.
183. Корніяка О. М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів. *Психолінгвістика: Зб. наук. пр. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2009. Вип. 3. С. 60-69.
184. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навчальний посібник. Київ: Ельга; Ніка-центр, 2006. 576 с.
185. Коротков В. А. Професійно-личностная ориентация педагога предметника инновационных образовательных институтов. *Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г.* Москва, 1995.
186. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Педагогическое взаимодействие. Ростов-на Дону: Изд-во РГПУ, 1997. 112 с.
187. Кошова І. В. Суб'єктивна інтерпретація ситуації та конфлікт. *Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: матеріали VI Костюківських читань* (Київ, 28-29 січня 2003 р.). Київ: Міленіум, 2003. Т. 2. С. 93-97.
188. Кравченко А. И. Общая социология: учебное пособие для вузов. Москва: ЮНИТИ, 2008. 479 с.
189. Кравченко С. А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. Учебник для ВУЗов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: «Экзамен», 2004. 624 с.
190. Красоткина И. Л. Подготовка студентов экономических профессий к деловому общению средствами гуманитарных дисциплин. *Вопросы гуманитарных наук*. Москва, 2005. № 3. С. 25-27.

191. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва, 1985. 431 с.
192. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва: Просвещение, 1972. 255 с.
193. Кузьмина В. М. Проблема социальной адаптации молодежи в процессе обучения в вузе. *Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Акмеология образования*. 2006. №. 4. С. 216-218.
194. Кулешова О. В. Особливості самореалізації особистості у професії: рефлексивні і соціально-психологічні аспекти. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2006. Т. УІІ. Вип. 4. С. 181-187.
195. Куницына В. Н., Казаринова В. М., Погольша Н. В. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
196. Ларионова М. А. Профессионально-педагогическое общение педагога современной высшей школы. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2009. № 3. С. 42-49.
197. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Москва: ЮНИТИ, 2001. 431 с.
198. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. Москва, 1964. 344 с.
199. Левченко В. Ф. Эволюция биосферы до и после появления человека. Санкт-Петербург: Институт эволюционной биологии и биохимии Российской академии наук, 2003. 164 с.
200. Левченко М. В. Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київський державний університет імені Т. Г. Шевченко. Київ, 1976. 27 с.
201. Леонов Н. И., Астраханцева Ю. Л. Социальные представления преподавателей вуза с высоким уровнем конфликтности о разрешении конфликтов со студентами. *Психология человека в современном мире*. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений: Материалы

- Всерос. юбил. науч. конф., посвящ. 120-летию со дня рожд. С. Л. Рубинштейна, Москва, 15-16 октября 2009 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 212-214.
202. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 тт. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. 320 с.
203. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 18 с.
204. Ливенцева О.В. Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях (на примере аппарата управления Буровой компании): дис. ... канд. психол. наук. / М., 2002. 213 с.
205. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів до професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / Академія педагогічних наук України, Ін-т педагогіки. Київ, 1996. 44 с.
206. Литвинова Л. В. Актуальні проблеми адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ: Міленіум, 2003. Ч. 10. С. 101-104.
207. Ложкин Г. В., Терешина Е. Б. Уверенность в себе: механизм формирования. *Журнал практикующего психолога*: Сб. ст. Вып. 4. Киев: Киевский гос. лингвистический ун-т, Центр консультативной психологии, 1998. С. 94-100.
208. Лунева О. В. Социальный интеллект - условие успешной карьеры. *Знание. Понимание. Умение*. 2006. № 1. С. 53-58.
209. Люшер М. Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 173 с.

210. Мазилев В. А. Методология психологической науки. Ярославль, 2003. 236 с.
211. Майерс Д. Социальная психология: Интенсивный курс: пер. с англ. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург, Москва: Прайм-Еврознак; Олма-Пресс, 2004. 510 с.
212. Макарова И. В. Психология: конспект лекций. 2-е изд., доп. Москва: Издательство Юрайт, 2010. 237 с.
213. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2001. 592 с.
214. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев: Изд-во ООО «КММ», 2006. 240 с.
215. Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург, 1993. 104 с.
216. Марищук В. Л., Платонов К. К., Плетницкий Е. А. Напряженность в полете. Москва: Воениздат, 1969. 75 с.
217. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти. *Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія*. Чернівці: Рута, 2003. Вип. 185. С. 44-53.
218. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Междунар. гуманитарный центр «Знание», 1996. 312 с.
219. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. Москва: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
220. Мельник С. Н. Психология личности: Учебное пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. 96 с.
221. Мельников В. М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности: учебное пособие для слушателей ИПК преподавателей педагогических дисциплин университетов и педагогических институтов. Москва: Просвещение, 1985. 319 с.

222. Мельченкова Н. В. Формирование готовности к деловому общению у студентов в процессе изучения иностранного языка. *Проблемы гуманитарного образования в техническом вузе*. Сб. тр. Всероссийской научно-метод. конф. (Самара, 28-29 октября 2004 г.). Самара: Самарский гос. аэрокосмический ун-т, 2004. С. 155-157.
223. Менг Т. В. Исследование образовательной среды: проблемы, подходы, модели. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. 98 с.
224. Мешко О. І. Формування готовності шкільних психологів до створення психологічного клімату у педагогічному колективі: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 24 с.
225. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. пер. Москва: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
226. Микитюк Г. Ю. Взаємооцінки у стосунках викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. *Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. Ч. 3. С. 112-114.
227. Михайлова Е. С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию. Санкт-Петербург: АДИС, 1996. 53 с.
228. Молчанова Н. В. К вопросу о мотивации в профессиональном становлении студента. *Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. Саратов, 2012. Т. 1. Вып. 2. С. 11-15.
229. Моляко В. А. Стратегические компоненты психологической готовности к педагогической деятельности. *Творческое наследие А. С. Макаренко и современная школа*: материалы конф. Сумы. 1988. С. 262-263.
230. Моляко В. А. Техническое творчество и трудовое воспитание. Москва: Знание, 1985. 80 с.

231. Моляко В. А., Смутьсон М. Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. Киев: Знание, 1985. 96 с.
232. Монжиевская В. В. Некоторые аспекты индивидуализации обучения студентов вуза деловому общению. *Педагогические науки*. 2007. № 1. С. 59-62.
233. Моцарь Л. С. Уровневые проявления готовности выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности как проекция тенденций его самореализаций. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Сер. Педагогика и психология. 2010. № 3 (65). С. 147-151.
234. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. пр. КІНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. Вип. 7. С. 465-475.
235. Мясищев В. Н. Психология отношений. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
236. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 392 с.
237. Некрасова Н. А., Некрасов С. И., Садикова О. Г. Тематический философский словарь: Учебное пособие. Москва: МГУПС (МИИТ), 2008. 164 с.
238. Немиринский О. В. Терапевтическая роль групповой динамики. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. № 3. С. 5-24.
239. Новейший философский словарь. Составитель А. А. Грицанов. Минск: Книжный дом, 2003. 1280 с.
240. Новокшонова М. Ю. Информационная культура как компонент имиджа современного педагога. *Преподавание истории и обществоведения в школе*. 2006. № 9. С. 13-16.
241. Новые технологии образования в практике педагогического университета: *Материалы из опыта работы преподавателей*

- естественно-географического факультета* / под ред. д-ра пед. наук проф. Л. А. Коробейниковой. Вологда: Русь, 1997. 102 с.
242. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 192 с.
243. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянского гос. Ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.
244. Огарева Е. И. Адаптация студентов к условиям обучения в вузе в связи с их ценностными ориентациями: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Сев.-Зап. акад. гос. службы. Санкт-Петербург, 2010. 187 с.
245. Оксфордский толковый словарь по психологии / пер. с англ. под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т. 1. Чеботарева Е. Ю. Москва: Вече АСТ, 2003. 592 с.
246. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х тт.: Т. 1. / Пер. с англ. Е. Ю. Чеботарева. Москва: Вече АСТ, 2003. 592 с.
247. Орлов К. А. Формирование гуманных отношений младших подростков во внеучебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский государственный гуманитарный ун-т им. М. А. Шолохова. Москва, 2009. 155 с.
248. Осипов Г. В., Москвичев Л. Н. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов. Москва: Норма, 2014. 912 с.
249. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
250. Основи психології: Підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 3-є вид., стереотип. Київ: Либідь, 1997. 632 с.
251. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Изд. 3-е, доп. и перераб. Ростов н/Д: «Феникс», 2002. 704 с.
252. Павлова И. Г., Чебыкин А. Я. Психологические корреляты эмоциональной зрелости. *Наука і освіта*. Одесса, 2000. № 1–2. С. 156–

- 158.
253. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: МГУ, 1991. – 110 с.
254. Парсонс Т. О социальных системах. Москва: Академический проект, 2002. 832 с.
255. Парсонс Т. О структуре социального действия. Москва: Академический проект, 2000. 880 с.
256. Патутина Н. А. Взаимодействие преподавателей и студентов в учебно-воспитательном процессе педколледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2002. 17 с.
257. Пашукова Т. И. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. — М.: Ин т практ. психологии, 1996. – 127 с.
258. Педагогика: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. Под ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 304 с.
259. Педагогика: Учебное пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. Изд. 3-е, доп., перераб. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 640 с.
260. Перельгина Е. Б. Акмеологические основания корпоративного имиджа: субъектно-деятельный подход. Москва: Изд-во Акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2007. 579 с.
261. Петрова І. Л. Стратегічне управління людськими ресурсами: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2013. 466 с.
262. Петровская М. В., Щербаков С. В. Педагогическое взаимодействие как условие формирования психологической культуры субъектов образовательного процесса в военном вузе. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2014. № 27 (3). С. 96-101.
263. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 255 с.
264. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Генезис, 2003. 192 с.

265. Підбуцька Н. В. Психологічні властивості особистості майбутнього інженера: монографія. Харків: Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2013. 114 с.
266. Пілецький В.С. Вплив психологічних особливостей спілкування на професійну підготовку майбутніх менеджерів. *Актуальні проблеми психології*. Т. I. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ: Міленіум, 2002. Ч. 8. С. 237-242.
267. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. .. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Нац. педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.
268. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. Київ: Каравела, 2008. 352 с.
269. Подопригора М. Г. Деловая этика: учебное пособие. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. 116 с.
270. Политология: Словарь-справочник / М. А. Василик, М. С. Вершинин и др. Москва: Гардарики, 2001. 328 с.
271. Полонская И. Н. Традиция: от сакральных оснований к современности. Ростов на Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2006. 272 с.
272. Пономарьова Г. Ф. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: Зб.наук. пр. Харків: Укр. інж.-пед. акад, 2014. Вип. 45. С. 25-36.
273. Попова О. И. Имидж преподавателя вуза. *Наука, общество, человек. Информационный вестник Уральского отделения РАН*. № 4 (18). Екатеринбург: УрО РАН, 2006.
274. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: Зб. наук. пр. Київ, 2006. Т. VIII. В. 7. С. 259-268.

275. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / автор-сост. Н. И. Конюхов. Москва: РАГС, 1992. 100 с.
276. Примуш М. В. Загальна соціологія: навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2004. 592 с.
277. Профессиональная этика педагога: Учебно-методическое пособие / сост. И. В. Тимонина. Кемерово, 2014. 250 с.
278. Психічні стани і психічні властивості: програмн. довідн. / уклад. Л. К. Велитченко. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 292 с.
279. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Под ред. И. В. Дубровиной. Москва: Издательский центр «Академия», 1998. 160 с.
280. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.
281. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. Москва: Когито-Центр, 2011. 600 с.
282. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
283. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 656 с.
284. Психология: Словарь по профориентации и психологической поддержке / под ред. С. Ю. Головина. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
285. Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Я. Галаган і др. Київ: ДЕТУТ, 2008. 422 с.
286. Пуни А. Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. Москва: Физкультура и спорт, 1973. 113 с.

287. Пучков А. А. Типы организационного взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном процессе. *Информационные системы и коммуникативные технологии в современном образовательном процессе*: Сб. науч. тр. / под ред. Т. С. Волковой и др. Пермь: Пермская ГСХА, Центр соц.-психол. исслед, 2012. С. 100-109.
288. Райкова Е. Ю. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам родительско-детских отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / СГПУ. Самара, 2005. 196 с.
289. Ракитская О. Н. Структурно-функциональные характеристики профессионального мышления педагога. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. Научно-методический журнал. Т. 13. Сер. «Психологические науки», «Акмеология образования». № 1. 2007. С. 34-41.
290. Редлих А. Модерация конфликтов в организации. Санкт-Петербург: Речь, 2009. 240 с.
291. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1998. 465 с.
292. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 688 с.
293. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2-х кн. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.
294. Роджерс К. Эмпатия. *Психология эмоций*. Тексты / под ред. В. К. Виллюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 325-328.
295. Родзинский Д. Л. Философия в вопросах и ответах. Учебное пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2009. 444 с.
296. Розанов Ф. И. Информационные процессы как фундаментальное социальное взаимодействие. *Совершенствование качества*

- профессионального образования в университете: материалы Всерос. научно-метод. конф. Братск: ГОУ ВПО «БрГУ». 2005. С. 326-330.*
297. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 365 с.
298. Романова М. Л. Математические модели толерантной студенческой среды. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. 2013. 4 (98). С. 126-128.
299. Ромек В. Г. Тесты уверенности в себе. *Практическая психодиагностика и психологическое консультирование*. Ростов-на-Дону: Ирбис, 1998. С. 87–108.
300. Роулз Дж. Теория справедливости. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. 536 с.
301. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
302. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 384 с.
303. Рудик П. А. Психология: учебник для техникумов физкультуры. Москва: Физкультура и спорт, 1967. 214 с.
304. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я и Другого». Саратов: Научная книга, 2011. 304 с.
305. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Новосибирский гос. педагогический ун-т. Новосибирск, 1997. 347 с.
306. Санникова О. П. Науково-методичний твір «Тест-опросник формально-динамічних показателів общителності». Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 8838. Міністерство освіти і науки України. Заяв. № 8655 від 01.10.2003. Опубл. 24.11.2003. 24 с.
307. Санникова О. П., Кузнецова О. В. Адаптивность личности: монография. Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. 258 с.
308. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О. П.

- Санникова. – Одеса: Хорс, 1995. – 334 с.
309. Саннікова О. П., Санніков О. І., Подоляк Н. М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. Тематичний спецвипуск: «Традиції та новачії сучасної освіти в Україні».* 2013. № 3/СХІІІ. С. 140-144.
310. Саннікова О. П., Саннікова А. О. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід. Монографія. Одеса: ВМВ, 2014. 238 с.
311. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
312. Сергиенко Е. А. Психология субъекта: поиски и решения. *Психологический журнал.* 2008. Т. 29. № 2. С. 16-28.
313. Сержникова Р. К., Попов Ю. В. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия преподавателей со студентами. Режим доступу: URL: <http://popoff.donetsk.ua/text/donntu/events>
314. Сизикова Н. В. Осмысленность деятельности как компонент психологической готовности. *Вестник Томского государственного университета.* 2008. № 308. С. 167-168.
315. Симоненко С. М. «Образ світу» та «картина світу» як детермінанти індивідуальних стратегій візуально-мисленневої діяльності суб'єкта. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського.* 2011. № 9. С. 234-242.
316. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под. ред. д-ра социол. наук, проф. Ю. П. Сурмина. Київ: Центр інновацій и развития, 2002. 286 с.
317. Сімко Р. Т. Поняття готовності до професійної діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки. *Проблеми сучасної психології:* Зб. наук. пр. КПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. Вип. 13. С. 415-425.

318. Сіцінський А. С. Управлінська діяльність керівного складу спеціалізованого виду державної служби: організаційно-психологічні засади (за матеріалами Державної прикордонної служби України): автореф. дис. ... д-ра наук з держ. упр.: 25.00.03 / Ін-т законодавства Верховної Ради України. Київ, 2007. 36 с.
319. Скакун О.Ф. Теорія держави і права: Підручник / пер. з рос. Харків: Консум, 2001. 656 с.
320. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю., Машаров И. М. Управление и диагностика персонала: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Знание, 2002. 356 с.
321. Скопылатов И. А., Ефремов О. Ю., Машаров И. М. Управление и диагностика персонала: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Знание, 2002. 356 с.
322. Слабко В. М. Теорія і методика формування проектно-технологічної культури майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 41 с.
323. Слостёнин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр». 224 с.
324. Слостёнин В. А., Филипенко Н. И. Профессиональная культура учителя. Москва: Просвещение, 1993. 216 с.
325. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.
326. Слинькова Т. В. Взаимосвязь содержания образов партнеров по общению с характером их взаимоотношений. *Труды ДВГТУ*. Вып. 131. Владивосток, 2002 (февраль). С. 191-197.
327. Словарь / под. ред. М. Ю. Кондратьева. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
328. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и

- доп. Минск: Харвест, Москва: АСТ, 2001. 976 с.
329. Словарь-справочник по социальной психологии / под. ред. В. Крысько. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 416 с.
330. Соловьев О. В. Об эволюционных истоках субъективности и субъекта. *Мир психологии*. 2007. № 1 (49). С. 55-68.
331. Сорокин П. А. Система социологии. Москва: Астрель, 2008. 1003 с.
332. Сорокин П. А. Система социологии. Т. 1. Москва: Наука, 1993. 688 с.
333. Сорокина Ж. А. Развитие психологической готовности студентов к профессиональной деятельности средствами саморегуляции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Курский гос. ун-т. Курск, 2006. 186 с.
334. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной студента вуза. *Инновации в образовании*. 2002. № 1. С. 50-59.
335. Ставицька С. О. Індивідуальні форми організації особистістю життєвого шляху. *Вісник Одеського національного університету. Сер. «Психологія»*. 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 314-323.
336. Стёпин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
337. Столин В. В. Самосознание личности / В.В.Столин. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 284 с.
338. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.
339. Столяренко А. М. Прикладная юридическая психология: учебное пособие для вузов / под ред. А. М. Столяренко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 639 с.
340. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения: пер. с англ. / под ред. Н. Ф. Тальзиной. Москва: Педагогика, 1984. 472 с.
341. Стоянова Л. В. Некоторые условия организации диалогического взаимодействия в медицинском вузе. *Вестник Иркутского педуниверситета*: Сб. науч. тр. Иркутск, 2001. Вып. 2. Ч. 2-3. С. 21-26.

342. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. 2-е изд. Москва: Изд-во ЛКИ, 2008. 168 с.
343. Сучкова Т. В., Сайдашева Г. Т. Психология социального взаимодействия. Ч. 1. Учебное пособие. Казань: Изд-во Казанск. гос. архитектур.-строит. ун-та, 2013. 80 с.
344. Тарасевич Н. М., Омельченко С. Д. Особистісно-діяльнісний підхід у визначенні змісту психолого-педагогічної підготовки. *Психолого-педагогічна підготовка учителя у педагогічних вузах: матеріали конф.* Харків. 1994. С. 8-11.
345. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Київ: Вид. центр «Просвіта», 1996. 404 с.
346. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: монографія. Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. 262 с.
347. Теория и практика связей с общественностью: учеб. пособие / автор-сост. С. Ю. Чимаров, Л. Е. Востряков. Ч. 2: Технологии, практические методы и приемы работы в сфере связей с общественностью. Санкт-Петербург: СЗИУ РАН-Хигс, 2012. 346 с.
348. Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности. *Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. науч. конф.* (Москва, март 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 6-9.
349. Толков О. С. Рівень розвитку компонентів психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах змін. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка та Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* Київ, 2011. Вип. 14. С. 795-802.
350. Толковый словарь русского языка / под. ред. С. И. Ожегова; Н. Ю. Шведовой. Москва: Изд-во ИТИ Технологии, 2006.
351. Толковый словарь русского языка: В 4 тт. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. Москва, 1935; Т. 2. Москва, 1938; Т. 3. Москва, 1939; Т. 4, Москва, 1940.

- (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание: Москва, 1995; Москва, 2000.
352. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 41-46.
 353. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія. Хмельницький: НВП «Еврика», 2003. 197 с.
 354. Тофтул М. Г. Етика: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2005. 416 с.
 355. Урбанович А. А. Психология управления. Минск: Харвест, 2003. 640 с.
 356. Утанов Б. Э. Подготовка будущего учителя к педагогической деятельности. *Психологические аспекты совершенствования, подготовки учительских кадров в педвузах и университетах в условиях непрерывного образования*: Республиканская научно-практ. конф. Ч. II. Ташкент, 1991. С. 162-164.
 357. Фальова О. Є. Особливості особистості студентів закладу вищої освіти: динаміка від курсу до курсу та зв'язок зі спеціальністю. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 6. С. 69-76.
 358. Фарапонова Э. А. Воспитание психологической готовности к труду. *Вопросы психологии*. 1985. № 6. С. 59-68.
 359. Федяева А. Ф. Социально-психологическая архитектура совершенствования межличностных отношений студентов в вузах социального профиля. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. Киров: ВятГГУ, 2010. № 4 (3). С. 38-45.
 360. Филиппов А. Ф. Социология пространства. *Логос*. 2000. № 2 (23). С. 113-151.
 361. Филиппов Ф. Р. Социология образования. Москва: Наука, 1980. 199 с.
 362. *Философия: Энциклопедический словарь* / под ред. А. А. Ивина. Москва: Гардарики, 2004. 1072 с.

363. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
364. Фляйшер К., Бенсуссан М. Стратегический и конкурентный анализ. Москва: БИНОМ Лаборатория знаний, 2015. 541 с.
365. Фомин А. С. Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности. *Юридическая психология*. 2011. № 1. С. 14-20.
366. Фопель К. Психологические группы: Рабочие материалы для ведущего: Практическое пособие. 5-е изд., стер. Москва: Генезис, 2004. 256 с.
367. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. Пер. с нем. Москва: Генезис, 2005. 267 с.
368. Францева Е. Н. Психологическая готовность к инновациям в профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2003. 18 с.
369. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. Москва: Изд-во ЭКСМО-Пресс; Харьков: Издательство «Фолио». 2002. 864 с.
370. Фролов С. С. Социология. Учебник для высших учебных заведений. Москва: Наука, 2006. 320 с.
371. Фролов С. Взаимодействие социальное. *Словарь ключевых социологических терминов*. Москва, 1999. 384 с.
372. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Общ. ред. и послеслов. П. С. Гуревича. Москва: Прогресс, 1989. 272 с.
373. Фрумин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). *Вопросы психологии*. 1993. № 1. С. 24-32.
374. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

375. Фурманов И. А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии. *Белорусский психологический журнал*. 2004. № 1. С. 15-20.
376. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие: пер. с нем. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 379 с.
377. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. пер. с нем. Москва: Издательство «Весь Мир», 2003. 416 с.
378. Храмова Н. Г. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам супружеских отношений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Самарский гос. пед. ун-т: Самара, 2003. 20 с.
379. Цзен Н. В., Пахомов Ю. В. Психотренинг: игры и упражнения. Изд. 2-е, доп. Москва: Независимая фирма «Класс», 1999. 272 с.
380. Чебикин О. Я. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 86-103.
381. Чебикин О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 230 с.
382. Чебыкин А. Я. О специфических эмоциях, детерминирующих познавательную активность. *Психол. журнал*. 1989. № 4. С. 135-142.
383. Чебыкин А. Я. Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. Москва, 1990. Ч. 2. С. 135-163.
384. Чебыкин А. Я. Систематизация методов регуляции эмоций применительно к условиям учебной деятельности. *Диагностика и регуляция эмоциональных состояний*. Ч. 1. Москва, 1990. С. 141-151.
385. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса. 1992. 169 с.
386. Чебыкин А. Я., Колот С. О. Эмоциональная работа и эмоциональная регуляція. *Наука і освіта*. 2001. № 2/3. С. 84-87.

387. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.
388. Чепелева Н. В. Теоретико-методологічні основи розробки нормативної моделі самопроекування особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2017. Т. II: Психологічна герменевтика. Вип. 10. С. 4-19.
389. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05, 19.00.01 / Ярославский госуниверситет им. П. Г. Демидова. Ярославль, 2007. 440 с.
390. Чуриков А., Снегирёв В. Копилка для тренера: Сборник разминок, необходимых в любом тренинге. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.
391. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. корпорация "Логос", 1996. 320 с.
392. Шамне А. В. Психологічні особливості формування та розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді. *Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: БДПУ, 2008. № 3 (Ч. 2). С. 138-142.
393. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. Сер. Психологія. Вип. 51, 2015. С. 276-284.
394. Шапиро С. А. Мотивация и стимулирование персонала. Москва: ГроссМедиа, 2005. 224 с.
395. Шевченко Н. Ф. Теоретичні підходи до розуміння поняття «самоповага» в історичному поступі психологічного знання. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 2015. № 10 / СХХVІІІ. С. 88-93.

396. Шевченко Н. Ф., Меняйло В. В. Уявлення студентів-психологів про майбутню професійну діяльність. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 2014. № 9 / СХХVI, 2014. С. 88-93.
397. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05. / Санкт-Петербургский госуниверситет. Санкт-Петербург. 2005. 363 с.
398. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом: пер. с нем. и англ. Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004. 1056 с.
399. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии: пер. с польск. Москва: Прогресс, 1969. 240 с.
400. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии. Минск: Современное слово, 1998. 768 с.
401. Ядов В. А., Беляев В. Я., Марарица В. Ф., Оконешников П. Н. Общая социология: теория и прикладные исследования. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. 440 с.
402. Янчурина Е. С. Обоснование профессиональной компетенции социального взаимодействия в подготовке бакалавров социальной работы в вузе. *Вектор науки ТГУ*. 2012. № 2 (9). С. 344-347.
403. Argyle M. The psychology of interpersonal behavior. London: Penguin Books Ltd., 1972. 280 p.
404. Benedict R. Synergy: Patterns of the good culture. *American Anthropologist*. 1970. Vol. 72. P. 320-333.
405. Blau P. Inequality and heterogeneity: A primitive theory of social structure. N.Y.: Free Press, 1977. 307 p.
406. Britton, R. (1994). Publication anxiety: Conflict between communication and affiliation. *Int. J. Psycho-Anal.* 75:1213-1224.
407. Brooke Noel Moore, Parker R. Critical Thinking. 10 ed. 2012.
408. Dahrendorf R. Classes and Class Conflict Society in an Industrial Society. New York: Stanford University Press, 1965. 358 p.

409. Emery, F. W., and Trist, E. L. (1973). *Towards a Social Ecology*. New York: Plenum Press.
410. Garfinkel H. *Studies in Ethnomethodology*. N.Y.: Prentice-Hall, 1967. 303 p.
411. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Co., 1967. 270 p.
412. Homans G. C. *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. Routledge & Kegan Paul, 1961. 406 p.
413. Kernberg, O. F. (1988). Identity, alienation, and ideology in adolescent group processes. In *Fantasy Myth, and Reality: Essays in Honor of Jacob A. Arlow*, ed. H. P. Blum, Y. Kramer, A. Richards, and A. Richards, 381-399. Madison, Conn.: International Universities Press.
414. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. New York: Ronald Press Co, 1957. 518 p.
415. Linton R. *The Cultural Background of Personality*. *Вопросы социальной теории: Научный альманах*. 2007. Т. I. Вып. 1. Философские и научные основания современной социальной теории / под ред. Ю. М. Резника. Москва: «Независимый институт гражданского общества»; «Междисциплинарное общество социальной теории». 2007. С. 175-190.
416. Lipman M., Sharp A. M. *Ethical Inquiry. Instructional Manual to Accompany*. New York - London: University Press of America, 1985. 414 p.
417. Maslow A. H. *The father reaches of human nature*. New York: Arkana, 1993. 407 p.
418. Thibaut J. W., Kelley H. H. *The Social Psychology of Groups*. New York: John Wiley & Sons, 1959. 303 p.
419. Turquet, P. (1975). Threats to identity in the large group. In *The Large Group: Dynamics and Therapy*, ed. L. Kreeger, 87-144. London Constable.
420. Ziller R. C. *Photographing the self: methods for observing personal orientatios*. Newbury Park. London. Delhi: SAGE Publications, 1990. 167 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії»

Статьь _____ Вік _____

Ви є: а) керівник установи; б) керівник структурного підрозділу; в) співробітник підрозділу

Ваш стаж роботи: а) до 5 років; б) до 10 років; в) до 15 років; г) до 20 років; д) понад 20 років

1. Я отримую задоволення від моєї професійної праці:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

2. Завдяки моїй роботі моє життя наповнюється смислом:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

3. Головним орієнтиром у моїй професійній праці є матеріальне благополуччя:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

4. Важливе місце у моїй професійній праці посідають духовні цінності:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

5. Від моєї професійної праці я очікую повної реалізації мого творчого потенціалу:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

6. У моїй професійній праці я прагну до творчої самореалізації:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

7. Моя професійна праця забезпечує мені самовдосконалення і творче зростання:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

8. Я відчуваю, що моя професійна праця забезпечує мені бажаний соціальний статус:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;

г) інколи.

9. Мені важливо, щоб мене більше поважало начальство, ніж колеги по роботі:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

10. Мені важливо, щоб мене поважали колеги по роботі, ніж начальство:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

11. Завдяки моїй професійній праці я відчуваю впевненість в завтрашньому дні:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

12. Я виконую свої професійні обов'язки дбайливо і сумлінно:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

13. Я людина старанна і обов'язкова:

а) завжди;

б) майже завжди;

- в) у середній мірі;
- г) інколи.

14. Виконання моїх професійних обов'язків забезпечується високим рівнем моєї освіти:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

15. Виконання моїх професійних обов'язків забезпечується високим рівнем моєї професійної підготовки:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

16. При виконанні моїх професійних обов'язків я спираюсь на мій професійний досвід:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

17. При виконанні моїх професійних обов'язків я зважаю на думку своїх колег:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

18. Виконувати мої професійні завдання мені допомагає самоконтроль:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

19. При виконанні моїх професійних обов'язків я дотримуюсь етичних норм:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

20. Виконуючи мої професійні обов'язки, я орієнтуюсь на власну думку:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

21. У свої поведінці я проявляю таку рису, як незалежність:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

22. У свої поведінці я більш орієнтуюсь на кон'юнктуру, чим на власну оцінку ситуації:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;

г) інколи.

23. Я сміливо відстоюю свою думку:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

24. Соціумний простір навколо мене є комфортним:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

25. Освітнє середовище забезпечує пристойний рівень освіченості:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

26. Керівні освітні установи (міністерство освіти, обласний, районний, міський відділ освіти – *необхідне підкреслити*) забезпечують необхідний рівень керівництва освітнім середовищем:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

27. Освітня установа (вищий навчальний заклад, СНЗ, ЗОШ – *необхідне підкреслити*) забезпечують необхідний рівень надання освітніх послуг:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

28. При спілкуванні з іншими є керуюсь прислів'ям «Людина людині вовк»:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

29. При спілкуванні з іншими є керуюсь прислів'ям «Людина людині друг, товариш і брат»:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

30. При спілкуванні з іншими вони мені всі байдужі:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

31. Спілкування мені потрібно для того, щоб не почувати себе самотнім:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

32. Спілкування є необхідним атрибутом праці:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

33. Спілкування залежить від знання правил гри:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

34. Інша людина є засобом для досягнення власних цілей:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

35. Я використовую іншого для досягнення власних цілей:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

36. У моєму професійному оточенні спостерігається використання іншого для досягнення власних цілей:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

37. У моєму професійному оточенні рішення приймаються колегіально:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

38. У моєму професійному оточенні активність професійного комунікативного процесу заохочується:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

39. Учасники професійного комунікативного процесу поінформовані про проблеми, що вирішуються:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

40. Вважаю, що способи для досягнення цілей у моєму професійному оточенні є етично і професійно прийнятними:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

41. Вважаю, що у моєму професійному оточенні я отримую задоволення моєї потреби розумінні мене як особистості:

- а) завжди;

- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

42. Вважаю, що у моєму професійному оточенні я можу сподіватися на співчуття та співпереживання з боку колег:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

43. На мою думку, спілкування з іншими у моєму професійному оточенні змінює мої уявлення про істотні події навколо мене та ставлення до цих подій:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

44. У моєму професійному оточенні є особи, які намагаються домінувати у спілкуванні:

- а) всі;
- б) майже всі;
- в) у середній мірі;
- г) деякі.

45. Керівні особи у моєму професійному оточенні, приймаючи рішення одноосібно, чітко віддають накази та розпорядження:

- а) всі;
- б) майже всі;
- в) у середній мірі;

г) деякі.

46. У моєму професійному оточенні ініціатива підлеглих у професійних справах не заохочується:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

47. Люди у моєму професійному оточенні є поступливими у спілкуванні:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

48. Малоініціативність у спілкуванні у моєму професійному оточенні нікого із колег не дивує:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

49. У моєму професійному оточенні мало хто прагне переконувати іншого у правильності власних поглядів на події:

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

50. Моя поведінка у професійному оточенні багато у чому залежить від поведінки колег:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

Додаток Б

Опитувальник «Культуральні чинники соціальної взаємодії»

1. Мої знання забезпечують мені самостійне вирішення питань життєдіяльності, побуту, сьогодення:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

2. Я відчуваю, що моїх знань досить для того, щоб вважати себе освіченою людиною:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

3. Мої знання у більшій мірі є результатом:

- а) отриманої офіційної освіти;
- б) цілеспрямованої самоосвіти;
- в) отримання інформації через ЗМІ.

4. Мої дії при виконанні нових практичних завдань (навчання, робота) спираються на отримані знання (правила, теореми, визначення тощо):

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

5. Недостатність навичок при виконанні нових завдань при необхідності я компенсую самостійно створеними схемами дій:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

6. При самостійному створенні нових схем дій я завжди спираюсь у першу чергу на зведення про:

- а) мету завдання (задачі);
- б) умови завдання (задачі);
- б) отриманні знання (правила, теореми, визначення);
- в) аналогічні завдання.

7. Я оцінюю мої професійні навички як достатні для виконання основних професійних завдань:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

8. При необхідності я можу пристосувати мої усталені професійні навички до умов виконання нового завдання:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

9. Коли виникає необхідність у пристосуванні усталених навичок у нових умовах, у першу чергу я звертаю увагу на подібність/неподібність:

а) ситуації завдання, що виконується, із ситуаціями завдань, що виконувались раніше;

б) програми дії завдання, що виконується, із програмами дій у завданнях, що виконувались раніше.

10. Мені не важко розв'язувати задачі, які потребують здатності виконавця до знаходження оригінальних і нестандартних рішень:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

11. Мені не важко розв'язувати задачі, які потребують від виконавця наявності достатньої кількості засвоєних чітких алгоритмів:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

12. Мені до вподоби завдання, які вимагають від діяча пристосування до актуальної ситуації:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

13. Мені до вподоби завдання, які вимагають від діяча використання знань, умінь, навичок:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

14. Я переживаю позитивні емоції при сприйнятті спритних та вдалих дій іншої людини при виконанні нею її роботи, які оцінюються мною як прекрасні:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

15. Я переживаю позитивні почуття при спостереженні за тим, як узгоджено людини виконують сумісну роботу:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

16. Узгодженість моєї взаємодії з іншими при виконанні сумісної роботи викликає у мене почуття радості:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

17. При взаємодії з іншими я дотримуюсь загальних норм і принципів поведінки:

а) завжди;

б) майже завжди;

в) у середній мірі;

г) інколи.

18. Мої особисті переконання щодо суспільно значущих норм і принципів поведінки сприяють успіху у взаємодії з іншими:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

19. Якби вимоги моралі не контролювалися з боку соціуму, більшість людей (і я у тому числі) керувались би більше ідеєю власної вигоди, ніж моральними принципами:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

20. Мої погляди на реальність і моє місце у світі впливають на мою поведінку в взаємодії з іншими:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

21. Моя життєва позиція відносно взаємодії з іншими залежить від моїх поглядів на соціумне оточення:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

22. Я відчуваю, що формування мого світогляду у більшій мірі залежить від безпосередніх умов життя, ніж від узагальнення природничо-наукових, соціально-історичних, технічних і філософських знань:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

23. При здійсненні взаємодії у спільній діяльності мої комунікативні навички мають першорядне значення для досягнення сумісного результату:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

24. У взаємодії з іншими я намагаюсь скоріше вплинути на партнера, ніж підпорядкуватись йому:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

25. Я відчуваю, що у порівнянні із іншими мої комунікативні навички розвинені краще:

- а) завжди;
- б) майже завжди;
- в) у середній мірі;
- г) інколи.

Додаток В
Анкета «Готовність студентів до соціальної взаємодії»

Респондент повинен на реєстраційному бланку відмітити позначкою ×(хрестик), ті твердження, які, на його думку, притаманні іншим студентам його групи, і кружечком позначити відповідні твердження властиві йому.

При цьому респонденту пропонується дотримуватися такої інструкції:

"Оцініть за п'ятибальною шкалою характер взаємодії своїх однокурсників. Наскільки легко вони можуть взаємодіяти один з одним. (Позначте хрестиком).

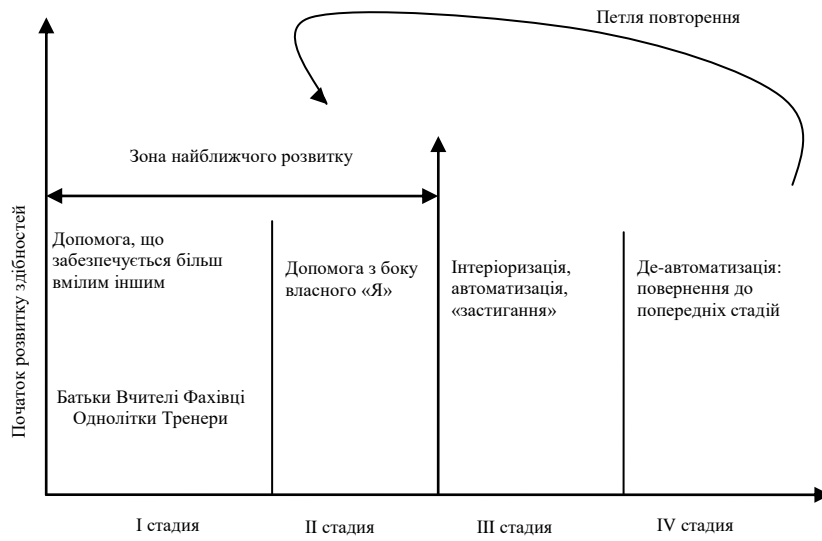
Наскільки Ви легко можете взаємодіяти з іншими. (Позначте кружечком).

Слід уважно прочитати кожне твердження і подумати, чи відповідає воно вашому уявленню про себе. Постарайтеся проявити максимальну пильність і відвертість, щоб уникнути повторного обстеження. Отже, які вони? Який Ви?"

		Рівні вираженості				
		5	4	3	2	1
№	Група П.І.	Студенти, які впевнені у досягненні своєї мети, без проблем адаптуються до різних умов соціальної взаємодії, легко входять та виходять з неї. Виступають ініціаторами та лідерами	Студенти, які легко входять та адаптуються до різних умов. У процесі соціальної взаємодії добре орієнтуються	Студенти, які адаптуються до різних умов соціальної взаємодії, вміло пристосовуються до одних, а до інших з напругою. Вирішують поставлені задачі.	Студенти, які інколи адаптуються до умов соціальної взаємодії. Досягають з напругою.	Студенти, які усвідомлюють соціальну взаємодію, мають проблеми входження й виходу з даного процесу, що призводить до емоційної напруги, а в деяких випадках йде ігнорування ситуації
1						
2						
3						
4						
5						
6						

Додаток Г

Графічна модель зони найближчого розвитку Р. Г. Тарпа та Р. Галімора



Додаток Д

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ

Заняття 1.

Вступне заняття

Мета: знайомство учасників. Обговорення правил групи. Знайомство з очікуваннями. Створення позитивної атмосфери безпеки, довіри та активація мотивації активної участі у тренінгу

Хід заняття: Вступне слово ведучого тренінгу.

Вправа «Імена - це важливо» (Клаус В. Фопель)

Це широко поширена вправа, яке полегшує початок знайомства. Учасники в ігровій формі дізнаються і вивчають імена один одного. Нерідко самі учасники бувають здивовані тому, наскільки легко відбувається запам'ятовування при залученні кінестетичної пам'яті.

Матеріали: безліч м'яких іграшок або згорнуті вовняні шкарпетки.

1. Група встає в коло.
2. Оголосить, що запрошуєте групу до участі в ритуалі, який здійснюють при вітанні жителі тропічних островів.
3. Гру починаєте Ви. Підніміть обраний для гри предмет (іграшку або шкарпетки) над головою і голосно назвіть своє ім'я. Потім передайте предмет сусіду праворуч. Він також повинен представитися і передати предмет своєму сусіду, і так далі: кожен, хто отримує іграшку, називає своє ім'я і передає її своєму сусідові справа. Коли ігровий предмет, пройшовши повне коло, знову виявиться у Вас в руках, гра починається по другому колу, але в протилежному напрямі. Знову голосно скажіть своє ім'я і передайте предмет сусідові зліва. Після

завершення цього кола група переходить до наступної, більш динамічною частини тренінгу.

4. Тепер предмет може передаватися на всіх напрямках. Почніть першим: встановивши візуальний контакт з одним з учасників, голосно назвіть його по імені і киньте йому іграшку. Той, хто зловив, продовжує гру, також називаючи по імені іншого учасника і передаючи предмет йому. Продовжуйте гру до тих пір, поки предмет не побуває в руках кожного учасника хоча б по два рази. Якщо група велика за обсягом, обов'язково переконайтеся в тому, що нікого не забули.

5. Тепер Ви запрошуєте групу до наступної фази вправи. Попросить кожного члена групи сказати кілька слів подяки тому, хто передає йому іграшку, звертаючись при цьому до нього по імені. Наприклад: «Велике спасибі, Марія». Але при цьому може статися так, що учаснику передає іграшку людина, чие ім'я він ще не за-пам'ятав. В цьому випадку гравець говорить: «Велике спасибі ...» і чекає, що «невідомий» йому представиться. Через деякий час темп гри можна прискорити.

6. На цьому етапі можна ввести в дію другу та третю іграшки (в залежності від величини групи) і продовжити процедуру знайомства. Зверніть увагу на те, щоб правила гри дотримувалися. Єдина відмінність від попереднього етапу полягає в тому, що всі учасники повинні бути ще уважнішими, оскільки в приміщенні стане шумно. Гравці повинні як і раніше передавати один одному предмети і дякувати тому, хто передав їм іграшку. На цьому етапі будується атмосфера живого екзотичного ритуалу, який допомагає групі зробити перші кроки на шляху до становлення її як команди.

7. Зупиніть гру через 2 хвилини і попросіть будь-якого охочого назвати імена всіх членів групи. У групі з вісімнадцяти осіб майже завжди знаходяться троє або четверо, у яких це не викликає складнощів. За бажанням групи можна ускладнити правила: запропонуйте учасникам помінятися місцями і запитайте, чи може хто-небудь тепер назвати всі імена.

8. Після цього Ви можете запросити групу на «коктейль». Візьміть в ліву руку уявний стакан, а праву простягніть сусідові для рукостискання і скажіть таке: «Пауліна, я дуже радий, що ти тут». Потім перейдіть до наступного учасника. Запросіть групу взяти участь в цій уявній вечірці, вітаючи інших гостей рукостисканням або обіймами. Через кілька хвилин між учасниками повинна початися самостійна бесіда, яка буде свідчити про те, що групу вдалося розворушити.

Вправа «Побажання друга» (Клаус В. Фопель)

На початку роботи будь-якої групи важливо, щоб кожен учасник відчув, що перебування в групі може бути наповнене для нього особливим змістом. Пропонована процедура дає учасникам можливість прислухатися до свого внутрішнього голосу і почути його як би з боку.

Інструкція: «Я хочу, щоб кожен з вас зараз зосередив увагу на сенсі та меті своєї участі в цій групі. Закрийте очі ... Нехай вам згадається якась людина, яка, як вам здається, зацікавлена в тому, щоб ви брали участь в роботі нашої групи, і очікує в зв'язку з цим від вас якихось змін. Це може бути просто ваш знайомий (наприклад, по роботі), а може бути і людина, з якою вас пов'язують особисті, близькі стосунки (30 секунд.)

Тепер уявіть собі, що ця людина говорить про те, чому, на її думку, вам варто тут навчитися. Сформулюйте для себе її побажання і виберіть з них два найбільш важливих. (2 хвилини.)

Тепер відкрийте очі і запишіть те, що ви вибрали. Потім по черзі прочитайте нам свої записи.

Питання для обговорення:

- Наскільки те, чого чекають від мене інші, збігається з моїми власними бажаннями?
- Хто з учасників написав приблизно те ж, що і я?
- Наскільки широкий діапазон очікувань в нашій групі?

- Якою мірою очікувані результати моєї участі в групі відповідають темі нашої роботи?

Вправа «Цілі групи» (Клаус В. Фопель)

На початку роботи учасників групи нерідко тривожить, чи зможуть вони досягти своїх особистих цілей, оскільки вони не знають, якою мірою їх власні бажання узгоджуються з бажаннями інших. Пропонована процедура допомагає учасникам більш чітко усвідомити свої власні цілі, зрозуміти, наскільки вони збігаються з цілями інших членів групи, і побачити, що саме їх об'єднує.

Інструкція: «Я хочу дати вам можливість обговорити з іншими членами групи плани нашої спільної роботи. Нехай кожен вибере собі партнера, з яким він хотів би виробити загальні для групи цілі, поділитися своїми міркуваннями про те, навіщо він прийшов на заняття і чого він чекає від них. Коротко обґрунтуйте свій вибір партнера, який, втім, вільний відхилити ваш вибір, якщо вкаже причини своєї відмови. Тепер сядьте разом зі своїм партнером і протягом п'яти хвилин обговоріть наступне питання: що ми можемо придумати, щоб інша пара захотіла разом з нами планувати спільну роботу? Кожна пара повинна представити свій проект і коротко пояснити його гідності. При цьому не треба говорити поки, з якою саме іншою парою ви хочете співпрацювати. Після цього пари можуть домовлятися один з одним - аналогічно тому, як це робили окремі учасники на першому етапі вправи - про спільну роботу вчотирьох. Знову-таки, пара може сказати "ні", якщо приведе підстави своєї відмови. Ваші четвірки мають тепер півгодини для того, щоб сформулювати три загальні для вас цілі, над якими ви хочете працювати в рамках нашої групи. Запишіть результат ваших зусиль на великому аркуші паперу, який ви представите для спільного обговорення».

Питання для обговорення:

- Наскільки широкий виявився спектр представлених цілей?
- Якою мірою вони відповідають темі групи?

- Наскільки ви впевнені, що цілі вашої мікрогрупи можуть бути реалізовані?

Вправа «Ступінь включеності в групу» (Клаус В. Фопель)

Для повноцінної роботи групи необхідно, щоб кожен учасник відчував свою приналежність цій групі. Той, хто відчуває себе стороннім або слабо включеним в спільну діяльність, змушений більшу частину своєї емоційної та розумової енергії витратити на те, щоб штучно підтримувати почуття власної цінності і значущості. Особливо проблематично в цьому сенсі становище тих людей, які фактично не беруть участі у внутрішньо групових взаємодіях (наприклад, самі вони мовчать, а інші учасники до них не звертаються). Пропоноване вправа звертає увагу групи на проблему включеності учасників і в той же час створює передумови для більш повної інтеграції в групу "аутсайдерів".

Інструкція: «Я хочу, щоб ми перевірили, наскільки кожен з нас відчуває себе в даний момент включеним в групу. Для мене ця вправа дуже важлива, оскільки я знаю, як неприємно для будь-якої людини відчувати себе хоча б в якійсь мірі, але сторонньою. Зараз вам треба буде встати, і, не розмовляючи один з одним, вишикуватися в одну лінію. Нехай той, хто відчуває себе повністю включеним в групу, встане біля дверей, а той, хто відчуває себе слабо включеним або навіть зовсім не включеним, - біля протилежної стіни кімнати. Всі інші повинні розподілитися на лінії, що з'єднує двох крайніх учасників - відповідно до відчутною в даний момент ступенем включеності. Нехай кожен знайде своє місце ... Тепер озирніться навколо себе і подивіться, як вишикувалася наша група. Я хочу, щоб кожен зараз коротко сказав про те, що спонукало його встати саме на це місце і як він ставиться до рішення, прийнятого іншими учасниками. Якою мірою результат вправи виявився несподіваним для вас?»

Питання для обговорення:

- Хто з учасників відчуває себе найбільш слабо включеним в групу?

- Що заважає вам відчувати себе більш включеним?
- Що ви самі можете зробити для того, щоб повніше включитися в роботу групи?
- Яким чином вам можуть допомогти інші учасники?

Вправа «Правила групи»

Для кожної тренінгової групи існують стандартні правила або принципи роботи. Ведучий пропонує обговорити основні правила та визначити додаткові, які на думку групи є необхідними.

Основні правила:

1. *Спілкування за принципом «тут і тепер».* Для багатьох учасників є характерним прагнення піти в область загальних міркувань, минулих подій, тощо. У цьому випадку мимоволі спрацьовує механізм психологічного захисту. Але основна ідея тренінгу в тому, щоб група перетворилася на своєрідне об'ємне дзеркало або навіть систему таких дзеркал, в яких кожен член групи зміг би побачити себе під час своїх проявів. Це досягається, зокрема, тим, що в групі існує інтенсивний зворотний зв'язок, заснований на довірчому міжособистісному спілкуванні.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань.* Суть його полягає в добровільній відмові від безособових мовних форм, які допомагають в повсякденному спілкуванні приховувати власну позицію мовця або ж уникати прямого висловлювання в небажаних випадках. Саме замість суджень типу: «зазвичай вважається ...», «деякі вважають, що ...» в групі необхідно говорити особистими формами: «я вважаю, що ...», «я вважаю ...» тощо.

3. *Принцип акцентування мови почуттів.* Відповідно до цього принципу учасники групи повинні акцентувати увагу на емоційних станах і проявах (своїх власних і своїх партнерів по групі) і при зворотньому зв'язку по можливості використовувати мову, що фіксує зазначення стану. Приклад такої форми мови являє констатація типу: «Твоя манера розмовляти на підвищених тонах викликає у мене роздратування». Для повсякденного спілкування звернення в подібній емоційно акцентованій манері не є типовим. Відповідно перед кожним учасником стоїть завдання певної перебудови свого спілкування і, зокрема, вироблення умінь «зловити», чітко ідентифікувати і по можливості більш адекватно висловити своє почуття.

4. *Принцип активності.* Активність є основною нормою поведінки в тренінгу, вона має на увазі постійне реальне включення кожного учасника в інтенсивну групову взаємодію. З метою активного бачення, слухання, відчуття самого себе, партнера, групи в цілому. У житті людина часто як би замикається на собі, центрується лише на власних проблемах. Необхідно навчитися поєднувати цю заглибленість у себе з активною включеністю в іншого, в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна полеміка між учасниками, включаючи керівника.

5. *Принцип довірливого спілкування.* Один з фундаментальних елементів тренінгу - клімат довірчого спілкування, який у вирішальній мірі прискорює групову динаміку, обумовлює результативність заняття. Як найпростіший і перший крок до практичного створення клімату довіри керівник пропонує прийняти єдину форму звернення на «ти», що психологічно зрівнює всіх членів групи і привносить певний елемент інтимності й довіри. Конфіденційність підтримується також правилом: «Говорити тільки правду або принаймні не брехати».

6. *Принцип конфіденційності.* Суть цього принципу зводиться до рекомендації не виносити зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу,

за межі групи. Це сприяє становленню довіри, так як учасники впевнені, що зміст спілкування залишиться в рамках даної групи, вони легше включаються в відкритий, щирий контакт. Учасники не бояться, що зміст їхнього спілкування може стати загальновідомим. Нарешті, конфіденційність дозволяє групі зберегти дискусійний потенціал, так як обговорення учасниками питань групи за її межами призводить до того, що готовність і потреба в обговоренні цих питань в рамках самої групи зменшуються, оскільки тема в якійсь мірі вичерпує себе.

Для учасників групи ці норми спілкування в процесі тренінгу викладаються в більш конструктивній формі, і не можна розраховувати, що зміст цих принципів виявиться негайно засвоєним. Для цього потрібен певний час.

В якості додаткових правил обговорюються ситуації початку і закінчення занять, постійне відвідування занять, запізнення, покарання за порушення правил, правило «стоп», мобільні телефони, вихід з заняття під час роботи, тощо.

Остаточний варіант правил фіксується на фліп-чарті та вивішується на видному місці, так щоб у будь-який момент тренінгу була можливість до них звернутися.

Вправа «Піти, щоб залишитися» (Клаус В. Фопель)

Часто, особливо на початку тренінгу, учасники демонструють ведучому своє небажання працювати в групі. Вони поведуться так, як ніби в будь-якому іншому місці їм перебувати набагато приємніше, ніж в цій кімнаті разом з іншими учасниками. В таких ситуаціях можна вдатися до простого прийому. Попросіть Ваших підопічних уявити, що вони зараз знаходяться в будь-якому іншому місці, яке їм подобається. Звідти вони «повернуться» відпочившими, і ви разом зможете продовжити роботу. Скажіть їм наступне.

1. Сідайте зручніше і закрийте очі. Зробіть три глибоких видихи. Згадайте момент, коли ви відчували стан повної задоволеності. Згадайте, як ви тоді відчували себе. Як рухалися? Як дихали? Чи є якась поза, що відповідає цьому стану? Прийміть цю позу і зробіть три глибокі вдихи і видихи, представивши своє дихання як три величезних хвилі, на гребені яких ви перебуваєте і які забирають вас глибоко у ваш внутрішній світ.

Тепер в ваших фантазіях йдіть в те місце, де ви відчуваєте себе найкраще, де немає проблем, напруги, а все навколишнє радує око. Це може бути місце, яке ви знаєте, або місце, що існує тільки у вашій фантазії. Коли ви опинитеся там, озирніться: які кольори навколо, які форми мають оточуючі вас речі, тепло тут або холодно, як ви тут дихаєте? Які звуки ви чуєте, чого можете торкнутися? Чи хочеться вам походити, посидіти або полежати в цьому місці? Вам сподобалося б щось робити тут або ви просто насолоджуєтеся атмосферою цього місця? Освоюйтеся тут, і спробуйте всі можливості, які вам дає це місце (1 хвилина).

Раптом ви помічаєте, що лежить на видному місці подарунок. Це подарунок для вас. Підійдіть ближче, помацайте його, розгляньте з усіх сторін. Досліджуйте його, подумайте, що ви зможете з ним зробити. Витратьте частину часу на те, щоб зжитися з ним, полюбити його (1 хвилина).

Якщо ви вже готові повернутися, знову три рази зробіть глибокі вдих і видих і попрощайтеся зі своїм місцем, запам'ятайте його, щоб вам завжди було легко сюди повернутися. Збережіть в собі враження від подарунка. Потягніться і відкрийте очі. Ви знову опинитеся серед нас, але відпочили і розслабитися.

2. Попросіть учасників розповісти про те, де вони побували і як знайшли свій подарунок. Ці розповіді зміцнюють довіру між членами групи і роблять наступні кроки в спільній роботі більш інтересними і продуктивними.

Завершення заняття. Вправа «Побажання собі» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Вправа підвищує групову енергетику, посилює дружню атмосферу у групі.

Інструкція: «Станьте півколом. Зараз кожен з вас має придумати побажання для самого себе. Чого б ви хотіли побажати собі після цього тренінгу? Нехай той, хто стоїть на початку півкола скаже своє побажання сусіду справа і швидко перейде до іншого кінця. Той, хто отримав побажання, повинен передати його далі, потім сказати своє і також швидко перейти до іншого кінця півкола.»

Вправа закінчується, коли кожному учасникові повернулось його власне побажання.

Заняття 2.

«Емоційна регуляція та адаптивність»

Мета: розуміння особливостей соціально-психологічної адаптації. Знайомство з прийомами емоційної саморегуляції. Формулювання перспектив власного майбутнього.

Хід заняття: *Шерінг.*

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вступне слово ведучого.

Вправа розминка «Пальці» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Учасники сидять на стільцях.

Інструкція: «Зараз я прошу піднятися лише стільки людей, скільки я покажу пальців». Тренер показує різні комбінації пальців: 5, 7, 10, тощо.

Коментар: ця вправа дозволяє виявити осіб, які є найбільш позитивними та налаштованими на тренінг та на тренера.

Вправа «Не сміятися!» (А. Г. Грецов)

Учасники колективно здійснюють будь-які дії, які швидко викликають сміх у більшій частині з них. Наприклад, це можуть бути такі дії:

Всі учасники рухаються по колу присядки, спираючись руками на коліна, кожен з них по черзі говорить: «Я луноход!»

Ведучий по черзі задає учасникам питання будь-якого змісту, а ті повинні відповідати на них словом «Ковбаска». («Що у тебе надіто поверх сорочки? - Ковбаска!» тощо).

Учасники сидять у колі і кожен з них лоскоче лікоть сусіда, що знаходиться по праву руку від нього.

Кожен учасник по черзі розповідає анекдот, вимовляє якусь смішну фразу з фільму тощо.

Завдання учасників - виконувати подібні дії, зберігаючи абсолютно серйозний вираз обличчя, і ні в якому разі не сміятися. Хто посміхнеться або засміється - вибуває з гри до закінчення раунду (хоча вони можуть будь-якими способами смішити тих, хто ще грає). Перемагають ті учасники, які залишаються в грі найдовше.

Сенс вправи: тренування навичок регуляції своєї поведінки. Найефективніший спосіб виконання цієї вправи, до якого зазвичай вдаються ті, хто перемагає - внутрішньо «відсторонитися» від того, що відбувається, сконцентрувавши увагу на будь-якій абстрактній думки.

Обговорення

Тих, хто залишився в грі довше інших, просять поділитися, якими саме способами їм вдалося домогтися цього, що їм допомагало відволіктися від спроб їх розсмішити. Потім учасників просять навести приклади життєвих ситуацій, в яких важливо вміти контролювати свій сміх.

Вправа «Самоконтроль зовнішнього вираження емоцій» (В. Л. Маршук, К. К. Платонов, Е. А. Плетницький)

У момент дії напружених факторів, при зростанні емоційної напруги необхідно поставити собі питання самоконтролю:

Як виглядає моє обличчя?

Чи не скований (а) я?

Чи не стиснуті мої зуби?

Як я сиджу?

Як я дихаю?

Якщо виявлено ознаки напруженості, необхідно:

1. Довільно розслабити м'язи. Для розслаблення м'язів використовувати наступні формули:

М'язи обличчя розслаблені.

Брови вільно розведені.

Лоб розглажений.

Розслаблені м'язи щелеп.

Розслаблені м'язи рота.

Розслаблений язик, розслаблені крила носа.

Все обличчя спокійно і розслаблено.

Зручно сісти, стати.

Зробити 2-3 глибоких вдиху і видиху, щоб «збити» прискорене дихання.

Встановити спокійний ритм дихання.

Вправа «Дзеркало»

Людина знає, як змінюється її обличчя в залежності від внутрішнього стану; в певних межах вона може надавати обличчю відповідний ситуації вираз. Варто в звичайній обстановці подивитися на себе в дзеркало не поспішаючи і уважно, а потім вольовим шляхом надати йому вираз людини в урівноваженому стані, як за схемою зворотного зв'язку може спрацювати механізм стабілізації психіки.

Примусьте себе посміхнутися у важкий момент. Посмішка на обличчі, що утримується, покращує настрій, оскільки існує глибокий зв'язок між мимічними, тілесними реакціями і пережитими емоціями.

Вправа «Метафора проблеми» (І. В. Вачков)

Саме за допомогою мови метафор здійснюється вихід на рівень усвідомлення проблеми в описуваній нижче грі. Саме метафори дозволяють людині розпізнати і позначити власні переживання і своє ставлення до життєвих труднощів, зрозуміти їх зміст і цінність. Метафора не тільки полегшує цей процес, розширюючи межі свідомості, але і зачіпає певні верстви підсвідомого.

У цій грі особливого значення набуває сприйняття учасниками групи змісту метафор один одного. Буквальний сенс метафоричного опису сприймається свідомістю, в той же час підсвідомість займається більш тонким і копіткою справою: розгадуванням і обробкою метафоричних повідомлень, розшифровкою прихованого сенсу, другого плану, неочевидного змісту. Ця робота ставить потрібну програму змін в поведінці, бере участь в переструктуруванні цінностей, поглядів і позицій. Важлива і трансформація метафоричних образів в інші модальності.

1 етап. Інструкція ведучого:

- Важко знайти людину, яка ніколи не відчував би ніяких психологічних проблем, якій не доводилося долати життєвих труднощів. Смію припустити, що існували або існують і у вас якісь складні для питання. Сьогодні ми трохи попрацюємо з цими питаннями. Від вас не потрібно докладного і всебічного викладу змісту ваших проблем - може бути, ви хочете зберегти це в таємниці. Подумайте про те, як можна зобразити складну для вас проблему в метафоричній формі.

Для малювання своїх проблем можна використовувати і фарби, і фломастери.

Починає неголосно звучати медитативна музика.

Закрийте очі. Подумки поверніться в ту ситуацію, коли ви в останній раз відчували труднощі, яку вважаєте для себе важкоздоланою ... Подивіться на неї як би з боку, залишаючись до неї досить емоційно холодними ... Які асоціації викликає у вас ця проблемна ситуація? Який образ народжується? З чим або з ким асоціюєтеся ви самі? Поверніться трохи назад і згадайте іншу ситуацію, яку також сприйняли як проблемну ... Може бути, з пам'яті спливають інші ситуації, коли ви стикалися з труднощами ... Та ж ця проблема? Якщо немає, спробуйте зрозуміти, в чому подібність цих проблем? Може бути, вони мають один корінь? З чим асоціюється у вас цей корінь проблеми? Який образ постає перед внутрішнім поглядом, коли ви думаєте про корінь цієї

проблеми? ... А тепер відкрийте очі, мовчки візьміть пензлик і починайте малювати картину, яку можна було б назвати «Моя проблема». Обов'язково потрібно, щоб ваш малюнок містив метафору вашої проблеми. Час на роботу - не більше півгодини.

II етап. Інструкція ведучого:

- А тепер поверніться, будь ласка, в наше коло, взявши з собою малюнки. Поставте їх так, щоб всі інші члени групи могли їх добре бачити (можна покласти малюнки на підлогу перед собою). Зараз кожен з вас відвідає вернісаж метафоричних проблем. Ви повинні побачити в картинах ваших товаришів їхні проблеми, зрозуміти сенс пропонованої метафори і вибрати ту картину, метафора якої здасться вам найбільш близькою до власного образу проблеми. І все це без слів. Першим буде ... (називається ім'я одного з учасників}. Починай не поспішаючи обходити коло. Потрібно не тільки розглянути картини, а й поглянути в очі кожному «художнику». Через кілька десятків секунд встане наступний і так далі.

Завершивши коло, перший учасник сідає на своє місце і виступає вже в ролі «художника». Потім повертається другий. Коли всі учасники обійдуть коло і розглянуть картини один одного, ведучий продовжує:

- А тепер, дотримуючись той же порядок, виконайте, будь ласка, наступне: візьміть свій малюнок і покладіть його поруч з тим малюнком, чия метафора здалася вам такою, що найбільш збігається з баченням власної проблеми. Таким чином, в результаті у нас виявляться групи споріднених за духом метафор. Якщо до того моменту, коли настане ваша черга вибирати малюнки, перед картиною, що привернула вас, вже збереться кілька метафоричних зображень, то може виявитися, що не всі з них ви вважаєте близькими до вашої метафори. В цьому випадку покладіть свій малюнок не просто зверху на інші, а поруч саме з тим, який привернув вас.

Ведучий повинен уважно спостерігати за виборами, що здійснюються учасниками групи, і при крайній необхідності делікатно втручатися в процес. Така необхідність може виникнути тоді, коли всі (або принаймні багато) вибирають один і той же малюнок. Ведучий має право запропонувати учасникам вибрати щось близьке їм з решти малюнків. Можуть з'явитися «ланцюжки» з малюнків. Тоді за згодою гравців

ведучий сам організовує «розриви» в цих «ланцюжках» і створює групи (не обов'язково рівні за чисельністю). З моменту поділу на групи розмовляти дозволяється.

III етап. Інструкція ведучого:

- Наступна ваша задача - перевести вашу метафору з мови малюнка на мову слів. Але це не означає, що ви зобов'язані роз'яснювати суть вашої проблеми. Створіть словесну метафору проблеми, розкажіть її своїм товаришам або групі.

На придумування і виклад метафор слід виділити п'ять-сім хвилин. Можливо, буде потрібно ще менше часу, і цей етап можна буде скоротити. Однак ведучому важливо простежити, щоб кожен учасник запропонував свою метафору. Тільки після цього звучить така інструкція:

- На основі індивідуально створених вами метафор ваша група повинна придумати загальну метафору, яку потрібно представити і в малюнку, і в словесному викладі (ведучий видає кожній групі великі аркуші паперу). Обговорюйте спільний метафоричний образ вашої проблеми, не розкриваючи реальний її зміст, використовуйте тільки метафоричну мову. Час на роботу п'ятнадцять хвилин.

Замість загального малюнка ведучий може запропонувати створити живу «скульптуру» або «скульптурну групу», що метафорично відображає загальну для учасників (подібно сприйняттю) проблему.

Після закінчення вироблення загальної метафори кожна група представляє іншим метафоричний образ своєї проблеми. Ведучому краще утриматися від коментарів і подякувати учасникам за спільну роботу.

IV етап. Інструкція ведучого:

- Отже, ви зуміли втілити суть своєї проблеми в яскравих метафоричних образах. Останнє завдання - найважливіше. Вам потрібно створити метафору перемоги над вашою проблемою. Разом зі своїми товаришами у групі придумайте нестандартну, позитивну метафору. Може бути, саме в ній буде прихований винайдений вами спосіб вирішити проблему? Непогано, якщо ви внесете в створюваний образ неабияку частку гумору.

Робота над новою метафорою може зайняти п'ятнадцять-двадцять хвилин. Для створення відповідного настрою фоном звучить мажорна музика. Бажано, щоб подання

метафор (в малюнках, афоризмах, «скульптурах») кожної групи супроводжувалося оплесками.

На цьому вправа можна завершити і переходити до рефлексії учасників. Втім, якщо ведучий відчує необхідність і доречність, можна запропонувати всім учасникам об'єднатися і створити загальну групову метафоричну «Скульптуру Перемоги над Проблемою» або загальний малюнок «Перемога над Проблемою».

Вправа «Нападаючий і той, що захищається».

Мета: закріплення навичок адекватного емоційного реагування.

Вправа виконується в парах, учасники ведуть діалог. «Нападник» (він може прийняти роль викладача або батька/мати) говорить своєму партнеру, як він повинен себе вести і що він повинен робити. «Той, що захищається» виправдовується, говорить про те, як він старається, через 5-10 хвилин вони міняються ролями.

Обговорення: як почувалися учасники в тій чи іншій ролі? Як сприймали партнера? Чи відповідають зіграні ними ролі їх способу дії в реальному житті?

Потім керівник групи організовує обговорення таких питань: чого ми боїмося, що таке страхи реальні і нереальні, коли ми відчуваємо почуття провини?

Вправа «Компліменти».

Завдання: передати пережиті позитивні емоції та сприяти створенню гарної атмосфери.

Інструкція:

Учасники по колу говорять сусідові компліменти. Співрозмовник повинен показати свою радість та прийняти їх. Важлива умова: компліменти повинні бути щирими. По ланцюжку поки на замкнеться коло.

Рефлексія:

- Сподобалися Вам компліменти?
- Як Ви почували себе при отриманні компліментів?

Домашнє завдання:

Удосконалювати здатність розслаблення м'язів в стресових ситуаціях або при згадці.

Заняття 3.

«Соціальна взаємодія. Контексти соціальної взаємодії»

Мета: розвиток навичок ефективної взаємодії учасників через ознайомлення з системою понять та уявлень, необхідних для психологічного аналізу власної особистості, групи та соціально-психологічних ситуацій

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа «Групова розповідь» (О. В. Євтіхов)

Група розбивається на дві команди. (Краще виконувати вправу в колі, розділивши учасників на два півкола). Кожній команді необхідно скласти групову розповідь. При цьому можна взяти який-небудь предмет, наприклад авторучку або олівець як «робочий інструмент письменника». Представник першої команди бере ручку і вимовляє першу фразу, наприклад: «Була хороша погода ...», - і передає ручку по колу наступному учаснику з цієї команди. Наступний учасник повторює попередню фразу і в якості продовження додає свою, наприклад: «Була хороша погода, і у всіх був гарний настрій ...», після чого передає «авторське перо» наступному, який також повторює попередню фразу і доповнює її своєю. Після деяких продовжень (якщо учасники зрозуміли, що їх доповнення повинно узгоджуватися з попереднім автором) ведучий пропонує учасникам більше не повторювати «вже написану частину» розповіді, а наступному «письменнику» просто продовжувати розповідь далі. Коли черга

доходить до останнього учасника з цієї групи, він знову передає «перо» першому учаснику для продовження розповіді.

Процедура закінчується, коли команда допустить довгу паузу або учасник продовжить розповідь фразою, яка змістовно не стикається з попередньою розповіддю. Після цього свою розповідь складає друга команда.

Після закінчення гри оцінюється фантазія кожної команди, довжина розповіді та труднощі.

Вправа «Техніка ввічливої відмови» (О. В. Євтіхов)

Інструкція: «Уявімо, що до вас прийшов рекламний агент з метою змусити вас щось купити або з іншими нав'язливими намірами. Ви поспішаєте і, до того ж, зовсім не зацікавлені в тому, що він вам пропонує. Як з цим бути? Іноді вміння просто вигнати буває дуже корисним, але наша мета навчитися іншому способу дії.

А час спливає.... Звісно, що рекламний агент спеціально навчений та діє виважено, використовує всі ваші слабкі сторони. Що робити? Як вдіяти? Що говорити? Але треба якось вирішити проблему. При цьому:

- Не втратити час.
- Не вийти з себе.
- Не піддітися на умовляння.»

Учасникам пропонується об'єднатися у пари та програти описану ситуацію. При цьому завдання агента будь-якими засобами намагатися «зачепити клієнта». «Утилізувати» аргументи клієнта, не давати можливості повторювати однакові відмови.

Завдання клієнта: бути чемним, відповідати таким чином, щоб у відповіді прозвучало «так» для людини: «Ви дуже люб'язні ...», «Ви такі уважні і добрі ...», і «ні» для пропозиції: «Спасибі, але я в цьому не зацікавлений ...»

При спробах агента розширити будь-яким чином коло обговорюваних проблем, щоб все-таки нав'язати свою гру, клієнт застосовує принцип «заїждженої платівки». Тобто, щоб не говорив агент, клієнт його вислуховує і з

незмінною ввічливістю повторює одну й ту ж фразу, наприклад: «Спасибі, але мене це не цікавить».

В процесі обговорення необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися і оцінити успішність дій партнера.

Вправа «Розсміши партнера» (О. В. Євтіхов)

Вибирається перша пара гравців. Завдання одного учасника - будь-якими засобами розсмішити свого партнера. При цьому він вільний у виборі дій і може щось говорити, гірчити пики, тощо.

Завдання іншого учасника - постаратися зберегти самовладання і не посміхатися.

Якщо першому учаснику вдається розсмішити партнера або хоча б викликати у відповідь усмішку, то він вибирає іншого з решти гравців і намагається розсмішити його.

Якщо ніякими силами розсмішити не вдається, то на його роль вибирається інший учасник.

Під час обговорення потрібно дати можливість висловитися кожному учаснику.

Вправа «Розмова» (О. В. Євтіхов)

Невпевненим в собі людям часто буває дуже важко першими почати розмову з іншою людиною. А якщо розмова і почалася, то їм буває дуже важко її підтримати і ще важче, відкрити свій внутрішній світ для іншої людини.

Як не сумно, але це загострюється в ситуації зустрічі зі значимою людиною, людиною, яка їм дуже цікава. Як на зло саме в цей момент «прокидаються» всі комплекси і затиски. Саме в цей момент стає дуже не байдуже, «як все це буде виглядати з боку ...».

В результаті це ніяк не виглядає з боку, тому що розмова так і не починається ... або швидко завершується. В результаті людині так і доводиться жити одному в своєму світі ...

Якщо для вас важлива розмова, то важливо, як ви її почнете, як ви будете її в подальшому підтримувати і як ви з неї вийдете.

Вправа виконується в парах. Можна заздалегідь домовитися про те, де саме зустрілися учасники, а можна виконувати за принципом «тут і тепер».

Перший учасник звертається до свого колеги, задаючи будь-яке питання. При цьому потрібно ставити відкриті запитання, які представляють максимум можливостей для відповіді. Відповідаючи на це питання, можна розповісти цілу історію.

Наприклад: «Звідки ти приїхав?» - Відкрите питання.

«Ти приїхав з Красноярська?» - Закрите питання, що передбачає конкретну і коротку відповідь.

Другий учасник (що відповідає) прагне якомога повніше відповісти на запитання.

Хорошим розвитком розмови вважається варіант, в якому першому учаснику в підсумку вдається перевести розмову з режиму «питання-відповідь» до розповіді другим учасником будь-якої історії. При цьому перший учасник уважно слухає і всіляко підтримує оповідача. При необхідності він обережно продовжує розмову, просячи докладніше описати або пояснити що-небудь зі сказаного.

Як правило, при нормальному розвитку вправи (розмови) учасники самі міняються ролями.

Після закінчення процедури - обговорення.

Вправа «Прохання» (О. В. Євтіхов)

Дуже багато залежить від того, якими словами, з якою інтонацією і в якій обстановці ви представите ваше прохання. Саме від цього залежить успішність дії. Дана вправа направлено на те, щоб максимально підвищити ймовірність виконання прохання.

Опис процедури:

Вправа виконується в парах. Завдання одного учасника - попросити іншого виконати будь-яке його прохання. Для початку можна попросити що-небудь не дуже значуще на час, наприклад авторучку. Або попросити про якусь більш істотному послугу. Учаснику необхідно проявити всю свою майстерність, оригінальність і винахідливість. При цьому краще спробувати використання різних прийомів, наприклад: починати прохання з компліменту, згадати деякі заслуги того, до кого звертається, його авторитет і значимість, спробувати висловлювати відразу за проханням вдячність, подяку за майбутню послугу, тощо.

Завдання другого учасника - уважно вислухати прохання, оцінити, наскільки ефективно діяв партнер, і в кінцевому підсумку погодитися або не погодитися виконати прохання.

Коментарі:

Багато що залежить від того, в якій саме формі викладається прохання і як при цьому враховуються особистісні особливості партнера. В процесі обговорення необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися і оцінити успішність дій партнера. При цьому можна виділити стратегії найбільш щасливих «прохачів».

Вправа «Інтонації» (О. В. Євтіхов)

Інтонації - найбільш важливий елемент мови. Вони створюють загальний мелодійний малюнок мовлення і надають їй особливий колорит. Одну і ту ж фразу можна сказати по-різному, передавши тим самим різний зміст. Тому володіння мистецтвом використання різних інтонацій у мовленні є корисним навиком ефективного комунікатора.

Дана вправа направлено на розвиток навичок управління інтонацією.

Вибирається якась проста фраза, наприклад: «Яка гарна сьогодні погода». По черзі (по колу) кожному учаснику необхідно один раз вимовити дану фразу. При цьому наступний учасник повинен вимовити фразу з новою інтонацією (запитальною, байдужою, з подивом, тощо).

Повторювати інтонації можна. Якщо учасник не може придумати нічого нового, то він вибуває з гри (або пропускає хід).

В процесі вимови ведучий визначає, з якою саме інтонацією була вимовлена фраза (наприклад - питальна). Якщо інтонація важко визначна, тоді група спільно знаходить їй назву або описує емоційний стан (ситуацію), в якій могла бути виголошена дана фраза.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 4.

«Міжособистісне спілкування. Комунікативний контакт»

Мета: розширення навичок ефективної взаємодії учасників через усвідомлення особливостей к комунікативного контакту. Дослідження власних особливостей входження та виходу з комунікативного контакту.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа-розминка «Далеке плавання» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Для проведення розминки потрібний м'ячик.

Учасники повинні розташуватися колом. При цьому не важливо, будуть вони сидіти або стояти. Тренер теж знаходиться в колі, він починає розминку.

«Уявіть собі, що ми збираємося в далеке плавання на прекрасному вітрильнику. Перед відплиттям ми повинні завантажити в трюм все необхідне для

подорожі. Вантажити можна все, що завгодно, потрібні й непотрібні предмети і навіть будь-які поняття, наприклад, такі як «міфологія» або «кібернетика». Кожен учасник за один раз повинен завантажити три речі, що починаються на одну букву, наприклад: булка, бомба, бегемот. Потрібно уважно стежити за навантаженням і не повторюватися. Той, у кого м'яч, починає вантажити. Він вимовляє свої три слова на одну букву і довільно кидає м'яч наступному учаснику. Хто вагається з визначеннями або вантажить те, що вже завантажили до нього, вибуває з гри «.

Гра продовжується до тих пір, поки не залишаться найуважніші і найвинахідливіші. У фіналі (можна запропонувати поаплодувати переможцям.

Вправа «Катастрофа в пустелі» (І. В. Вачков)

Відомими аналогами цієї гри є «Корабельна аварія», «Посадка на Місяці». Вправа має широкий діапазон завдань: відпрацювати навички поведінки в дискусії, вміння вести диспут, бути переконливим, вивчити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, відкрити для себе традиційні помилки, що здійснюються людьми в полеміці, потренувати здатності виділяти головне і відсівати «лушпиння», бачити суттєві ознаки предметів, навчитися усвідомлювати стратегічні цілі і саме їм підкоряти тактичні кроки, тощо.

Час на цю вправу - не менше півтори години.

Кожен учасник отримує спеціальний бланк (або креслить його за вказівками ведучого).

Ведучий дає групі таку інструкцію:

- З цього моменту все ви - пасажери авіалайнера, що здійснював переліт з Європи до Центральної Африки. При польоті над пустелею Сахара на борту літака раптово спалахнула пожежа, двигуни відмовили, і авіалайнер впав на землю. Ви дивом врятувалися, але ваше місце розташування неясно. Відомо тільки, що найближчий населений пункт знаходиться від вас на відстані приблизно 300 кілометрів. Під уламками літака вам вдалося виявити п'ятнадцять предметів, які залишилися неушкодженими після катастрофи.

Ваше завдання - проранжувати ці предмети відповідно до їх значимості для вашого спасіння. Для цього потрібно поставити цифру 1 у найважливішого предмета, цифру 2 - у другого за значимістю і так далі до п'ятнадцятого, найменш важливого для вас. Заповнюйте номерами першу колонку бланка. Кожен працює самостійно протягом п'ятнадцяти хвилин.

Список предметів:

1. Мисливський ніж.
2. Кишеньковий ліхтар.
3. Льотна карта околиць.
4. Поліетиленовий плащ.
5. Магнітний компас.
6. Переносна газова плита з балоном.
7. Мисливська рушниця з боеприпасами.
8. Парашут червоно-білого кольору.
9. Пачка солі.
10. Півтора літра води на кожного.
11. Визначник їстівних тварин і рослин.
12. Сонячні окуляри на кожного.
13. Літр горілки на всіх.
14. Легке напівпальто на кожного.
15. Кишенькове дзеркало.

Після завершення індивідуального ранжирування ведучий пропонує групі розбитися на пари і проранжувати ці ж предмети знову протягом десяти хвилин вже спільно з партнером (при цьому номерами заповнюється другий стовпчик в бланку зі списком предметів). Наступний етап гри – загальне групове обговорення з метою прийти до спільної думки щодо порядку розташування предметів, на яке виділяється не менше тридцяти хвилин.

З спостереження за роботою учасників добре видно ступінь сформованості умінь організувати дискусію, планувати свою діяльність, йти на компроміси, слухати один одного, аргументовано доводити свою точку зору, володіти собою.

Часто розгортаються палкі суперечки-баталії, коли ніхто не бажає прислухатися до думки інших, наочно демонструють самим учасникам їх некомпетентність у сфері спілкування та необхідність зміни своєї поведінки.

Після закінчення дискусії ведучий оголошує, що гра завершена, вітає всіх учасників з благополучним порятунком і пропонує обговорити підсумки гри. Першим питанням, на який ведучий просить відповісти всіх учасників, є наступне: «Чи задоволений ти особисто результатами минулого обговорення? Поясни чому».

Відповіді учасників з необхідністю супроводжуються рефлексією, мета якої - в осмисленні процесів, способів і результатів індивідуальної та спільної діяльності. Дискусія, що виникає в результаті підігривається ведучим, що задає уточнюючі питання приблизно такого типу:

Що викликало твою радість (незадоволеність)? Як, по-твоєму, в правильному напрямку просувалася ваша дискусія чи ні?

Чи була вироблена загальна стратегія порятунку? Що тобі завадило взяти активну участь в обговоренні? Ти не згоден з прийнятим рішенням? Чому тобі не вдалося відстояти свою думку?

Хто в найбільшій мірою вплинув на результат групового рішення, тобто по суті справи виявився лідером, який зумів повести за собою групу?

Що саме в поведінці лідера дозволило йому змусити прислухатися до себе? На якій стадії з'явився лідер?

Якими способами інші учасники добивалися згоди з їх думками?

Які способи поведінки виявилися найменш результативними?

Які тільки заважали спільній роботі?

Як слід було б побудувати дискусію, щоб найбільш швидким способом досягти спільної думки і не ущемити права всіх учасників?

Обговорення підсумків гри повинно підвести групу до того, щоб самостійно розібратися в питанні, як найкращим способом організувати дискусію, як уникнути грубих зіткнень в суперечці і розташувати інших до прийняття своєї думки. Як правило, в процесі обговорення зачіпається дуже

широкий спектр проблем: фази, через які проходить практично будь-яка дискусія, лідер і його якості, навички ефективного спілкування, вміння само презентації, тощо. При необхідності ведучий тільки допомагає більш чітко сформулювати знайдені учасниками закономірності. Дуже велике значення має самоаналіз учасниками власної поведінки, який збагачується зворотним зв'язком від інших членів групи. Від ведучого залежить, щоб цяей зворотний зв'язок не перетворився в серію взаємних звинувачень, а носила б конструктивний характер і була прийнята учасниками.

Практично завжди виникає питання про «правильному» відповіді на проблему дискусії. Така відповідь дається тренером, але із застереженням, що це думка зарубіжних експертів, з яким ми маємо право не погоджуватися, але змушені врахувати важливість вибору стратегії порятунку для ранжирування предметів: або рухатися по пустелі до людей, або чекати допомоги від рятувальників. Якщо в групі під час обговорення практично не піднімалося питання про стратегію, то на цьому етапі виявляється, що частина учасників мовчазно передбачала перший варіант, в той час як інша частина мала на увазі другий. Цим виявляється ще одна причина взаємного нерозуміння.

Отже, відповіді:

Варіант «Чекати рятувальників» (до речі, на думку експертів, кращий).

1. Півтора літра води на кожного. У пустелі необхідна для втамування спраги.
2. Кишеньковий дзеркало. Важливо для сигналізації повітряним рятувальникам.
3. Легке напівпальто на кожного. Прикриє від палючого сонця вдень і від нічної прохолоди.
4. Кишеньковий ліхтар. Також засіб сигналізації льотчикам вночі.
5. Парашут червоно-білого кольору. І засіб прикриття від сонця, і сигнал рятувальникам.
6. Мисливський ніж. Зброя для видобутку їжі.
7. Поліетиленовий плащ. Засіб для збору дощової води і роси.

8. Мисливська рушниця з боєприпасами. Може використовуватися для полювання і для подачі звукового сигналу.

9. Сонячні окуляри на кожного. Допоможуть захистити очі від блиску піску і сонячних променів.

10. Переносна газова плита з балоном. Оскільки рухатися не доведеться, може стати в нагоді для приготування їжі.

11. Магнітний компас. Великого значення не має, так як немає необхідності визначати напрямок руху.

12. Льотна карта околиць. Чи не потрібна, так як куди важливіше знати, де знаходяться рятувальники, ніж визначати своє місцезнаходження.

13. Визначник їстівних тварин і рослин. У пустелі немає великої різноманітності тваринного і рослинного світу.

14. Літр горілки на всіх. Допустимо використовувати як антисептик для знезараження при будь-яких травмах. В інших випадках має малу цінність, оскільки при вживанні всередину може викликати зневоднення організму.

15. Пачка солі. Значущості практично не має.

Варіант «Рухатися до людей». Розподіл за значимістю матиме дещо інший вигляд:

1. Півтора літра води на кожного.

2. Пачка солі.

3. Магнітний компас.

4. Льотна карта околиць.

5. Легке напівпальто на кожного.

6. Сонячні окуляри на кожного.

7. Літр горілки на всіх.

8. Кишеньковий ліхтар.

9. Поліетиленовий плащ.

10. Мисливський ніж.

11. Мисливська рушниця з боєприпасами.

12. Кишеньковий дзеркало.

13. Визначник їстівних тварин і рослин.

14. Парашут червоно-білого кольору.

15. Переносна газова плита з балоном.

Іноді прояснення взаємних вражень і відкритий обмін зворотним зв'язком на перших етапах тренінгу утруднені, і хоча ця гра залишається корисною і ефективною, вона не здатна повністю зняти психологічні захисту учасників. Для ослаблення напруги на цій стадії використовуються психогімнастичні ігри з релаксаційної спрямованістю.

Перерва або вправа-розминка «Два табори» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Розминка сприяє зняттю емоційного та фізичного напруження, налаштовує на командну роботу.

Тренер ділить групу на дві команди. Команди розміщуються в дві шеренги навпроти один одного, відстань між ними має бути не менше трьох метрів.

«Попрошу команди виділити по одному представнику, які стають в шеренгу суперників. Ваше командне завдання - помінятися місцями. Для цього «свій серед чужих» кидає м'яч своїй команді. Гравець, який спіймав м'яч, переходить з м'ячем в шеренгу противника. Якщо м'яч впаде на підлогу, право ходу переходить іншій команді. Переможе та команда, яка першою займе табір супротивника «.

Право першого ходу вирішується жеребкуванням. Для ускладнення гри можна побудувати шеренги в два або три ряди. Важливо, щоб гравці не виходили за територію свого «табору».

Вправа «Зрозумій мене!» (Клаус В. Фопель)

Це дуже цікава гра, в якій все залежить від здатності і бажання кожного учасника уважно слухати і розуміти інших людей. Ці якості є важливою передумовою для успішного спілкування в команді.

1. Група сідає в коло. Викликаються два добровольця, один з них покидає кімнату, а інший залишається.

2. Група вирішує, які дії повинен виконати гравець А після того, як повернеться. Наприклад, він повинен почхати, або погавкати або почесати вухо.

3. У гравця Б є рівно 3 хвилини, щоб поінформувати гравця А про характер його дій. Але гравець Б не говорить партнеру прямо, що той повинен зробити. Він може давати йому неявні вказівки.

4. Наприклад, якщо гравець А повинен чхнути, то гравець Б починає говорити так: «Ах, ти бідний, ти так виглядаєш, немов застудився - ніс червоний і очі сльозяться». Якщо гравець А всіякався, то він показав, що правильно зрозумів основну думку і знаходиться на вірному шляху. Гравець Б продовжує допомагати йому: «Ти мені не говорив, що так давно страждаєш алергією!» Якщо після цього гравець А чхне, то він довів свою здатність до розуміння і заслужив оплески від інших.

5. Гравець Б, який формулює пропозиції, завжди повинен бути готовим пробувати різні способи донесення до партнера інформації про суть його дій. Група також може давати гравцеві А корисні поради: «Прийми вітамін С, проковтні засіб від кашлю, лягай в ліжку, подзвони до лікаря, щоб сказати, що ти хворий».

6. Складіть з учасників кілька різних пар. Якщо група добре виконує це завдання, можете ускладнити його - за 3 хвилини учасник повинен виконати не одне, а два або три завдання.

Вправа «Намальований діалог»

Комунікація не обмежується тільки словами. Навіть якщо люди не розмовляють один з одним, вони все одно спілкуються: мімікою, жестами, вибором відстані між собою і іншим, діями, відстороненням або спілкуванням з іншими людьми. У цій вправі ми не будемо розмовляти, зате дамо учасникам іншу можливість для вираження. Кожен зможе поглянути на своє спілкування з оточуючими трохи з іншої точки зору. Особливо цікавий досвід зможуть отримати ті, хто спілкування зводить в основному до розмов. Коли ці учасники

виявляться в умовах обмежених вербальних можливостей, то зможуть відчутти, як воно тим, хто не може спілкуватися настільки ж вільно.

Матеріали:

Для кожної пари буде потрібно аркуш паперу формату А3, крім того - пара коробок кольорової крейди або фломастерів на всю групу.

1. Під час цієї вправи не можна розмовляти. Кожен з гравців мовчки вибирає крейду або фломастер, яким він буде малювати.

2. Група розбивається на пари. Кожен вибирає собі партнера, у якого інший колір крейди або фломастера. Вони беруть великий аркуш паперу, сідають туди, де їм ніхто не завадить, і кладуть папір між собою.

3. Для початку кожен бере крейду або фломастер в ту руку, якою він зазвичай не пише. Завдання полягає в тому, щоб мовчки удвох намалювати загальну картину. Те, що буде намальовано, не важливо. Це можуть бути лінії, символи або реальні предмети або змішання з різних форм і елементів.

4. Кожен повинен малювати повільно і звертати увагу на те, як відбувається спілкування між ним і партнером.

5. Малювати треба тільки своїм кольором і по черзі. Обидва партнера не повинні розмовляти, не можна також складати план картини. Картина виникає поступово, завдяки інтуїції, уважності до ініціативам партнера. На цей процес відводиться 15 хвилин.

6. Тепер партнери оцінюють і аналізують свої дії:

- Як я себе відчував під час малювання?
- Дуже мені заважало те, що я не міг говорити?
- Які були стосунки між партнерами на початку процесу, як вони розвивалися?
- Чи виникла при цьому довіра?
- Чи були несподіванки?
- Доставив мені задоволення такий стиль спілкування?
- Чи мали місце конфлікти або боротьба за владу?
- Чи переглядалися ми час від часу?

- Якою вийшла картина?
- Чи була вона зборами різних елементів?
- Чи був у картини центр, структура?
- Які почуття картина викликає при розгляді?
- Що говорить картина про стосунки між цими партнерами?

Дайте парам 10 хвилин, щоб відповісти на ці питання, і запропонуйте групі зібратися разом. Пари можуть показати всій групі картини, які в них вийшли, і розповісти про своє процесі спілкування.

Зауваження

Якщо ви маєте в своєму розпорядженні достатній час, то можете провести другий тур з тими ж парами, тільки знявши заборону на розмови.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 5.

«Мотивація досягнення та лідерські якості»

Мета: активізація лідерського потенціалу як сукупності вмінь самокерування та керування іншими людьми. Знайомство з техніками самомотивації, постановки та досягнення мети.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа-розминка «Делай раз!» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Тренер просить учасників стати за свої стільці та дає команду:

«За командою «Роби раз! «Ви повинні підняти свої стільці на висоту один метр від підлоги. Увага, ваше завдання - опустити стільці одночасно «.

Як правило, перший з учасників, хто скомандував: «Роби два» («три-чотири» або «опустили»), є лідером-організатором. Якщо стільці опускаються хаотично та неорганізовано, без команди, тренер повинен знову скомандувати: «Роби раз!»

Коментар: завдяки цієї вправи можна дізнатися наскільки члени групи розуміють один одного, та хто є авторитетом.

Вправа «Я в групі» (Клаус В. Фопель)

Для кожного члена групи в рівній мірі важливо як відчувати свою приналежність до групи, так і відчувати достатній ступінь свого впливу в ній. Наступна процедура прояснює структуру влади і впливу в групі, при цьому найбільш очевидними стають крайні позиції цієї структури.

Інструкція: «Я хочу запропонувати вправу, яка покаже вам, як інші члени групи оцінюють вас з точки зору вашого впливу в групі. Кожен з вас отримає дві картки: червону і синю. На червоній картці напишіть, будь ласка, ім'я учасника, який володіє для вас найбільшим авторитетом. На синій - ім'я найменш авторитетного для вас учасника. На кожній з карток одним-двома реченнями вкажіть, в чому саме полягає вплив на вас цієї людини. Вкажіть також, що привело вас до такої думки. У вас є на це 5 хвилин ... Тепер передайте, будь ласка, картки адресатам. Покладіть отримані вами картки на підлогу перед собою, щоб ми могли побачити, що у нас вийшло.»

Питання для обговорення:

- Хто не отримав жодної червоної картки? Що це для нього означає?
- Якою мірою «відправники» червоних карток задоволені впливом тих, кому вони їх адресували?
- Як реагують члени групи на отримані ними сині картки?

- Чи отримав хтось багато синіх карток? Як він до цього поставився?
- Хто не задоволений своїми результатами і хотів би змінити ступінь свого впливу в нашій групі?

Вправа «Сила моїх бажань» (Клаус В. Фопель)

Інструкція: «Зараз ми з вами спробуємо подивитися на свої бажання і оцінити їх силу. Влаштуйтеся зручніше. Кілька разів глибоко вдихніть і видихніть.

Уявіть, що ви йдете по вузькій стежині через ліс. Подивися навколо себе. Що це за ліс? Світлий або темний? Що ви чуєте?

Раптом стежка повертає і виводить вас до старого будинку. Вам стає цікаво, і ви заходите в нього. Ви бачите перед собою різні стелажі, ящики, стакани. Цей будинок виявився старим магазином. Причому чарівним.

Я Продавець. Милості прошу! Тут ви можете отримати все, що тільки захочете від життя. Але є правило: за виконання будь-якого бажання ви повинні будете від чогось відмовитися або щось віддати.

Той, хто хоче скористатися послугами магазину, може підійти до мене і сказати, що він бажає придбати. Я задам лише одне питання: «Що ти віддаси за це?» Він повинен буде вирішити, чи готовий він зробити обмін, і якщо так, то чим саме він готовий заплатити. Більше я нічого говорити не буду. Через деякий час до мене може підійти хтось ще.

Тепер, якщо хтось хоче, може сам спробувати себе в ролі господаря магазину.»

Обговорення: Поділіться своїми відчуттями і переживаннями

Вправа «Моніторинг власної актуальної мотивації» (О. В. Сидоренко)

Мета: аналіз та узгодження власних суперечливих мотивів.

Інструкція: «Найчастіше в нас борються суперечливі імпульси і бажання. Цей феномен відомий в психології під назвою «боротьба мотивів». Іноді нам навіть важко зрозуміти, чого ми більше хочемо. Психологія радянського періоду

стверджувала, що особистість сама повинна вибрати той мотив, який буде керувати її поведінкою. При цьому особистість з розвиненою волею вибере мотиви вищого порядку, що володіють більшою суспільною цінністю, і знехтує мотивами меншою суспільної значимості.

Ми з вами зараз спробуємо піти не радянським, а французьким шляхом, який пропонує не долати імпульс актуальної потреби, а використовувати його енергію для досягнення поставленої нами мети.

Пропоную зараз кожному згадати ситуацію, в якій ви відчували боротьбу мотивів. Ви хотіли зробити щось важливе, але не робили цього, тому що одночасно вам хотілося чогось іншого.

Постарайтеся згадати таку ситуацію. Буде навіть краще, якщо ця ситуація актуальна для вас зараз: хочете зробити щось, але при цьому вам хочеться чогось іншого.»

Через 2-3 хвилини: «Хто міг би розповісти про свою боротьбу мотивів?»

Спочатку потрібно дати висловитися тим учасникам, які виявлять бажання розповісти про подібні ситуації. Потім тренер повинен вибрати ту ситуацію, яка здається йому найбільш перспективною для аналізу, і запропонувати групі розглянути її по алгоритму:

Чи *хочу* я досягти своє мети?

Чи *хочу* я зараз цим займатися?

Що я *бажаю* робити?

Як поєднати це з тим, що я *вирішив* зробити?

Проілюструємо це прикладом.

Учасниця А. вирішила переосмислити, переписати і довести до відома свого персоналу нові посадові обов'язки. Однак вона так втомилася, що їй хочеться одного - спати. В результаті вона не може ні писати інструкції, ні спати.

Моніторинг на прикладі учасниці А

1. Чи хочу я досягти своєї мети? - В принципі так. Це моя мета, я сама її перед собою поставила.

2. Чи хочеться мені зараз цим займатися? - Зараз мені цим займатися не хочеться.

3. Що мені хочеться робити? - Мені хочеться виспатися, а потім поїхати у відпустку. Ну - хоча б виспатися ... Для цього мені дня два потрібно валятися в ліжку.

4. Як поєднати це з тим, що я вирішила зробити? - Піти з роботи на два дні, валятися в ліжку і на диктофон записувати свої думки про інструкції!

Результатом вправи повинно бути відчуття можливості та корисності з'єднання суперечливих прагнень замість боротьби з одним з них.

Вправа «Французьке плетіння» (О. В. Сидоренко)

Мета: тренування у використанні енергії різних спонукань і бажань для реалізації поставленої мети.

Ж. Пейо писав: «Якщо для того, щоб ідея могла злитися з вчинком, їй потрібна теплота емоції, то ... ми можемо викликати цю теплоту не за допомогою самонаказу, але розумним застосуванням законів асоціацій. Дізналися ми про успіх товариша, чи отримали ми радісну звістку з рідного дому - мерщій до роботи!».

Будемо діяти за алгоритмом (тренер видає учасникам лист з відповідним алгоритмом).

АЛГОРИТМ:

1. Сформулюйте мету, якої бажаєте досягти.
2. Визначить, як цій меті допомагає ваше знання про успіх ваших товаришів.
3. Визначте, як цієї меті допомагає Вам Ваша сім'я.
4. Визначте, як досягненню мети допомагає улюблений чоловік / улюблена жінка / дівчина / хлопець .

5. Визначте, як досягненню мети допомагає Вам сьогоднішня подія (збій в мережі електроживлення, поломка вашого персонального комп'ютера, введення закону народження кошенят у вашої кішки у приїзд родичів з іншого міста і тощо).
6. Всякий раз визначайте, яку енергію для досягнення мети вам дає будь-яка подія вашого життя.

Спочатку потрібно сформулювати свою мету. Згадайте про будь-яку актуальну для вас мету і чітко сформулюйте її. Запишіть цю мету в своїх зошитах.

Тепер уявіть собі, що хтось із ваших друзів домігся успіхів в реалізації аналогічної мети або взагалі домігся в чомусь успіху. Визначте, як ваше знання про успіхи ваших товаришів допомагає вам у реалізації своєї мети.

Визначте, як цієї меті допомагає ваша родина.

Визначте, як досягненню мети допомагає коханий чоловік / жінка / дівчина / хлопець.

Згадайте про будь-яку подію, яка сьогодні (чи вчора) з Вами сталася. Це може бути і радісна подія, і неприємна, і амбівалентна (багатозначна). Визначте, як ця подія може допомогти вам у досягненні вашої мети. Неприємні події створюють дискомфорт, а велика мотивуюча сила дискомфорту нам добре відома. «Фрустрація є чинником, що підсилює мотивацію, коли причини її розглядаються як переборні. З'являється підвищене емоційне збудження і гостре бажання знищити перешкоди». Приємні події надихають, дають приплив енергії. Правда, ця енергія не має певного напрямку, і наше завдання полягає якраз в тому, щоб направити її на реалізацію поставленої мети. Несподіванки змушують шукати нових ходів, а значить стимулюють творчість.

Всякий раз визначайте, яку енергію для досягнення мети вам дає будь-яка подія вашого життя. Використовуйте цю енергію, нагадуючи собі, як ця подія допомагає вам.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Вправа-розминка «Рукоштовування» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Інструкція: «Ми сьогодні плідно попрацювали і всі заслуговують на вдячність друг від друга. Поки я рахую до п'яти, ви маєте встигнути висловити вдячність один одному через рукоштовування».

Тренер рахує до чотирьох інтенсивно, потім змінює рахування («...чотири з четвертиною», «... чотири з половиною», «... чотири...»), для того, щоб всі учасники встигли віддячити один одному.

Заняття 6.***«Емпатійність та асертивність»***

Мета: посилення або розвиток асертивності учасників. Розвиток та вдосконалення здатності учасника розуміти власний емоційний світ, здатності до співчуття та співпереживання оточуючим.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа розминка (Н. Ю. Хрящева)

Всі учасники сідають у коло.

Інструкція: «Зараз у кожного з вас буде 1,5 хвилини для того, щоб звернутися до групи. Мета звернення: допомогти кожному відволіктися від

проблем, що не відносяться до нашої роботи, зосередитися на ситуації «тут і тепер», повністю включитися в роботу «.

Після того як всі учасники виконують це завдання, тренер звертається до групи з питанням:

«Чиє звернення подіяло на вас найсильніше, допомогло включитися в ситуацію «тут і тепер», відволіктися від проблем, що не відносяться до групової роботи?»

Обговорення звернень виявляє ті моменти, які дозволяють найбільш ефективно виконати це завдання. Найкращого результату досягають ті учасники, які під час звернення дивляться в очі тим, до кого вони звертаються, фрази вимовляють чітко, ясно, зрозуміло, орієнтуються на інтереси слухачів, говорять про те, що співзвучно їх переживанням, виявляють справжню зацікавленість, щирість, відкритість, гнучкість, не чинять тиск, не нав'язують свою точку зору тощо.

Таким чином, ця вправа дозволяє отримати корисний в змістовному плані матеріал, в той же час вирішуючи завдання включення кожного учасника в ситуацію групової роботи.

Вправа «Сіамські близнюки» (О. В. Євтіхов)

Вправа виконується в парах. Партнери в парі стають поруч, пліч-о-пліч і стопа до стопи таким чином, щоб кожен з них стикався зі своїм партнером плечем і стопою. Кожна пара оголошується «сіамськими близнюками», і їх дві внутрішні пари ніг вважаються «зросшимися» на час гри. Завдання кожної пари полягає в тому, щоб зробити якомога більше кроків не розділившись. Учасникам необхідно йти, підтримуючи один одного і стежачи за тим, щоб їх «загальна внутрішня нога» не розпалася. Підраховується кількість зроблених кроків кожної пари, і пари міняються партнерами.

Коментар:

Багато, щоб кожен учасник спробував пройтися в парі таким чином по черзі з усіма членами групи.

Під час обговорення необхідно дати кожному учаснику можливість висловитися, розповісти про стратегії синхронізації з партнером та обмінятися враженнями. Можна узагальнити найбільш успішні способи синхронізації з партнером.

Вправа «Скульптор» (Клаус Фопель)

Цілі: Співчуття можливо тільки тоді, коли ми знаємо і можемо розрізнати свої власні почуття. Тільки тоді ми можемо вловити те чи інше почуття, яке відчувається іншими. У цій грі учасники отримують можливість навчитися виражати свої почуття невербальною мовою - мімікою і пантомімою.

Інструкція: «Розійдіться вільно по кімнаті, хто куди хоче. Я хотіла б пограти з вами в гру, яка називається «Скульптор». Я буду вам називати почуття, а ваше завдання - зобразити його своїм тілом. Давайте спочатку спробуємо зобразити цікавість. Почнемо з обличчя. Яке у вас буває обличчя, коли щось будить в вас цікавість? Що відбувається з вашим чолом? Чи бачили ви, як людина, яку щось зацікавило, трохи відкриває рот? А що відбувається з вашими руками? Як ви тримаєте голову? А ноги? Чи не хотіли б ви піднятися? У вас хвилина часу для того, щоб зобразити цікавість (своїм обличчям і тілом). Потім я обійду вас всіх, щоб розглянути всі цікаві фігури.

Тепер перейдемо до наступного почуттю. Розслабтеся, струсіть руками і ногами. Тепер покажіть мені дуже втомленої людини. Висловіть всім тілом втому. Зробіть стомлене обличчя, втомлені руки, ноги, втомлену голову. Врахуйте, що «статуя» не обов'язково повинна стояти, вона може також сидіти або лежати.

Потім дайте учасникам подібним чином висловити кілька звичайних повсякденних почуттів, використовуючи всі головні частини тіла. Поступово учасники ухоплять метод і помітять, що почуття можна виражати дуже багатьма частинами свого тіла.

Основні почуття, які можна запропонувати - радість, гнів, страх, ніжність. Якщо у Вас склалося враження, що учасники зрозуміли ідею гри, то можна дітям самим назвати почуття, які їм хотілося б зобразити.

Вправа «Багатогранність почуттів» (Клаус В. Фопель)

Почуття виражаються переважно не прямо - словами, а опосередковано - обличчям, позою, рухом, голосом. Коли учасники навчаться розпізнавати почуття іншого, їм буде легше ідентифікувати себе з іншою особою. У цій грі учасники вчаться помічати почуття іншої людини і пов'язувати ці спостереження з власними переживаннями.

Матеріали: Кожному учаснику знадобиться ілюстрований журнал, папір для малювання, клейка стрічка і олівці.

Інструкція: «Зараз ми подивимося, як можна висловити свої почуття за допомогою обличчя і тіла. Прокрутіть журнал і знайдіть картинку, яка зображує людину, яка вас зацікавить. Виріжте її і приклейте на папір. (10 хвилин.)

Тепер уважно вивчіть картинку і розгляньте обличчя людини. Яким чином ця особа висловлює смуток або радість, цікавість або нудьгу? Потім розгляньте позу людини: як вона тримає голову, що вона робить зі своїми руками, ногами, всім тілом? І що вона цим висловлює? Напишіть поруч з картинкою, яке почуття відчуває зображена на ній людина. (10 хвилин.)

Виберіть тепер самі якесь почуття, яке вам цікаво, намалюйте людину, що зазнала це почуття. Ви можете знайти собі зразок або придумати що-небудь самі. Не страшно, якщо ваша картинка не дуже гарна; головне, щоб було показано, як обличчям і тілом виражається це почуття. (5 хвилин.)

Подумайте, будь ласка, що ви відчуваєте, коли відчуваєте це почуття:

- Як змінюється ваше обличчя?
- Як ви дихаєте?
- В якому стані знаходяться ваші м'язи?
- Що ви відчуваєте в тілі?
- Які рухи ви робите при цьому?

- Які думки або образи приходять вам в голову, коли вами опановує це почуття?

- Що вам найбільше хочеться зробити, коли ви відчуваєте це почуття?

Опишіть, як ви справляєтеся з цим почуттям. (10 хвилин.)

Тепер приклейте цей опис під вашу картинку. Розійдіться по трійках і покажіть один одному свою роботу. Запитайте, що переживають інші, коли відчувають вибране вами почуття. (10 хвилин.)

Складіть потім з усіх ескізів з текстами невеликий альбом. Дайте учасникам при нагоді розглянути всі картинки. (5 хвилин.)

Аналіз вправи:

- Чи легко тобі помітити почуття іншої людини?

- На що ти звертаєш особливу увагу - на звуки голосу, на рух, на вираз обличчя?

- Про кого з учасників ти можеш сказати, що тобі легко розуміти, яке почуття він відчуває?

- Про яких учасників ти можеш сказати, що тобі складно вгадати, яке почуття вони відчувають?

- Чи добре інші люди розуміють твої почуття?

- Які почуття тобою володіють, коли ти відчуваєш бажання допомогти іншим людям?

- Які почуття тобою володіють, коли ти відчуваєш бажання піти?

- Які почуття тобі чужі або неприємні?

- Чи віриш ти, що тварини (наприклад, собаки) можуть розуміти почуття людини?

- Чому люди так часто приховують свої почуття?

Вправа «Права вневненої людини» (авторська)

Учасники отримують списки прав та принципів асертивної поведінки.

Інструкція: «Мануель Сміт розробив модель асертивної поведінки яка включає такі принципи і права:

- Я можу оцінювати думки, власну поведінку, емоції і тому, самотійно відповідати за наслідки;
- Я маю право не пояснювати особистісну поведінку і не вибачатися;
- Я маю право обмірковувати рішення проблеми самотійно;
- Я маю право змінювати свою думку;
- Я маю право не знати чого-небудь;
- Я маю право відповідати за помилки;
- Я маю право висловитися про те, що мені не цікаво;
- Я маю право існувати незалежно від доброзичливості людей, а також від їх прихильного ставлення до мене;
- Я маю право на прийняття нелогічних рішень;
- Я маю право висловитися, що когось не розумію».

Крок 1.

Проаналізуйте цей список за таким алгоритмом:

- Якими правилами/принципами з цього списку я користуюсь в повсякденному житті?
- Що з цього списку я не можу або не дозволяю собі зробити? Чому?

У вас 5 хвилин»

Після аналізу учасники розбиваються на підгрупи та обмінюються результатами аналізу (5 хвилин).

В коло виноситься відповідь на запитання: «Що Ви зрозуміли для себе після обговорення у підгрупах».

Крок 2.

Обговорюючи кожний принцип/правило у групі, ведучий пропонує учасникам «приміряти» його на себе та відповісти на запитання «Як міняється моє самопочуття, коли я скористувався цим правилом?»

Вправа «Пустіть коріння» (Клаус В. Фопель)

Кожному гравцеві потрібні два партнера. Попросіть учасників вибрати партнерів гравців, які народилися в різні місяці. У трійці один з гравців стає між двома іншими - зовсім прямо, руки вздовж тіла, кулаки стиснуті.

Партнери підставляють під кулаки учасника, що стоїть в середині, складені долоні і намагаються відірвати його від землі. Можливо, перша ж спроба увінчається успіхом, особливо якщо піднімати доведеться не саму товсту людину в світі. Після цього вони подають сигнал групі: «Готово, підняли!» І ставлять гравця на підлогу.

Тепер кожному, хто стоїть в середині, треба сказати наступне: «Зараз ти зможеш сильно спантеличити своїх партнерів: тобі належить пустити коріння в підлогу. Закрий очі і уяви собі, що у твоїх ніг є коріння, які йдуть глибоко в землю. Намагайся дихати глибше і уяви, що з кожним вдихом ти втягуєш і пропускаєш через себе енергію неба. Вона протікає через твоє тіло і йде в землю під тобою. Відчуй, як з кожним вдихом ти стаєш спокійніше і важче, проникаєш глибоко в землю ... Коли ти відчуєш, що став дуже важким і міцно пов'язаним із землею, кивком голови дай партнерам сигнал, що вони можуть вдруге спробувати підняти тебе «.

У багатьох випадках виявиться, що гравця в середині більше не зможуть підняти, у всякому разі, зробити це буде значно важче.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 7.

«Толерантність. Товариськість. Афіліативність»

Мета: розвиток навичок прояву толерантності, децентрації. Активація мотиву афіляції, розширення можливостей встановлення або завершення конкретних міжособистісних відносин.

Хід заняття: *Шерінг*.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа-розминка «Поміняйтесь» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Учасники садяться у коло. Ведучий забирає свій стілець і стає у середину кола.

«Поміняйтесь місця ті, в кого.....»

Він називає предмет (або дію), які є у деяких учасників: наприклад, чорні туфлі, кільце на руці.

«Ті з вас, в кого є цей предмет, повинні помінятися місцями. Ведучий має встигнути сісти на вільний стілець, а той, кому стілець не дістався, стає ведучим. Якщо у вас є цей предмет, ви зобов'язані пересісти на інше місце. Новий ведучий повторює: «Поміняйтесь місцями ті, в кого....»

В цій розминці задіяні всі члени групи. Для підтримки активності учасників, якщо ведучий розгубився, тренер може підказати: «Хто вранці чистив зуби», «В кого є дівчина / хлопець»

Вправа «Закон гармонії»

Мета: Формування толерантності та етичної культури міжособистісної комунікації і відносин.

Матеріали: аркуші паперу, олівці.

У цивілізованому соціумі існує неписаний закон гармонії спілкування і міжособистісних відносин, що зачіпає їх нормативну сферу. Слідуючи йому можна не допустити зародження багатьох антагоністичних протиріч, конфліктів,

образ. Звучить він так: «Дозволяючи собі - дозволяй іншим. Забороняючи іншим - забороняй собі». Досить справедливо, що виконання цього правила позбавляє нас від взаємних докорів і деформації легітимною (нормативної) сфери особистості. Але поняття норми відносин і спілкування ми сприймаємо, розуміємо, оцінюємо суб'єктивно. Так, наприклад, ми не дозволяємо іншим підвищувати на нас голос, вказувати, критикувати нас, встановлювати нам заборони. Разом з тим, часом самі кричимо на інших, лаємо і повчає їх, намагаємося обмежити їх дії. Яким же чином контролювати свої дії в тих чи інших ситуаціях спілкування?

Процедура проведення: тренер пояснює завдання учасникам: «Розділіть лист на дві частини:

1. «Дозволяю собі, забороняючи іншим». Перелічіть ваші вчинки, спрямовані на отримання переваги за рахунок оточуючих. Визначте ступінь свободи ваших дій. Чи дозволяєте ви собі: спізнюватися, підвищувати голос на інших, ігнорувати чийсь думки (товариша, дитини, підлеглого і ін.), висміювати когось і так далі.

2. «Забороняю іншим, дозволяючи собі». Перерахуйте, на які дії оточуючих накладаєте заборона, але дозволяєте собі. Наприклад: критикувати, оцінювати, лагодити безлад, байдикувати».

Протягом 10 хвилин учасники заповнюють листи, потім йде обговорення і рефлексія.

Рефлексія: Чи варто забороняти собі, бути вільним, щоб мати підстави засуджувати інших? Чи варто дозволяти собі помилятися, що, забороняючи іншим, ви маєте на це право?

Вправа «Розтули кулак» (Клаус Фопель)

Ця гра розрахована на двох осіб. При цьому обидва, як правило, добре пізнають один одного. Вони можуть багато чого побачити в своєму партнері: його сприйнятливність, особливості поведінки, прямоту або скритність, схильність до маніпулювання, стиль поведінки в конфліктах. Ця вправа є класичною, але

вона не втратила своєї значущості. Вона дуже проста і при цьому надає несподівано широкі можливості пізнати один одного.

1. Попросіть групу утворити пари: «Знайдіть кого-небудь, хто вам цікавий або про кого вам важко скласти враження».

2. Партнери сідають поруч і вирішують, хто з них буде А, а хто - Б.

3. А стискає праву руку в кулак. Перед Б стоїть завдання цей кулак разжати. Він вибирає будь-який засіб (словесний або фізичний вплив), який здається йому гідною кандидатурою, і пробує застосувати його, а партнер А вирішує, чи хоче він вчинити опір, як довго він буде це робити і коли він поступиться партнеру.

4. Після цього партнери міняються ролями. Тепер Б стискає руку в кулак, і А намагається цей кулак розтиснути.

5. Коли пара виконала ці дії, вся група збирається разом і обмінюється досвідом:

- Які засоби тільки посилювали опір?
- Які засоби можна відзначити як тактовні?
- Чи намагався хтось перевірити, як партнер реагує на стрес?
- Не відмовився хтось виконати завдання, тому що воно здалось йому смішним або неприродним?
- Відіграло чи будь-яку роль особиста довіра партнерів один до одного?
- Як би ви оцінили атмосферу довіри в групі в цілому?

- Чи є серед членів групи хто-небудь, з ким би ви охоче повторили це завдання?

Вправа «Крізь вушко голки» (Клаус Фопель)

Мета: виховати у членів групи довіру до себе та інших, діяти уважно по відношенню до оточуючих, жодним чином не ображаючи їх почуттів.

Відсуньте стільці і столи до стін, щоб в кімнаті було досить місця.

1. Попросіть учасників рівномірно розійтися по кімнаті. Скажіть, що Ви хотіли б запропонувати їм нескладний експеримент, який, тим не менш здатний різко змінити їхнє ставлення до кого-небудь з групи. Учасники повинні закрити очі.

2. Скажіть групі, що Ви будете бачити кожного з них і будете слідкувати за тим, щоб всі дотримувалися правил. Нехай гравці візьмуть «позу безпеки»: руки на рівні грудей, долонями назовні (це необхідно, щоб зіткнення не привело до травми).

3. З закритими очима гравці починають повільно ходити по кімнаті і намагаються визначити, що відбувається навколо: наближаються вони до інших гравців, йдуть до стіни, туди, де знаходяться вікна, столи і стільці, тощо.

4. Кожен повинен намагатися ухилитися від зіткнення з іншими людьми. Щоб це вийшло, рухи повинні бути повільні і точні (2-3 хвилини).

5. Тепер попросіть гравців відкрити очі і визначити, чи відповідає їх реальне місцезнаходження в кімнаті тому, як вони уявляли собі з закритими очима.

5. Це була підготовка. Тепер починається власне експеримент. Група стає в коло. Кожен знову закриває очі і ставить руки перед собою, приймаючи захисну

позу. Завдання полягає в тому, щоб всі учасники одночасно спробували досягти протилежного їм боку кола. Зрозуміло, що при цій спробі в центрі кола опиняться відразу багато людей. Завданням кожного стає пройти через цей натовп, не наступивши нікому на ноги і ні з ким не стикаючись. Той, хто досягає протилежного боку кола, зупиняється там, повернувшись обличчям до центру кола і відкривши очі.

6. Коли група виконає це завдання, можна повторити його. Вправа вважається успішно завершеною, тільки якщо всі учасники групи виконують завдання без сильних зіткнень один з одним.

7. В кінці вправи задайте наступні питання:

- Що ви відчували під час вправи?
- Наскільки ви могли довіряти іншим членам групи?
- Зросла довіра членів групи один до одного після виконання цього завдання?
- Чи були критичні ситуації під час виконання завдання?
- Як ви орієнтувалися в просторі?
- Як ви охарактеризуєте успіхи всієї групи?
- Чи завжди у вас були закриті очі або ви іноді відкривали їх?
- Чи знадобиться вам досвід цього експерименту у повсякденному житті?

Вправа «Сліпий, глухий, німий»

Мета: розуміння необхідності врахування індивідуальних особливостей співрозмовника для продуктивної співпраці.

Учасники діляться на трійки. Вибирають собі ролі: сліпого, глухого, німого.

Звідси впливає: сліпий не бачить (закриває очі), німий не говорить, глухий не чує.

Ведучий дає інструкцію учасникам, які грають роль німого - домовитися про зустріч в певному місці в потрібний час (інструкція може бути в друкованому варіанті).

При виконанні завдання користуватися друкарськими предметами не можна.

Рефлексивне коло:

- Що ви відчували, граючи свої ролі?
- Що було важким при виконанні вправи?
- Хотілося порушити правила?
- Як ви думаєте, чому нас або ми не завжди розуміємо співрозмовника?

Вправа «Альпіністи» (І. В. Вачков)

Партнери сидять на стільцях спинами один до одного, збоку ще один стілець, у кожного - по десять синіх і по десять білих карток і по індивідуальному бланку результатів

Бланк для гри

Имя участника _____ Имя партнера _____

Номер хода	Ход участника	Ход партнера	Результат хода
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
Итоговая сумма			

Інструкція:

«Ви - альпіністи, які вчиняють надзвичайне сходження на одну з найвищих і важкодоступних гір світу. Раптово обрушився буран розкидав членів експедиції. Волею вибагливою долі ви зі своїм напарником опинилися по різні боки кам'яної

гряди. Насилу утримуючись на прямовисній стіні, ви побачили перекинуту через скелю мотузку. Один її кінець перед одним з вас, а інший - перед другим. Ви можете вибратися, поступово піднімаючись по стіні, але це довго і важко. Мотузка це більш реальний шанс на порятунок і швидший спосіб дістатися до укриття. Але ось біда - якщо на ній повисне хтось одні, то у нього не виявиться противаги, і він негайно зісковзне в прірву. Щоб утриматися, вам потрібно одночасно вхопитися за мотузку. Але ви не бачите одне одного, а через шум снігової бурі докричатися неможливо. Немає ніякої гарантії, що ваш партнер ризикне так само, як ви. Взагалі обидва способи дають вам шанси врятуватися, але все буде залежати від того, який варіант обере ваш партнер. Що ж робити? Що ви будете робити?»

Учасникам також пропонується таблиця, у якій вказані бали, одержувані гравцями а різних випадках.

1-й альпініст	2-й альпініст	1-й альпініст	2-й альпініст
лізти по стіні	лізти по стіні	- 3	- 3
лізти по стіні	взяти мотузку	+ 5	- 5
взяти мотузку	лізти по стіні	- 5	+ 5
взяти мотузку	взяти мотузку	+ 3	+ 3

Ви зробите десять ходів. Ваше завдання - набрати якомога більше балів. Виграє той, хто зуміє набрати максимальну кількість балів.

На свій розсуд ведучий може двічі протягом гри оголосити, що на наступному ході сума балів подвоюється.

Стратегія загального виграшу є найбільш продуктивною. Іншими словами, якщо партнери довіряться один одному і обидва ризикнуть вхопитися за мотузку, це принесе їм на кожному ході по три бали. У парах, в яких опинилися люди, які не довіряють один одному, швидше за все можна очікувати стратегію, при якій кожен сам буде лізти по стіні. Мовляв, нехай інший собі шию ламає, хапаючись за мотузку, - мені від цього тільки прибуток.

Всі стратегії обговорюються по завершенні гри. Зрозуміло, особливу увагу - парам, які досягли найвищих результатів.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 8.

«Лідерство у комунікації. Подолання бар'єрів спілкування»

Мета: розширення уявлень про лідерство. Формування уявлень про психологічні бар'єри спілкування та знайомство з прийомами їх подолання.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа-розминка (Н. Ю. Хрящева)

Учасники групи сідають в коло.

«Почнемо сьогоднішній день так: кидаючи один одному м'яч, будемо називати ім'я того, кому кидаємо, Той, хто отримає м'яч, приймає будь-яку позу, та всі інші слідом за ним відтворюють цю позу. Після цього той, у кого знаходиться м'яч (та чию позу ми щойно відтворили), кидає м'яч наступному та так далі до тих пір, поки м'яч не побуває у кожного з нас «.

Вправа дозволяє учасникам звернути увагу один на одного, що створює відчуття групи, об'єднує її для подальшої роботи.

Вправа «Сліпі та поводитири» (О. Е. Євтіхов)

Вправу краще виконувати в малих групах (4-6 осіб). Корисно розділити групу як мінімум на дві підгрупи, для того щоб одна з них виконувала роль спостерігачів. З підгрупи вибирається одна людина, яка буде виконувати роль поводиря. Решта учасників є веденими сліпими. Учасники шикуються в колону по одному, на відстані не менше метра один від одного і беруться однією рукою за мотузку, простягнуту вздовж їх колони. Після цього їм зав'язуються очі. Початок мотузки бере в руку той, хто стоїть на чолі колони - поводитир. Завдання поводиря - провести групу за вказаним провідним маршрутом, не промовляючи ні слова. Ця мотузка є єдиним засобом зв'язку його з учасниками, і учасників один з одним. (Поводир є зрячим)

Перед початком руху ведучий за допомогою підгрупи спостерігачів наводить у кімнаті «невеликий» безлад, для того щоб ускладнити маршрут просування групи. Для цього у кімнаті переставляються столи і стільці, частина з яких перевертається або звалюється купою, тощо. Після того як все готово, ведучий за руку веде поводиря по маршруту: перелазить разом з ним через стільці, пролазить під столами, протискується між зсунутими шафами, тощо.

Завдання поводиря: проходячи по маршруту, вести за собою свою «сліпу» групу. Йому доводиться смикати за мотузку вгору або вниз, вправо або вліво, вказуючи тим самим напрямок руху йде за ним людині. Той в свою чергу, долаючи перешкоду або поворот, повинен вести за собою учасника, що йде позаду.

(«Сліпі» учасники можуть розмовляти один з одним, але це їм мало допомагає, так як вони все одно не бачать перешкоду, тому не можуть її як слід описати.)

Коментар: Після проходження всього маршруту підгрупа сліпих і підгрупа спостерігачів міняються місцями. Фактично в даній вправі майже всі учасники виконують і роль веденого для учасника попереду, і роль поводиря для людей, що йдуть за ним. Винятком залишається тільки останній учасник колони, який вільний від турботи про людей, що йдуть позаду. Після закінчення процедури необхідно провести обговорення, надавши кожному учаснику можливість

висловитися. Корисно обговорити, яка роль була простіше, а яка складніше, і узагальнити найбільш ефективні стратегії управління. При цьому підгрупа спостерігачів повідомляє про свої спостереження і по можливості визначає найбільш уважного поводиря і найбільш тямущого сліпого.

Вправа не тільки розвиває навички взаєморозуміння між партнерами, але і дозволяє вийти на обговорення переживань, пов'язаних з відчуттям залежності і відповідальності.

Міні-лекція «Бар'єри у спілкуванні» (О. Е. Баєва)

Попередня вправа показала як долати реальні фізичні бар'єри у екстремальних умовах. Зараз я ознайомлю вас з бар'єрами, які можуть виникнути при спілкуванні. Вважаю вам знайоме відчуття, що співрозмовник захищається від вас, ваших слів і переживань, що він зводить якісь перешкоди, захисні споруди, паркани на шляху спілкування. Від чого ж залежить поява бар'єрів, чому вони виникають, що вони захищають і чи є які-небудь загальні правила їх виникнення?

З одного боку, система психологічних бар'єрів сприяє підвищенню рівня психологічної захищеності особи по відношенню до все зростаючої психічної напруженості, з іншого боку, нейтралізує такий потужний резервуар тонізації і стимуляції емоційної активності індивіда, яким є сфера його безпосереднього спілкування.

Бар'єр - це психологічна перешкода, що заважає оптимальному протіканню процесів адаптації особистості до нових факторів зовнішнього середовища, викликане або особливостями ситуації, або особливостями особистості.

Труднощі спілкування - це психологічні бар'єри, що виникають при випаданні із загальної структури комунікативного процесу того чи іншого структурного елемента, які жорстко блокують міжособистісну комунікацію.

Бар'єри спілкування можуть бути пов'язані з характерами людей, їх прагненнями, поглядами, мовними особливостями, з манерами спілкування. І причини багатьох конфліктів, взаємних розбіжностей і невдоволення людей як в

особистій, так і в професійній сферах не в останню чергу криються саме в нерозумінні прийомів ефективного спілкування, у невмінні ними користуватися.

1. Бар'єри взаємодії.

Мотиваційний бар'єр виникає, якщо у партнерів різні мотиви вступу в контакт, наприклад: один зацікавлений у розвитку спільної справи, а іншого цікавить тільки негайна прибуток. В такому випадку краще з самого початку з'ясувати наміри один одного, узгодити мотиви співпраці. Якщо це не вдасться, спільна робота приречена на невдачу.

Бар'єр некомпетентності. Некомпетентність партнера викликає почуття досади, відчуття втраченого часу. Якщо партнер зовсім не розбирається в проблемі, краще ввічливо «згорнути» розмову; якщо він володіє питанням частково, а звернутися більше немає до кого, потрібно ввести його в курс справи, не підкреслюючи при цьому свою велику обізнаність.

Етичний бар'єр виникає тоді, коли взаємодії з партнером заважає його моральна позиція, несумісна з вашою. Чи йти на компроміс, кожен вирішує сам, а от намагатися перевиховати або соромити партнера не рекомендується.

У кожної людини свій стиль спілкування. Він залежить від темпераменту, характеру, світогляду і формується під впливом виховання, оточення, професії. Тому в діловому спілкуванні часто може виникати *бар'єр стилів спілкування*. Зміст стилю спілкування складають

- переважний мотив спілкування (взаємодія, самоствердження, емоційна підтримка співрозмовника і т.п.);
- ставлення до інших людей (м'якість, доброзичливість, терпимість, жорстокість, раціоналізм, егоцентризм, упередженість і т.п.);
- ставлення до себе (самозамилування, визнання своїх недоліків, відстоювання «честі мундира», нав'язування своєї думки і т.п.);
- характер впливу на людей (тиск, примус, маніпуляція, співпраця, особистий приклад, невтручання і т.п.).

Як же зробити так, щоб стиль спілкування партнера не став перешкодою в спілкуванні з ним? Необхідно усвідомити, що стиль поведінки людини - це прояв його глибинних сутнісних характеристик, і, якщо це не заважає справі, його слід приймати, яким би не було наше ставлення.

2. Бар'єри сприйняття і розуміння.

Естетичний бар'єр виникає в тому випадку, коли партнер неохайно одягнений або обстановка в його кабінеті, вид робочого столу не сприяють спілкуванню. Подолати внутрішню перешкоду до ведення розмови важко, і тим не менш, якщо цей контакт дуже потрібен, не можна показувати, що нас щось коробить.

Комфортному спілкуванню може перешкоджати і *різний соціальний стан* партнерів, особливо якщо один з них звик відчувати трепет перед начальством. Позбутися від такого ставлення допомагає наступна установка перед розмовою: «Начальник така ж людина, як і я. Йому притаманні всі людські слабкості. У мене немає причин для хвилювання. Я буду говорити спокійно і просто, розраховуючи на розуміння. Я поважаю себе і свою справу, і він це відчує».

Бар'єр негативних емоцій виникає в спілкуванні з засмученою людиною. Якщо партнер, який зазвичай з вами ввічливий, зустрічає вас нелюб'язно, розмовляє опустивши очі й т.п., не поспішайте приймати це на свій рахунок: може, він не в змозі впоратися з поганим настроєм через ходу власних справ, сімейних негараздів і т.п. Необхідно, прийшовши на зустріч заздалегідь, постаратися дізнатися, яка ситуація на фірмі, в якому настрої діловий партнер. Іноді буває краще перенести розмову на інший час. Якщо це неможливо, то треба на початку розмови допомогти партнеру поліпшити його емоційний стан.

Стан здоров'я людини, фізичного або духовного, також впливає на те, як людина спілкується. Спостережливим людям не складає великих труднощів за зовнішніми ознаками здогадатися про те, що відбувається з людиною, вибрати відповідний тон, слова або скоротити час спілкування, щоб не втомлювати співрозмовника, який нездужає.

Психологічний захист, що вибудовуються діловим партнером, - серйозний бар'єр спілкування. Усвідомивши, що бар'єр в спілкуванні з незручним співробітником або партнером викликаний його бажанням захиститися, спробуйте змінити ставлення до нього, і складності в спілкуванні з такою людиною поступово зникнуть.

Бар'єр установки. Ваш діловий партнер може мати негативні установки по відношенню до вас або до фірми, представником якої ви є. Якщо ви зіткнулися з бар'єром установки, краще не намагатися переконувати партнера. Спокійно поставтеся до неприязні як до прояву невігластва, слабкості, відсутності культури, простої необізнаності. Тоді несправедливе ставлення не буде вас зачіпати, а незабаром воно і зовсім зникне, так як ваші справи і вчинки змусять партнера змінити свою думку.

Бар'єр двійника полягає в тому, що ми мимоволі судимо про кожну людину по собі, чекаємо від ділового партнера такого вчинку, який зробили б на його місці. Але ж він інший. Його позиція в цій ситуації визначається його моральними нормами і установками. Щоб бар'єр двійника не виникало, потрібно розвивати здатність до децентрації.

3. Комунікативні бар'єри.

Семантичний бар'єр виникає тоді, коли ділові партнери користуються одними і тими ж знаками (в тому числі словами) для позначення абсолютно різних речей. Причини виникнення цього бар'єри різні. Щоб подолати семантичний бар'єр, необхідно зрозуміти особливості партнера, використовувати зрозумілу для нього лексику; слова, що мають різні значення, необхідно пояснювати, в якому сенсі те чи інше слово ви використовували.

Невміння виражати свої думки (логічний бар'єр) дуже заважає спілкуванню. Гельвецій говорив: «Потрібно набагато більше розуму, щоб передати свої ідеї, ніж щоб мати їх ... Це доведено тим, що існує багато людей, які вважаються розумними, але пишуть дуже погані твори». Необхідно набратися

терпіння і використовувати все своє вміння слухати, задавати питання, щоб отримати від партнера необхідну інформацію.

Погана техніка мовлення (фонетичний бар'єр) дуже заважає ефективному спілкуванню. Але якщо ви зацікавлені в контакті саме з цим партнером, доведеться пристосовуватися до його манери говорити і не показувати виду, що ви чимось незадоволені.

Невміння слухати проявляється в тому, що партнер перебиває, починає говорити про своє або йде у власні думки і зовсім не реагує на ваші слова. Компенсувати невміння партнера слухати можна тільки своїм мистецтвом говорити.

Бар'єр модальностей виникає тоді, коли людина не замислюється про пріоритетні канали сприйняття інформації. Знання того, що у кожної людини є певний пріоритетний канал сприйняття, робить нас більш терпимими, а вміння його визначати дозволяє знайти адекватний мову спілкування з конкретним співрозмовником, налагодити контакти з ним не тільки безконфліктним, але і ефективним. Для того щоб в комунікації не виникало бар'єр модальностей, потрібно передавати інформацію в тій модальності, в якій її найлегше сприймати партнера, в тій формі, в якій вона йому зрозуміла.

Бар'єр характеру теж створює складності в спілкуванні. У кожної людини свій характер, але виховані люди вміють поводитися так, щоб їх характер не був джерелом конфлікту. Не всі, однак, хочуть і вміють розібратися в собі і контролювати себе. Люди з яскраво вираженими особливостями темпераменту можуть бути незручними співрозмовниками.

Неввічливість - це той бар'єр, який заважає і правильно сприймати партнера, і розуміти, що він говорить, і взаємодіяти з ним. На жаль, прояви неввічливості трапляються навіть у діловій комунікації. Неввічливо звернення можна припинити спокійною, без роздратування, власної ввічливістю. Бувають ситуації, коли ви змушені вислухати справедливий або несправедливий вираз обурення. Пам'ятайте, що ваша мета - співпраця, а не конфлікт. Коли людина груба, виникає бажання негайно різко поставити її на місце. Але це може

привести до лайки. Краще відповісти холодним і спокійним тоном. На багатьох це діє витверезувально. Є й інші способи заспокоїти обуреного співрозмовника:

- прийом «чужа роль»: якщо співрозмовник обурюється або кричить, спробуйте увійти в його становище, подивитися на ситуацію його очима; варто сказати людині «Розумію Вас» - і з'являється можливість конструктивно повести розмову;

- співчутливе ставлення до партнера: пам'ятайте, що визнання правоти співрозмовника і співчуття йому зазвичай гасять вогонь обурення;

- напружену обстановку можна розрядити і жартом, але він дасть потрібний ефект лише тоді, коли ви впевнені в тому, що у вашого партнера є почуття гумору;

- прийом відсторонення: можна ненав'язливо розглядати кричущого, зосередившись на який-небудь дрібниці в його костюмі або зачісці; можна міркувати про його вік, сімейний стан, улюблене заняття; корисно також аналізувати мову: особливості вимови слів, багатство лексики, інтонації, вдалі мовні звороти, помилки у вимові слів і побудові фраз.

Ці прийоми дозволяють перенести несприятливий вплив без стресу. Розрядившись і не завівши вас, партнер зазвичай відчуває себе ніяково, а то і відчуває почуття провини. У такому стані він готовий до продовження контакту. І тепер все залежить від вашого бажання спілкуватися з цією людиною.

Щоб не виникало бар'єр невічливості в спілкуванні з вами, будьте уважні до партнера з першої ж хвилини розмови.

4. Способи подолання бар'єрів у спілкуванні

Перш за все - виробляти почуття власної гідності, впевненість в собі. Допомогає також уміння бачити за кожним неадекватним вчинком людини прояв його психологічних особливостей, а може бути, і проблем.

Наші типові помилки:

- неправильні очікування щодо партнера (неправильні очікування виникають в результаті наступної помилки: якщо ми знаємо людину недостатньо,

лише якусь її позитивну або негативну рису, то нерідко добудовуємо її образ як позитивний або негативний, а потім пов'язуємо свої очікування з нами ж створеним чином);

- нам здається, що партнер повинен здогадатися про те, що ми відчуваємо (краще відразу чітко сформулювати свої очікування, пояснити причини і т.д.);

- не вловлюємо підтекст розмови (часто ми не припускаємо, що партнер теж може прямо не висловлювати свої бажання і дійсний настрій);

- якщо поведінка людини нам неприємно, нам здається, що вона погано до нас ставиться або навіть робить це нам на зло (причина ж може бути зовсім в іншому; людей зазвичай засмучують і дратують несправедливі звинувачення в поганому ставленні, виходить, що ми самі і провокуємо конфлікт);

- ми намагаємося виправдати очікування співрозмовника (в спілкуванні з хорошою людиною це призводить до неприродності відносин, яка нерідко виявляється в самий невідповідний момент, коли ж ми йдемо на поводу у маніпулятора, наслідки ще гірше.).

Вправа «Евфемізми» (О. Е. Баєва)

Евфемізми – м'які еквіваленти досить різких слів або виразів, які бажано завуалювати, наприклад, замість «він помер» - «він пішов з життя», «стара людина» - «людина похилого віку» і т. п. Придумайте не менше 10 слів, неприємних для партнера, і підберіть до них евфемізми.

Вправа «Ввічливе звернення» (О. Е. Баєва)

Назвіть ввічливі форми звернення з проханням (прошу вас, будьте такі ласкаві і т.п.), потім ввічливі форми відмови (на жаль, не зможу вам допомогти, це не в моїх силах і т.п.).

Згадайте про перевагу в певних ситуаціях прохання в умовному способі (хотілося б), відповіді по формулі «так, але ...».

Знайдіть формули прохання та відмови, доречні в спілкуванні з колегою, з клієнтом фірми, викладачем, рекламним агентом.

Вправа «Відмова» (О. Е. Баєва)

Розбийтеся на пари. Один партнер має придумати нетактовне прохання, інший - відмовити в цьому проханні, але так, щоб не перервати відносини з людиною.

Вправа «Мафія» (О. Е. Євтіхов)

Існує кілька варіантів даної гри. Ми пропонуємо варіант, в якому всі учасники знаходяться в рівних умовах, будучи членами уряду великого міста.

Суть гри:

Учасникам пояснюється, що всі вони є членами уряду мирного і прекрасного міста. Але серед них, добропорядних мешканців, буде кілька людей, які, прикриваючись личиною добродесної людини, насправді будуть представниками мафії, яка бажає захопити владу в місті. Головне завдання урядовців - виявити цих людей. Причому члени мафії, за всіма законами жанру, повинні всіляко приховувати свої кримінальні коріння і вести себе природно, як добропорядні люди, беручи участь в пошуку злочинців. Ночами у мафії буде можливість виробляти підступні вбивства членів уряду. Гра закінчиться тоді, коли будуть виявлені і страчені всі члени мафії або знищено весь уряд.

Гра виконується в колі. Спочатку необхідно визначити, хто є хто. Для цього виготовляються картки, кількість яких має дорівнювати кількості учасників, і кілька з них позначається хрестиком (приблизно 20-25% від загального числа). (Замість карток можна використовувати гральні карти.) Картки перемішуються і роздаються учасникам. Ті учасники, яким дісталися картки з хрестиком і будуть членами мафії. Природно, учасники повинні брати свої картки так, щоб ніхто не бачив їх змісту. Учасникам необхідно слідувати інструкціям, які вони будуть отримувати під час гри, і виконувати всі команди ведучого гри.

Послідовність команд ведучого:

- Місто заснуло. (Всі учасники закривають очі)

- Мафія прокинулася і познайомилася. (Члени мафії відкривають очі і поглядом знаходять один одного).

- Мафія теж заснула. (Члени мафії закривають очі).

- Місто прокинулося. (Всі, включаючи «мафію», відкривають очі).

Ведучий оголошує учасникам, що в місті з'явилася мафія і зараз вся надія на них, членів уряду. Тим більше що мафія зараз також перебуває серед них і готує свої підступні плани по захопленню влади і знищення всіх неугодних їм людей.

Завдання групи - виявити ці «мафіозні елементи» в своїх рядах і стратити, поки ті не знищили їх всіх по одному.

Група починає обговорення, аналізує поведінку і слова кожного учасника. При цьому учасники висловлюють свої припущення, наприклад: «Я вважаю, що мафія це Сергій». Ведучий пропонує учаснику обґрунтувати своє припущення: «На підставі якої саме інформації ти вважаєш, що Сергій є мафією?» Якщо учасник не може зробити цього і посилається на інтуїцію, то ведучому слід нагадати, що від цього звинувачення залежить «життя» людини, і запропонувати все-таки спробувати розгорнуто представити свої припущення. Це наповнює гру психологічним змістом. Як правило, учаснику вдається сформулювати, що саме викликало підозру.

Члени мафії природним чином беруть участь в процесі обговорення, намагаючись ніяк не компрометувати себе.

Якщо група мляво включається в обговорення, тоді ведучий може запропонувати кожному учаснику (по колу) висловити свої припущення і підозри. Після того як визначилося коло підозрюваних, ведучий пропонує проголосувати за кожного окремо.

Перед голосуванням необхідно дати останнє слово в своє виправдання кожній людині, щодо якої буде голосування. Від цього виступу часто залежить результат голосування. Як член мафії, буде «страчений» та людина, за якого проголосує більша кількість учасників.

Якщо група не помилилася, то ведучий вітає групу з тим, що вони втратили одного з членів мафії. В іншому випадку - співчуває їм в тому, що вони втратили добропорядного громадянина. Після цього настає «хід» мафії.

За командою «Місто заснуло» всі учасники закривають очі.

За командою «Мафія прокинулася і вибирає собі жертву» члени мафії відкривають очі і поглядами, мімікою, так, щоб не видати себе, визначаються з приводу кандидатури жертви і таким же чином повідомляють про це ведучому.

Коли жертва визначена, ведучий пропонує мафії теж закрити очі і каже: «Настав ранок. Місто прокинулося. Але одна людина не прокинувся». І вказує на жертву. «Ви стали жертвою мафії».

(У деяких варіантах гри «жертві» дається можливість останній раз висловити своє припущення про те, хто її вбив.)

Після цього обговорення триває. Убиті люди не беруть участі в обговоренні і, коли місто засинає, разом з усіма закривають очі.

Далі процедура повторюється. Ті, що залишилися в живих шукають другого підозрюваного, дають йому останнє слово і голосують. Стратять того підозрюваного, за кого найбільше голосів. Потім наступний хід мафії, яка «відстрілює» одного з добропорядних громадян.

Гра продовжується до тих пір, поки не будуть страчені всі члени мафії або вбиті всі мирні жителі.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 9.

«Регулювання та вирішення конфліктів»

Мета: навчання адекватним засобам ефективного вирішення конфліктів шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації та оптимізації власної поведінки.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа «Упередження» (С. Сакс; С. Холландер)

Ця вправа допомагає учасникам групи усвідомити упередження, що ускладнюють їх спільну роботу, і послабити їх. Ми всі сприймаємо світ через призму нашого власного досвіду. Ми оцінюємо чоловіків, виходячи з образу свого батька, а жінок - виходячи з образу матері, тощо. Нам важко повністю позбутися від упереджень, і чим рідше ми отримуємо можливість їх скорегувати, тим частіше залучаємося в конфлікти.

В ході цієї вправи учасники можуть, вислуховуючи різні думки, усвідомити свої упередження. Його можна проводити в будь-яких підгрупах, де існують відмінності, які б сприяли прояву упереджень, наприклад, відмінності за статтю, віком, доходом, професії і т.д.

Інструкція: Виберіть для заняття кілька ознак, за якими можна було б протиставити членів групи, наприклад, чоловіки - жінки, старі - молоді, бідні - багаті, і т.д. Розділіть групу на пари так, щоб учасники в кожній парі розрізнялися по одному з вибраних ознак. Ті члени групи, для яких не знайдеться підходящого партнера, приєднуються до утворившихся пар в якості спостерігачів.

Один з учасників пари (А) повідомляє іншому (Б), що він думає про групу, до якої той належить. Б задає питання і намагається слухати якомога уважніше, проявляючи інтерес і утримуючись від критики. (5-10 хвилин.)

Потім Б говорить про те, що він думає про свою групу, а А задає питання. (5-10 хвилин.) На закінчення, перш ніж перейти до другого етапу, обидва партнери обговорюють свої враження.

Потім Б ділиться своїми думками з приводу групи, яку представляє А, після цього А протягом 5-10 хвилин повідомляє, що він сам думає про свою групу.

Слідом за цим партнери знову обмінюються враженнями.

Потім всі учасники збираються для спільного обговорення і розповідають про те, що здалося їм примітним або залишилося незрозумілим.

На завершення запитаєте учасників, чи хочуть вони обговорити таким чином ще якісь відмінності, які сприяють прояву упереджень.

Вправа «Пропозиція і запит» (В. Даніельс; Л. Хоровіцу)

У групах, учасники яких не говорять про те, що вони очікують один від одного, постійно виникають конфлікти. Це відбувається тому, що, вони висловлюють свої бажання лише побічно, в результаті часто виявляються незрозумілими і дратуються, не досягаючи бажаного.

Якщо ж основні очікування щодо один одного стають відомими, то розчарувань і конфліктів стає значно менше.

Інструкція: Я хотів би запропонувати вашій увазі вправу, яке може допомогти вам зміцнити впевненість у собі і довіру до інших членів групи. У тих випадках, коли ми говоримо іншим людям про те, що ми від них хочемо, або що ми самі хотіли б зробити для них, вони знають, чого їм очікувати. Вони починають краще розуміти нас і довіряти нам. Нерідко ми виконуємо вимоги інших або ж самі робимо вигляд, що чогось чекаємо від них, лише для видимості, проявляючи ввічливість. У цьому випадку наші відносини з іншими людьми стають напруженими і неясними.

Будь ласка, встаньте і почніть мовчки ходити по кімнаті ... Мені хочеться, щоб ви експериментували зараз з двома пропозиціями, нічого не коментуючи і не задаючи питань. Перше речення починається зі слів: «Я можу запропонувати тобі ...», а друге - зі слів: «Я б хотів від тебе ...». Зустрічайчись з ким-небудь, з ким ви

хотіли б поговорити, зупиніться перед ним і кілька миттєвостей обидва мовчіть. Вимовте обидві пропозиції, закінчуючи їх у відповідності зі своїми бажаннями. Партнер повинен мовчки вас вислухати. Перш ніж розійтися, знову мовчки постійте поруч один з одним.

Якщо ваш партнер теж хоче сказати вам про свої очікування або побажання, він може підійти до вас пізніше і зробити це.

Виберіть тих членів групи, яким би ви хотіли б висловити свої очікування та побажання в першу чергу.

На закінчення обговоріть з усією групою наступні питання: що кожен пропонував іншим, які висловлював сподівання і які побажання найчастіше висловлювали йому самому. Зверніть увагу учасників на співвідношення кількості запитів і пропозицій, висловлених і отриманих ними.

Вправа «Життєві віхи» (І. Прогофф)

За допомогою цієї вправи учасники групи знайомляться з простою та ефективною технікою, що дозволяє їм по-новому поглянути на людину, з якою вони конфліктують.

Ми занадто часто зосереджуємося тільки на предметі конфлікту. При цьому нас захльостують емоції, і ми забуваємо про людину, з якою вступили в конфлікт.

Ця вправа дозволяє учасникам поглянути на свій конфлікт, виходячи з життєвого шляху свого опонента, і зрозуміти, на основі якого досвіду і життєвих перспектив він діє в цьому конфлікті. Техніку «життєвих віх» добре використовувати в тих випадках, коли людина, з якою ви перебуваєте в конфлікті, далеко, і безпосередня розмова з нею неможлива: при конфлікті з батьками, чоловіком або дружиною, начальниками і т.д.

Інструкція: Мені хотілося б запропонувати вам спробувати застосувати психологічну техніку, що дозволяє краще розібратися в позиції вашого партнера по конфлікту. Якщо нам вдається навіть у найбільш важких ситуаціях побачити в опонента людини зі своїми достоїнствами і недоліками, сильними і слабкими сторонами, ми в меншому ступені відчуваємо страх перед ним і перестаємо

ставити перед собою непосильне завдання будь-що-будь перемогти його. При цьому ми стаємо більш гнучкими і здатні набагато легше вирішити конфліктну ситуацію.

Зробіть, будь ласка, наступне ... Згадайте людину, з якою у вас залишився невирішеним старий конфлікт, або з якою ви конфліктуєте зараз. Для цього закрийте на хвилину очі, і нехай перед вами виникне образ цієї людини. Візьміть аркуш паперу і запишіть на ньому «віхи» біографії цієї людини: важливі події, які визначили її життя, поворотні пункти її долі, що сформували її індивідуальний погляд на світ. (10 хвилин.)

Тепер розділіться на пари і по черзі розкажіть один одному біографію тієї людини, з якою ви конфліктуєте. Причому говорить обов'язково від першої особи. І тільки після того, як ви це зробите, повідомте свого співрозмовника, в чому полягає конфлікт, як ви тепер стали до нього ставитися, і що ви хочете зробити для того, щоб згладити конфлікт. У вас є на це 30 хвилин.

На закінчення обговоріть враження від цієї вправи.

Вправа «Зміна перспективи» (Клаус В. Фопель)

Ця вправа знайомить учасників з психологічної технікою, яку вони зможуть застосовувати в тих випадках, коли зрозуміють, що втягнулися в конфлікт зі значимою для них людиною. Крім того, вона надає відмінну можливість виявити невеликі конфлікти між членами групи і частково вирішити їх.

Як і в попередній вправі, тут мова йде про те, щоб навчитися вставати на точку зору іншої людини, розуміти її внутрішній світ і знаходити можливість пов'язувати свої інтереси з інтересами партнера.

Інструкція: Мені хочеться запропонувати вам вправу, в якій ви зможете застосувати свій життєвий досвід. Кожен з нас досить добре знає себе і представляє, що він відчуває в важких ситуаціях, як сприймає навколишнє середовище, що для нього прийнятно, а що ні. Цю здатність до розуміння самого себе ми можемо застосувати і до іншої людини, якщо на якийсь час ідентифікуємось з ним і побачимо світ з його позиції.

Готовність змінити точку зору і подивитися на світ очима іншої людини може бути дуже корисною саме в ситуації конфлікту. Нам стане легше зрозуміти потреби цієї людини і виділити серед них ті, які можна буде без особливих труднощів пов'язати з нашими власними інтересами. Тим самим ми побудуємо міст через розділяє нас з іншим прірву і зможемо разом працювати над вирішенням проблеми.

Озирніться зараз на всі боки і подумайте, з ким із членів групи ви перебуваєте в незначному конфлікті. Якщо таких людей кілька, виберете, принаймні, двох, які в даний момент вам найцікавіші.

А зараз уявіть себе на місці обраної вами людини і подивіться на конфлікт з її позиції. Запишіть, як ви бачите конфлікт, що відчуваєте по відношенню до нього, що ви могли б про нього сказати з точки зору іншого. Вам буде легше уявити собі внутрішній світ іншого, якщо ви приймете характерну для нього позу, його жести. На виконання цього завдання у вас є 30 хвилин ...

Давайте розділимо нашу кімнату на дві частини: «простір очікування» і «простір спілкування». Разом з партнером по вправі, пройдіть в «зону спілкування» і прочитайте йому свої записи. З'ясуйте, що в них вірно. Спробуйте за допомогою питань прояснити для себе те, що вам було незрозуміло в його позиції і постарайтеся скласти якомога повніше уявлення про його точку зору. Визначте ті області, в яких ваші інтереси збігаються, а потім спробуйте на основі цього прийти до вирішення конфліктної ситуації.

На закінчення обговоріть вправу разом з усіма учасниками.

Вправа «Дослідження проєкцій» (Клаус В. Фопель)

Нерідко причиною конфліктів є не розбіжність в цілях або інтересах, а феномен проєкції. Проєкція - це приписування іншим людям якостей або

почуттів, яких насправді у них немає. Іноді ми проектуємо на інших наші власні почуття, іноді поводимося з ними так, як ніби вони є нашими батьками, начальниками, подружжям і т.д. Як правило, такі неусвідомлені проекції ведуть до непорозуміння, розчарувань і образ.

Ця вправа допомагає членам групи розібратися в тих почуттях (позитивних або негативних), які викликають у них інші учасники групи.

Інструкція: Мені хочеться запропонувати вам вправу, яка допоможе вам зрозуміти справжню причину тих почуттів, які ви відчуваєте до інших членів групи.

Можливо, серед учасників групи є люди, які вас захоплюють або, навпаки, дратують, від яких ви намагаєтеся триматися подалі. У цих випадках може виявитися, що ви переносите на іншу людину свої власні позитивні або негативні почуття, або ж інший учасник нагадує вам якусь значиму для вас людину: матір, батька, чоловіка або дружину і т.д.

Визначте для себе такого члена групи і скажіть промову на тему: «Ти людина, яка...». Перш за все, скажіть партнеру, що ви про нього думаєте, що ви бачите в ньому хорошого або неприємного, які якості ви йому приписуєте і яких дій очікуєте від нього. Нехай партнер вислухає вас мовчки. Коли ви закінчите, він дасть вам зворотний зв'язок і скаже, які з ваших припущень вірні.

Потім обдумайте, якою мірою ви спроектували на нього свої власні якості або якості значущих для вас людей ...

В кінці - загальне обговорення.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 10.

«Вербальне та невербальне спілкування»

Мета: знайомство з особливостями вербальної та невербальної комунікації.
Розширення діапазону вербальних та невербальних засобів комунікації

Хід заняття: *Шерінг.*

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа «Зроби другу подарунок» (А. Чуріков, В. Снігирьов)

Інструкція: «Погляньте на свого сусіда справа та поміркуйте, що ви йому подаруєте. Дарувати можна все, що завгодно: від телевізора до величезного щастя. Коли придумаете, не говорить в голос».

Засвідчить, що всі учасники визначились з подарунком.

«А зараз подаруйте ці подарунки тим, для кого вони призначені, але це треба зробити мовчки, без слів. Якщо ваш опонент здогадався, що ви йому даруєте, значить він приймає ваш подарунок і супроводжує це емоційним гаслом «Вау!»

Вправа «Я знаю, що тобі наснилося» (І. В. Вачков)

Цю вправу слід віднести до прийомів тренінгу соціальної перцепції. Від учасників вимагається здатність «відчути» іншу людину настільки, щоб дістатися

до образів його підсвідомості, зрозуміти його символіку. Завдання, м'яко кажучи, складне. Вирішити його повністю навряд чи вдасться комусь із членів тренінгової групи. Однак робити такі спроби, на наш погляд, дуже цікаво. У будь-якому випадку учасники отримують досвід емпатичних переживань, вчаться бачити світ очима іншого, усвідомлювати його устремління, мрії, страхи.

Кожному учаснику групи видається стільки карток, скільки присутній людей на занятті мінус одна. Інструкція приблизно така:

- Усім добре відоме прислів'я «Чужа душа повна загадок». Коли так кажуть, зазвичай мають на увазі приховані думки людей. Але, мабуть, ще більшими потемками є образи чужого підсвідомості. Давайте перевіримо, наскільки ми здатні проникнути в світ чужого підсвідомості і зрозуміти його. Протягом двох хвилин мовчки подивіться на людей, що сидять в нашому колі. Кого-то, як вам здається, ви вже непогано вивчили, хтось досі є для вас загадкою. Подумайте: що кожен з присутніх тут людей міг би ... побачити уві сні? Які найбільш характерні для його снів образи? Що він, на вашу думку, найчастіше бачить уві сні?

У кожного з вас є картки. На одній стороні картки підпишіть ім'я члена групи, а на іншій напишіть свою відповідь на питання: «Що ця людина бачить уві сні?». Якщо ви вважаєте, що якийсь чоловік рідко бачить сні або практично не запам'ятовує їх, то так і напишіть. Заповніть картки для всіх членів групи.

Час на роботу 30-40 хвилин. Після закінчення цієї процедури картки складаються на столику ведучого вгору тією стороною, на якій написано ім'я учасника. Коли усі учасники закінчать роботу, картки передають адресатам.

Підніміть руки ті, хто виявив в одній або декількох картках правильно вгадані ваші сні. Добре! Тепер, навіть якщо припущення ваших товаришів про ваших сновидіннях абсолютно не збігаються з реальним змістом ваших снів, все-таки попрацюйте з цими картками: згрупуйте їх за темами і подумайте над тим, що у вас вийшло.

Обговорення результатів цієї гри може виявитися дуже цікавим. Якщо в групі знайдеться хоча б одна людина, щодо сновидінні якого іншим учасникам вдалося домогтися «точного попадання» в одному або декількох випадках, це вже

чудовий привід для аналізу способів такого вгадування. Що підказало «віщунові снів» правильну відповідь? Може бути, в поведінці «сновидця» є щось, що дозволяє «побачити» його сні? Цікаво отримати і від того, і від іншого тлумачення образів угаданного сну (не забувши нагадати учасникам групи знамените фрейдівське вислів: «Сни - царський шлях до несвідомого»).

З одного боку, як ми вже сказали, цю вправу з арсеналу засобів тренінгу сензитивності, але з іншого - воно також задіє механізм зворотного зв'язку. Припущення інших людний про тих снах, які ми бачимо, - це ще і спосіб відображення ними нас як особистостей. Особливо яскраво це може виявитися в тому випадку, коли виявляється якась схожість в прогнозах наших снів. Наприклад, одній жінці більшість партнерів по групі приписують сновидіння, так чи інакше пов'язані з побутовими клопотами: гора непрасованих сорочок, кипляча каструля, пиросос (мабуть, люди сприймають цього суб'єкта в основному в соціальній ролі домогосподарки), іншому - сні-польоти, а третій - кошмари або абсурдні картини. Класифікація карток, що проводиться учасниками на прохання ведучого, дозволяє виявити переважну тематику снів, приписуваних людині, і незалежно від правильності чи неправильності вгадування побачити особливості сприйняття цієї людини групою.

Вправа «Зуби дарованого коня» (І. В. Вачков)

Група розбивається на шістки, і кожна підгрупа утворює своє маленьке коло. Кожен член підгрупи отримує номер від одного до шести.

В принципі цю вправу можна проводити і з усією групою в загальному колі, але в цілях економії часу і уникнення втоми у великій групі все ж краще робота в шістках.

Подальший текст ведучого було б добре супроводжувати тихою ліричної музикою для створення необхідної атмосфери. Як і всі слова ведучого в описуваних іграх, цей текст є зразковим. Кожен тренер може давати ввідну по-своєму, аби її зміст приблизно відповідало наведеному нижче.

- Давайте пофантазуємо і уявімо, що сьогодні у всіх нас свято, у всіх - день народження. Такий день завжди важливий. Він символізує певний рубіж, після проходження якого людина може щось змінити в своєму житті і в собі. У день народження імениннику прийнято дарувати подарунки. Нехай сьогодні це будуть такі подарунки, які дійсно допоможуть людині змінитися, які по-справжньому потрібні йому і цінні для нього. Зробити хороший подарунок дуже непросто. Хто з нас не ламав голову, що подарувати близькій людині в такий день? Хто з нас не бігав по магазинах у пошуках «чогось такого ...»? Сьогодні не треба нічого шукати в магазинах. Тим більше, що швидше за все там годі й шукати того, що справді потрібно. Пам'ятайте, ви нічим не обмежені. Дарувати можна все, що завгодно: від картини пензля великого Леонардо до конкретних особистісних якостей; від вілли на Багамських островах до тисячолітнього манускрипту, що зберігає мудрість древніх чарівників; від засохлого торішнього кульбаби до вічного життя. Не поспішайте з вибором подарунка.

В дану хвилину іменинниками є перші номери. Уважно подивіться на цю людину. Подумайте про те, який життєвий досвід у цієї людини? Що він пізнав і зрозумів у своєму житті? Що він цінує понад усе на світі? Кого він любить? Про що він мріє? Спробуйте зрозуміти, що ж йому дуже і дуже потрібно? Що він хотів би отримати в дар від вас? Зараз ви чарівники і ви здатні дати цій людині те, що він хоче ...

А тепер увага, іменинники! У звичайний день народження будь-які подарунки приймаються без критики - незалежно від того, сподобалися вони чи ні. У народі кажуть, дарованому коневі в зуби не дивляться. Але сьогодні - особливий випадок. Постарайтеся придивитися у «зуби дарованого коня», прислухатися до себе, оцінити потрібність кожного подарунка для вас і чесно сказати, хто дарує, наскільки він «потрапив в точку» зі своїм подарунком. Чітко аргументуйте свою думку. Якщо ви не хочете приймати піднесений вам дар, поясніть, намагаючись не образити того, хто дарує, чому ви це робите. Давайте відповідь відразу кожному зі своїх товаришів.

Дарувальники! Не потрібно сперечатися з іменинником, навіть якщо ви категорично з ним не згодні і переконані, що без вашого подарунка він просто загине тут же на місці. Сьогодні у кожного з вас буде день народження, і кожен не тільки зробить п'ять подарунків, а й отримає теж п'ять.

Після того, як перший номер оцінить всі подарунки, іменинником стає другий номер і так далі. Будь ласка, приступайте! З Днем народження!

Коли кожен з учасників в підгрупі отримає свої п'ять подарунків, ведучий просить всіх зібратися в загальне коло для групової рефлексії. Цікаво обговорити наступні питання:

Кому з учасників вдалося підібрати такі подарунки, які були з вдячністю прийняті всіма «іменинниками»?

За рахунок чого це відбулося?

Якого типу були подарунки?

Які з них виявилися найбільш вдалимими?

Який найоригінальніший подарунок?

Виявилися чи «іменинники», що прийняли всі подарунки без винятку?

Якщо так, то чи не є причиною їх «всеїдності» небажання образити дарувальників? Чи всі зуміли бути щирими?

Які подарунки виявилися відкинутими і чому?

Наскільки важким було відмовлятися від подарунків?

Чи є такі «іменинники», хто не прийняв жодного подарунка? Чому?

Що ви відчували, коли ваші дари відкидалися? І т.п.

Як і багато інших вправи такого типу, гра «Зуби дарованого коня» надає учасникам дві важливі можливості: по-перше, випробувати себе в якості «душевеведов», здатних до емпатії і синтонності, і, по-друге, отримати інформацію про те, чи вірно сприймаються наші бажання і потреби іншими людьми.

Вправа Білі маги - Чорні маги (І. В. Вачков)

Для проведення вправи ведучий повинен заздалегідь підготувати різнокольорові пов'язки, маски в півобличчя і маски, що повністю закривають

обличчя, а також чорні та білі картки (розміром з візитку) і чорні і білі кружки з однією стороною однакового кольору.

У цій грі я буду грати роль директора школи магів. Ви все - випускники цієї школи. В знак завершення навчання ви отримаєте такі символи: білий кружок означає, що ви стаєте білим магом, а чорний - відповідно, чорним. З усіма наслідками, що випливають звідси. Який кружок кому дістанеться, вирішить випадок. Про те, якого кольору ваш кружок, не повинен знати ніхто крім вас. Перед кожним стоятиме завдання - визначити колір всіх інших магів. Розмовляти заборонено. Якщо ви вирішили, що зустрілися з чорним магом, то повинні вручити йому чорну картку. Білий маг отримає від вас білу картку. Кожен з вас матиме два набори білих і чорних карток за кількістю членів групи. Позначте кожну картку своїм особистим символом. При зустрічах магів один з одним на перших двох етапах гри заборонено, по-перше, використовувати для пояснення свого кольору не тільки вербальні сигнали, але і пантоміму, по-друге, подавати які б то не було знаки (згоди або незгоди) за умови пред'явлення партнером карток. Оцінити результати гри допоможуть картки з символами. Співвідношення білих і чорних карток в руках кожного мага дозволить йому зрозуміти, наскільки «читаються» для інших його мімічні сигнали. Підрахунок правильно відданих карток, які маг отримає по завершенні гри, покаже його власне вміння бачити і відчувати партнера.

I етап. Гравці отримують від ведучого різнобарвні пов'язки, якими закривається нижня частина обличчя, і два набори карток, які тут же позначаються особистими символами (наприклад, ініціалами). Після цього вони по черзі витягають кружки з тих, що розкладені на столику стороною однакового кольору вгору. Побачивши свій колір, гравці відразу ж прибирають кружки в кишеню. Коли останній гравець з'ясує, яким магом він є, починається власне гра. Учасники не поспішаючи рухаються по приміщенню, розглядають один одного і обмінюються картками. Ті, що роздали всі картки займають місця в колі. Коли всі опиняються в колі, перший етап гри завершується, і по команді ведучого маги пред'являють колегам свої кружки. Проводиться підрахунок карток.

Кожен маг заповнює потрібні комірки в бланку для гри.

Бланк для гри:

	Каким магом я являюсь	Мне вручено карточек		Я правильно определил магов
		белых	черных	
I этап				
II этап				
III этап				
Вывод				

II етап. Але цьому етапі ведучий вручає гравцям маски, що закривають верхню частину обличчя. Повторюється процедура визначення кольору магів. Ведучий ще раз нагадує правила гри. Оскільки кожному магу були повернуті набори білих і чорних карток, позначених його особистими символами, можна відразу переходити до процедури магічних зустрічей.

Після закінчення етапу знову заповнюється бланк для гри.

III етап. Початкові процедури аналогічні. Тільки тепер гравці закривають масками обличчя повністю. Ведучий пояснює, що на цьому етапі, можна і потрібно використовувати пантоміма при спілкуванні з іншими магами. Вербальні засоби як і раніше заборонені.

Проводиться остаточне заповнення бланка для гри і записується висновок.

Обговорення гри потрібно провести обов'язково. Особливу увагу слід приділити наступним питанням:

Який етап гри виявився для вас найбільш успішним?

В якій ситуації ваші невербальні сигнали «прочитуються» іншими магами найкраще?

В якій ситуації вам вдається краще розуміти сигнали партнерів?

Яка частина обличчя, на вашу думку, найбільш інформативна при спілкуванні?

Які саме особливості мімічних сигналів допомагали вам приймати правильне рішення?

Наскільки легко ви розумієте пантомімічна сигнали?

Хто з магів виявився на всіх етапах найбільш зрозумілим для вас?

Вправа «Шахи» (І. В. Вачков)

Інструкція:

- Чи любите ви грати в шахи? Чудово. Напевно серед вас є і прекрасні гравці, здатні битися навіть з гросмейстером. Що ж, в такому разі ми з вами зараз і пограємо в шахи ... Поспішаю розвіяти ваше здивування - не варто озиратися в пошуках шахових дощок. Нам вони не знадобляться, оскільки наші шахи абсолютно особливі. У такі шахи можна зіграти тільки на психологічному тренінгу. І для цього, до речі, зовсім не обов'язково знати навіть те, як рухаються шахові фігури. Фігурами станете всі ви. Кожний з вас візьме одну з карток, що лежать на столі, і прочитає написану на ній назву і колір шахової фігури, що дісталася йому, наприклад, «Чорна тура» або «Білий ферзь». Показувати картку і говорити кому-небудь про те, що ви за фігура, не можна ні в якому разі.

Учасники групи по черзі беруть картки. Добре б заздалегідь приготувати плакат, який зображає шахівницю з розставленими на ній фігурами до початку партії. Після того як ролі розподілені, звучить продовження інструкції.

- Наша кімната стає шахівницею. На ній потрібно розставити фігури, причому саме так, як вони зазвичай розташовуються перед початком гри. Тих, хто поняття не має про те, як правильно розставляють шахові фігури на дошці, я прошу звернути увагу на плакат. Ваше завдання якомога швидше сати в потрібному порядку. Іншими словами, кожен повинен зайняти в шерензі своїх соратників місце, запропоноване роллю. Подивимося, які фігури - білі або чорні - зуміють побудуватися швидше і без помилок. Я не стану вказувати, яка сторона нашої кімнати буде зайнята білими, а яка - чорними фігурами. В цьому ви

визначитесь самі, вступаючи у взаємодію один з одним. Від вас вимагається чітке дотримання правил. У чому вони полягають? Найголовніше - ви можете спілкуватися один з одним тільки невербально. Забороняється писати - на папері, пилу або в повітрі - слова, що позначають колір і назву фігури. Забороняється показувати на білі або чорні предмети, пояснюючи свій колір. Якщо всім все ясно - почали!

Завдання, яке стоїть перед гравцями, далеко не просте. З одного боку, проходить командне змагання, а з іншого - жоден з учасників спочатку не знає членів своєї команди. Надзвичайно цікаво спостерігати за тим, які способи винаходяться гравцями для вирішення ситуації і спілкування з партнерами. Якщо є можливість, непогано зняти те, що відбувається на відеокамеру для подальшого аналізу.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

- Яке загальне враження від заняття?
- Що було цікавим? Складним? Нудним?
- Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?
- Що нового знайшли для себе?

Заняття 11.

«Сприйняття іншого та себе. Рефлексія»

Мета: корекція самосприйняття учасників. Активізація рефлексивних процесів. Набуття навичок ефективного зворотного зв'язку.

Хід заняття: Шерінг.

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?

Вправа «Вибір траєкторії» (І. В. Вачков)

Ця гра-розминка також може бути віднесена до незвичайних способів поведінкової психодіагностики. Вона може служити прологом до психотехнікам, орієнтованим на розвиток умінь усвідомлювати власні переваги і схильності.

Ведучий включає фонову музику (середнього темпу) і дає таку інструкцію:

У багатьох людній є звичка, розмірковуючи над вирішенням якої-небудь складної задачі, рухатися по замкнутій траєкторії. Хтось рухається по колу ... (показує), хтось вважає за краще ходити, здійснюючи більш різкі повороти, тобто описуючи квадрат або прямокутник ... (показує), хтось - як ніби крокує уздовж сторін трикутника ... (показує). І нарешті, зустрічаються люди, які, розмірковуючи, рухаються по траєкторії, яку ми називаємо зигзагом ... (показує). У вас є кілька хвилин для того, щоб порухатися по кімнаті, випробовуючи всі ці траєкторії. Можна зменшувати або збільшувати розміри описуваних фігур за вашим бажанням.

Учасники починають рухатися по кімнаті під музику (зрозуміло, цю вправу можна застосувати тільки в тому випадку, якщо дозволяють розміри приміщення). Ведучий м'яко присікає розмови: потрібно, щоб кожен зумів налаштуватися на свої внутрішні відчуття. П'яти-семи хвилин зазвичай достатньо для того, щоб кожен визначився зі своїм вибором. Ведучий пропонує учасникам групи розділитися: «кола», «квадрати», «трикутники» і «зигзаги» займають різні кути приміщення.

А тепер подивіться, хто ще опинився в одній групі з вами? Хто так само, як і ви, надає перевагу саме цій фігурі? Мабуть, щось об'єднує вас, мабуть, є в вас щось схоже, раз ваші смаки щодо цієї геометричної фігури збігаються. Обговоріть в групах, в чому подібність між вами - людьми, які обрали коло, квадрат, трикутник або «вісімку». Чому саме ця фігура виявилася для вас найбільш симпатичною?

Після п'ятихвилинного обговорення кожна група представляє своє обґрунтування зробленого вибору. Учасники пояснюють, чому обрана фігура

краще інших і як можна охарактеризувати людей, які обирають цю фігуру. Вислухавши кожну групу, ведучий може запропонувати порівняти точки зору групи з думкою психологів, які працюють в такому напрямку, як психогеометрія.

Коротка психологічна характеристика основних форм особистості на основі вибору геометричних фігур

КВАДРАТ. Квадрат - це перш за все невтомний трудівник. Працьовитість, старанність, потреба доводити почату справу до кінця, завзятість, що дозволяє добиватися завершення роботи, - ось що передусім знамениті істинні Квадрати. Витривалість, терпіння і методичність зазвичай роблять Квадрата висококласним фахівцем у своїй галузі. Цьому сприяє і невситима потреба в інформації. Квадрати - колекціонери всіляких даних. Всі відомості систематизовані, розкладені по полицках ... Квадрати заслужено славляться ерудитами, по крайній мере, в своїй області.

Розумовий аналіз - сильна сторона Квадрата ... Квадрати надзвичайно уважні до деталей, до подробиць. Квадрати люблять раз і назавжди заведений порядок ...

Акуратність, порядок, дотримання правил і пристойності можуть розвинути до паралізуючої крайності. І коли приходить час приймати рішення, особливо пов'язане з ризиком, з можливою втратою статус-кво, Квадрати вільно чи мимоволі затягують його прийняття. Крім того, раціональність, емоційна сухість і холодність заважають Квадратам швидко встановлювати контакти з різними особами. Квадрат неефективно діє в аморфній ситуації.

ТРИКУТНИК. Ця форма символізує лідерство, і багато Трикутники відчують у цьому своє призначення. Найбільш характерна особливість істинного Трикутника здатність концентруватися на головній меті. Трикутники - енергійні, нестримні, сильні особистості, які ставлять ясні цілі і, як правило, досягають їх!

Трикутник - це дуже впевнена людина, яка хоче бути правим у всьому! Сильна потреба бути правим і управляти положенням справ, вирішувати не тільки за себе, але і по можливості за інших робить Трикутника особою, що постійно змагається, конкурує з іншими. Домінуюча установка в будь-якій справі - це установка на перемогу, вигреш, успіх! Він часто ризикує, буває нетерплячим і нетерпимим до тих, хто коливається в ухваленні рішення.

Трикутники дуже не люблять опинятися неправими і з великими труднощами визнають свої помилки ...

Трикутники - честолюбні. Якщо справою честі для Квадрата є досягнення вищої якості виконуваної роботи, то Трикутник прагне досягти високого положення, придбати високий статус, інакше кажучи зробити кар'єру ...

Головна негативна якість «трикутної» форми: сильний егоцентризм, спрямованість на себе. Трикутники на шляху до вершин влади не проявляють особливої педантичності відносно моральних норм і можуть йти до своєї мети по головах інших. Це характерно для «зарвавшихся» Трикутників, яких ніхто вчасно не зупинив. Трикутники змушують все і всіх обертатися навколо себе, без них життя втратило б свою гостроту.

КРУГ. Це міфологічний символ гармонії. Той, хто впевнено вибирає його, щиро зацікавлений перш за все в хороших міжособистісних відносинах. Вища цінність для Круга - люди, їх благополуччя. Коло найчастіше служить тим «клеєм», який скріплює і робочий колектив, і сім'ю, тобто стабілізує групу.

Вони мають високу чутливість, з розвиненою емпатією - здатністю співпереживати, співчувати, емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. Природно, що люди тягнуться до кола. Коло чудово «читають» людей і в одну хвилину здатні розпізнати удавальника, обманщика.

Вони намагаються зберегти мир і заради цього іноді уникають займати «тверду» позицію і приймати непопулярні рішення. Для Круга немає нічого важчого, ніж вступати в міжособистісний конфлікт. Коло щасливий тоді, коли всі ладнають один з одним. Тому, коли у Круга виникає з кимось конфлікт, найбільш ймовірно, що саме Коло поступиться першим.

Кола не відрізняються рішучістю, слабкі в «політичних іграх» і часто не можуть подати себе і свою «команду» належним чином. Все це веде до того, що над Колами часто беруть верх! Більш сильні особистості, наприклад, Трикутники. Кола, здається, не дуже турбуються про те, в чиїх руках буде знаходитися влада. Аби всі були задоволені, і кругом панував мир. Однак в одному Кола проявляють заavidну твердість. Якщо справа стосується питань моралі або порушення справедливості.

Головні риси їх стилю мислення - орієнтація на суб'єктивні чинники проблеми (цінності, оцінки, почуття, тощо) і прагнення знайти загальне навіть в протилежних точках зору. Можна сказати, що Коло - природжений психолог.

ЗИГЗАГ. Ця фігура символізує креативність, творчість, хоча б тому, що вона сама унікальна з усіх фігур і єдина розімкнена фігура.

Домінуючим стилем мислення Зигзага найчастіше є синтетичний стиль. Комбінування абсолютно різних, несхожих ідей і створення на цій основі чогось нового, оригінального - ось, що подобається Зигзагам. На відміну від Кругів, Зигзаги зовсім не зацікавлені в консенсусі і добиваються синтезу не шляхом поступок, а навпаки - загостренням конфлікту ідей і побудовою нової концепції, в якій цей конфлікт отримує свою розрядку, «знімається». Причому, використовуючи свою природну дотепність, вони можуть бути дуже уїдливіми, «відкриваючи очі іншим» на можливість нового рішення ...

Зигзаги просто не можуть продуктивно працювати в добре структурованих ситуаціях. Їх дратують чіткі вертикальні і горизонтальні зв'язки, строго фіксовані обов'язки і постійні способи роботи. Їм необхідно мати велику різноманітність і високий рівень стимуляції на робочому місці. Вони також хочуть бути незалежними від інших в своїй роботі. Тоді Зигзаг оживає і починає виконувати своє основне призначення - генерувати нові ідеї і методи роботи ... Зигзаги спрямовані в майбутнє і більше цікавляться можливістю, ніж дійсністю. Світ ідей для них так само реальний, як світ речей для інших ...

Зигзаги - невтомні проповідники своїх ідей і здатні мотивувати всіх навколо себе. Однак їм не вистачає політичності: вони нестримані, дуже

експресивні («ріжуть правду в очі»), що, поряд з їх ексцентричністю, часто заважає їм проводити свої ідеї в життя. До того ж вони не сильні в опрацюванні конкретних деталей (без чого матеріалізація ідеї неможлива) і не дуже наполегливі в доведенні справи до кінця (так як з втратою новизни втрачається і інтерес до ідеї).

Вправа «Рефлексія»

Ця гра розрахована на двох. Для її проведення кожної пари учасників необхідно застатися семіклеточним ігровим полем і фішкою. Вони розташовуються один проти одного по обидва боки ігрового поля, на центральній клітці якого встановлюється фішка. За сигналом ведучого або самостійно ті, що грають починають в унісон і співуче вимовляти: «СА-МО -...» Третім складом може бути «... КАТ» (слово «самокат») або «... лет» (слово «літак»). Завдання одного з учасників - підлаштовуватися під партнера, тобто домагатися збігу свого третього складу з його третім складом. Завдання іншого учасника - йти від підстроювання, домагатися розбіжності. Після кожного такту гри фішка переміщається на одну клітку в сторону переміг в цьому такті гравця. Остаточну перемогу здобуває той, кому вдасться перетягнути фішку на свій кінець ігрового поля.

При роз'ясненні правил цієї гри ведучий звертає увагу учасників на те, що третій склад вони зобов'язані вимовляти строго одночасно. Кожен повинен орієнтуватися не на звук, що вже вирвався з уст партнера - це було б порушенням правил, - а на аналіз тактики його гри. Контролювати дотримання правила одночасності тут дуже просто, оскільки найменше зволікання одного з гравців безпомилково «засікається» його партнером.

Ця гра моделює рефлексивну боротьбу в спортивних змаганнях в найбільш простий і оперативній формі. Припустимо, до якогось моменту часу «слизький» гравець три рази поспіль завершував своє слово складом «КАТ» і вигравав. «Підлаштовувач» може природно припустити, що вже в четвертий-то раз партнер не наважиться застосувати свій улюблений хід і змінить «КАТ» на

«ЛЕТ». Однак «слизький», передбачаючи такий хід думки противника, може вимовити «КАТ» і виграти в четвертий раз. Але цей маневр може бути передбачений «підлаштовувателем». І тоді «сизькому», щоб не бути захопленим зненацька, слід було б змінити склад, і т.д. і т.п. Чи можлива в такій ситуації закономірна перемога? Виявляється, так. Так як тут є свої сильні і свої найслабші. І на полях битви в самих різних видах спорту ми нерідко насолоджуємося «почерком» віртуозів рефлексивного маневру.

Вправа «Монета»

Збройні олівцем, папером і монетою учасники розташовуються один проти одного. У кожному такті гри учасники таємно викладають свої монети (на столі, на підлозі, у себе на долоні) «орлом» або «решкою» вгору і по сигналу одночасно показують їх один одному. Час, що відводиться на кожний такт, не обмежений: сигнал подається лише після готовності кожного з гравців. Один з них працює «на узгодження». Він виграє такт в тому випадку, якщо обидві монети випадають або «решками», або «орлами». Інший учасник працює «на неузгодженість» і виграє такт при випаданні «орел» - «решка» або «решка» - «орел». Результати кожного такту записуються учасниками, що дає їм можливість аналізу ходу боротьби і тактики суперника на всьому протязі гри. Тривалість гри встановлюється заздалегідь і може становити в залежності від «кваліфікації» учасників від 25 до 50 тактів. Або ж можна домовитися грати до тих пір, поки розрив не складе певну кількість (3-5) очок.

Вправа «Гомеостат» (А. Чуріков, В. Снегірьов)

Так називається прилад з безліччю ручок і циферблатів, який використовується психологами для вивчення групової сумісності. Наш «прилад» влаштований трохи простіше. Учасники розсаджуються в коло. Кожен стискає праву руку в кулак, і по команді ведучого всі «викидають» пальці. Група повинна прагнути до того, щоб всі учасники незалежно один від одного вибросили одне і те ж число. Учасникам заборонено домовлятися, переморгуватися і іншими

«незаконними» способами намагатися узгоджувати свої дії. Гра продовжується до тих пір, поки група не досягне своєї мети. Для того щоб надати один одному можливість оцінити обстановку і врахувати її в подальшому такті гри, учасники після кожного «викидання» фіксують на якийсь час становище своїх розчепірених пальців.

Вправа «Повернення» (Клаус В. Фонель)

Крім інтуїції душі, існує ще інтуїція тіла. У цієї вправі учасники концентруються на своїх руках і бувають вражені, наскільки чутливими ті можуть бути.

1. Група розбивається на пари, партнери встають один напроти одного на відстані витягнутої руки. Щоб розігрітися і відчути себе в формі, кожен потирає долоні одна об одну до тих пір, поки не відчує, що вони стали теплими. Після цього партнери торкаються долонями, тримаючи їх приблизно на рівні грудей. Вони закривають очі і при цьому концентруються на своїх відчуттях, намагаючись відчути, як тече енергія між їх руками.

2. Після легкого натискання на долоні один одного партнери прибирають руки, роблять крок назад і повертаються навколо себе три рази.

3. З закритими очима партнери знову сходяться разом і намагаються з'єднати руки, які вони продовжують тримати на рівні грудей. З'єднання рук має бути дуже повільним, щоб кожен міг почути голос своєї інтуїції. Інтуїцією в цьому випадку буде спроможності відчути хвилі тепла, які виходять від рук партнера.

ВАРІАНТИ

Якщо Ви працюєте з дуже чутливою групою, то можете запропонувати виконувати цю вправу всім відразу. Учасники стають в коло, витягнувши руки в сторони. Долоню лівої руки дивиться вгору, а долоню правої руки лежить на долоні лівої руки сусіда. Протягом 15 секунд все концентруються на відчутті зв'язку зі своїми сусідами. Після цього вони роз'єднують руки, і кожен робить три великих кроки назад, тричі обертається навколо своєї осі і, зробивши три кроки

вперед, повертається на вихідне місце. Кожен учасник намагається знайти первісний зв'язок зі своїми двома сусідами. Облегшить їм роботу, даючи сигнал до початку і кінця кожної дії.

Вправа «Відповідати за іншого» (Клаус В. Фопель)

Ця вправа рекомендується проводити тільки в тих групах, учасники яких вже добре один з одним познайомилися. Гра прояснює, наскільки у членів групи розвинена здатність ставити себе на місце іншого, які почуття лежать в основі відносин між гравцями, які проблеми потребують рішення. Ця вправа може істотно поліпшити атмосферу в групі і пом'якшити конфлікти.

1. Група сідає в коло, один з учасників виходить на середину. Він задає кому-небудь питання, на який відповідатиме повинен не той, кого запитали, а його сусід справа. Сусід праворуч намагається представити себе на місці запитуваного і відповісти так, як, на його думку, відповів би ця людина.

2. Важливо, щоб той хто задає питання дивився в очі тій людині, яку він запитав, а не його сусідові, який фактично дає відповідь.

3. Вийдіть в перший раз в центр кола самі, щоб почати гру і задати стиль гри.

4. Гравець, що стоїть в центрі, може поставити три питання трьом різним учасникам. Після цього він знову повертається в коло, а на його місце виходить новий учасник. Важливо, щоб в центрі кола був тільки один учасник. Продовжуйте вправу до тих пір, поки всі бажаючі не поставлять по три питання.

5. Коли стане ясно, що вправу пора закінчувати, підведіть підсумки. До речі, питання і відповіді учасників не повинні супроводжуватися ніякими коментарями - їх залиште для підведення підсумків.

Завершальний шерінг.

Питання для обговорення:

Яке загальне враження від заняття?

Що було цікавим? Складним? Нудним?

Чи змусила якась вправа замислитися на певну тему?

Що нового знайшли для себе?

Заняття 12.

Завершальне заняття

Мета: завершення тренінгового процесу, вихід з тренінгової ситуації. Формування мотивації щодо використання набутих навичок у подальшому повсякденному житті. Прощання.

Хід заняття: *Шерінг*

Питання для обговорення:

- В якому стані прийшли?
- Які враження залишились від попереднього заняття? Які міркування?
- Які очікування від сьогоднішнього заняття?
- Що відчуваєте, знаючи, що це заняття останнє?

Вправа «Голодний або ситий?» (Клаус В. Фопель)

За кілька занять до закінчення роботи групи має сенс попросити учасників подумати, наскільки вони задоволені тим, що отримали в групі або завдяки їй. Як провідний групи, Ви отримаєте конкретний зворотній зв'язок від кожного учасника і зможете за час, що залишився врахувати побажання тих, хто залишився поки незадоволеним роботою.

Учасникам ця процедура наочно покаже, наскільки успішно досі працювала група.

Вправу можна проводити в будь-яких групах.

Інструкція: Мені хотілося б запропонувати вправу, в ході якої ви зможете зрозуміти, наскільки ви задоволені тим, що до сьогоднішнього дня отримали в групі, і тим, чого ви тут досягли. Я хочу, щоб ті з вас, хто відчуває зараз, що він

уже «наситився», встали біля дверей, а ті, хто ще відчуває себе «голодним», зібралися біля вікна. Вирішіть для себе, що вам більше підходить, і встаньте відповідно до цього в тому чи іншому місці кімнати. При цьому, будь ласка, не розмовляйте до тих пір, поки ви не визначите своє місце ...

Тепер мені б хотілося, щоб кожен коротко розповів нам, що вплинуло на його рішення. Одночасно з цим ви можете повідомити про своє ставлення до вирішення інших членів групи. Почати висловлюватися я пропоную «ситим» ...

Фіксуйте для себе, по можливості, всі висловлені «голодними» важливі потреби, і на закінчення обговоріть з групою, що ви всі разом можете зробити, щоб задовольнити їх «голод».

Питання для обговорення:

- Хто сильно здивував мене своїм вибором?
- Наскільки я задоволений підсумками роботи групи?
- Скільки часу і сил я хотів би приділити «голодним»?
- Що реально ми могли б ще зробити?
- Що я зараз відчуваю?

Вправа «Вдячний тому, що ...» (по Б. Мак Дермот)

Учасники повинні, по можливості, залишати групу з відчуттям впевненості в тому, що вони чогось навчилися, і завдяки цьому зможуть краще відповісти на ті виклики, які кидає їм життя в особистісної та професійної сфері. Ця процедура може бути особливо корисна тим учасникам, які песимістично сприймають себе і своє оточення - вона допоможе їм у більшою мірою зосередитися на позитивних аспектах відбувається з ними і, таким чином, повернутися в повсякденне життя з більш реалістичною установкою.

Інструкція: Наша спільна робота наближається до кінця, і ви незабаром повернетесь до свого повсякденного життя. Одні з вас, ймовірно, заздалегідь радіють цьому, інші хотіли б ще на якийсь час залишитися в групі. Щоб

полегшити цей перехід для кожного з вас і допомогти вам підготуватися до вирішення повсякденних завдань, я пропоную наступну вправу.

Нехай кожен з вас спробує знайти 15 речей, по відношенню до кожної з яких він може сказати: «Я вдячний за це». Наприклад, ви можете сказати: «Я вдячний тому, що моя професія дозволяє мені здійснити багато з моїх ідей. Я вдячний тому, що у мене двоє синів. Я вдячний тому, що в цій групі були люди, які полюбили мене» і т. д. Запишіть, будь ласка, ці 15 пунктів на аркуші паперу, починаючи кожне нове речення зі слів: «Я вдячний тому, що ...»

Чи зрозуміло, що я маю на увазі?

На закінчення попросіть учасників зачитати їх записи і організуйте невеликий обмін враженнями.

Питання для обговорення:

- Як часто я, крім цієї вправи, усвідомлюю, чому в житті я вдячний?
- З ким я це обговорюю?
- Що я відчуваю зараз?

Вправа «Лист» (Клаус В. Фопель)

Одна з найважливіших завдань особистісно орієнтованих груп полягає в тому, щоб спонукати учасників поглянути на свою поведінку, думки і почуття з певної дистанції, і таким чином прийти до кращого розуміння процесу свого внутрішнього розвитку. Завдяки цьому їм буде легше випробувати в повсякденному житті те, що вони освоїли в групі. Вправа допомагає учасникам усвідомити себе як раціонально, так і на емоційному рівні, що з того, що сталося на групі найбільш значимо для них.

Інструкція: «Мені хотілося б дати вам можливість зрозуміти, чим була для вас до сих пір наша група. Виберіть якусь значиму для вас (в сьогоднішній або в

минулому) людину і напишіть їй листа. У листі розкажіть їй, які думки і почуття пробудила в вас група, і як ви збираєтеся використовувати новий досвід в подальшому.

Щоб мати можливість по-справжньому зосередитися на виконанні завдання, знайдіть місце, де вам ніхто не буде заважати. У вас є 45 хвилин ...

Тепер мені б хотілося, щоб кожен по колу розповів про те, що його в даний момент хвилює ...

А зараз я попрошу тих, хто відчуває себе готовим до цього, прочитати нам свої листи ...»

Коментар: Найкраще, щоб учасники писали листи в самоті. Якщо група дуже велика, або якщо у Вашому розпорядженні мало часу, учасники можуть об'єднатися по двоє, щоб прочитати один одному свої листи і обмінятися враженнями. На це слід відвести 30 хвилин.

Чим серйозніше поставляться учасники до поставленого завдання, тим сильніші почуття вони будуть відчувати.

Питання для обговорення:

- Кому я писав лист?
- Що було для мене найбільш значущим?
- Як поставився б до листа адресат, якби він дійсно міг прочитати його?
- Відправлю я цей лист?

Вправа «Самопідтримка» (Клаус В. Фопель)

Нерідко люди приходять в групу з переважно негативним образом самого себе. У багатьох випадках груповий досвід допомагає їм звернути увагу і на позитивні сторони своєї особистості. Однак після завершення роботи групи цим учасникам часто не вистачає відповідних партнерів, які давали б їм позитивний зворотний зв'язок, допомагаючи підтримувати зростлу самооцінку. Недостатність

підтримки з боку інших людей можна компенсувати за допомогою самопідтримки.

Інструкція: Я впевнена, що багато хто з вас навчилися в групі більш позитивно сприймати самих себе і цінувати в собі те, чого раніше не помічали або ж недооцінювали. Оскільки далеко не кожен виявиться після закінчення групи в такому оточенні, яке допомогло б йому конструктивно розвивати образ самого себе, мені хочеться навчити вас одному прийому.

Посидьте десь на самоті і напишіть кілька позитивних висловлювань про самого себе. Можна почати з дрібниць, які вам в собі подобаються, наприклад: «Я люблю свій глибокий голос ...», «Я здорово вмю грати з маленькими дітьми ...» і т.д. Потім перегляньте всі пропозиції і перевірте, чи дійсно ви з ними згодні ... (10 хвилин.)

Тепер виберіть те твердження, яке видається вам особливо важливим і яке ви б хотіли в майбутньому постійно мати на увазі. Що це за твердження? Постарайтеся знайти його за 5 хвилин ...

Напишіть обрану пропозицію на картці і разом з цією карткою поверніться до кола ... Дайте мені ваші картки ... Я прочитаю зараз першу з них, не називаючи імені автора. Після цього вся група повторить вголос написане на картці твердження. Потім я прочитаю другу картку і т.д.

Вдома у вас навряд чи буде можливість чути цей вислів від такої кількості людей. Тому я хотів би зараз ознайомити вас з прийомом, який допоможе вам самостійно подбати про те, щоб ваше твердження поступово увійшло в вашу плоть і кров. Перший варіант цього прийому будується за принципом: спочатку робота, потім задоволення. Він полягає в наступному: ви заключаєте самі з собою договір про те, що перед кожним виконанням якоїсь звичної часті дії ви будете прочитувати картку. Наприклад, якщо я курю, я можу покласти свою картку в

кишеню, де лежить моя трубка, і кожен раз, коли я захочу набити трубку, я буду діставати й читати картку. Чи зрозуміло вам, що я маю на увазі?

Є й інша можливість часто отримувати ваше послання: прикріпіть картки в різних місцях своєї квартири так, щоб вони постійно були на виду, і ви зможете протягом дня знову і знову перечитувати написане на них висловлювання.

А зараз мені хотілося б, щоб кожен вибрав собі партнера і намітив разом з ним невеликий план своїх дій щодо реалізації кожної з двох можливостей. У вас є на це 15 хвилин ...

Тепер я б хотів, щоб кожен по черзі повідомив нам про своє рішення.

Завершальний шеренг.

Учасникам пропонується сказати завершальне слово.

Ведучий також говорить завершальну промову.

Додаток Е

ІНДИВІДУАЛЬНІ ДАНІ, ОТРИМАНІ В ХОДІ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Індивідуальні дані, отримані в експериментальній групі випробуваних до початку експерименту

№	П1	П2	П3	П34	П35	П36	П37	П38	П39	П52	П53	П54	П55	П56	П57	П58	П59	П60	П61	П62	П63	П64	П65	П66	П67	П68	П69	П70	П71	П72	П73	П74	П75	П85	П86	П87	П88
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
1	2	2	2	17	29	24	21	26	24	7	3	7	7	1	4	6	7	6	48	16	23	20	19	21	24	19	22	142	31	26	16	35	27	10	9	9	28
2	2	3	2,5	19	35	22	34	25	28	2	2	10	7	0	2	6	4	5	38	22	16	18	22	18	19	24	21	139	41	21	38	29	32	10	5	8	23
3	3	3	3	22	26	17	29	27	23	1	3	4	6	0	2	3	4	1	24	22	24	21	19	23	24	20	27	153	37	33	28	30	32	10	9	9	28
4	3	3	3	32	27	32	35	23	30	7	9	11	11	10	13	8	8	10	87	37	27	33	21	28	30	28	38	204	34	39	27	29	32	10	5	9	24
5	3	3	3	30	36	36	24	26	26	4	8	10	9	5	10	11	5	14	76	28	22	25	16	22	16	20	21	149	37	24	19	30	28	5	7	7	19
6	3	3	3	34	34	34	19	15	34	3	2	5	4	3	3	2	5	3	30	29	28	23	18	29	29	26	35	182	38	40	23	17	30	8	9	10	27
7	3	1	2	21	14	22	27	20	30	6	3	8	8	0	6	5	9	11	56	20	15	16	8	16	22	12	26	109	20	39	30	16	26	10	7	9	26
8	1	2	1,5	13	16	15	28	21	16	10	6	9	8	3	9	11	2	11	69	22	20	22	16	24	22	22	18	148	32	30	33	24	30	8	6	7	21
9	2	3	2,5	29	25	23	23	30	33	5	4	6	4	3	5	4	5	3	39	19	31	27	19	18	22	26	31	162	22	30	27	21	25	8	8	10	26
10	3	2	2,5	13	22	15	17	20	23	0	2	2	3	4	2	6	4	2	25	17	35	30	22	22	31	24	33	181	39	35	38	34	37	5	5	3	13
11	2	3	2,5	34	39	36	33	28	28	2	0	3	4	0	5	7	2	1	24	23	20	22	18	20	23	27	29	153	30	16	19	25	23	7	9	8	24
12	3	3	3	24	25	25	26	23	32	3	0	2	4	1	3	0	4	0	17	20	24	29	23	21	31	24	27	172	26	33	37	35	33	7	9	8	24
13	3	2	2,5	24	24	20	32	23	25	6	5	4	6	6	4	6	6	5	48	27	29	23	22	20	24	27	25	172	36	26	38	33	33	5	7	9	21
14	2	2	2	28	26	21	24	20	28	5	3	7	6	5	7	8	10	7	58	26	26	28	20	20	22	26	31	168	23	25	38	34	30	9	6	6	21
15	2	1	1,5	27	25	30	29	24	26	6	2	5	2	1	5	4	2	5	32	19	23	20	14	15	28	30	31	149	36	19	25	36	29	9	5	8	22
16	1	3	2	21	25	22	31	25	35	9	8	7	5	6	4	4	5	5	53	15	20	7	18	26	11	11	16	108	22	23	27	38	28	10	4	9	23
17	3	2	2,5	25	26	28	12	28	31	7	6	7	9	5	6	11	4	8	63	18	5	17	7	11	19	15	29	92	32	18	25	23	25	8	7	8	23
18	2	3	2,5	34	38	31	39	22	27	2	8	15	9	7	7	8	7	9	72	24	16	23	14	27	20	22	22	146	24	25	22	40	28	10	4	6	20
19	3	4	3,5	22	23	31	31	27	31	3	3	2	5	6	3	6	2	3	33	22	26	31	28	26	23	21	34	177	30	27	21	40	30	8	5	8	21
20	4	2	3	21	29	23	29	25	24	9	4	5	3	7	6	8	11	6	59	20	28	30	23	20	23	26	32	170	41	33	37	24	34	9	5	7	21
21	2	3	2,5	22	43	27	34	30	23	5	8	10	8	5	13	8	6	13	76	26	21	28	14	23	23	19	22	154	20	31	18	24	23	10	9	10	29
22	3	3	3	26	29	30	29	28	33	11	4	0	5	5	3	7	1	4	40	30	29	33	25	18	28	22	35	185	23	32	32	38	31	10	8	8	26
23	3	2	2,5	27	29	27	30	29	23	7	4	4	1	1	4	8	5	6	40	24	19	28	15	17	13	22	21	138	21	31	31	32	29	9	6	6	21
24	2	3	2,5	30	32	27	24	24	28	0	0	5	6	0	5	0	1	5	22	22	16	22	20	20	20	18	22	138	17	20	37	37	28	7	8	6	21
25	3	3	3	25	38	34	13	30	26	6	5	7	10	0	5	10	2	3	48	19	19	18	20	20	15	14	23	125	27	29	19	33	27	7	5	4	16
26	3	3	3	36	35	34	27	24	27	3	6	5	10	2	6	8	5	7	52	24	24	26	26	18	24	27	35	169	28	23	17	37	26	10	4	10	24
27	3	3	3	32	32	29	28	19	29	5	6	5	7	4	8	11	3	11	60	25	16	19	18	22	26	18	22	144	21	26	35	28	28	9	10	10	29
28	3	3	3	21	26	18	23	25	11	2	2	6	2	1	4	1	2	2	22	10	24	26	15	25	20	33	24	153	18	34	29	29	28	7	8	8	23
29	3	2	2,5	27	19	6	19	18	21	11	10	13	8	9	8	8	5	8	80	11	15	9	17	10	26	32	27	120	34	36	42	35	37	3	8	6	17

Продолжения

30	2	3	2,5	16	12	12	18	25	25	4	4	4	3	3	3	3	4	31	19	33	26	21	25	24	30	37	178	33	40	33	42	37	7	7	7	21	
31	3	2	2,5	22	25	27	28	19	31	6	3	3	6	4	6	9	5	7	49	25	19	15	14	20	24	20	19	137	40	39	40	24	36	9	7	10	26
32	2	3	2,5	17	15	15	10	33	19	5	6	8	3	5	6	4	5	5	47	22	26	18	24	23	26	20	33	159	28	23	25	40	29	9	7	7	23
33	3	3	3	23	16	16	14	20	21	3	3	8	2	7	2	3	0	1	29	24	24	21	30	15	21	9	27	144	42	36	34	34	37	6	4	4	14
34	3	2	2,5	19	18	17	11	28	20	5	8	5	9	6	6	5	8	11	63	25	19	18	15	20	30	21	20	148	35	34	39	38	37	9	9	7	25
35	2	1	1,5	34	33	30	34	29	25	7	8	4	5	5	6	5	10	9	59	21	12	14	10	23	25	26	24	131	30	28	34	33	31	3	6	6	15
36	1	2	1,5	16	23	11	29	33	25	4	8	4	4	8	6	6	6	6	52	20	23	26	8	17	20	20	16	134	16	19	21	33	22	6	9	8	23
37	2	2	2	32	38	30	36	32	23	6	3	4	3	5	4	5	2	1	33	31	25	28	14	24	23	28	39	173	24	24	34	36	30	9	3	6	18
38	2	3	2,5	12	17	12	16	20	22	2	2	4	4	3	4	6	2	5	32	18	29	20	22	24	22	22	26	157	25	17	25	39	27	4	6	5	15
39	3	3	3	24	30	31	24	29	29	4	4	6	3	1	4	3	2	5	32	23	35	32	31	22	29	31	36	203	33	38	39	38	37	9	6	8	23
40	3	3	3	24	32	31	13	21	29	6	5	4	10	7	10	9	7	12	70	29	18	21	21	30	17	9	34	145	32	28	41	43	36	6	9	6	21
41	3	3	3	26	35	27	27	27	28	6	6	11	10	8	9	12	5	8	75	24	16	15	18	14	21	12	20	120	41	27	33	40	35	4	7	4	15
42	3	3	3	27	20	21	28	25	31	5	2	6	7	2	3	5	1	4	35	30	24	20	20	24	21	25	36	164	29	29	28	35	30	7	8	8	23
43	3	3	3	36	28	34	23	27	22	7	8	10	8	10	7	7	10	12	79	29	20	27	20	19	22	32	35	169	28	27	37	36	32	8	9	5	22
44	3	4	3,5	35	36	35	38	26	25	5	5	5	7	5	6	7	4	5	49	22	27	31	23	19	28	25	31	175	26	26	32	32	29	7	9	10	26
45	4	3	3,5	30	35	31	29	26	29	2	6	5	9	2	3	11	7	8	53	26	20	26	12	23	18	22	29	147	31	26	16	35	27	5	4	7	16
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
46	3	3	3	25	36	26	24	28	27	5	9	6	2	10	9	7	3	8	59	23	31	25	13	17	27	26	30	162	41	21	38	29	32	7	8	7	22
47	3	2	2,5	24	38	30	28	18	29	7	4	3	7	6	5	10	5	5	52	27	21	21	24	21	25	22	29	161	37	33	28	30	32	6	8	8	22
48	2	4	3	25	24	23	24	30	32	6	1	7	7	7	10	11	2	5	56	23	16	16	18	28	19	17	23	137	34	39	27	29	32	4	9	8	21
49	4	3	3,5	30	32	34	24	26	31	11	0	1	6	5	6	10	1	1	41	26	22	17	12	22	24	24	37	147	37	24	19	30	28	9	6	7	22
50	3	3	3	34	33	29	24	31	26	11	8	10	6	11	4	6	10	3	69	12	22	14	16	16	24	20	28	124	38	40	23	17	30	6	6	7	19
51	3	2	2,5	19	28	30	18	21	29	12	9	12	9	2	5	8	8	10	75	30	24	21	8	23	19	22	18	147	20	39	30	16	26	6	9	6	21
52	2	3	2,5	39	23	29	28	18	27	10	1	4	1	13	2	0	2	8	41	24	29	27	28	31	19	25	30	183	32	30	33	24	30	9	7	7	23
53	3	3	3	25	24	33	20	26	31	8	13	3	2	11	8	3	13	5	66	21	34	26	24	15	25	31	34	176	22	30	27	21	25	7	9	7	23
54	3	3	3	26	31	26	23	24	29	9	1	13	11	10	6	2	3	11	66	23	37	30	10	25	24	31	39	180	39	35	38	34	37	9	9	8	26
55	3	2	2,5	31	23	26	25	21	24	8	13	1	9	0	6	6	2	3	48	17	29	26	22	24	20	25	35	163	30	16	19	25	23	4	9	9	22
56	2	3	2,5	24	23	28	34	17	31	2	6	8	2	2	2	10	1	12	45	18	26	16	21	23	26	25	34	155	26	33	37	35	33	7	6	6	19
57	3	2	2,5	20	20	15	20	26	26	13	2	7	6	1	11	2	0	3	45	26	17	14	5	18	20	14	23	114	36	26	38	33	33	5	6	6	17
58	2	3	2,5	24	24	25	26	26	29	2	5	13	1	8	9	6	1	5	50	30	30	32	25	22	28	28	33	195	23	25	38	34	30	9	7	9	25
59	3	3	3	27	18	28	20	22	30	8	7	3	8	1	5	6	9	11	58	21	17	26	13	19	19	15	28	130	36	19	25	36	29	7	7	5	19
60	3	3	3	12	28	23	28	30	23	11	7	13	2	0	13	12	5	5	68	27	28	25	19	18	25	32	21	174	22	23	27	38	28	9	8	7	24
61	3	2	2,5	33	27	29	32	30	23	10	3	1	2	0	4	8	3	13	44	20	34	34	19	19	33	20	31	179	32	18	25	23	25	8	9	8	25
62	2	1	1,5	21	16	17	18	22	30	10	9	1	9	12	11	13	7	3	75	14	27	18	18	20	27	25	38	149	24	25	22	40	28	7	8	7	22
63	1	1	1	25	25	28	36	27	25	6	3	10	9	1	6	6	5	4	50	22	30	40	20	23	32	30	23	197	30	27	21	40	30	6	8	8	22
64	1	2	1,5	28	27	28	30	22	35	1	11	1	11	13	0	5	2	8	52	26	26	30	19	24	27	27	32	179	41	33	37	24	34	4	9	8	21

Продовження

65	2	3	2,5	29	15	12	27	28	20	3	12	13	6	11	10	9	5	4	73	20	14	15	19	13	18	19	20	118	20	31	18	24	23	9	6	9	24
66	3	3	3	30	23	21	25	27	21	4	4	11	9	4	3	9	8	4	56	18	28	22	23	17	23	20	20	151	23	32	32	38	31	6	6	6	18
67	3	2	2,5	30	24	21	28	27	30	2	2	0	7	9	13	10	9	2	54	18	30	19	20	25	29	20	28	161	21	31	31	32	29	6	9	9	24
68	3	3	3	25	18	23	28	21	23	0	7	1	3	5	1	10	9	9	45	27	14	28	11	12	20	16	14	128	17	20	37	37	28	9	7	7	23
69	2	3	2,5	20	19	22	21	21	24	6	2	3	12	4	2	3	5	2	39	20	22	17	12	18	24	18	33	131	27	29	19	33	27	7	9	7	23
70	3	3	3	26	28	22	23	25	26	8	13	12	13	0	3	2	2	11	64	17	32	23	22	29	28	26	39	177	28	23	17	37	26	9	9	8	26
71	3	3	3	30	14	17	24	16	25	7	2	7	11	2	11	11	3	3	57	31	29	34	22	26	28	32	35	202	21	26	35	28	28	4	9	9	22
72	3	3	3	23	17	20	25	19	24	6	10	7	1	8	9	1	8	13	63	14	26	10	12	18	24	23	25	127	18	34	29	29	28	7	6	6	19
73	3	1	2	22	28	25	17	25	23	8	6	8	4	4	9	8	7	11	65	26	26	24	24	20	24	25	24	169	34	36	42	35	37	5	6	8	19
74	2	2	2	21	23	22	15	12	24	0	9	1	3	4	8	4	6	12	47	25	10	24	14	19	25	16	27	133	33	40	33	42	37	9	7	8	24
75	3	3	3	22	24	19	18	22	30	12	5	10	12	12	12	2	0	7	72	22	30	25	28	20	25	26	29	176	31	30	37	20	30	7	7	5	19
76	3	2	2,5	18	14	15	18	23	19	3	13	2	11	12	0	11	2	9	63	24	18	22	26	32	19	25	30	166	42	41	27	23	33	9	8	7	24
77	3	3	3	25	28	24	24	25	31	12	9	3	11	6	1	7	7	10	66	16	20	28	18	24	26	15	29	147	38	40	28	21	32	8	9	8	25
78	4	3	3,5	14	24	28	26	20	13	0	8	1	1	5	9	7	4	3	38	27	27	27	7	18	24	27	32	157	32	41	38	32	36	10	7	7	24
79	3	2	2,5	25	16	27	25	16	18	1	8	10	13	3	6	10	12	6	69	30	28	28	24	24	22	26	27	182	41	31	27	27	32	7	9	7	23
80	2	2	2	24	20	25	14	18	20	5	0	13	12	0	11	12	1	10	64	29	32	30	26	23	29	27	26	196	19	19	30	35	26	9	9	10	28

Примітка. П1 – самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П2 – експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П3 – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П34 – потреба у спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П52 - неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе в якості еталону при оцінці поведінки і способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – не вміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення підігнати партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – не вміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – не вміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість.

Індивідуальні дані, отримані в контрольній групі випробуванних до початку експерименту

№	П1	П2	П3	П34	П35	П36	П37	П38	П39	П52	П53	П54	П55	П56	П57	П58	П59	П60	П61	П62	П63	П64	П65	П66	П67	П68	П69	П70	П71	П72	П73	П74	П75	П85	П86	П87	П88
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
81	4	4	4	10	15	27	27	28	20	7	1	5	13	5	3	8	6	10	58	16	16	19	19	12	24	15	20	121	19	38	33	40	33	11	9	10	30
82	2	2	2	30	23	21	25	27	31	12	11	11	2	0	3	12	8	8	67	12	24	24	28	28	20	20	20	156	33	34	30	23	30	9	6	9	24
83	3	3	3	30	35	21	28	27	30	1	2	5	0	3	0	12	10	12	45	12	24	24	28	28	20	20	20	156	35	19	40	40	34	9	7	8	24
84	2	3	2,5	25	18	23	28	21	23	5	5	2	0	3	9	9	1	10	44	12	24	24	28	28	20	20	20	156	22	40	22	20	26	10	6	9	25
85	3	2	2,5	20	19	22	21	21	24	6	7	13	12	7	4	4	4	11	68	19	22	21	16	19	21	15	26	133	38	34	25	30	32	6	7	8	21
86	3	3	3	26	28	22	23	25	26	7	10	8	2	2	11	3	4	2	49	29	18	14	13	12	22	18	18	126	36	24	21	23	26	6	10	8	24
87	3	3	3	30	22	24	24	16	25	5	4	6	5	7	2	13	5	0	47	12	24	24	28	28	20	20	20	156	26	39	37	40	36	9	8	10	27
88	3	3	3	23	21	20	25	19	24	13	6	0	6	7	5	8	1	5	51	12	24	24	28	28	20	20	20	156	37	21	33	42	33	8	6	7	21
89	4	3	3,5	22	28	25	17	25	23	3	1	9	9	11	7	9	0	8	57	15	20	11	22	14	18	18	14	118	40	35	42	38	39	9	9	11	29
90	3	3	3	21	23	22	15	22	24	3	13	0	3	11	7	8	9	11	65	31	15	17	16	14	21	15	24	129	34	26	41	40	35	6	3	4	13
91	3	2	2,5	22	24	19	18	22	30	2	4	11	0	2	4	0	6	1	30	22	12	19	16	20	19	19	13	127	22	37	34	38	33	9	10	9	28
92	2	3	2,5	18	14	15	18	23	19	9	8	7	1	5	5	8	0	2	45	24	14	19	14	15	21	18	21	125	42	29	20	32	31	6	9	7	22
93	3	2	2,5	25	28	24	24	25	31	11	1	9	1	2	0	12	7	7	50	29	31	26	12	15	24	26	23	163	35	18	32	42	32	5	7	9	21
94	3	3	3	14	24	28	26	20	13	2	10	0	13	8	5	0	9	10	57	23	13	20	15	15	29	13	21	128	31	26	28	26	28	10	7	7	24
95	3	3	3	25	16	27	25	16	18	0	2	10	8	6	4	5	6	5	46	28	18	18	17	22	16	22	19	141	30	26	27	29	28	7	3	6	16
96	2	2	2	24	20	25	14	18	20	11	10	12	1	6	4	12	7	12	75	22	14	14	15	16	24	19	26	124	28	36	27	23	29	9	5	10	24
97	3	1	2	25	23	29	24	18	32	11	11	8	7	6	8	9	0	11	71	12	24	24	28	28	20	20	20	156	41	30	38	38	37	8	7	8	23
98	3	2	2,5	11	16	24	18	24	24	5	6	2	13	9	13	6	5	9	68	26	14	20	16	20	20	18	29	134	30	28	39	40	34	9	4	7	20
99	3	2	2,5	13	20	14	15	17	24	11	7	12	0	6	2	2	5	10	55	18	30	19	20	25	29	20	32	161	30	17	20	20	22	9	6	9	24
100	2	3	2,5	25	23	22	13	22	26	3	1	4	9	7	8	13	8	3	56	27	14	28	11	12	20	16	14	128	40	32	32	41	36	9	3	9	21
101	3	3	3	27	20	22	13	22	27	0	11	12	3	5	9	0	6	2	48	17	32	23	22	29	28	26	39	177	17	37	35	36	31	9	10	9	28
102	2	3	2,5	20	24	26	15	30	21	13	0	5	7	0	2	8	2	10	47	12	24	24	28	28	20	20	20	156	40	16	16	29	25	10	8	8	26
103	3	3	3	27	19	11	12	17	21	8	13	2	3	5	9	0	0	6	46	12	24	24	28	28	20	20	20	156	17	18	28	16	20	10	7	7	24
104	3	3	3	33	32	33	29	18	32	4	10	7	12	5	2	6	3	9	58	12	24	24	28	28	20	20	20	156	31	26	16	35	27	8	8	7	23
105	3	3	3	32	25	18	23	25	36	0	0	5	2	8	3	7	0	9	34	22	14	26	16	26	26	25	23	155	41	21	38	29	32	9	6	9	24
106	2	4	3	10	15	24	27	28	20	7	7	5	13	0	12	3	4	11	62	16	18	24	20	20	16	21	25	135	37	33	28	30	32	9	2	9	20
107	3	3	3	30	23	33	25	27	31	13	11	4	0	11	3	12	0	2	56	15	13	14	9	24	19	15	11	109	34	39	27	29	32	9	8	10	27
108	3	3	3	30	35	21	28	27	30	10	11	11	1	1	3	7	7	5	56	12	24	24	28	28	20	20	20	156	37	24	19	30	28	8	8	9	25
109	3	2	2,5	25	18	25	28	21	23	6	1	2	9	11	8	8	8	7	60	12	24	24	28	28	20	20	20	156	38	40	23	17	30	4	9	7	20
110	2	4	3	20	19	22	21	21	24	2	4	8	2	3	4	10	10	10	53	14	20	20	20	14	18	18	22	124	20	39	30	16	26	9	8	9	26
111	3	3	3	26	28	22	23	25	26	0	11	11	12	9	1	1	10	10	65	24	28	18	15	21	22	29	29	157	32	30	33	24	30	8	7	9	24
112	3	3	3	30	14	17	24	16	25	4	5	4	12	9	11	8	3	4	60	14	26	10	12	18	24	23	25	127	22	30	27	21	25	9	8	7	24
113	2	2	2	33	7	14	13	21	24	6	8	1	8	9	5	8	11	1	57	26	26	24	24	20	24	25	24	169	39	35	38	34	37	7	6	5	18

Продовження

114	2	3	2,5	33	34	26	27	24	24	13	4	6	1	9	0	11	10	10	64	25	10	24	14	19	25	16	27	133	30	16	19	25	23	7	8	5	20
115	3	3	3	17	26	26	28	10	20	12	4	5	11	1	7	10	1	13	64	22	30	25	28	20	25	26	29	176	26	33	37	35	33	4	6	7	17
116	3	3	3	22	34	25	23	22	33	8	2	11	3	11	3	6	4	5	53	24	18	22	26	32	19	25	30	166	36	26	38	33	33	6	10	8	24
117	2	2	2	21	20	17	27	23	25	4	11	11	11	2	9	6	11	13	78	16	20	28	18	24	26	15	29	147	23	25	38	34	30	10	5	7	22
118	3	3	3	18	29	22	27	26	23	4	13	2	0	11	12	0	4	9	55	27	27	27	7	18	24	27	32	157	36	19	25	36	29	5	7	6	18
119	3	2	2,5	32	32	24	34	21	21	7	7	6	8	0	8	8	7	9	60	30	28	28	24	24	22	26	27	182	22	23	27	38	28	9	6	9	24
120	3	3	3	30	29	25	23	26	34	7	1	0	4	6	6	8	7	9	48	29	32	30	26	23	29	27	29	196	32	18	25	23	25	5	8	5	18
121	2	3	2,5	30	29	25	23	26	38	1	4	11	3	11	1	8	6	0	45	19	20	19	8	25	28	21	29	140	24	25	22	40	28	4	5	4	13
122	3	3	3	30	35	27	29	26	29	2	2	7	6	6	4	1	3	2	33	26	28	26	11	12	28	28	32	159	30	27	21	40	30	8	9	9	26
123	2	2	2	18	16	25	22	24	21	6	4	9	8	3	2	11	7	4	54	36	30	25	15	18	23	31	33	178	41	33	37	24	34	6	9	3	18
124	3	1	2	29	30	26	33	26	27	0	11	12	9	1	13	6	7	7	66	20	24	24	18	18	18	18	14	140	20	31	18	24	23	8	10	9	27
125	3	1	2	27	31	28	31	19	31	7	1	13	2	1	6	12	3	8	53	25	30	25	21	25	22	22	21	170	23	32	32	38	31	5	5	7	17
126	3	2	2,5	26	18	18	16	22	22	10	1	9	8	12	10	7	6	6	69	27	26	28	16	15	26	22	28	160	21	31	31	32	29	8	9	8	25
127	2	3	2,5	33	39	28	38	26	30	5	7	12	6	7	10	3	6	3	59	20	28	16	28	22	25	22	35	161	17	20	37	37	28	7	7	9	23
128	3	3	3	26	24	20	18	20	14	3	2	11	7	2	2	12	8	3	50	22	16	26	18	17	26	22	33	147	27	29	19	33	27	4	10	8	22
129	3	3	3	15	17	15	28	24	22	7	2	10	12	3	9	0	9	7	59	26	30	27	31	16	21	25	34	176	28	23	17	37	26	8	6	8	22
130	3	2	2,5	25	11	14	14	24	26	2	7	12	7	7	6	7	5	12	65	27	31	30	29	27	27	30	39	201	21	26	35	28	28	8	7	9	24
131	2	3	2,5	33	29	19	20	19	25	3	10	10	8	7	0	10	7	4	59	30	33	29	17	18	22	25	32	174	18	34	29	29	28	7	9	7	23
132	3	2	2,5	12	23	22	24	26	17	0	2	11	8	3	4	3	8	6	45	20	21	24	14	18	21	26	28	144	34	36	42	35	37	9	8	7	24
133	3	3	3	19	20	28	29	19	26	0	0	2	6	6	9	6	1	1	31	30	20	26	22	22	23	22	30	165	33	40	33	42	37	8	7	8	23
134	2	3	2,5	27	25	18	22	20	34	7	6	9	0	8	7	8	5	7	57	11	17	15	23	19	24	23	27	132	30	35	18	21	26	10	10	7	27
135	4	3	3,5	24	33	34	28	24	30	2	6	10	2	5	6	4	7	1	43	12	24	24	28	28	20	20	20	156	16	42	19	34	28	5	9	10	24
136	3	2	2,5	9	15	10	25	28	20	5	9	0	12	7	5	11	4	1	54	28	26	32	25	18	26	37	28	192	32	31	35	23	30	7	7	6	20
137	3	3	3	19	23	22	31	28	15	9	8	7	8	6	2	11	6	10	67	15	30	26	15	26	27	22	40	161	23	34	19	32	27	6	7	7	20
138	2	3	2,5	36	18	18	21	27	34	9	3	8	3	11	2	6	9	10	61	26	27	32	24	27	30	26	28	192	23	18	36	30	27	8	8	9	25
139	2	3	2,5	29	30	28	30	24	29	3	2	12	8	8	5	13	8	3	62	27	24	31	15	23	27	28	19	175	21	42	38	22	31	8	7	6	21
140	3	2	2,5	23	21	25	21	22	17	9	9	9	3	3	3	3	7	13	59	21	34	23	33	21	29	24	38	185	35	18	22	34	27	9	9	7	25
141	3	3	3	24	27	30	21	22	20	11	4	10	9	5	4	10	5	2	60	24	25	25	19	19	20	16	30	148	28	17	37	29	28	9	9	9	27
142	2	3	2,5	24	27	24	23	28	25	3	2	0	9	4	9	9	5	13	54	28	26	12	14	14	13	18	20	125	35	26	25	27	28	9	9	8	26
143	3	2	2,5	28	16	24	15	21	24	4	9	4	7	3	7	5	8	3	50	20	22	24	18	20	27	15	37	146	28	21	24	38	28	7	8	9	24
144	3	4	3,5	25	30	22	18	24	22	4	2	1	9	4	8	4	7	6	45	21	31	29	32	22	24	22	32	181	23	21	31	42	29	4	10	7	21
145	3	3	3	24	22	13	12	28	31	7	9	12	12	7	2	7	7	8	71	18	24	14	16	22	27	21	32	142	26	31	29	17	26	10	4	9	23
146	3	2	2,5	31	25	31	24	30	31	10	9	1	9	9	9	11	7	6	71	28	26	22	16	24	21	31	30	168	32	20	29	18	25	8	7	7	22
147	3	3	3	31	25	28	26	22	24	10	9	4	2	2	3	10	3	2	45	16	18	25	23	16	24	18	30	140	17	38	24	33	28	7	9	7	23
148	2	2	2	20	36	32	27	19	30	7	10	2	3	6	7	7	9	12	63	26	34	34	33	27	28	24	34	206	41	32	20	32	31	9	8	8	25

Продовження

149	3	3	3	17	18	15	14	23	18	2	6	8	11	4	9	11	5	11	67	30	28	24	28	22	20	22	20	174	41	34	21	26	31	8	10	7	25
150	2	3	2,5	32	32	30	24	22	35	6	7	6	3	10	10	6	3	11	62	25	26	18	18	14	27	24	29	152	25	37	17	22	25	9	9	9	27
151	1	3	2	34	18	32	24	24	16	9	3	3	11	9	0	8	1	11	55	22	16	19	16	20	18	13	18	124	39	27	36	21	31	5	9	8	22
152	3	2	2,5	31	31	30	27	30	26	0	9	10	7	6	0	3	8	1	44	33	27	24	13	14	28	29	35	168	26	40	38	28	33	7	7	9	23
153	3	3	3	32	29	27	23	28	37	2	8	10	12	9	3	4	9	8	65	26	26	30	13	20	20	20	24	155	25	30	31	22	27	6	6	7	19
154	3	3	3	26	26	21	20	33	24	5	10	9	3	9	9	9	8	2	64	21	20	27	18	22	27	23	34	158	28	24	19	40	28	6	7	8	21
155	4	3	3,5	17	22	25	28	24	26	10	9	0	8	9	10	4	7	0	57	29	32	26	25	23	31	25	25	191	34	27	17	30	27	8	8	6	22
156	1	2	1,5	27	31	25	22	21	32	9	10	0	5	7	9	4	9	4	57	20	22	23	16	19	24	22	37	146	36	33	16	19	26	9	6	5	20
157	1	3	2	17	26	19	22	23	28	3	3	9	1	4	8	7	3	7	45	17	28	28	17	18	32	26	33	166	37	19	31	21	27	9	10	9	28
158	2	3	2,5	30	26	19	28	31	27	5	5	5	3	0	11	8	9	12	58	12	24	24	28	28	20	20	20	156	40	36	31	24	33	9	7	7	23
159	4	3	3,5	17	13	13	18	15	20	3	7	8	6	3	7	9	6	5	54	20	28	25	20	22	23	25	33	163	40	22	17	41	30	8	8	8	24
160	1	2	1,5	24	29	29	31	15	18	5	4	13	3	5	12	8	8	0	58	17	24	27	17	15	22	24	29	146	26	19	21	21	22	9	10	8	27

Примітка. П1 – самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П2 – експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П3 – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П34 – потреба у спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П52 - неприйняття або незрозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе в якості еталону при оцінці поведінки і способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – не вміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення підігнати партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – не вміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – не вміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість.

Індивідуальні дані, отримані в експериментальній групі випробуваних після експерименту

№	П1	П2	П3	П34	П35	П36	П37	П38	П39	П52	П53	П54	П55	П56	П57	П58	П59	П60	П61	П62	П63	П64	П65	П66	П67	П68	П69	П70	П71	П72	П73	П74	П75	П85	П86	П87	П88
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
1	4	4	4	36	36	32	26	36	20	6	3	3	6	4	6	6	5	7	46	37	27	33	21	28	30	28	38	204	31	33	33	40	34	11	9	11	31
2	3	3	3	34	34	32	25	34	31	5	6	6	3	5	6	4	5	5	45	30	30	32	25	22	28	28	33	195	33	33	30	26	31	9	6	9	24
3	3	3	3	14	22	20	20	30	30	3	3	8	2	7	2	3	0	1	29	29	28	23	18	29	29	26	35	182	37	30	40	40	37	11	9	11	31
4	3	3	3	25	25	23	31	30	33	5	5	2	0	3	7	6	1	6	35	23	37	30	10	25	24	31	39	180	40	35	33	32	35	10	6	10	26
5	3	4	3,5	39	36	37	28	36	24	6	4	5	9	7	4	4	4	6	49	22	20	22	16	24	22	22	18	148	27	37	25	30	30	6	7	7	20
6	3	3	3	26	29	30	29	28	33	7	4	8	2	2	6	3	4	2	38	19	31	27	19	18	22	26	31	162	30	31	33	28	31	10	10	11	31
7	4	3	3,5	30	29	27	30	29	34	5	4	6	5	7	2	5	5	0	39	17	35	30	22	22	31	24	33	181	47	42	37	40	42	11	9	11	31
8	3	3	3	29	30	29	28	33	24	4	6	0	6	7	5	8	1	5	42	23	20	22	18	20	23	27	29	153	29	31	33	42	34	8	7	8	23
9	4	3	3,5	29	27	30	29	34	23	3	1	6	9	9	6	9	0	6	49	20	24	29	23	21	31	24	27	172	32	33	42	38	36	9	8	9	26
10	3	3	3	21	38	34	35	30	37	3	4	0	3	9	7	8	9	9	52	27	29	23	22	20	24	27	25	172	46	36	41	40	41	7	6	4	17
11	3	4	3,5	22	35	34	37	24	38	2	4	5	0	2	4	0	6	1	24	26	26	28	20	20	22	26	31	168	31	32	34	38	34	8	11	10	29
12	3	3	3	23	30	29	33	36	19	9	4	7	1	9	5	8	0	2	45	19	23	20	14	15	28	30	31	149	38	37	28	32	34	7	10	9	26
13	3	3	3	38	30	36	32	34	31	4	1	6	1	2	0	9	7	7	37	15	20	7	18	26	11	11	16	108	45	41	32	42	40	6	7	9	22
14	3	3	3	14	38	30	40	18	39	2	8	0	9	8	5	0	9	8	49	17	35	30	22	22	31	24	33	181	38	30	28	38	34	11	7	7	25
15	3	5	4	25	24	23	24	30	32	0	2	8	8	6	4	5	6	5	44	30	29	33	25	18	28	22	35	185	34	34	27	29	31	10	7	10	27
16	3	2	2,5	36	35	34	37	24	38	4	8	5	1	9	4	9	7	6	53	22	26	31	28	26	23	21	34	177	22	29	27	33	28	10	5	10	25
17	3	4	3,5	34	33	30	34	29	34	9	9	8	7	8	9	9	0	9	68	20	28	30	23	20	23	26	32	170	35	32	38	38	36	9	7	8	24
18	4	2	3	16	23	24	29	33	36	5	6	2	9	9	9	6	9	6	61	30	30	32	25	22	28	28	33	195	29	34	39	40	36	9	5	7	21
19	3	4	3,5	13	20	26	20	17	24	5	4	7	0	6	2	2	8	8	42	30	29	33	25	18	28	22	35	185	36	32	28	32	32	9	5	10	24
20	4	3	3,5	25	23	22	24	22	26	3	1	4	9	7	6	9	8	3	50	24	19	28	15	17	13	22	21	138	31	40	32	41	36	9	6	8	23
21	3	3	3	27	20	22	29	22	27	0	9	6	3	5	6	0	9	2	40	23	37	30	10	25	24	31	39	180	34	33	35	36	35	11	11	12	34
22	3	3	3	14	31	35	35	26	40	5	0	5	7	0	2	8	2	8	37	30	30	32	25	22	28	28	33	195	42	41	29	33	36	9	9	9	27
23	3	3	3	20	27	20	26	22	26	4	9	2	3	5	6	0	0	6	35	24	24	26	26	18	24	27	35	169	33	34	28	35	33	10	6	6	22
24	3	3	3	26	24	21	24	30	27	4	4	7	9	5	2	6	3	6	46	30	29	33	25	18	28	22	35	185	34	32	29	35	33	7	9	7	23
25	3	3	3	32	25	20	23	25	36	0	0	5	2	8	3	7	0	9	34	10	24	26	15	25	20	33	24	153	34	36	38	33	35	8	7	6	21
26	3	4	3,5	29	30	29	28	33	24	7	7	5	9	0	5	3	4	6	46	23	35	32	31	22	29	31	36	203	32	34	28	30	31	9	5	11	25
27	4	3	3,5	30	23	33	25	27	31	5	4	4	0	9	3	9	0	2	36	19	33	26	21	25	24	30	37	178	36	32	27	29	31	10	10	12	32
28	3	3	3	30	35	21	28	27	30	4	9	9	1	1	3	7	9	5	48	25	19	15	14	20	24	20	19	137	35	32	28	30	31	7	9	9	25
29	3	4	3,5	25	26	25	28	21	23	6	1	2	9	9	5	9	9	9	59	22	26	18	24	23	26	20	33	159	35	33	28	28	31	4	10	8	22
30	3	4	3,5	20	30	22	21	21	24	2	4	5	2	3	4	8	8	6	42	24	29	27	28	31	19	25	30	183	29	35	30	29	31	9	8	8	25
31	3	3	3	26	28	22	23	25	26	0	9	4	5	9	1	1	8	8	45	25	19	18	15	20	30	21	20	148	38	37	33	28	34	10	7	10	27
32	3	3	3	30	32	28	24	16	25	4	4	4	9	9	4	8	3	4	49	19	33	26	21	25	24	30	24	178	29	29	31	32	30	9	8	8	25

Продовження

33	4	3	3,5	33	25	24	25	21	24	6	9	1	4	9	5	8	9	1	52	31	29	34	22	26	28	32	40	202	44	40	38	34	39	7	6	6	19
34	4	3	3,5	33	34	26	27	24	24	4	4	6	1	9	0	6	8	8	46	31	25	28	14	24	23	28	39	173	36	35	28	34	33	11	10	8	29
35	3	3	3	34	33	30	34	29	34	9	4	5	5	1	7	8	1	9	49	18	29	20	22	24	22	26	157	32	28	37	35	33	4	6	6	16	
36	3	3	3	16	23	25	29	33	36	5	2	6	3	9	3	6	4	5	43	23	35	32	31	22	29	31	36	203	35	35	38	33	35	6	10	9	25
37	4	5	4,5	28	35	28	32	23	31	4	6	5	5	2	9	6	9	6	52	30	30	32	25	22	28	28	33	195	25	26	38	34	31	10	5	8	23
38	3	3	3	19	21	24	25	27	35	4	4	2	0	9	9	0	4	9	41	24	26	25	28	25	25	24	20	177	25	33	32	36	32	6	7	6	19
39	3	4	3,5	24	22	23	26	27	27	7	7	6	5	0	9	9	7	6	56	30	24	20	20	24	21	25	36	164	35	39	27	38	35	10	8	10	28
40	3	3	3	31	28	23	22	24	28	4	1	0	4	9	6	6	7	9	46	29	20	27	20	19	22	32	35	169	31	37	29	32	32	6	10	7	23
41	4	3	3,5	27	21	22	23	22	30	1	4	7	3	9	1	8	9	0	42	22	27	31	23	19	28	25	31	175	42	29	27	40	35	5	7	4	16
42	3	3	3	20	22	23	27	24	26	0	1	7	4	6	4	1	3	2	28	23	35	32	31	22	29	31	36	203	27	32	29	40	32	9	9	9	27
43	4	3	3,5	29	27	23	26	28	28	6	4	9	8	3	0	6	7	4	47	23	31	25	13	17	27	26	30	162	29	28	37	28	31	9	11	7	27
44	4	3	3,5	27	25	27	26	25	31	0	4	4	5	1	9	6	8	7	44	27	21	21	24	21	25	22	29	161	28	30	29	32	30	7	10	11	28
45	3	2	2,5	26	26	21	26	30	27	7	1	9	2	1	6	9	3	6	44	26	31	28	32	21	31	31	37	200	38	34	32	38	36	6	6	9	21
46	3	3	3	26	23	22	24	22	22	4	1	6	8	9	5	6	9	6	54	30	29	33	25	18	28	22	35	185	39	32	31	32	34	9	9	8	26
47	3	3	3	33	39	28	38	26	30	5	7	4	6	7	8	3	6	3	49	24	25	26	29	15	23	24	24	166	30	37	37	37	35	7	10	10	27
48	3	3	3	34	33	30	34	29	34	3	0	5	6	1	0	9	8	3	35	17	35	30	22	22	31	24	33	181	31	34	27	33	31	4	10	9	23
49	3	3	3	16	23	30	29	33	36	5	2	4	4	3	5	0	9	7	39	31	29	34	22	26	28	32	40	202	39	35	28	37	35	8	6	7	21
50	3	3	3	25	25	23	30	24	26	0	4	6	7	9	8	6	5	6	51	24	18	24	27	22	25	17	24	157	27	37	35	33	33	8	7	8	23
51	4	3	3,5	33	29	19	20	19	25	3	6	4	8	9	0	8	7	4	49	20	26	20	24	22	24	22	26	158	27	36	29	36	32	7	9	8	24
52	3	3	3	29	30	29	28	33	24	0	2	5	6	3	4	3	8	6	37	37	27	33	21	28	30	28	38	204	33	34	42	35	36	9	8	8	25
53	3	3	3	32	20	28	29	19	26	0	0	2	6	6	5	6	1	1	27	18	25	21	16	22	24	28	35	154	31	36	33	42	36	8	9	7	24
54	2	3	2,5	27	25	18	22	20	34	9	6	5	0	8	7	6	5	7	53	24	22	18	19	25	25	24	29	157	33	32	26	31	31	10	10	9	29
55	4	3	3,5	24	33	34	28	24	30	2	6	8	2	5	6	4	9	1	43	22	29	28	20	26	24	21	26	170	43	29	28	34	34	5	9	9	23
56	3	3	3	30	30	23	25	28	20	5	9	0	4	9	5	6	4	1	43	24	38	25	29	26	27	24	40	193	30	31	35	33	32	7	7	7	21
57	3	3	3	34	33	30	34	29	34	9	4	7	9	6	2	9	9	6	61	21	26	30	33	27	23	20	17	180	38	36	27	32	33	6	8	8	22
58	4	3	3,5	16	23	30	29	33	36	4	1	5	3	9	2	6	9	8	47	24	32	28	29	20	26	22	38	181	30	34	36	38	35	11	8	9	28
59	4	3	3,5	29	30	28	30	24	29	0	2	4	6	8	5	6	8	3	42	30	30	32	25	22	28	28	33	195	41	39	38	34	38	8	7	5	20
60	3	3	3	23	21	25	21	22	17	9	4	9	0	0	3	3	9	6	43	20	20	20	27	25	31	22	24	165	27	37	27	34	31	9	9	8	26
61	3	3	3	24	27	30	21	22	20	5	4	8	4	5	4	8	5	2	45	18	31	20	24	18	27	26	38	164	30	34	37	33	34	9	9	10	28
62	4	3	3,5	24	27	24	23	28	25	3	2	0	5	4	5	6	5	6	36	30	29	33	25	18	28	22	35	185	33	36	29	33	33	9	9	8	26
63	3	3	3	28	26	24	24	21	24	4	9	4	6	3	7	5	8	3	49	17	35	30	22	22	31	24	33	181	36	32	32	38	35	7	10	10	27
64	2	4	3	25	30	22	22	24	22	4	2	1	9	4	5	4	9	6	44	18	32	30	28	18	30	20	35	176	33	31	31	42	34	4	10	9	23
65	4	3	3,5	24	22	30	22	28	31	7	9	5	5	7	2	6	9	8	58	28	26	26	14	22	20	24	20	160	37	28	29	29	31	10	6	11	27
66	4	3	3,5	31	25	31	24	30	31	8	6	1	9	9	4	6	7	6	56	37	27	33	21	28	30	28	38	204	40	33	29	18	30	8	7	7	22
67	3	3	3	31	25	28	26	22	24	4	6	4	2	2	1	8	3	2	32	19	24	19	18	26	28	24	37	158	34	40	24	33	33	7	9	9	25

Продовження

68	4	3	3,5	20	36	32	27	19	30	5	9	2	3	6	7	6	9	9	56	16	23	20	19	21	24	19	22	142	34	39	38	32	36	9	8	8	25
69	3	3	3	29	30	29	28	33	24	1	6	5	5	4	9	9	9	6	54	23	35	32	31	22	29	31	36	203	27	40	36	26	32	8	9	9	26
70	4	5	4,5	32	32	30	24	22	35	6	7	6	0	8	8	6	3	9	53	22	24	21	19	23	24	20	27	153	37	38	28	36	35	9	9	9	27
71	4	3	3,5	34	30	32	24	24	16	9	3	1	5	9	0	8	1	6	42	37	27	33	21	28	30	28	38	204	38	33	36	33	35	5	9	10	24
72	4	3	3,5	31	31	30	27	30	26	0	4	6	7	6	0	3	8	1	35	24	29	27	28	31	19	25	30	183	33	39	38	28	35	7	7	8	22
73	3	3	3	32	29	27	23	28	37	2	3	9	9	9	3	4	9	6	54	12	24	24	28	28	20	20	20	156	27	28	31	32	30	6	6	9	21
74	3	3	3	26	26	21	20	33	24	5	6	6	3	9	6	6	9	2	52	29	28	23	18	29	29	26	35	182	20	26	28	40	29	11	8	8	27
75	4	3	3,5	32	22	25	28	24	26	8	6	0	4	9	8	4	7	0	46	37	27	33	21	28	30	28	38	204	29	30	29	30	30	8	9	6	23
76	3	3	3	27	31	25	22	21	32	4	3	0	5	7	9	4	9	4	45	23	37	30	10	25	24	31	39	180	43	43	28	32	37	9	9	9	27
77	3	3	3	32	26	19	22	23	28	3	3	5	1	4	7	6	3	7	39	19	31	27	19	18	22	26	31	162	40	39	33	38	38	9	9	9	27
78	2	2	2	30	26	24	28	31	27	5	5	5	3	0	9	8	9	6	50	17	35	30	22	22	31	24	33	181	30	42	31	34	34	9	8	9	26
79	3	3	3	32	30	30	27	15	20	3	4	8	6	1	7	6	6	5	46	23	20	22	18	20	23	27	29	153	42	30	26	41	35	8	10	8	26
80	3	3	3	29	30	29	28	33	24	0	0	5	0	5	9	9	8	0	36	20	24	29	23	21	31	24	27	172	43	43	45	44	44	9	9	10	28

Примітка. П1 – самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П2 – експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П3 – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П34 – потреба у спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П52 - неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе в якості еталону при оцінці поведінки і способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення підняти партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість.

Індивідуальні дані, отримані в контрольній групі випробуваних після експерименту

№	П1	П2	П3	П34	П35	П36	П37	П38	П39	П52	П53	П54	П55	П56	П57	П58	П59	П60	П61	П62	П63	П64	П65	П66	П67	П68	П69	П70	П71	П72	П73	П74	П75	П85	П86	П87	П88
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
81	4	3	3,5	25	28	24	24	25	31	7	1	5	10	5	3	8	6	9	54	16	16	19	19	21	24	15	20	130	20	38	34	40	33	11	9	9	29
82	3	2	2,5	21	24	28	26	20	21	10	10	10	2	0	3	10	8	8	61	21	24	24	28	28	20	20	20	165	33	35	31	29	32	9	7	9	25
83	3	3	3	25	28	27	25	22	28	1	2	5	0	3	0	10	9	10	40	21	24	24	28	28	20	20	20	165	36	20	38	39	33	8	5	7	20
84	3	3	3	24	20	25	21	28	20	5	5	2	0	3	9	9	1	9	43	21	24	24	28	28	20	20	20	165	23	40	23	20	27	10	7	9	26
85	3	3	3	25	23	29	24	28	32	6	7	10	10	7	4	4	4	10	62	19	22	21	16	19	21	15	26	133	38	35	26	31	33	7	7	9	23
86	3	3	3	19	24	24	28	24	24	7	9	8	2	2	10	3	4	2	47	29	11	22	21	21	22	18	18	144	37	25	19	27	27	4	10	6	20
87	2	3	2,5	13	20	21	22	26	24	5	4	6	5	7	2	10	5	0	44	21	24	24	28	28	20	20	20	165	27	39	38	40	36	9	9	11	29
88	3	3	3	25	23	22	21	22	26	10	6	0	6	7	5	8	1	5	48	13	24	24	28	28	20	20	20	157	37	22	34	43	34	8	6	7	21
89	3	3	3	27	20	22	21	22	27	3	1	9	9	10	7	9	0	8	56	15	20	19	22	22	18	18	22	134	41	36	40	37	39	10	10	12	32
90	4	3	3,5	21	24	26	22	30	21	3	10	0	3	10	7	8	9	10	60	31	15	17	16	22	21	15	24	137	33	27	41	40	35	7	1	5	13
91	2	2	2	27	26	20	20	26	21	2	4	10	0	2	4	0	6	1	29	22	21	19	16	20	19	19	21	136	23	37	35	38	33	9	11	9	29
92	3	3	3	33	32	33	29	28	32	9	8	7	1	5	5	8	0	2	45	24	22	19	22	15	21	18	21	141	42	30	21	33	32	5	9	6	20
93	3	2	2,5	32	25	28	23	25	36	10	1	9	1	2	0	10	7	7	47	29	31	26	21	15	24	26	23	172	36	19	30	41	32	5	7	9	21
94	4	3	3,5	20	23	24	27	28	20	2	9	0	10	8	5	0	9	9	52	23	21	20	15	15	29	21	21	144	32	26	29	26	28	10	8	8	26
95	3	3	3	30	23	33	25	27	31	0	2	9	8	6	4	5	6	5	45	28	18	18	17	22	16	22	19	141	30	27	28	30	29	5	1	4	10
96	3	3	3	24	20	25	21	28	20	10	9	10	1	6	4	10	7	10	67	22	22	22	15	16	24	19	26	140	29	37	25	26	29	9	6	11	26
97	3	2	2,5	25	23	29	24	28	32	10	10	8	7	6	8	9	0	10	68	21	24	24	28	28	20	20	20	165	42	30	39	38	37	8	7	8	23
98	3	2	2,5	11	22	24	28	24	24	5	6	2	10	9	10	6	5	9	62	26	22	20	16	20	20	18	29	142	30	29	40	41	35	9	4	8	21
99	3	2	2,5	13	20	21	22	26	24	10	7	10	0	6	2	2	5	9	51	18	30	19	20	25	29	20	32	161	31	18	18	24	23	10	7	10	27
100	2	3	2,5	25	23	22	21	22	26	3	1	4	9	7	8	10	8	3	53	27	22	28	19	21	20	16	22	153	39	33	32	41	36	9	1	9	19
101	3	3	3	25	28	24	24	25	31	0	10	10	3	5	9	0	6	2	45	17	32	23	22	29	28	26	39	177	18	37	36	36	32	8	11	8	27
102	2	3	2,5	23	24	28	26	20	21	10	1	5	7	1	2	8	2	9	45	21	24	24	28	28	20	20	20	165	40	17	17	30	26	10	8	8	26
103	3	3	3	25	22	27	25	22	28	8	10	2	3	5	9	0	0	6	43	21	24	24	28	28	20	20	20	165	18	19	26	15	20	9	8	8	25
104	3	3	3	24	20	25	21	28	20	4	9	7	10	5	2	6	3	9	55	21	24	24	28	28	20	20	20	165	32	26	20	35	28	9	8	8	25
105	3	3	3	25	23	29	24	28	32	0	0	5	2	8	3	7	0	9	34	22	22	26	16	26	26	25	23	163	41	22	39	30	33	9	7	9	25
106	2	3	2,5	28	22	24	28	24	24	7	7	5	10	0	10	3	4	10	56	16	18	24	20	20	16	21	25	135	38	34	26	29	32	8	0	8	16
107	3	3	3	20	20	21	22	26	24	10	10	4	0	10	3	10	0	2	49	15	21	22	9	24	19	15	19	125	35	39	28	29	33	9	8	10	27
108	3	3	3	25	23	22	21	22	26	9	10	10	1	1	3	7	7	5	53	21	24	24	28	28	20	20	20	165	37	25	20	31	28	9	8	10	27
109	3	2	2,5	27	20	22	21	22	27	6	1	2	9	10	8	8	8	7	59	21	24	24	28	28	20	20	20	165	39	41	21	16	29	5	10	8	23
110	3	4	3,5	20	24	26	22	30	21	2	4	8	2	3	4	9	9	9	50	22	20	20	20	22	18	18	22	140	19	40	30	16	26	9	9	9	27
111	3	3	3	27	29	20	20	26	21	0	10	10	10	9	1	1	9	9	59	24	28	18	15	21	22	29	29	157	33	30	34	24	30	7	7	8	22
112	3	3	3	33	32	33	29	28	32	4	5	4	10	9	10	8	3	4	57	22	26	18	21	18	24	23	25	152	22	31	28	22	26	9	9	7	25

Продовження

113	2	3	2,5	32	25	28	23	25	36	6	8	1	8	9	5	8	10	1	56	26	26	24	24	20	24	25	24	169	40	36	36	33	36	8	8	6	22
114	2	3	2,5	10	22	24	27	28	20	10	4	6	1	9	0	10	9	9	58	25	18	24	22	19	25	16	27	149	31	24	20	25	25	5	8	3	16
115	3	3	3	30	23	33	25	27	31	10	4	5	10	1	7	9	1	10	57	22	30	25	28	20	25	26	29	176	26	34	38	36	34	5	6	8	19
116	3	3	3	24	20	25	21	28	20	8	2	10	3	10	3	6	4	5	51	24	18	22	26	32	19	25	30	166	37	27	36	32	33	6	11	8	25
117	2	2	2	25	23	29	24	28	32	4	10	10	10	2	9	6	10	10	71	16	20	28	18	24	26	15	29	147	24	25	39	34	31	9	7	8	24
118	3	3	3	21	25	24	28	24	24	4	10	2	0	10	10	1	4	9	50	27	27	27	7	18	24	27	32	157	36	20	26	37	30	6	8	7	21
119	3	2	2,5	23	20	21	22	26	24	7	7	6	8	0	8	8	7	9	60	30	28	28	24	24	22	26	27	182	23	24	25	37	27	9	6	9	24
120	3	3	3	25	23	22	21	22	26	7	1	1	4	6	6	8	7	9	49	29	32	30	26	23	29	27	29	196	31	19	25	23	25	4	8	4	16
121	2	3	2,5	30	29	25	23	26	38	1	4	10	3	10	1	8	6	0	43	19	20	19	8	25	28	21	29	140	25	25	23	40	28	4	3	4	11
122	3	3	3	30	35	27	29	26	29	2	2	7	6	6	4	1	3	2	33	26	28	26	19	21	28	28	32	176	30	28	22	41	30	9	10	10	29
123	2	2	2	18	20	25	22	24	21	6	4	9	8	3	2	10	7	4	53	36	30	25	15	18	23	31	33	178	42	34	35	23	34	4	9	1	14
124	3	3	3	29	30	26	33	26	27	0	10	10	9	1	10	6	7	7	60	20	24	24	18	18	18	18	22	140	21	31	19	24	24	9	10	9	28
125	3	2	2,5	27	31	28	31	29	31	7	1	10	2	1	6	10	3	8	48	25	30	25	21	25	22	22	21	170	23	33	33	39	32	5	6	7	18
126	3	2	2,5	26	28	28	22	22	22	9	1	9	8	10	9	7	6	6	65	27	26	28	16	15	26	22	28	160	22	32	29	31	29	9	10	9	28
127	2	3	2,5	33	39	28	38	26	30	5	7	10	6	7	9	3	6	3	56	20	28	16	28	22	25	22	35	161	18	20	38	37	28	8	7	10	25
128	3	3	3	26	24	20	28	20	21	3	2	10	7	2	2	10	8	3	47	22	16	26	18	17	26	22	33	147	27	30	20	34	28	4	11	8	23
129	3	3	3	15	26	22	28	24	22	7	2	9	10	3	9	0	9	7	56	26	30	27	31	16	21	25	34	176	29	24	23	36	28	8	6	8	22
130	3	2	2,5	25	21	21	21	24	26	2	7	10	7	7	6	7	5	10	61	27	31	30	29	27	27	30	39	201	20	27	35	28	28	10	8	11	29
131	2	3	2,5	33	29	29	20	29	25	3	9	9	8	7	0	9	7	4	56	30	33	29	17	18	22	25	32	174	19	34	30	29	28	8	9	8	25
132	3	3	3	25	28	24	24	25	31	0	2	10	8	3	4	3	8	6	44	20	21	24	22	18	21	26	28	152	34	37	43	36	38	8	9	7	24
133	3	3	3	14	24	28	26	20	21	0	0	2	6	6	9	6	1	1	31	30	20	26	22	22	23	22	30	165	34	41	31	41	37	9	5	9	23
134	2	3	2,5	25	22	27	25	22	28	7	6	9	1	8	7	8	5	7	58	19	17	15	23	19	24	23	27	140	31	35	23	21	28	10	11	7	28
135	4	3	3,5	24	20	25	21	28	20	2	6	9	2	5	6	4	7	1	42	21	24	24	28	28	20	20	20	165	16	43	20	35	29	6	9	11	26
136	3	3	3	25	23	29	24	28	32	5	9	0	10	7	5	10	4	1	51	28	26	32	25	18	26	37	28	192	33	32	33	22	30	7	8	6	21
137	3	3	3	24	22	24	28	24	24	9	8	7	8	6	2	10	6	9	65	15	30	26	15	26	27	22	40	161	24	34	20	32	28	7	8	8	23
138	2	3	2,5	25	20	21	22	26	24	9	3	8	3	10	2	6	9	9	59	26	27	32	24	27	30	26	28	192	23	23	37	31	29	8	9	9	26
139	2	3	2,5	25	23	22	21	22	26	3	2	10	8	8	5	10	8	3	57	27	24	31	15	23	27	28	19	175	22	43	36	21	31	9	7	7	23
140	3	3	3	27	20	22	21	22	27	9	9	9	3	3	3	3	7	10	56	21	34	23	33	21	29	24	38	185	34	19	22	34	27	9	10	7	26
141	3	3	3	20	24	26	22	30	21	10	4	9	9	5	4	9	5	2	57	24	25	25	19	19	20	16	30	148	29	20	38	29	29	10	9	10	29
142	2	2	2	27	29	20	20	26	21	3	2	0	9	4	9	9	5	10	51	28	26	21	22	22	21	18	20	158	35	27	26	28	29	10	10	9	29
143	3	3	3	33	32	33	29	28	32	4	9	4	7	3	7	5	8	3	50	11	22	24	18	20	27	15	37	137	29	22	22	37	28	8	8	9	25
144	3	4	3,5	32	25	28	23	25	36	4	2	1	9	4	8	4	7	6	45	21	31	29	32	22	24	22	32	181	24	21	32	42	30	4	10	6	20
145	3	3	3	20	22	24	27	28	20	7	9	10	10	7	2	7	7	8	67	18	24	22	16	22	27	21	32	150	26	32	30	18	27	9	2	9	20
146	3	3	3	30	23	33	25	27	31	9	9	1	9	9	9	10	7	6	69	28	26	22	16	24	21	31	30	168	33	21	27	23	26	10	8	8	26
147	3	3	3	24	20	25	21	28	20	9	9	4	2	2	3	9	3	2	43	16	18	25	23	16	24	18	30	140	18	38	25	33	29	8	9	5	22

Продовження

148	2	3	2,5	25	23	29	24	28	32	7	9	2	3	6	7	7	9	10	60	26	34	34	33	27	28	24	34	206	41	33	21	33	32	9	9	9	27
149	3	3	3	30	23	21	25	27	31	2	6	8	10	4	9	10	5	10	64	30	28	24	28	22	20	22	20	174	42	35	19	25	30	9	11	7	27
150	3	3	3	30	35	21	28	27	30	6	7	6	3	9	9	6	3	10	59	25	26	18	18	22	27	24	29	160	24	38	17	22	25	9	9	10	28
151	2	3	2,5	25	28	23	28	21	23	9	3	3	10	9	1	8	1	10	54	22	16	19	16	20	18	21	18	132	40	27	37	21	31	6	9	8	23
152	3	2	2,5	20	29	22	21	21	24	0	9	9	7	6	1	3	8	1	44	33	27	24	21	22	28	29	35	184	26	41	39	29	34	7	8	9	24
153	4	3	3,5	26	28	22	23	25	26	2	8	9	10	9	3	4	9	8	62	26	26	30	21	20	20	20	24	163	26	31	29	21	27	7	6	6	19
154	3	3	3	30	22	24	24	22	25	5	9	9	3	9	9	9	8	2	63	21	20	27	18	22	27	23	34	158	29	24	20	40	28	6	7	8	21
155	3	3	3	23	21	20	25	29	24	9	9	0	8	9	9	4	7	0	55	29	32	26	25	23	31	25	25	191	34	28	21	31	29	9	9	7	25
156	2	2	2	22	28	25	26	25	23	9	9	0	5	7	9	4	9	4	56	20	22	23	16	19	24	22	37	146	37	34	20	18	27	9	4	3	16
157	3	3	3	20	26	19	22	23	28	3	3	9	2	4	8	7	3	7	46	17	28	28	17	18	32	26	33	166	38	24	32	21	29	8	9	10	27
158	2	2	2	30	26	19	28	31	27	5	5	5	3	0	10	8	9	10	55	21	24	24	28	28	20	20	20	165	40	37	32	25	34	9	7	7	23
159	4	4	4	29	20	13	18	15	20	3	7	8	6	3	7	9	6	5	54	11	28	25	20	22	23	25	33	154	41	23	18	40	31	9	8	9	26
160	2	3	2,5	24	29	29	31	15	18	5	4	10	3	5	10	8	8	0	53	17	24	27	17	15	22	24	29	146	25	20	21	21	22	9	11	8	28

Примітка. П1 – самооцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П2 – експертна оцінка психологічної готовності до соціальної взаємодії; П3 – інтегральний показник психологічної готовності до соціальної взаємодії; П34 – потреба у спілкуванні; П35 – ініціативність у спілкуванні; П36 – широта спілкування; П37 – легкість спілкування; П38 – стійкість спілкування; П39 – виразність спілкування; П52 - неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини; П53 – використання себе в якості еталону при оцінці поведінки і способу мислення інших людей; П54 – категоричність або консерватизм в оцінках інших людей; П55 – невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними якостями партнерів; П56 – прагнення переробити, перевиховати партнерів; П57 – прагнення підігнати партнера під себе, зробити його "зручним"; П58 – невміння прощати іншим помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; П59 – нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту, створюваному іншими людьми; П60 – невміння пристосовуватися до характеру, звичок і бажань інших; П61 – загальний показник комунікативної толерантності; П62 – широта обсягу сигналів соціуму; П63 – легкість розпізнавання сигналів соціуму; П64 - точність орієнтації в сигналах соціуму; П65 – усталеність емоційного переживання; П66 – готовність змінюватися; П67 – готовність до подолання невдач; П68 – готовність до досягнення мети; П69 – показник загальної задоволеності; П70– загальний показник соціальної адаптивності; П71 – афективний компонент асертивності; П72 – когнітивно – смисловий компонент асертивності; П73 – поведінковий компонент асертивності, П74 – контрольно-регулятивний компонент асертивності; П75 – загальний показник асертивності; П85 – емоційна експресивність; П86 – емоційна саморегуляція; П87 – емпатія; П88 – емоційна зрілість.