

Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини  
Факультет соціальної та психологічної освіти  
Кафедра психології

**ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
освітній ступінь магістр

на тему: **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО  
СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Виконав: студент 2 курсу, 263 групи  
спеціальності 053 Психологія

Освітня програма Психологія

**Ліннік Владислав Володимирович**

Керівник:

кандидат психологічних наук, доцент  
Міщенко М. С.

Рецензент:

доктор педагогічних наук, професор

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ</b>	<b>7</b>
1.1. Теоретико-методологічні основи, узагальнення та характеристика основних ознак психологічної готовності особистості	7
1.2. Взаємовідносини у вищій школі як детермінанта психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії	15
1.3. Система «викладач – студент» у формуванні психологічної готовності до соціальної взаємодії у закладі вищої освіти	24
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ</b>	<b>32</b>
2.1. Організація та методи дослідження психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії	32
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії	33
2.3. Тренінгова програма формування психологічної готовності до соціальної взаємодії	52
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>63</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>66</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>75</b>

## ВСТУП

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.

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 ґрунтовнішому 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.).

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

**Предмет дослідження** – особливості психологічної готовності студентів закладу вищої освіти до соціальної взаємодії.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії.

Відповідно до поставленої мети дослідження визначено такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії та визначити підходи до вивчення психологічної

готовності до соціальної взаємодії як психологічного явища з відповідною структурою та логікою здійснення.

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

3. Експериментально дослідити психологічну готовність студентів до соціальної взаємодії.

4. Розробити тренінгову програму спрямовану на розвиток психологічної готовності до соціальної взаємодії студентів.

Для досягнення поставленої мети в роботі були використані такі загальнонаукові **методи дослідження**: теоретичні – аналіз, узагальнення і систематизація теоретико-методологічних основ досліджуваної проблеми, теоретичне моделювання та проектування; емпіричні – психодіагностичні методи дослідження психологічної готовності.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, а саме Центру психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інстайт». Основну вибірку склали 45 студентів спеціальності «Психологія» (III–IV курси).

**Теоретичне значення роботи** полягає в тому, що уявлення про соціальну взаємодію як про складне багатоаспектне інтегративне явище 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.

**Практичне значення роботи** полягає в тому, що 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.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали й результати дослідження висвітлювалися на науково-практичному семінарі «Soft Skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів» (Умань, 2022); V Всеукраїнських читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів» (Умань, 2022).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлені у 2 публікаціях: Теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності до соціальної взаємодії в збірнику праць «Soft Skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів» (2022); Формування у студентів психологічної готовності до соціальної взаємодії в збірнику праць «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів» (2022).

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури і додатків. Загальний обсяг представлений на 88 сторінках, основний зміст включає 65 сторінок. Робота містить таблиці та додатки. Список використаної літератури складає 81 джерело українських та зарубіжних авторів.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

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

Проблематика соціальної взаємодії 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» [58], контексти діалектичних протиріч як джерела його розвитку.

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) [55]; 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

смишли професійної діяльності (спрямованість, мотивація навчання, досягнення); ж) потреба в реалізації свого потенціалу [2].

«Зовнішні обставини» складають: а) мегачинники (світ), макрочинники (суспільство), мезочинники (регіон), мікрочинники (мікросоціум); б) система соціальних дій [20]; 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) [2].

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 «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 [45].

Готовність – це: а) концентрований показник діяльнісної суті особистості, міра її професійної зрілості [23]; б) умова успішного виконання професійної діяльності [73]; в) складне структурне утворення, осередком якого виступає позитивне ставлення [13].



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, волюв'язкості) для виконання завдання [3].

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 [40];

б) психічний стан особистості, виражений в умінні приймати самостійні рішення та оцінювати свої можливості в процесі виникнення складних професійних завдань [21];

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 [61];

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 [30];

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 [8];

е) виявлення суті властивостей і стану особистості [71].

психологічній готовності вбачають такі прояви готовності, як: а) високий рівень опанування знаннями, вміннями та навичками; б) самостійність виконання професійних завдань; в) наявність професійної спрямованості [1].

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) [33].

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) [35].

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 в успіху, наснага); вольовий (управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, ігнорування впливів, які заважають, подолання сумнівів, хвороби) [41].

б) мотиваційний (усвідомлення своїх потреб, інтересів), орієнтаційний (усвідомлення цілей), операційний (визначення умов діяльності), вольовий (мобілізація сил, самоконтроль), оцінний (міра досягнення результату) [14];

в) мотиваційний (відповідальність за виконання, почуття обов'язку), орієнтаційний (знання про умови діяльності, вимоги до діяча), операційний (способи та прийоми), вольовий (самоконтроль, самомобілізація), оцінний (самооцінка підготовленості та виконання завдань) [54];

г) мотиваційний (позитивне ставлення до діяльності), когнітивний (необхідні знання), гностичний (необхідні способи, прийоми), емоційно-вольовий (самоконтроль), оцінний (самооцінка професійної підготовки) [9].

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) [64, с. 281].

Психологічна готовність містить запас професійних знань, умінь і навичок, а також риси особистості, що забезпечують успішне виконання нею професійних функцій [75].

Формування психологічної готовності спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи [35].

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.

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.

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'єктним 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 впливів, 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 [7]; в) пізнання людиною соціальної дійсності; г) оволодіння навичками практичної індивідуальної та групової роботи; д) суспільне виховання [44].

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 поведінки 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) [44].

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 [37]; г) модель поведінки, яка включає певні права, зобов'язання та обов'язки [50]; д) поведінка, яка очікується від людини, котра має певний статус [51].

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 [7, 65]. 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».

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.

## **1.2. 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. 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 [5].

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 [29].

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 [63].

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 [11].

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 [53].

Поняття соціальної взаємодії розглядається крізь призму таких явищ, як: а) систематичні, регулярні, взаємоспрямовані дії партнерів, які мають на меті викликати певну реакцію у відповідь [24]; б) організація спільної діяльності (спільні цілі, мотиви, дії, результати); в) співпраця (взаємодопомога при досягненні індивідуальних і спільних цілей) [39]; г) міжособистісне спілкування та взаємовплив, спрямовані на координацію дій, точок зору учасників групи, обмін думками, наказами, поясненнями [65]; д) ділове спілкування (включене в продуктивну діяльність, виникає в ситуаціях спільної роботи, змістовно визначається процесами виробництва) [60]; е) 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 [23].

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 [63].

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.

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.

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 [30].

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 індивідного, особистісного та професійно-діяльнісного аспектів, а саме: а) символічність образу суб'єкта; б) самопізнання; в) самовираження; г) самовдосконалення [47]. 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 соціального 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 [44].

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.

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 [43].

Таким чином, взаємовідносини в системі «викладач – студент», характеризовані вказаними ознаками (досвід, модель комунікативної ситуації, усталені форми поведінки, зміна поведінки партнера, імперативні та 8маніпулятивні 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.

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].

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 [49].

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.

Одним із засобів підготовки студентів до соціальної взаємодії може бути соціальне проектування [13], 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 [56].

Водночас із технологією проектування пропонується використовувати технологію критичного мислення, кейсову технологію, модерацію [7].

Критичне мислення передбачає такі якості, як спостережливість, здатність до інтерпретації, аналізу, виведення висновків, здатність давати оцінки [66, 67]. 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 [55]. Модерація характеризується як: а) сукупність способів для

організації взаємодії в групі з метою прийняття рішень; б) спосіб структурованого ведення обговорення [77].

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 щаблях 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).

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 [62]. 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 [64]. Студенти з «автономним» типом саморегуляції демонструють високий рівень соціально-психологічної адаптації, зі «змішаним» типом – середній, а із «залежним» типом – низький рівень адаптації [36]. 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 [36].

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 механізмами психологічного захисту, як витіснення, регресія, заміщення, заперечення, проекція, компенсація, реактивне утворення, раціоналізація [16].

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» [19].

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 [26].

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 [10].

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.

### **1.3. 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 [7], 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 [52].

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 [25].

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 [34]. 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 [14].

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 [48].

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 [59].

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 [38].

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) непонятійне 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 [57]. 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 [2].

У дослідженні взаємодії викладачів і студентів в умовах педагогічного коледжу [46] 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 залежить 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) [32].

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 [18]. 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 посилення 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 [18].

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 [32].

У студентоцентрованій концепції розвитку суб'єктів освітнього процесу [12] 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 [61].

У практиці сучасної вищої школи пропонують застосовувати сценарний підхід до побудови взаємодії, який має переваги перед традиційним 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) [1].

Певні характеристики інтерактивних відносин у системі «викладач – студент» присутні в конструкті «педагогічне спілкування у системі «викладач – студент» [58]. 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» [58, с. 247]. Процесуальність взаємин схарактеризована з посиленням 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 [23]. 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 [22].

При розгляді взаємодії суб'єктів освітнього процесу в системі «викладач – студент» із погляду духовного розвитку в цитованій далі роботі [15] 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 [15].

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 [4].

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) [17], 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.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

### 2.1. Організація та методика дослідження

Дослідницько-експериментальна робота виконувалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, а саме Центру психологічного діагностування та тренінгових технологій «Інстайт». Основну вибірку склали 45 студентів спеціальності «Психологія» (III–IV курси) факультету соціальної та психологічної освіти.

Дослідження 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».

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 опитувальників «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії», «Культуральні чинники соціальної взаємодії», анкета «Готовність студентів до соціальної взаємодії» (див. Додатки А, Б, В) забезпечить можливість відтворити її відображальні



аспекти, які не лише виявляються найбільш суттєвими для респондентів, але й слугують їй узагальненим віддзеркаленням у цілому.

Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» передбачав вивчення характеру представленості різнопланових підсистем 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.

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.

## **2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії**

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 діячеві умови для визначення не лише елементів неподібності, але й шляхів наближення до еталанного виконання.

Про міру відповідності навчально-професійної діяльності смислової системі респондентів можна судити на основі їхніх відповідей на судження «Завдяки моїй роботі (навчально-професійної діяльності) моє життя наповнюється смыслом». 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.

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%).

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».

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.

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.

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%).

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).

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 [31]. 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».

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.

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.

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 довелося 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) [6].

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».

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.

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 звиряти 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.

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.

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%).

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.

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.

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.

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 [23], 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.

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.

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%.

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 максимомою 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 [21], 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.

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.

Спілкування як «процес встановлення і розвитку контактів між людьми» [28, 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.

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%).

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 взаємостосунків 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%).

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».

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» [11].

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 вирішувані питання (17,3%)».

### **2.3. Тренінгова програма формування психологічної готовності до соціальної взаємодії**

Мета програми: розвиток здатності студентів 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, афіліативності, 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.

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, визначені на теоретичному й експериментальному етапах дослідження, включені вправи на рефлексію, усвідомлення своїх установок, стереотипів, бар'єрів, тощо.

*Таблиця 2.1*

### **Склад і структура програми**

№	Назва частини програми	Тема заняття	Основна мета заняття	Тривалість заняття
		Вступне заняття	Діагностика. Знайомство учасників. Обговорення правил	3 год.

			групи. Знайомство з очікуваннями. Створення позитивної атмосфери безпеки, довіри й активація мотивації активної участі в тренінгу.	
	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.
		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
	Частина 2. Успішна комунікація	Міжособистісне спілкування. Комуніка-тивний контакт	Розширення навичок ефективної взаємодії учасників через усвідомлення особливостей комунікативного контакту. Дослідження власних особливостей входження та виходу з комунікативного контакту.	3 год .
		Мотивація досягнення та лідерські якості	Активізація лідерського потенціалу як сукупності вмінь самокерування та керування іншими людьми. Знайомство з техніками самомотивації,	3 год.

			постановки та досягнення мети.	
		Емпатійність/ асертивність.	Посилення або розвиток асертивності учасників. Розвиток і вдосконалення здатності учасника розуміти власний емоційний світ, здатності до співчуття та співпереживання	3 год
	Частина 3. Подолання конфліктів	Толерантність/ товариськість/ афіліативність	Розвиток навичок прояву толерантності, децентрації. Активація мотиву афіліації, розширення можливостей встановлення або завершення конкретних міжособистісних стосунків.	3 год
		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.
		Нівелювання та вирішення конфліктів	Навчання адекватним засобам ефективного вирішення конфліктів шляхом усвідомлення змісту конфліктної ситуації та оптимізації власної поведінки.	3 год.
	Частина 4. Соціальна перцепція	Вербальне та невербальне спілкування.	Знайомство з особливостями вербальної та невербальної комунікації. Розширення діапазону вербальних і невербальних засобів комунікації	3 год.
		Сприйняття іншого та себе. Рефлексія.	Корекція самосприйняття учасників. Активізація	3 год.

			рефлексивних процесів. Набуття навичок ефективного зворотного зв'язку.	
		Завершальне заняття	Завершення тренінгового процесу, вихід із тренінгової ситуації. Формування мотивації щодо використання набутих навичок у подальшому повсякденному житті. Прощання.	3 год.

Розроблена програма складається 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.

Таким чином, загальна тривалість основної стадії складає 30 годин. Кожна частина спрямована на вирішення власних завдань, які відображені в меті кожного заняття. Частини 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.



## 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.

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 опанувати складнощі реального світу міжособистісних взаємовідносин.

Основними техніками, застосованими під час занять у межах цього блоку, стали психогімнастика, інтерактивні ігри, прийоми 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.

Таблиця 2.2

**Зміст занять першого блоку «Емоційно-комунікативні навички та здібності»**

Назва заняття	Вправа
«Емоційна регуляція та адаптивність»	Шерінг
	Вправа розминка «Пальці» (А. Чуриков, 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 «Інтонанції» (О. В. Євтіхов)
	Завершальний шерінг

Частина 2 тренінгу носила назву «Успішна комунікація». 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 2.3

**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 [3].

Під час занять другої частини застосовувалися техніки групової дискусії, мозкового штурму, психогімнастичні вправи й інтерактивні ігри. 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 афіліативність 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 2.4

### Зміст занять третього блоку «Подолання конфліктів»

Назва заняття	Вправа
«Толерантність. Товариськість. Афіліативність»	Шерінг
	Вправа-розминка «Поміняйтеся» (А. Чуріков, В. Снегірьов)
	Вправа «Закон гармонії»
	Вправа «Розтули кулак» (Клаус Фопель)
	Вправа «Сліпий, глухий, німий»
	Вправа «Альпіністи» (І. В. Вачков)
	Завершальний шерінг.
«Лідерство в комунікації. Подолання бар'єрів спілкування»	Шерінг
	Вправа-розминка (Н. Ю. Хрящева)
	Вправа «Сліпі та поводири» (О. Е. Євтіхов)
	Міні-лекція «Бар'єри в спілкуванні» (О. Е. Басва)

Продовж. табл. 2.4

	Вправа «Евфемізми» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Ввічливе звернення» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Відмова» (О. Е. Баєва)
	Вправа «Мафія» (О. Е. Євтіхов)
	Завершальний шерінг
«Регулювання та вирішення конфліктів»	Шерінг
	Вправа «Упередження» (С. Сакс; С. Холландер)
	Вправа «Пропозиція та запит» (В. Данієпс; 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 зчч посилення рефлексивних процесів і набуття навичок ефективного зворотного зв'язку, корекцію самосприйняття.

Таблиця 2.5

#### Зміст занять четвертого блоку «Соціальна перцепція»

Назва заняття	Вправа
«Вербальне та невербальне спілкування»	Шерінг
	Вправа «Зроби другу подарунок» (А. Чуриков, В. Снігірьов)
	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. Чуриков, В. Снігірьов)
	Вправа «Повернення» (Клаус В. Фопель)
	Вправа «Відповідати за іншого» (Клаус В. Фопель)
Завершальний шерінг	

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 2.6*

### **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.

## ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії дозволило зробити такі висновки:

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.

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.

2. 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.

3. 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.

4. Розроблена тренінгові програма спрямована на розвиток здатності студентів швидко входити у взаємодію, адаптуватися до її умов і бути в них лідером соціальної взаємодії.

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-формульовального та підсумкового блоків.

Рефлексивне ставлення до змісту тренінгових занять та усвідомлення власних особливостей в інтерактивних і комунікативних контекстах сприятиме 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.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші наукові розвідки можливі в напрямку вивчення професійно орієнтованої специфіки та вікової динаміки окремих складових психологічної готовності студентів до соціальної взаємодії.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Наука, 1994. 325 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 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.
4. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: МЫСЛЬ, 1976. 160 с.
5. Асеев В. Г. О диалектике и детерминации психического развития. Принцип развития в психологии. Москва: Наука, 1978. С. 21–38.
6. 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.
7. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение: Учеб. пособие. Минск: Новое издание, 2001. 328 с.
8. 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.
9. Батраченко І. Г. Психологія антиципації: монографія. Дніпропетровськ:
10. Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Минск: Выш. школа, 1983. 224 с.
11. Берн Э. Трансакционный анализ в психотерапии / пер. с англ. А. Грузберга. Москва: Эксмо, 2009. 416 с.

12. Блау П. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель. Американская социологическая мысль. Москва: Изд-во МГУ, 1994. С. 8–29.
13. 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.
14. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения. Москва: Наука, 1978. 311 с.
15. 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.
16. 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.
17. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 439 с.
18. Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В. А. Бодров. Москва: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.
19. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Большая советская энциклопедия в 30 тт., 1971. Т. 5. 640 с.
20. 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.
21. Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика: Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2014. 624 с.

22. 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.
23. 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.
24. 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. 2013. P. 169–173.
25. 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.
26. 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.
27. 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.
28. 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.
29. 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.

30. 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.
31. Булгакова О. Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання: монографія. Одеса, 2014. 246 с.
32. 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.
33. 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.
34. Быстрова А. Н. Мир культуры (Основы культурологии). Москва: Изд. Федора Конюхова; Новосибирск: ЮКЭА, 2002. 712 с.
35. Варчев А. Э. Современное социометрическое исследование студенческой группы. *Вестник университета. Сер. «Социология и психология управления»*. Вып. № 2 (5). Москва: Изд. ГУУ, 2002.
36. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство «Ось-89», 2004. 224 с.
37. 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.
38. Велитченко Л. К. Концептуальная модель осуществления психического. *Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology*. Vol. 14. Budapest, 2013. P. 232–237.

39. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса, 2005. 355 с.
40. Велитченко Л. К. Структура суб'єктності. *Наука і освіта*. 2004. № 6–7. С. 39–43.
41. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
42. 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.
43. Виноградова Н. Л. Диалогическое взаимодействие и социальное пространство: монография. Волгоград: РПК «Политехник», 2006. 216 с.
44. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
45. 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.
46. Вступ до загальної психології: програмний довідник / укладач Л. К. Велитченко. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 404 с.
47. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
48. 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.
49. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 335 с.
50. Гидденс Э. Социология. Москва: Эдиториал, 1999. 704 с.

51. Гордеева О.В. О некоторых проблемах разработки проблемы сознания в марксистской психологии. *Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. 1996. №3. С. 26–33.
52. 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.
53. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. Москва: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
54. 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.
55. 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>
56. 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.
57. Деркач А. А. Формирование образовательной среды для достижения профессионального успеха. Москва: Изд-во РАГС, 2007. 80 с
58. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва: РАУ, 1995. 208 с.
59. 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.

60. Дидье Ж. Философский словарь: пер. с франц. Москва: Междунар. отношения, 2000. 544 с.

61. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 351 с.

62. Добренев В. И., Кравченко А. И. Социология. Краткий курс. Москва: Инфра-М., 2008. 231 с.

63. Дружилов С. А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 4. С. 13–20.

64. 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>

65. Дунин Г. С. Психологическая готовность сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях. *Вестник Московского университета МВД России*. Москва, 2006. № 1. С. 133–136.

66. 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.

67. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. Москва: Джангар, 2010. 864 с.

68. 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. 2015. Вип. 18. С. 248–253.



69. 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.

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*. 2006. Т. УІІІ. Вип. 4. С. 181–187.

71. 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.

72. Микитюк Г. Ю. Взаємооцінки у стосунках викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя. *Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень ІІ 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.

73. 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.

74. 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.

75. 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.

76. 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.

77. 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.

78. 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.

79. 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.

80. Garfinkel H. *Studies in Ethnomethodology*. N.Y.: Prentice-Hall, 1967. 303 p.

81. Goffman E. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine Publishing Co., 1967. 270 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії»

Стать \_\_\_\_\_ Вік \_\_\_\_\_

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 більш 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 упевненість 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.

**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 спираюся у першу чергу на зведення про:
  - а) мету завдання (задачі);
  - б) умови завдання (задачі);
  - в) отриманні знання (правила, теореми, визначення);
  - г) 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:

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:

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.

**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						
№	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						