

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»

На правах рукопису

ІБРАГІМОВА КАРИНА ОТЕЛЛІВНА

УДК 378.4: 37.032(043.5)

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ
ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Ігнатюк Ольга Анатоліївна

Харків - 2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	11
1.1. Аналіз стану формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін та визначення проблеми дослідження.....	11
1.2. Зміст і структура готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю	41
1.3. Теоретичне обґрунтування моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін.....	60
Висновки до розділу 1.....	75
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	78
2.1. Цілі, завдання й зміст методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін.....	78
2.2. Способи реалізації методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю	92
2.3. Критерії й показники оцінювання методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності	130
Висновки до розділу 2.....	135
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО	

СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	139
3.1. Етапи та методика проведення педагогічного експерименту.....	139
3.2. Аналіз результатів експерименту	159
Висновки до розділу 3.....	199
ВИСНОВКИ.....	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	205
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Євроінтеграція України призвела до необхідності модернізації національної освітньої системи у напрямі підготовки компетентних фахівців, зокрема й спеціалістів інженерного профілю, професійна діяльність яких реалізується на засадах колективної праці. Європейські стандарти підготовки майбутніх інженерів орієнтовані на опанування не тільки предметної галузі виробництва, його технічної автоматизованої частини, а й на розвиток особистості фахівця, здатного працювати у команді при вирішенні професійних завдань. Такі вимоги висуваються й сучасними промисловими підприємствами України та реалізуються державною політикою в галузі вищої технічної освіти, про що свідчать Закон України «Про вищу освіту», Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки тощо.

Інтенсифікація процесів удосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів зумовлена тим, що ефективність діяльності виробничих підприємств в умовах нестабільної економічної ситуації, їх конкурентоспроможність, інноваційний розвиток залежать від рівня компетентності інженерів, від їхньої спроможності до спільної професійної діяльності у трудовому колективі, здатності сумісно вирішувати професійні завдання, від розвинутих вмій взаємодіяти та співпрацювати в колективі. Сукупність вимог до сучасних інженерів, колективні умови праці обумовлюють необхідність формування у цих фахівців готовності до соціальної взаємодії, починаючи з перших курсів, що забезпечить цілеспрямоване та результативне спілкування у професійній діяльності.

Проблему професійної підготовки майбутніх інженерів, її сутність вивчали А. Алексюк, Г. Васянович, О. Ігнатюк, О. Коваленко, В. Козаков, М. Лазарев, О. Мещанінов, Ю. Нагірний, В. Олійник, О. Пехота, О. Резван, О. Романовський, В. Сидоренко, С. Сисоєва, В. Ягупов та інші. Проблемою формування особистості майбутнього інженера займались Б. Ананьєв, Н. Брюханова, О. Коваленко,

Т. Лазарева, В. Мерлін, В. Мухіна, В. Чудновський й інші. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки майбутніх інженерів розглядали Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Т. Сущенко. Загальні основи формування соціальної взаємодії досліджували М. Д'яченко, М. Косолапов, Д. Мід, Т. Парсонс. Теоретичні основи формування особистісної готовності до соціальної взаємодії проаналізовано в роботах А. Барабанщикова, О. Бодальова, А. Кан-Каліка, Я. Коломинського, Л. Карминської, Л. Криволап, Н. Кнебель, Г. Ковальова, А. Леонтєва, А. Мудрика, А. Приходько й інших дослідників. Разом з тим, проведений аналіз дозволив визначити, що проблему формування готовності майбутніх інженерів до соціальної взаємодії при навчанні психолого-педагогічних дисциплін досліджено недостатньо.

Аналіз практичної підготовки майбутніх інженерів свідчить про її фрагментарність й недостатню спрямованість на спільну колективну працю в умовах обмеженого часу, на самореалізацію особистості у процесі співпраці, що негативно позначається на майбутній професійній діяльності цих фахівців.

Проведений аналіз теоретичних досліджень й практичної розробленості проблеми формування готовності майбутніх інженерів до соціальної взаємодії у професійній діяльності дозволив визначити низку **суперечностей**:

- між вимогами сучасного суспільства щодо підготовки конкурентоспроможних інженерів та недостатнім рівнем їхньої спрямованості на спільну професійну діяльність;
- між індивідуально-спрямованою професійною підготовкою майбутніх інженерів у ВНЗ та колективним характером його професійної діяльності;
- між необхідністю формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю та недостатньою розробленістю теоретичних та методичних основ її формування.

Наявність цих суперечностей обумовлюють існування *проблеми*, яка полягає у підвищенні рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін.

Необхідність розв'язання цих суперечностей, соціальне значення та актуальність вирішення зазначеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін»*.

Зв'язок теми з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» за темами: «Формування управлінської гуманітарно-технічної еліти у ВТНЗ з використанням інноваційних педагогічних технологій» (ПК № 0110U4001253); «Формування конкурентоспроможності національної гуманітарно-технічної еліти засобами педагогічних інновацій» (ДР № 0113U001253); «Розвиток лідерського потенціалу та формування соціальної взаємодії співробітників виробничого підприємства» (ДР № 0116U006453).

Тему дисертації затверджено вченою радою факультету інформатики і управління Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (протокол №5 від 14.12.2010 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №4 від 24.04.2012 р.).

Мета дослідження полягає у підвищенні рівня готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю шляхом теоретичного обґрунтування, розробки та експериментальної перевірки методики її формування при навчанні психолого-педагогічних дисциплін.

Відповідно до зазначеної мети поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз стану формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін і визначити проблему дослідження.
2. Уточнити зміст і структуру поняття «готовність до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалавра інженерно-технічного профілю».
3. Теоретично обґрунтувати та розробити модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю.

4. Розробити та експериментально перевірити методику формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка бакалаврів інженерно-технічного профілю у вищих технічних навчальних закладах України.

Предмет дослідження – методика формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що підвищенню рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів сприятиме впровадження в процес їхньої психолого-педагогічної підготовки відповідної методики, яка ґрунтується на моделюванні колективної праці у професійній діяльності в умовах обмеженого часу.

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні **методи**:

- *теоретичні*: аналіз педагогічної, психологічної, філософської та спеціальної літератури, дисертаційних робіт та вітчизняних нормативно-правових документів з вищої освіти з метою визначення ступеня наукової розробки проблеми; систематизація, узагальнення та порівняння теоретичного та практичного матеріалу для визначення поняття «готовність до соціальної взаємодії бакалавра інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності» та його структури; педагогічне моделювання для розробки моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування, самооцінка та експертна оцінка для виявлення рівня готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін; педагогічний експеримент з метою перевірки гіпотези дисертаційної роботи;

- *статистичні*: кількісний та якісний аналіз даних з використанням методів статистичного аналізу (U-критерію Манна-Уїтні та ϕ -критерію Фішера) для обробки результатів педагогічного експерименту й забезпечення його

достовірності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено:

- методика формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, підґрунтям якої є моделювання колективної праці на основі стадійності формування колективу в умовах обмеженості часу на вирішення завдань професійної діяльності;

- інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю, який характеризується одночасним формуванням як психолого-педагогічної й фахової складових професійної підготовки цих фахівців, так і їхньої готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності;

уточнено:

- зміст поняття «готовність до соціальної взаємодії бакалавра інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності» як складного інтегрального утворення, що включає мотиваційну спрямованість на спільну колективну діяльність, знання та уміння щодо встановлення соціальних відносин, реалізації сумісної колективної праці з метою вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу, соціально-професійні особистісні якості, як-то: здатність до встановлення емоційного контакту, здатність викликати соціальне прийняття, соціально-трудова активність, здатність до взаємодопомоги, здатність до співпраці у колективі;

- критерії й показники сформованості готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю; уточнення полягає у виділенні таких критеріїв з показниками: *мотиваційно-ціннісного* (рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності; спрямованість на спільну діяльність), *когнітивного* (рівень сформованості знань щодо колективного вирішення

професійних задач й конфліктних ситуацій в умовах обмеженого часу, розподілу праці у професійній діяльності), *професійно-діяльнісного* (рівень сформованості умінь реалізувати соціальні взаємодії у професійній діяльності, працювати в команді, надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах), *соціально-психологічного* (рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатності до емпатії, співтовариства, професійної підтримки);

подальшого розвитку набули форми навчально-пізнавальної діяльності студентів, які використовуються при формуванні готовності до соціальної взаємодії у бакалаврів інженерно-технічного профілю; розвиток полягає у послідовному використанні індивідуально-групової, кооперативно-групової та колективної форм, що відповідають динаміці формування професійного колективу (конгломерат, кооперація, колектив).

Практичне значення дослідження полягає в розробці, експериментальній перевірці та впровадженні в процес навчання психолого-педагогічних дисциплін методики формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у професійній діяльності, зокрема, розробленні й апробації факультативного спецкурсу «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності» з використанням комплексу тренінгів, ділових ігор, брейн-рингу, моделювання професійних ситуацій.

Результати дослідження *впроваджено* в процес професійної підготовки бакалаврів інженерно-технічного профілю Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (довідка №66-01-324/2 від 05.05.2015 р.), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (довідка №781/03 від 30.03.2015 р.), Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка (довідка №324/6 від 12.05.2015 р.).

Матеріали дослідження можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх інженерів, у післядипломній освіті та підвищенні кваліфікації викладачів, під час написання курсових, дипломних та магістерських робіт студентами ВТНЗ, укладання навчально-методичних посібників і рекомендацій з

теорії та практики формування конкурентоспроможних фахівців інженерно-технічного профілю.

Апробація результатів дослідження. Положення і результати дисертаційної роботи були оприлюднені в доповідях автора та обговорені на науково-практичних і науково-методичних *міжнародних* конференціях, а саме: «Переяславська Рада та перспективи розвитку східнослов'янської цивілізації» (м. Харків, 2010 р.); «Сучасні педагогічні технології в освіті» (м. Харків, 2012 р.); «Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес» (м. Харків, 2012 р.); «Нові педагогічні технології в освіті та формування гуманітарно-технічної еліти» (м. Алушта, 2013р.); «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» (м. Харків, 2014, 2015 рр.); «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (м. Харків, 2015 р.); «Духовно-моральні основи та відповідальність особистості у долі людської цивілізації» (м. Харків, 2016 р.); «Наукова школа академіка І.А. Зязюна у працях його соратників та учнів» (м. Харків, 2016 р.). Матеріали дослідження обговорено та позитивно оцінено на засіданнях кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами ім. акад. І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут».

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено у 10 одноосібних публікацій, з них 5 статей у провідних наукових фахових виданнях України, 1 стаття в іноземному фаховому періодичному виданні, 3 тези у збірниках матеріалів наукових конференцій, 1 стаття в іншому виданні.

Структура й обсяг дисертації зумовлені логікою наукового пошуку. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (265 найменувань, із них 16 - іноземною мовою), 10 додатків (на 56 сторінках), 18 рисунків, 16 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 282 сторінки, із яких 202 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1. Аналіз стану формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін та визначення проблеми дослідження

В умовах сучасної виробничої діяльності фахівцям інженерного профілю доводиться вирішувати складні завдання з високим ступенем відповідальності та вірогідністю неочікуваного результату; завдання з не усіма відомими даними, але коротким терміном прийняття рішення; проблеми професійно-творчого характеру, в яких іноді недостатньо фахових знань і які потребують сумісної колективної праці та спільного вирішення завдань. Тобто, професійна діяльність сучасного інженера принесе більш ефективний результат, якщо припускати наявність у фахівця не лише вузькоспеціалізованих знань, а й розвинені навички у працівників, які необхідні при соціальній взаємодії.

Соціальна взаємодія – це регулярні дії суб'єктів, при яких ті, що взаємодіють випробовують вплив один на одного, отримують відповідний зворотній зв'язок, який, при правильно побудованій взаємодії того, хто впливає, породжує нові реакції, тобто обмін діями. Насамперед, незалежно від того, де відбувається взаємодія, це соціальне явище, яке має на увазі безпосередній контакт індивідів. Соціальна взаємодія завжди характеризується свідомим ставленням членів суспільства один до одного, яке передбачає взаємне очікування відповідної поведінки для планування подальших власних цілей, або цілей суспільства.

Проблема та актуальність дослідження формування готовності до соціальної взаємодії у майбутніх інженерів обумовлена об'єктивною потребою

суспільства та, зокрема, особистості в підготовці конкурентоспроможного фахівця, в різнобічній розвиненості спеціаліста, в професійному самовдосконаленні. Положення вітчизняних дослідників щодо вирішення проблем формування готовності студентів, майбутніх інженерів, до майбутньої професійної діяльності представлені в трудах Т. Бутенко, О. Ігнатюк, Н. Підбуцької, О. Пономарьова, О. Романовського, Т. Сущенко, та свідчать про те, що проблема є актуальною та потребує ретельного вивчення. Традиційні підходи до організації професійної підготовки інженерно-технічних кадрів необхідно значно підсилити, роблячи акцент на особистісно-професійному розвитку, самовдосконаленні студентів під час навчання в технічному університеті, творчості, соціальній активності.

Різні аспекти та особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців знайшли свій відбиток у працях О. Коваленко, М. Лазарева, А. Приходько, О. Резван, П. Яковишина й інших дослідників, але й досі не вичерпують повного обсягу практичної значущості проблеми: готовності майбутнього інженера до професійної соціалізації, вдосконалення здібностей та соціально-професійних особистісних якостей, вдосконалення навичок професійної та соціальної взаємодії.

На думку Л. Гур'є, В. Іванова, А. Кірсанова, робота сучасного інженера характеризується принципово новими технологічними й технічними підходами, зміщенням акценту з трудомістких процесів на наукомісткі, з загальних на конкретизовані та соціально спрямовані [76, с. 35]. Про сучасний етап інженерної праці дослідники говорять, що «його можна назвати етапом соціально-технологічної революції. На зміну колишній природничо-науковій картині світу й образу техносфери приходять постнекласична наука, що синтезує природничо-наукове й технічне знання зі знанням соціально-гуманітарного плану» [76, с. 37].

Сучасна підготовка бакалаврів інженерно-технічного профілю базується не лише на навчанні теоретичним та практичним фаховим знанням, а й на підготовці кваліфікованого, соціально активного, спроможного встановлювати комунікативні зв'язки, психологічно стабільного спеціаліста. Так, у сусідній

Польщі, у Варшавському Політехнічному Університеті, при підготовці студентів, бакалаврів інженерно-технічного профілю, враховуються усі складові його майбутньої діяльності. На підтвердження цьому служать розроблені ними та впроваджені в учбовий процес безкоштовні «Наукові кола». У Варшавському технологічному університеті працює понад 100 наукових кіл: художні, спортивні, архітектурні, математичні, акторські, науково-технічні, а також соціально спрямовані. Мета таких соціально-психологічних занять – сформувати у студентів знання, уміння, навички та якості, які допоможуть адаптуватись у колективі у майбутній професійній діяльності, дадуть змогу встановлювати якісні комунікативні зв'язки задля ефективного вирішення професійних задач. Як зазначає адміністрація університету: «Варшавський технологічний університет є місцем творчих студентів» тому і процес навчання закордонні колеги урізноманітнюють творчими підходами, спрямованими на формування усіх граней професійної діяльності майбутнього інженера [266].

Виробнича діяльність інженера все більше стає соціально-активною, в свою чергу це висуває певні вимоги до професійних якостей фахівця і доводить виправданість необхідності грамотного використання компонентів соціальної взаємодії в структурі професійної діяльності. Саме тому в останній час домінуюче місце в професійній підготовці займає формування комунікативних навичок інженера, його особистісних якостей, умінь працювати у команді, готовності до активної соціалізації у трудовому колективі. Сформованість цих здібностей є моральною основою самостійної та колективної праці – інженер визначає зовнішні умови та обирає засоби вирішення проблем що з'являються у професійній сфері.

Як зазначає Н. Осипова, «головною особливістю соціального життя є взаємодія індивідів та соціальних груп у межах відповідних соціальних інститутів. Соціальна взаємодія – система взаємообумовлених соціальних дій, при яких дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших» [152, с. 123]. Для нас близька точка зору Н. Осипової – якщо розглядати професійний колектив інженера як соціальний

інститут, можна стверджувати, що дії одного фахівця (або групи) спроможні впливати на відповідні дії іншого.

Процес соціальної взаємодії, як системи суспільства, розглянуто у роботі В. Городяненко, де він зазначає, що «в процесі соціальної взаємодії реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, однастайність в розумінні ситуації, усвідомленні сенсу дій, певну міру солідарності між ними» [47, с. 112].

На загально філософському рівні соціальна взаємодія розглядається як частина цілісної системи особових властивостей людини, де системо утворюючим елементом є, як зазначає Б. Ліхачев та Н. Никандров, мета – ідеал, а процес формування особове новоутворення, яке змінюється, що дозволяє говорити про можливість формування готовності до соціальної взаємодії на етапі навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що на загальнонауковому рівні формування готовності до соціальної взаємодії розглядається як процесуально-результативне явище, яке передбачає обов'язковість включення оцінних процедур в освітньому процесі і дозволяє судити про ефективність результату.

Дослідження, присвячені соціальній взаємодії, займають особливе місце в класичних концепціях XIX і першої половини XX століття Е. Дюркгейма, К. Маркса, Ф. Енгельса, М. Вебера і інших. Розуміння соціальної взаємодії в XX столітті зазнало істотну зміну, розширилося і доповнилося рядом теоретичних підходів, розроблених в працях представників провідних педагогічних, психологічних і соціологічних шкіл: Дж. Джоуля, Г. Міда, Т. Парсонса, Е. Гофмана, П. Каптерева, які заклали основний фундамент теоретичного знання про соціальну взаємодію.

Сучасний напрям в теорії соціальної взаємодії представлений науковими дослідженнями вітчизняних вчених-соціологів і соціальних психологів, таких як Г. Андрєєва, Ю. Волков, В. Добреньков, Л. Іонін, А. Кравченко і інших.

Наукові дослідження поняття соціальної взаємодії сучасними вченими

розглядаються у різних площинах і погляди їх істотно різняться. Авторське розуміння взаємодії домінує в теоріях, але сучасне наукове знання, приростаючи новим баченням соціальної взаємодії, йде шляхом синтезування накопиченого теоретичного знання. Потенціал педагогіки в області дослідження соціальної взаємодії не вичерпаний, і його подальший розвиток йтиме відповідно до змін і викликів сучасної соціальної реальності, яка опосередкує розвиток соціальної взаємодії.

Процес соціалізації, його вивчення і розробка викликають сьогодні великий інтерес вчених-теоретиків і практиків. Соціалізація, як поняття, широко вживається в сучасних роботах філософів, соціологів, психологів і педагогів, однак, необхідно зазначити, що фундаментальних досліджень з цього питання вкрай мало – історичний аспект проблеми освітлюється, як правило, в концептуальних розробках вчених як ілюстрація історичної спадкоємності науково-практичних ідей [46, 66, 126, 159, 160].

Процес соціалізації особистості є невід’ємна складова його розвитку, результати якої суттєво впливають на подальший соціальний професійно-спрямований розвиток. В ході цього процесу відбувається формування покоління під впливом таких чинників, як: сім’я, спілкування, громадські організації й інші соціально насичені аспекти життя. Саме тому така велика увага до нього філософів, соціологів, педагогів, психологів, політологів.

Вивчення процесу соціалізації почалося задовго до формулювання в науці значення цього терміну. Проведений аналіз педагогічних джерел [58, 140, 143, 174] дозволяє зробити висновок, що багато авторів описували і аналізували процес соціалізації, його складові та компоненти, структуру, тощо, не користуючись терміном «соціалізація». І це зрозуміло, адже багато століть процес формування людини йшов незалежно від того, наскільки сама людина могла осмислити його.

Соціалізація – це розвиток людини в процесі засвоєння культури суспільства. Першими зацікавилися феноменом соціалізації Арістотель, Кант, Гегель, а сам термін «соціалізація» запозичений з політекономії і стосовно

розвитку людини став використовуватися в останній третині XIX століття, коли американський соціолог Ф. Гіддінгс в книзі «Теорія соціалізації» спожив його в значенні, близькому до сучасного. Втім, є думка, що автором терміну «соціалізація» є французький соціолог М. Тард [212, с. 11].

У Росії про соціалізацію заговорили дещо пізніше, в кінці XIX століття, причому у рамках економічної науки. Однак, видатний російський педагог П. Каптерев був родоначальником терміну «соціалізація» у педагогіці – у своєму фундаментальному дослідженні «Історія російської педагогіки» він використовує термін «соціалізація» в сенсі «громадське виховання». Міркуючи про соціалізацію сімейного виховання, П. Каптерев розкриває два недоліки: 1) «... вийде безперечна шкода для розвитку дитячої індивідуальності, бо громадське виховання має своїм першим і найголовнішим завданням розвиток в дітях загальних, тобто схожих властивостей, залишаючи без уваги або мало приділяючи уваги тим властивостям, якими діти відрізняються один від одного.»; 2) «...сім'я вносить у виховання такі важливі елементи, як любов, розкриття і виховання дитячого серця. Громадське виховання неминуче виховання розсудливе, побудоване на науці, до певної міри холодне. Воно може бути прекрасним з об'єктивного боку, але воно буде позбавлено сердечної теплоти. Без любові і ласки дитя прямо в'яне і псується, а це можна знайти тільки в сім'ї» [98, с. 212].

Необхідно зазначити, що з того часу у вітчизняній педагогіці поняття «соціалізація» стало асоціюватися з поняттям «виховання в широкому значенні слова» (Н. Крупська, А. Луначарський, П. Блонський). Аналізуючи соціально-економічну обстановку, що склалася після революції 1917 р., П. Блонський охарактеризував ситуацію у сфері освіти як тривожну, таку, що розвивається стихійно, у зв'язку з чим він стверджував, що «справжнє завдання – не замикати дітей від життя, а навпаки, робити елементом навколишнього громадського життя; типовою рисою нині є саме широка соціалізація». На думку П. Блонського «склалася найгостріша необхідність створювати школу нового суспільства, яка «соціалізується», тобто потрібні діти «комуністичного суспільства, що будується» [28, с. 174-187].

Таким чином, значення терміну «соціалізація» до 60-х років минулого століття було скоректовано і використовувалося в педагогічній науці й практиці в значенні «становлення, формування, виховання в умовах соціалізму» [188, с. 16]. Цей підхід повністю відповідав політичній ситуації, що склалася на той час, і став дійсним інструментом сталінської ідеології, що використала процес соціалізації в значенні: «соціалізація - більше соціалізму». Цей механізм практично привів до втрати особового початку в підготовці до життя і формуванні підростаючої людини.

У кінці 80-х на початку 90-х років ХХ століття корінні соціально-економічні, ідеологічні зміни в нашій країні активізували роботу вчених по переосмисленню теоретичних і методологічних підходів до процесу соціалізації. Соціально-економічні перетворення розсунули рамки соціалізації і змінили уявлення про неї, викликавши до життя пошук нових форм соціальної адаптації дітей і дорослих в умовах свободи вибору професії.

В умовах, що склалися, безперечним інваріантом діяльності в умовах особово-орієнтованої освіти повинне було стати сприяння соціалізації та соціальної адаптації його учасників до тих, що формуються в суспільстві ринкової економіки і ринкових стосунків.

По суті, в той час розробляється нова теорія соціалізації особистості, в якій намітилися підходи до вирішення проблеми соціалізації дітей і молоді в практичній діяльності освітніх установ. Можна сказати, що склалася вітчизняна міждисциплінарна школа соціалізації, представниками якої є Л. Буєва, Б. Вульфів, І. Кон, А. Петровський, М. Рожков, Д. Фельдштейн і інші [48, 163]. Про те, що ця школа авторитетна, а її дослідження ефективні, говорить включення поняття і процесу соціалізації в нову «Концепцію виховання молоді, що вчиться», розроблену в 90-х роках (О. Бодальов, В. Караковський, З. Малькова, Л. Новікова та інші). У «Концепції» признається цілісність людини як особи, для формування якої необхідна взаємодія процесів соціалізації, виховання, саморозвитку, при цьому виховання розглядається як частина процесу соціалізації [48, 160].

Автори «Концепції виховання молоді, що вчиться», під соціалізацією

розуміють двосторонній процес: «з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству і соціальним групам, в які він входить, а з іншою, – в процесі соціалізації він активно відтворює систему соціальних зв'язків і соціальний досвід» [33, с. 12].

Процес соціалізації розглядався різнобічно, зокрема, Л. Бусва вважає, що «поняття «соціалізація» означає процес соціального становлення людського індивіда, формування його соціальної суті» [47, с. 125].

Кажучи про концептуальні розробки процесу соціалізації філософів, соціологів, психологів і педагогів, необхідно відзначити, що на Заході ця проблема вивчається триваліший період і була вивчена такими дослідниками, як Дж. Аллантайн, О. Брім-молодший, В. Бронфен-Бреннер, Е. Еріксон та інші. Зарубіжні дослідники тяжіють до двох основних підходів, стверджуючи:

- індивід пасивний в процесі соціалізації, а сама соціалізація формує індивіда, що адаптується до суспільства, відповідно до своєї культури;
- індивід активний в процесі соціалізації і в процесі адаптації до суспільства змінює себе і свої життєві обставини.

До представників першого підходу можна віднести французького соціолога Еміля Дюркгейма і американського психолога Толкотта Парсонса [60, с.134].

Так Еміль Дюркгейм, досліджуючи стосунки людини і суспільства, прийшов до висновку про необхідність рішення питання соціалізації. Цікаво відзначити, що Е. Дюркгейм розглядав процес соціалізації як «олюднення», здійснюване під впливом виховання. Він відзначав: «... суспільство може вижити лише тоді, коли між його членами існує значна міра однорідності. Виховання встановлює і підкріплює цю однорідність, фіксуючи у дитини із самого початку істотні характеристики, потрібні при колективному житті» [60, с. 212]. Е. Дюркгейм стояв на позиції беззастережного визнання за суспільством пріоритету перед людиною в процесі соціалізації та пасивності індивіда в цьому процесі. Теоретичні положення Е. Дюркгейма лягли в основу теорії функціонування суспільства і були продовжені Толкоттом Парсонсом, що обґрунтував механізми процесів інтеграції людини в соціальну систему.

Т. Парсонс визначав соціалізацію як «інтерналізацію культури суспільства, в якій дитина народилася», як «акумуляцію індивідом соціальних ролей, норм, цінностей того суспільства, до якого він належить, шляхом «вбирання» загальних цінностей в процесі спілкування зі значимими іншими». Виходячи з цієї установки, Т. Парсонс сформулював двоєдине завдання соціалізації – сформувати у підростаючого покоління відчуття лояльності і відчуття відданості щодо системи. Саме Т. Парсонсу належить думка про те, що в процесі соціалізації у соціалізуємого з'являється відчуття неповноцінності, тому що виконання ним ролі неминуче піддається неоднозначним оцінкам агентів соціалізації: у свою чергу це впливає на власну самооцінку, яка може виявитися вельми невисокою. Форми неповноцінності – самі різні: поведінка, що відхиляється – створення субкультури, що компенсує невдачі соціальних груп в суспільстві (підліткових, кримінальних); поява контркультур, що відкидають самовдосконалення. Цей підхід зробив вплив і був прийнятий такими дослідниками соціалізації, як Дж. Х. Баллантайн, Е. Мак Нейл, Дж. Огбю, Дж. Хевітхерст [175, 264].

Інші підходи було теоретично обґрунтовано та розвинуто американськими вченими, такими як Ч. Кулі, В. Томас, Ф. Знанецький, Дж. Мід, деякі теорії з яких нами було проаналізовано.

Так, Ч. Кулі основною ідеєю у своєї теорії висунув думку про те, що особистість формується на основі безлічі взаємодій людей з навколишнім світом. В ході взаємодій людина створює своє «дзеркальне Я», таке, що складається з трьох елементів: як нас сприймають інші; як інші реагують на те, що бачать; як ми відповідаємо на сприйняту нами реакцію інших. Спрощено процес соціалізації, на думку Ч. Кулі, можна описати так: індивід, спілкуючись в малих групах, де характерні довірчі міжособові стосунки, як би дивиться в дзеркала, що відображають його «Я», у результаті «дзеркальне Я» допомагає індивідові побачити себе з боку, провести самооцінку, сформувати в собі потребу до самовдосконалення. Таким чином формується власне людське «Я» та в процесі інтеракцій суб'єктивне «Я» стабілізується, виробляється відчуття самоконтролю, засвоюються норми і цінності малої групи.

Ми не можемо не погодитись, що в процесі інтеракцій, тобто в процесі взаємодії, суб'єктивне «Я» стабілізується, але, на нашу думку, цей процес досить складний і залежить від багатьох чинників, в тому числі від виховання, самооцінки, установок, тощо, чого Ч. Кулі не врахував.

Дж. Мід, як і Ч. Кулі, вважав, що «Я» — це продукт соціальний, такий, що формується на основі взаємин з іншими людьми. «Особа формується на трьох різних стадіях: імітація, ігрова стадія, стадія колективних ігор. У грі дитя навчається переймати на себе ролі інших людей і розуміти (приймати) установки соціальної групи. Провідною умовою формування власного «Я» служить здатність індивіда переймати на себе роль «узагальненого іншого» (певний узагальнений образ колективних вимог і установок до даного індивіда). Установка «узагальненого іншого» - це установка всієї спільності, через «узагальненого іншого» суспільство впливає на поведінку індивіда, здійснює контроль над його поведінкою, тому процес соціальної взаємодії в спільності входить як вирішальний чинник в мислення індивіда» [129, с. 124].

Аналізуючи дослідження Дж. Міда, можна зробити висновки, що індивід — це результат процесу соціалізації, фігура, створена оточуючими. На нашу думку, ця формула не може бути універсальною, бо суспільство не може впливати на кожного однаково і залежить це від темпераменту особистості, рівня сугестивності, характеру, емоційного стану, тощо. Тому ми не можемо стверджувати, що суспільство одностайно здійснює контроль над поведінкою особистості.

Індивідуально-особовим особливостям процесу соціалізації присвятив свої дослідження соціальний психолог Ерік Еріксон [248, 249]. Будучи прибічником розвиваючого підходу, він вважав, що людина протягом життя долає ряд окремих криз, які і створюють основу індивідуального зростання, сприяють соціалізації індивіда впродовж всього життя. Е. Еріксон звертає увагу на такий показник, як ідентичність, яку пропонує розуміти як:

1. «Я – ідентичність», що складається з двох компонентів, - індивідуального (непорушній даності фізичного зовнішнього вигляду, завдатків, тотожності,

достовірності і цілісності людського індивідуального буття) і соціального (який підрозділяється на загальнолюдський, груповий, індивідуальний, коли будь-який індивід є частиною різних співтовариств людей, розділяє їх цінності і уявлення про світ, про місце людини в ньому);

2. «Психосоціальну ідентичність», що дає людині відчуття значущості свого буття з точки зору суспільства.

Аспекти ідентичності по Е. Еріксону мають два полюси: позитивний (яким людина має бути з точки зору свого соціального оточення) і негативний (яким він не має бути). Протиборство двох полюсів обумовлює формування ідентичності. Згідно теорії Е. Еріксона, процес соціалізації по-різному протікає на різних етапах онтогенезу і складається з восьми стадій (перші п'ять доводяться на дитинство, а останні три відповідають певним періодам життя дорослих): довіра - недовір'я (грудний вік); автономія - сором і сумнів (1-2 роки); ініціатива – відчуття провини (3-5 років); працьовитість – неповноцінність (молодший шкільний вік); становлення індивідуальності (ідентифікація) – рольова дифузія (юність); інтимність – самота (початок дорослого періоду); творча активність – застій (середній вік); заспокоєння - відчай (старість). Поважно, що в концепції Еріксона просліджуються два важливі аспекти: практична міра соціалізації визначається по відношенню до загальнолюдських досягнень, і етапні характеристики соціалізації, що виділяються, стійко пов'язані з відповідними віковими рівнями [238, с. 178-182].

Про активність вивчення процесу соціалізації свідчить вже той факт, що з'явилась велика кількість словників, що визначали ці поняття як:

«... процес засвоєння і подальшого розвитку індивідом соціально культурного досвіду» [237, с. 421];

«... процес засвоєння індивідом упродовж його життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить» [103, с.316];

«... процес становлення особи, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих цьому суспільству, соціальній спільності, групі» [172, с. 318];

«... складний процес входження індивіда в соціум. З одного боку, він включає засвоєння певної системи цінностей (норм, зразків, знань, представлень), що дозволяють індивідам функціонувати як членам співтовариств, з іншого боку, – це процес надбання власного соціального досвіду і активної самобудови особи» [177, с. 25];

«... процес перетворення людини в члена сучасного йому суспільства, для якого характерне прийняття і дослідження його цінностей, норм, культури, володіння мовою і необхідними соціальними навичками, здійснення прав і обов'язків в різноманітних соціальних взаємодіях» [153,с.99].

Відповідно до філософського словника «соціалізація – це процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Соціалізація включає як соціально контрольовані процеси цілеспрямованої дії на особу (виховання), так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на його формування» [139, с. 302].

В кожному з понять соціалізації можна простежити невідривний зв'язок індивіда з суспільством, до якого він належить, тобто взаємодію особистості з оточенням.

Під «взаємодією» в широкому сенсі вчені розуміють взаємодію особи з суспільством, довкіллям, соціумом. У вузькому значенні слова, взаємодія здійснюється між суб'єктами в різних видах діяльності і дозволяє суб'єктам діяльності реалізувати загальне для них завдання.

Розглядаючи понятійно-термінологічну основу соціальної взаємодії, ми базуємося на принципі системності, який є необхідною умовою для вивчення не лише теоретичної її суті, але і побудови моделі процесу формування готовності до соціальної взаємодії в освітньому процесі ВНЗ. Для цього нашим завданням є аналіз поняття «взаємодія» з позицій різних гуманітарних наук.

У філософії поняття «взаємодія» розглядається як категорія, що відбиває взаємну обумовленість об'єктів, процеси дії різних об'єктів один на одного, зміна станів, породжена дією одного об'єкту на інший – ці положення можна зустріти в трудах таких вчених, як Л. Архангельський, В. Афанасьєв, Г. Батищев, Л. Буєва,

М. Каган, В. Сагатовський.

У психології досліджуються різні аспекти категорії взаємодії, наприклад:

- взаємодія як феномен відображення особами один одного і процес сприйняття і розуміння людини людиною (В. Мясіщев, А. Бодальов);
- взаємодія як один з основних видів діяльності людини, разом з працею і пізнанням (Б. Ананьєв);
- взаємодія як основа формування взаємовідносин в соціальних групах (Я. Коломенський, Є. Кузьмін, Л. Уманський);
- взаємодія як специфічна форма спілкування суб'єктів, де проявляються сприяння-протидія, згода-протиріччя, співпереживання (Б. Ломов).

Як педагогічне явище, феномен взаємодії розглядається з різних позицій:

- як умову актуалізації людської суб'єктивності (В. Горшкова);
- як умова аксіологічної орієнтації майбутнього педагога в цінностях освіти (А. Кірьякова);
- як форма спілкування в ході цілісного педагогічного процесу (Г. Щукіна);
- як процес розкриття творчого потенціалу викладача і студента (Н. Бочкіна, В. Риндак, А. Тряпціна).

Таке трактування феномену взаємодії відбиває його гуманістичну суть, коли стосунки довіри і співпраці дозволяють тому, хто навчається бути співучасником педагогічного процесу і суб'єктом зміни (В. Краєвський, І. Лернер, Х. Лійметс, В. Ляудіс, Г. Щукіна).

Російська вчена М. Викуліна розглядає взаємодію як співпрацю і як спосіб інтеграції наукового знання і практичних умінь в процесі спільної діяльності. Таке розуміння виключає відрив взаємодії від комунікації в процесі діяльності, і в той же час виключає їх ототожнення, оскільки комунікація організовується вже в ході спільної діяльності, «з приводу її», і саме в цьому процесі люди обмінюються і інформацією і виробляють форми і норми спільних дій [43, с.102].

Складність і багатокomпонентність змісту взаємодії відмічає О. Бодалев: «по-перше, припускає актуалізацію знання в образно-понятійній формі про

спільність або про особу тих, хто вступає у взаємодію; по-друге, несе в собі той або інший емоційний відгук на спільність або на особу і, по-третє, відповідно, одночасно актуалізує певне звернення» [25, с.87, 92].

Як зазначає вітчизняна психолог В. Ляудіс «продуктивною взаємодію можна вважати тоді, коли воно забезпечує реалізацію усього багатства міжособистісних стосунків в процесі засвоєння предметного змісту. В цьому випадку співпраця суб'єктів реалізується в суб'єктній формі спілкування [129, с. 80].

У словнику-досліднику соціального працівника можна знайти таке визначення: «соціальної взаємодії – це взаємний вплив різних сфер, явищ і процесів, осіб або спільностей, який здійснюється за допомогою соціальної діяльності». Тобто, якщо діяльність розглядати як систему, то соціальна взаємодія – складовий елемент процесу, який обумовлений цілісністю та взаємозв'язком її складових компонентів.

Короткий термінологічний словник Л. Подоляка визначає, що «соціальна взаємодія – це процес впливу різних суб'єктів один на одного, їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість», та розрізняють 5 рівнів установок на взаємодію: домінування, маніпуляція, суперництво, співдружність, партнерство. На нашу думку, кількість установок на взаємодію можна було б розширити, наприклад, підпорядкованістю, або залежністю, та ми згодні, що соціальна взаємодія – це процес впливу тих, хто спілкується [158, с.192].

Процес соціальної взаємодії – це, передусім, процес спілкування в різних видах діяльності, в якому формуються стосунки між його суб'єктами. Зокрема, в соціальній психології соціальна взаємодія (інтеракція) розглядається як одна із сторін спілкування, разом з комунікативною і перцептивною функцією. На думку Л. Гейхман, «існує не лише єдність, але і певна автономність феноменів «взаємодія» і «спілкування», що мають соціально-особову інтерактивну складову». Згідно теорії трансактного аналізу, основними діями в спілкуванні є дії, усвідомлено або не усвідомлено спрямовані на зміну або регулювання своїй або чужій позиції (позиція «хазяїн положення», позиція «підпорядкування»,

позиція «неучасті» і інші).

Різні аспекти процесу інтеракції, спілкування, соціальної взаємодії вивчаються у рамках такого напрямку, як символічний інтеракціонізм Дж. Міда, в якому особа розглядається, передусім, у взаємодії з іншими особами, в процесі якої вона формується. Механізмом цього процесу є встановлення контролю над діями особи тими уявленнями про неї, які складаються у оточення [139, с.211].

У рольових теоріях зроблена спроба аналізу такого важливого для розуміння процесу спілкування і соціальної взаємодії феномену, як соціальна роль, що трактувала як нерозривну єдність виду діяльності і відповідного способу поведінки, виробленої в цьому суспільстві, які визначають місце, займане індивідом в системі громадських стосунків (Г. Андреева, Л. Буєва, І. Кон). Соціальні ролі, як правило, жорстко детерміновані, що обумовлено безпосереднім зв'язком з суспільно необхідною діяльністю і об'єктивними громадськими стосунками. Міжособистісні ролі дають значно більше можливості для індивідуального самовираження, оскільки пов'язані з суб'єктивними стосунками і психологічними властивостями індивідів. Так, на думку У. Джеймса, «у людини стільки соціальних осіб, скільки індивідів визнають в ній особу і мають про неї представлення».

Спілкування є істотним компонентом соціальної взаємодії діяльності. У спілкування вступають усі суб'єкти діяльності в силу необхідності рішення соціальних проблем. В процесі спілкування його учасники «привласнюють» духовні багатства, соціальний досвід, накопичений іншими людьми, привносячи до них власне знання і індивідуальний соціальний досвід. Актуалізується соціально-значима складова взаємодії, яка сприяє регуляції соціальної поведінки.

Розглядаючи соціальну взаємодію, ми вважаємо, що взаємодія в процесі спілкування тісно пов'язана з проблемою стосунків. Кожна взаємодія має два виміри: зміст і відношення. Зміст – це інформація або повідомлення, а відношення – це те, як ця інформація інтерпретується.

В. Мясіщев, розкриваючи суть поняття «відношення», підкреслює значущість стосунків, що вимагають співтворчості, взаємодопомоги,

колективізму. Він відмічає, що особа виступає, як продукт індивідуального досвіду і взаємовідносин з іншими людьми. [144, с.11].

Вітчизняний соціальний психолог Г. Андрєєва підкреслює процес впливу стосунків на результат взаємодії. На її думку, вони є засобом з'єднання підсумку діяльності кожного суб'єкта з кінцевим загальним результатом спільної діяльності. Результат спільної діяльності залежить від того, за якою схемою здійснюється взаємодія: суб'єкт-об'єктною або суб'єкт-суб'єктною [5, с.302].

Проблемам соціальної взаємодії фахівців також приділяється увага у наукових дослідженнях, так, на думку Г. Дворецької, соціальна взаємодія – це форма соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками та у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; система взаємообумовлених соціальних дій, зв'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком у відповідь дій інших суб'єктів [53, с. 154].

Як зазначає В. Вербець, «соціальна взаємодія – це така форма спілкування осіб, соціальних спільностей, верств, угруповань, за якою систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується соціальна дія кожного з партнерів, досягається пристосування дій одного до дій іншого, спільність у розумінні ситуації, сенсу дій і певний ступінь солідарності або згоди між ними» [41, с. 85].

Як наголошують Л. Кизименко та Л. Бедна у словнику-довіднику соціального працівника, термін соціальна взаємодія – це взаємний вплив різних сфер, явищ і процесів, осіб або спільностей, який здійснюється за допомогою соціальної діяльності. Розрізняють взаємодію зовнішню (між відособленими об'єктами) і внутрішню (всередині окремого об'єкта між його елементами) [198, с.87].

Враховуючи зазначене визначення, та, якщо соціальну взаємодію розглядати як систему, то взаємозв'язок між її складовими елементами (суб'єктом, об'єктом тощо) буде внутрішньою, а її взаємодія з іншими системами (економічною, політичною тощо) зовнішньою. Тому ми можемо зазначити, що

соціальна взаємодія це насамперед взаємовідносини. Так, у тому ж словнику, взаємовідносини – це взаємообмін емоціями, динамічна взаємодія; корегований, поведінковий зв'язок, що встановлюється спеціалістом з клієнтом. Для створення робочої атмосфери спеціаліст повинен дотримуватися певних етнічних норм, включаючи конфіденційність, неупередженість по відношенню до клієнта, застосовувати індивідуальний підхід, надавати іншій особі можливість самій визначити свої дії, цілеспрямовано виражає свої почуття [198, с.124].

Головною особливістю соціального життя є взаємодія індивідів, соціальних груп у межах відповідних соціальних інститутів. У тому ж навчальному посібнику Г. Дворецька наголошує, що соціальна взаємодія — система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших. У процесі її реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, одностайність у розумінні ситуації, усвідомленні її смислу дій, певний ступінь солідарності між ними [53, с. 187].

Як зазначено у «Психології трудового навчання» під авторством В. Чебишевої: «існують два основних рівні дослідження соціальної взаємодії: міжособова (основний фокус досліджень на мікрорівні) та інституційна інтеракція (на макрорівні суспільства). У будь-якому соціальному контексті поєднуються елементи їх обох» [235, с. 97].

Як зазначено у підручнику В. Городяненко «Соціологія» «зацікавленість викликають дослідження одного із засновників чиказької школи соціальної екології Р. Парка, який обґрунтував чотири основні види соціальної взаємодії: змагання, пристосування, соціальний конфлікт та асиміляцію. Суспільство, стверджував він, є найважливішим елементом соціальної взаємодії, що сприяє руйнуванню або зміцненню соціальних зв'язків» [47, с. 375].

Дослідження вітчизняних вчених викликають великий науковий інтерес, але найповніше проблему соціальної взаємодії відображено в американській соціології. Враховуючи, що аналізу соціальної взаємодії присвячено чимало наукових теорій закордонними дослідниками, нами було розглянуто найцікавіші,

з наукової точки зору з них, а саме: теорія соціального обміну – її автор Дж. Хоманс розглядав соціальну взаємодію як складну систему обмінів, зумовлених засобами врівноваження винагород і затрат. Стверджуючи, що суб'єкти взаємодіють на підставі свого колишнього досвіду, виділяє чотири принципи взаємодії: 1) чим вище винагороджується певний тип поведінки, тим частіше він повторюватиметься; 2) якщо винагорода залежить від якихось умов, людина намагається відтворити їх; 3) якщо винагорода велика, людина здатна витрати більше зусиль для її отримання; 4) коли потреби людини близькі до насичення, вона докладатиме менше зусиль для їх задоволення. За цими критеріями, на думку Дж. Хоманса, можна аналізувати навіть складні види взаємодії: відносини влади, переговорний процес, лідерство, тощо [265].

При аналізі робіт закордонних учених з досліджуваної проблеми інтерес викликала теорія символічного інтеракціонізму, яку сформулював американський філософ і соціолог Джордж Мід, який заперечував, що поведінка людей — це пасивна реакція на винагороду чи покарання. Розглядаючи вчинки людини як соціальну поведінку, засновану на комунікації, в якій вона реагує не тільки на дії, але й на наміри інших людей, Мід виділив два типи дій: значущі й незначущі. Для усвідомлення мотивів дії людини слід уявити себе в її ролі. Значущі події набувають символічного значення, коли поняття дія чи предмет символізують, або виражають зміст іншого поняття, дії або предмета. А взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають та осмислюють наміри один одного та реагують на них [60, с.75].

Неодмінно треба зазначити теорію соціальної дії Т. Парсонса. Він вважав, що орієнтації діяльного індивіда мають дві моделі модифікації: мотиваційну і ціннісну. Мотиваційна спрямована на бажання і плани індивіда, а значить, на задоволення або незадоволення його потреб. Ціннісна орієнтація належить до тих аспектів орієнтації особи, що зв'язують її з дотриманням певних норм і стандартів. Для Т. Парсонса саме норма забезпечує досягнення мети індивіда, який, орієнтуючись на неї, оцінює вчинки та очікування іншого індивіда. Важливим при цьому є механізм включення індивідуальної діяльності в

суспільство під впливом нормативного характеру орієнтації дії. Суть такої нормативності полягає у відповідності очікувань і дій індивіда очікуванням і діям оточуючих людей, у спрямуванні його поведінки на відповідність груповим нормам. Ця відповідність досягається мотиваційною інтеграцією, що виникає внаслідок набуття особистістю певних ціннісних якостей, якими характеризується групова свідомість [150, с.66].

Також цією проблематикою займався німецький філософ і соціолог Юрген Хабермас, який створив власну теорію соціальної дії, виділивши чотири її типи: стратегічну (учасники стратегічної дії ставляться до інших осіб як до засобів або перешкод на шляху до мети); нормативну (дія, метою учасників якої є досягнення взаємовигідних експектацій, здійснювана шляхом підпорядкування своєї поведінки цінностям і нормам); драматургічну (її мета — подання самому собі, вибіркоче самовираження індивідуальності); комунікативну (прагне досягти вільної угоди між учасниками для досягнення конкретних результатів у певній ситуації). Кожна дія є комплексною системою референцій, складається з об'єктивних фактів, соціальних норм та особистого досвіду [224, с.110].

Питирим Сорокін основою соціологічного аналізу вважав соціальну взаємодію, зокрема, взаємодію індивідів. В основі взаємодії, на його думку, - соціальна нерівність у суспільстві. Він пропонує ідеї етнічної відповідальності та солідарності, культурних цінностей, під впливом яких і повинна здійснюватись взаємодія у суспільстві. З точки зору діяльності соціології (М. Арчер, П. Штомпка, П. Бурдье) соціальна реальність є багатомірним полем, в якому взаємодіють структури і діячі. Результат взаємодії – певна подія, детермінована безліччю структурно-діяльнісних зв'язків [194, с.422].

Розгляд поняття «соціальна взаємодія» у взаємозв'язку з такими поняттями, як «діяльність», «спілкування», «співпраця», дозволяє нам позначити вихідні позиції в процесі формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії.

Приймаючи за основу наявну науково-теоретичну базу, ми вважаємо, що соціальна взаємодія – це процес узгодженої діяльності учасників для досягнення

спільних цілей в рішенні значимих для них проблем або завдань, вплив суб'єктів взаємодії один на одного в процесі діяльності, як результат самосвідомості особистості, один із способів соціального самовираження особи в умовах діяльності.

Організація процесу формування готовності до соціальної взаємодії припускає розгляд усієї сукупності соціальних стосунків і можливостей соціуму. Вивчення психологічних та педагогічних понять соціальної взаємодії дало змогу зробити висновок, що соціальна взаємодія здійснюється через суспільну діяльність, спілкування, тобто через співробітництво і вплив.

Дослідженню проблеми готовності до соціальної взаємодії фахівців у вищій школі в умовах сучасних соціальних трансформацій в Україні приділяється належна увага у педагогічній теорії, зокрема, таким її аспектам: філософія сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень); теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі (В. Бондар, М. Євтух); формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету (О. Ігнатюк); формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку (М. Поплавська); розвиток особистості (Ю. Трофімов); педагогічні основи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (В. Безпалько, В. Сагарда, І. Тихонов); розвиток комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців (Т. Денищич).

Разом з тим, теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю ще не була предметом спеціального дослідження.

Ключові показники, які дозволив висунути теоретичний аналіз, є: соціальна взаємодія буває випадковою, тимчасовою, стійкою, приватною і публічною; особистісною і речовою; формальною і неформальною. Одним із виявів соціальної взаємодії є зв'язок. Соціальний зв'язок — соціальна дія, що виражає залежність і сумісність людей або груп. Соціальні зв'язки є об'єктивними,

залежать від соціальних умов, у яких живуть індивіди. Основними їх елементами є: суб'єкти зв'язку (індивіди, спільноти), предмет зв'язку (з приводу чого він здійснюється), механізм свідомого регулювання взаємин між суб'єктами («правила гри» між індивідами, соціальними спільнотами). На особливість соціального зв'язку впливає різке збільшення чи зменшення чисельності його учасників на основі прямого обміну, моральних принципів добросусідства. Він може виявлятися у формі соціального контакту і соціальної взаємодії. Основою відмінностей між соціальними відносинами є мотиви і потреби, головними з яких є первинні та вторинні потреби (влада, повага) кожної людини [84, с.26].

На основі вищеописаних теорій можна припустити, що соціальна взаємодія – це, насамперед, якісний процес безпосередньої дії людей один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок. Необхідним ми вважаємо підкреслити, що соціальна взаємодія сприяє не лише вирішенню чисто утилітарних завдань, але й духовному взаємозбагаченню тих, хто спілкуються, оскільки саме в процесі спільної діяльності і спілкування найбільш рельєфно виявляється як професійна, так і соціальна дієздатність кожної конкретної людини.

Будь-яка діяльність передбачає здійснення взаємодії між людьми у діяльності організації, розробка заходів щодо забезпечення режиму праці, підвищення ефективності робіт, емоційного покою, раціонального використання всіх видів ресурсів. Щоб взаємодія була продуктивною, приносила психологічну та емоційну стабільність, фахівець повинен володіти певними рисами і навиками.

Так, особові якості працівника можна розділити на дві групи. До першої групи відносяться психофізіологічні якості особи, від яких залежать особливості виконання та відношення до даного виду діяльності. До другої – психологічні якості, що характеризують працівника як особистість. Якості першої групи – відображають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення) та психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія). До другої групи якостей відносяться такі якості, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх вчинків, комунікабельність, емпатійність, аттрактивність, красномовство, а також стресостійкі якості – фізична тренуваність, самовнушаємость, уміння управляти

своїми емоціями. Тобто, для адекватної соціальної взаємодії необхідне ясне розуміння особистісного потенціалу – своїх здібностей, інтересів, прагнень, можливостей, знання вимог, умов і здатності їх реалізувати для досягнення успіху; уміння швидко встановлювати контакт з людьми, уловлювати їх настрій, виявляти їх установки чекання [34, с.72-75].

Враховуючи, що процес професійного становлення індивідуально своєрідний і визначається неповторністю тих умов, в яких він протікає, а велике місце в професійному розвитку займає процес саморозуміння особою себе як працівника, то покращення особистісних рис зробить процес професійного самовдосконалення більш гармонійним та результативним.

Тому можна виділити, що усі якості та навички, які були описані вище, є неодмінною категорією, якими повинен володіти фахівець.

Аналіз досліджуваного феномену дозволив визначити, що готовність до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, у систему підготовки до неї у вищому навчальному закладі, необхідно розглядати з тих позицій, що ключовим елементом такої підготовки має стати оволодіння майбутніми спеціалістами знань, умінь, якостей та навичок ефективної взаємодії, що забезпечать якісний професійно-діяльнісний результат при колективному виконанні завдань. Оволодіння необхідними навичками забезпечується шляхом його пофазового напрацювання з упровадженням відповідних завдань фахового спрямування та педагогічних стратегій.

Враховуючи сучасні науково-технічні, обумовлені потребами людства, розробки, розвиток економічних, політичних та соціальних відносин, зміни на ринку праці, технологій та обладнань, це не могло не відобразитися на вимогах до діяльності та компетентності фахівців.

На думку В. Мануйлова і І. Федорова, компетентність потрібно розглядати як сформоване ядро знань та вмінь фундаментального та профільного характеру, додаючи до цього соціально-психологічну готовність, яка неодмінно включає у себе наявність відповідних особистісних рис [140, с. 44].

Успішне виконання професійної діяльності, на думку І. Бондаренко,

складається з його фахової підготовки, прагненню до підвищення виробничої кваліфікації, здатності до контактності [32, с. 65]. Якісне виконання професійної діяльності на думку С. Гончаренка передбачає сформованість професіоналізму, який є неодмінною соціально цінною рисою особистості [47, с. 28].

Отже, фахівцю інженерної діяльності необхідно розвиватися у всіх напрямках, щоб відповідати сучасним вимогам. Як наголошує О. Ігнатюк, для інженерна стає характерною цілісність у розумінні потреб на фактологічному, теоретичному й рефлексійному рівнях [76, с. 119].

Фактологічний рівень пов'язаний зі знанням і вмінням орієнтуватися у всій емпіричній базі своєї професії, теоретичний – зі знанням принципів функціонування об'єкта, а рефлексивний – із розумінням походження цих принципів, володінням методологією пізнання й конструювання [76, с. 35].

Ми поділяємо думку вчених, що технічна освіта повинна припускати не тільки оволодіння професійними навичками майбутніми інженерами, а й впровадження в освітню культуру самопізнання людини, яке реалізується через знання засобів вирішення соціально-психологічних питань.

Інженерна діяльність має базову характеристику, яка поділяється на самостійні професійні напрями, та включає різні функції фахівця. Аналізуючи діяльність інженера класичних (організаційна, проектувальна й комунікативна) та сучасних (діагностична, управлінська й контролююча) функцій фахівців-інженерів нами було проведено структурний аналіз сучасних (технологічного, технічного й управлінського) профілів у зв'язку з необхідністю вирішення проблеми формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності сьогодення [75, с.105, 165, 251].

Діагностична функція включає ряд ознак стосовно стану виробництва й людей. Управлінська функція спрямована на організацію спільної ефективної діяльності для досягнення максимальних результатів. Контролююча забезпечує якісну реалізацію запланованих програм. Аналіз структурно-функціональної діяльності інженерів різних профілів наведено у табл. 1.1.

Структурний аналіз фахівців-інженерів технологічного, технічного й управлінського профілів

Функції	Технологічний профіль	Технічний профіль	Управлінський профіль
1	2	3	4
організаційна	освоєння новітніх технологій, матеріалів та процесів; організація ефективної роботи підрозділів; забезпечення технологічною документацією;	забезпечення якісної роботи обладнання; керування підрозділами та відділами; організація інвентаризації устаткування; облік технічних засобів;	організація комерційної або підприємницької діяльності; забезпечення конкурентоспроможності і рентабельності підприємства;
проектувальна	розробка планів; складання необхідної технологічної документації; проектування нових або вдосконалення існуючих технологічних резервів виробництва;	розробка заходів, планів, документацій; розробка пропозицій щодо вдосконалення технологічного процесу; вдосконалення графіку роботи підрозділів;	складання бізнес-проектів; впровадження інвестиційної діяльності; розробка інноваційної діяльності підприємства; розробка засобів впровадження;
комунікативна	погодження питань технологічної частини виробництва; володіння технікою спілкування та переконання персоналу; здійснення психологічних й виховних дій на персонал; участь у виявленні й усуненні виробничих конфліктних ситуацій;	погодження планів з працівниками й підрядними організаціями; володіння технікою спілкування та переконання персоналу; здійснення психологічних й виховних дій на персонал; участь у виявленні й усуненні виробничих конфліктних ситуацій;	налагодження зв'язків із зовнішніми партнерами; збір та моніторинг інформації для розширення зв'язків і досвіду; володіння технікою спілкування та переконання персоналу; здійснення психологічних й виховних дій на персонал; участь у виявленні й усуненні виробничих конфліктних ситуацій;
діагностична	виявлення порушень технологічної дисципліни; розгляд змін в технологічній документації; висунення раціоналізаторських пропозицій; атестація робочих місць	атестація робочих місць; встановлення причин аварій, зношування й простою обладнання; визначення застарілого обладнання й технологічних процесів.	оцінка ступеня можливого ризику; оцінка якості і попиту на продукцію або послуги.
управлінська	координація й регулювання ефективної роботи;	керування відділом і підрозділами;	координація діяльності певних напрямків;

1	2	3	4
управлінська	здійснення підбору кадрів та їх професійного розвиток; мотивація персоналу; атестація й ротація працівників; участь у ділових нарадах і переговорах;	робота по підвищенню кваліфікації працівників; мотивація персоналу; атестація й ротація працівників; участь у ділових нарадах і переговорах;	організація комерційної або підприємницької діяльності; мотивація й координація персоналу; атестація працівників; здійснення підбору кадрів та їх професійного розвиток; участь у ділових нарадах і переговорах;
контролююча	контроль виконання поточних і перспективних планів; контроль дотримання встановлених технологічних процесів й правил.	контроль реалізації заходів та планів; забезпечення безперебійної й технічно дисциплінованої експлуатації устаткування; контроль якості і своєчасності робіт з ремонту устаткування.	контроль реалізації бізнес-планів, договорів, контрактів.

Аналіз робіт сучасних вчених щодо самоаналізу трудових затрат для виконання різних функцій, залежно від профілю інженера, дозволив зробити висновки, що на значимість представлених функцій впливає профіль інженерної діяльності фахівця. Так, наприклад, з діагностичною функцією найчастіше зустрічаються інженери технічного профілю, з завданнями організаційної функції частіше стикається інженер технологічного профілю, а комунікативна та управлінська функції фактично охоплюють всю сукупність обов'язків інженера управлінського профілю [75, с.113]. Однак, що виконання професійно спрямованих фахових завдань інженерів в будь-якому разі передбачає контакт із співробітниками, їх сумісне вирішення завдань, взаємодію учасників трудового колективу. У фахівців-інженерів різних профілів структура діяльності відрізняється на рівні вузькопрофільних фахово-технічних обов'язків. Питання соціально-психологічного характеру у професійній діяльності інженерів відрізняються несуттєво – сформованість необхідних знань щодо встановлення професійних взаємозв'язків, умінь створювати соціальні відносини із мотивованою спрямованістю на успішне сумісне виконання завдань, здатностей до колективної праці у трудовому колективі необхідні інженерам усіх зазначених профілів.

Проведене дослідження доводить, що виконання професійно спрямованих фахових завдань інженерів в будь-якому разі передбачає контакт із співробітниками, їх сумісне вирішення питань, взаємодію учасників трудового колективу.

Враховуючи багатогранність і комплексність функцій інженера, ми вважаємо, що зміст підготовки бакалавра інженерно-технічного профілю, майбутнього інженера, повинен включати формування готовності до соціальної взаємодії і всіх її складових аспектів у професійної діяльності.

Сучасна виробнича діяльності призвела до трансформації інженерної праці з суто технічної на соціально направлену, це також аргументує те, що в процес навчання необхідно включати вивчення управлінських та соціально-психологічних знань, які б розкривали усі грані та можливості соціальної взаємодії. Ці знання необхідні і на думку самих студентів інженерно-технічного профілю, зокрема, вони проявили цікавість до теоретичних понять соціальної взаємодії, принципів встановлення соціально прийнятних відносин, засобів розвитку лідерських рис характеру, основ саморозвитку, вдосконаленню соціально та професійно важливих навичок, принципів регулювання поведінки та основні засоби управління, нейролінгвістичного програмування та сучасної психотерапії та іншого.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми готовності до соціальної взаємодії сучасних бакалаврів інженерно-технічного профілю обумовлено сукупністю об'єктивних і суб'єктивних причин. Перш за все, воно визначається завданнями модернізації сучасної освіти, вступом України в єдиний світовий освітній простір. У цих умовах стає необхідною підготовка сучасних конкурентоздатних фахівців, готових до самореалізації в різних сферах життєдіяльності, адаптуватися професійно на світовому ринку праці. Крім того, воно повинне базуватися на найважливіших нормативних документах світового, регіонального і муніципального рівня [164, 165, 216].

Завдання, поставлені в найважливіших нормативних документах, висувають на передній план розробку нових педагогічних для психотипу

рекомендацій по організації процесу соціалізації, управлінню процесом формування готовності студентів до соціальної взаємодії, у тому числі, в умовах освітньої установи. У педагогічній практиці необхідна рішуча відмова від використання стереотипів, застарілих методик, малопродуктивних педагогічних технологій, які не забезпечують повною мірою реалізацію можливостей студентів, їх саморозвиток, формування адекватної соціалізації в колективі.

Сам процес соціалізації студентів здійснюється в умовах сучасної дійсності, для якої характерні зміна духовно-етичної парадигми нашого суспільства, загострення соціально політичної і демографічної ситуації. Все це обумовлює необхідність реалізації в соціально-педагогічній практиці інших підходів, які були б тотожні існуючим тенденціям: руйнуванню традиційних етичних орієнтирів, маргіналізації населення, загостренню міжнаціональних конфліктів, зростанню злочинності, зниженню у молоді загальнокультурного рівня, ускладненню соціалізації студентів. Слід зазначити, що зміна духовного життя нашого суспільства пов'язана з широким впровадженням поведінкових західних аксіологічних моделей, які не відповідають традиційним орієнтирам українського суспільства, негативно позначаються на настроях і орієнтаціях сучасної молоді. У зв'язку з цим теоретичне обґрунтування і методологічне забезпечення процесу формування готовності до соціальної взаємодії у ВНЗ є актуальним завданням сучасної педагогіки.

Процес соціалізації включає як виховні аспекти цілеспрямованої дії педагогів на особу студента, так і стихійні процеси, які відбуваються в студентських колективах і які впливають на формування особи і її соціалізацію в різних соціальних інститутах. Тому дуже важливо знати всі компоненти даного процесу, найбільш значимі чинники і механізми, що впливають на його розвиток, враховувати вплив всіх сфер, використовувати найбільш ефективні форми, методи, підходи і прийоми.

Процес соціалізації особистості відбувається у взаємодії з різними людьми, групами, середовищем. Як вже наголошувалося, сфери спілкування, діяльності та самопізнання, будучи сферами простору вищого навчального

закладу, виступають одночасно основними сферами соціального становлення студентів, що дозволяють познайомитися з різними соціальними і міжособистісними ролями, включитися у вибір поведінкових дій, навчитися адекватно реагувати на вчинки інших людей, розуміти їх мотиви і знаходити конструктивні способи взаємодії.

Соціальна взаємодія сприяє не лише вирішенню чисто утилітарних завдань, але і духовному взаємозбагаченню особистостей що спілкуються, оскільки саме в процесі спільної діяльності і спілкування найбільш рельєфно виявляється як професійна, так і соціальна дієздатність кожної конкретної людини.

Будь-яка діяльність передбачає здійснення взаємодії між людьми, розробки заходів щодо забезпечення режиму труда, підвищення ефективності робіт, емоційного покою, раціонального використання всіх видів ресурсів. Щоб взаємодія була продуктивною, приносила психологічну та емоційну стабільність, фахівець повинен володіти певними рисами і навиками, тому стратегія модернізації освіти [173,с. 9] змушує переосмислити цілі, відповідно, по-новому сформулювати їх плановані результати. Як головний результат в стратегії модернізації освіти розглядається готовність і здатність молодих людей нести особисту відповідальність як за власне благополуччя, так і за благополуччя суспільства. Важливими цілями стають:

- розвиток у студентів самостійності і здібності до самоорганізації;
- формування умінь відстоювати свої права, досягнення високого рівня правової культури (знання основоположних правових норм і уміння використовувати можливості правової системи держави);
- формування готовності до співпраці, здатності до свідомої діяльності;
- розвиток толерантності, терпимості до іншої думки;
- уміння вести діалог, шукати і знаходити змістовні компроміси;
- розвиток навиків індивідуальної або групової боротьби за володіння дефіцитними цінностями (благами) та ін.;

В зв'язку з цим основним результатом діяльності вищого закладу повинні стати не лише система знань, вмінь та навичок з фахових дисциплін сама по собі,

а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікаційній, інформаційній і інших сферах.

Особливу увагу в педагогіці приділяється розгляду ключових компетентностей, тобто таких універсальних, застосовних в різних ситуаціях компетентностей, якими важливо володіти кожній особистості для освоєння надалі будь-якої професійної діяльності.

Різні автори виділяють від 4 до 140 ключових компетентностей. Аналіз дозволив виявити, що всі дані переліки включають інформаційну і комунікативну компетентності як необхідні фахівцю для успішного використання інформації в процесі вирішення професійних завдань і здійснення комунікації для ефективної життєвої самореалізації.

Інформаційна компетентність пов'язується із здатністю студента працювати зі всіма видами інформації: самостійно шукати, аналізувати, відбирати, переробляти, передавати і зберігати її, а також створювати в результаті пізнавальної діяльності особистісно значущі продукти. Сформуванню інформаційну компетентність можна застосовуючи форми навчально-пізнавальної діяльності, наприклад таку як індивідуально-групову.

Комунікативна компетентність включає наступні здібності: ефективно і професійно здійснювати усну та письмову комунікацію, отримуючи і надаючи для цього необхідну інформацію; здійснювати роботу в колективі на основі знання необхідних засобів і способів взаємодії, володіння різними соціальними ролями; розуміти іншу людину, ефективно будувати взаємодію з людьми.

У структурі ключових компетентностей на думку А.В. Хуторського, мають бути представлені:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, заснована на засвоєнні способів придбання знання з різних джерел інформації, у тому числі пізнавальних;

- компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);

- компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі уміння

аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємин, навички самоорганізації);

- компетентність в побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, родинного буття тощо);

- компетентність у сфері культурно-дозвілєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, культурно і духовно збагачуючих особу) [99, с. 58-65].

Зазначена компетентність є необхідною умовою сформованості у бакалаврів інженерно-технічного профілю, адже їх професійна діяльність однозначно передбачає працю у колективі, сумісне вирішення завдань, спільну відповідальність за результати труда.

Сформованість зазначених компетентностей, так або інакше, робить вплив на формування готовності студентів до соціальної взаємодії в умовах учбового процесу. Виражається ця готовність в умінні знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами соціальної ролі (при виборчому відношенні до останньої), здібності до зміни своїх ціннісних орієнтацій; орієнтації не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних людських цінностей. Вона відображає також соціальну адаптованість особи (що передбачає її активне пристосування до умов соціального середовища, оптимальне включення в нові умови, або умови які змінюються, досягнення успіхів в реалізації цілей) і соціальну автономізацію особи (передбачає реалізацію сукупності установок на себе, стійкість в поведінці і стосунках).

Аналіз досліджень з проблеми готовності студентів до соціальної взаємодії, як особистісного утворення, передбачає:

- усвідомлення необхідності прийняття «норм» (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, прагнення до його розуміння;
- усвідомлення необхідності розширення (або наявність у себе широкого діапазону) соціальних знань, умінь і навичок з метою досягнення високого рівня адаптивності;
- осмислення і адекватну оцінку, співвідношення конкретних соціальних умов,

своїх можливостей в даній ситуації по досягненню передбачуваного результату;

- здатність актуалізувати свій особовий досвід стосовно конкретної соціальної ситуації;
- визначення і вибір можливих і найбільш ефективних способів діяльності, варіантів поведінки;
- усвідомлення і готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір відповідної поведінки в ситуації соціальної взаємодії.

Отже, результат аналізу стану формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю дозволив визначити, що це питання у сучасних дослідженнях розглянуто недостатньо. З точки зору навчання бакалаврів, майбутніх інженерів, воно відбувається без урахування сучасних вимог до професійної складової та не вирішує соціально-професійні аспекти трудової діяльності майбутніх інженерів: недостатня спрямованість на спільну колективну працю в умовах обмеженого часу, на самореалізацію особистості у процесі співпраці, що негативно позначається на майбутній професійній діяльності цих фахівців. Процес набуття бакалаврами інженерно-технічного профілю сформованої мотивації до спільної праці, знань щодо колективного вирішення професійних задач, умінь співпраці в команді тощо при навчанні психолого-педагогічних дисциплін не є системним та цілеспрямованим, що й обумовлює проблему нашого дослідження – підвищити рівень сформованості готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю.

1.2. Зміст і структура готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю

Проблема та актуальність психолого-педагогічного дослідження поняття «готовність» обумовлена об'єктивною потребою суспільства та, зокрема, особистості, при підготовці конкурентоспроможного фахівця, в різнобічній розвиненості спеціаліста, в професійному самовдосконаленні.

У сучасних вітчизняних наукових працях проблему готовності з різних аспектів вивчали відомі вчені з психології та педагогіки такі, як О. Ігнатюк, Л. Карамушка, Т. Лозицька, Н. Підбуцька, А. Приходько, О. Пономарьов, О.О. Романовський, Т. Сущенко та інші. Серед закордонних вчених проблема готовності розглядалась здебільшого як питання психології та знайшло свій відбиток в трудах К. Левина, Г. Оллпорта, Дж. Фримена.

Враховуючи, що явище готовності є предметом вивчення як педагогів так і психологів, то й підходи до розуміння змісту проблеми в їх дослідженнях суттєво відрізняються – теоретичний аналіз літератури структур та основ формування готовності в працях вчених цих галузь доводить цей факт.

Так, педагоги акцентують увагу на виявленні засобів, факторів, умов, дидактичних та виховних заходів, що сприяє становленню і розвитку готовності.

Психологи вдосконалюють встановлення зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю запланованої діяльності [52, с.145]. Психологічна готовність охоплює, з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок, а з іншої – риси особистості: переконання, загальні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості та інші якості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Ядро готовності становлять психічні процеси та властивості – вони є фундаментом якостей особистості. Психологічні риси та властивості особистості, психічні особливості та моральні якості, що є основою установки майбутнього інженера на усвідомлення функцій технічної праці, власної професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – це є частиною характеристики психологічної готовності [6, с. 21].

На думку М. Д'яченко, «суть психологічної готовності – це моральні та психологічні якості та можливості особистості та відношення свідомості й поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що містять

інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні якості, потреби, звички, знання, вміння і навички, професійні здібності» [59, с. 99].

Враховуючи різність підходів до змісту поняття «готовність», нами було зроблено аналіз теоретичних та практичних досліджень для уточнення сутності та структури цього терміну.

Поняття «готовність» було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М. Д'яченко і Л. Кандибовичем. В навчальному посібнику «Психологічні проблеми до діяльності» вони визначають готовність до діяльності як «цілеспрямований вираз особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки, націленість на певну поведінку» [59, с.103], тобто вчені кажуть про психологічну готовність як про складний, цілеспрямований та контрольований прояв особистості.

Враховуючи, що дане визначення досить об'ємне, не лаконічне і не чітке, та включає майже всі психічні прояви особистості, виникла необхідність виділити структуру готовності.

У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, вчені поділяють готовність на:

- завчасну (загальну або тривалу) – тобто особистість володіє необхідними знаннями, навичками та здібностями, а готовність до діяльності планується та контролюється особистістю за певний час до дії;

- тимчасову (в даний час) – має на увазі особистісну готовність (наявність знань, вмінь, необхідних навичок та індивідуально-психологічних якостей), але діяльність особистістю не планується;

- ситуативну (короткотривалу) – детермінується відповідними психічними станами і визначається стабільними властивостями особистості, та має на увазі під собою здатність виконати необхідні дії, результат яких залежить від особливостей особистості [131, с. 16].

Аналіз літератури доводить, що у дослідженнях вітчизняних та закордонних вчених сутність поняття готовності декілька відрізняється. У Великому

тлумачному психологічному довіднику Артур Ребер дає такі визначення поняття готовність як: «становище підготовленості, при якому організм налаштований на дію або реакцію» та «стан людини, при якому він готовий отримати користь з досвіду. В залежності від досвіду цей стан може розумітися як відносно простий (наприклад, сексуальна готовність), або як складний в когнітивному плані і в плані розвитку» [29, с.226]. Перше визначення здається нам досить загальним і не конкретизованим, з другим тлумаченням ми частково згодні, бо, на нашу думку, стан готовності має пряму залежить від досвіду особистості.

У закордонних дослідженнях поняття готовність можна зустріти в контексті законів навчання. Так, Е. Торндайк спробував сформулювати поняття готовності ґрунтуючись на принципі закону ефекту, який, на думку вченого, передбачає зниження індивідом помилкових дій, за якими слідує задовільні реакції, а зміна та рівень готовності організму до проведення нервових імпульсів пов'язана з вправами. Тобто тим більш людина буде готова до виконання певних дій, чим більш у неї було позитивно підкріплених результатів. Не можна було б не погодитись з цим висновком, якби подальші дослідження Е. Торндайка не заперечували цей закон – він виявив, що повторення певних дій майже не вчать особистість, тобто закон вправ, який передбачає прямий зв'язок з готовністю, заперечується.

Теоретичні показники психологічної готовності, отримані закордонними дослідниками, такими як З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та інші, широко використовуються в наш час та мають наступні положення:

1. Психологічна готовність людини до діяльності є інтегральним психологічним явищем, яке являє собою прояв психічного стану і стійкої характеристики особистості.

2. Психологічні механізми готовності становлять собою динамічну систему неоднорідних базових механізмів (локус контролю, механізм ідентифікації та інші).

3. Сформованість психологічної готовності до діяльності багато в чому залежить від типології психологічних механізмів (вроджених та придбаних).

4. Психологічна готовність до діяльності передбачає поетапне введення системи конструктивних засобів.

5. Процес формування психологічної готовності особистості до діяльності передбачає успішний результат при дотриманні наступних умов:

- діагностична умова (вивчення та врахування стану компонентів готовності, вивчення індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів діяльності);

- змістовна умова (оволодіння суб'єктом вміннями організації діяльності відповідно до певного набору критеріїв: рівень і характер мотивації, адекватність змісту і структури діяльності, орієнтовна повнота і інші);

- процесуальна умова (створення системи знань філософського, психологічного, культурологічного плану з урахуванням специфіки регіону та орієнтованої на загальнолюдські цінності).

6. Процес формування психокультурної готовності до діяльності представлений у вигляді дворівневого утворення: рівень розвитку психокультурної компетентності і рівень практичного використання технологій формування психічних якостей в різних сферах культурної практики. Психокультурна готовність до діяльності має три компоненти:

- презентативний компонент – його утворює комплекс уявлень про природу психіки, її можливостях, резервах функціонування та інше;

- регулятивний компонент включає засоби контролю і управління психічними процесами та станами;

- формувальний компонент – утворює ціннісні орієнтації вдосконалення психіки, принципи і методи корекції та розвитку психічних якостей, гармонізації психіки [188, с. 98-101].

У вітчизняній літературі поняття готовність тлумачиться по-різному – на думку таких вчених, як О. Абдулліна, К. Дурай-Новакова, Н. Кузьміна, А. Міщенко, В. Сластенин, Л. Спірін готовність – це стійка багатовимірною і багатокомпонентною характеристика особистості, необхідна умова успішного виконання діяльності, виборча активність, яка настроює особистість на подальшу

діяльність» [7, 21, 75, 196].

Поняття готовності складається з теоретичних аспектів, що включають стан та засоби, які не виключають, а доповнюють один одного. Так, прихильники теоретичних підходів, такі як А. Деркач, К. Платонов й інші дослідники розглядають готовність на функціональному рівні, тобто як певне психічне явище [54, с. 100].

Такий рівень до розуміння готовності, як особистісний розглядався дослідниками М. Д'яченко і Л. Кандибовичем та мається на увазі як стійка характеристика особистості. Різниця між цими рівнями – в характері реалізації готовності. Функціональний рівень готовності може виникати динамічно, у зв'язку з новоутвореними завданнями, тоді як особистісний рівень має на увазі наявність певних якостей та рис особистості, необхідних для певної діяльності і являють собою відносну постійність [59, с. 46].

Як зазначає О. Акімов, «готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник потенційних можливостей людини виконувати певну роботу або завдання, служить мірилом її професійних здібностей та основою і критерієм їх оцінки» [3, с.21]. Частково ми погоджуємося з думкою автора, що це поняття є «концентрованим показником потенційних можливостей людини», але хотілося б зазначити, що готовність не може виступати показником якості професійних здібностей, бо, на нашу думку, показник професійної компетентності може бути нижче рівня вимог та стандартів, якщо поставленні завдання були несподівані.

Більш прийнятне, на нашу думку, нескладне формулювання готовності людини до будь-якої діяльності Т. Лозицької, яка розглядає її за формулою «готовність = бажання + знання + вміння» [125]. Не можемо не погодитись, що бути готовим до будь-якого виду діяльності – це, перш за все, мати бажання займатись цією справою, бути внутрішньо мотивованим, а також володіти та мати здатність реалізовувати необхідні для цієї галузі знання та вмінням.

В навчальному посібнику під редакцією З. Курлянд дається таке визначення поняття що ми досліджуємо: «готовність – це цілісна інтегрована якість

особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибірккову прогнозовану мобілізацію у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає в наслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним» [111, с. 212]. Запропоноване визначення досить повно зображає суть поняття, ми згодні з думкою, що готовність виникає внаслідок досвіду, однак автор до структури дефініції не вводить технічну складову, що містить необхідні майбутньому фахівцю знання, уміння та навички. Найбільш повно відтворює суть терміну, на нашу думку, нерозривно пов'язана з особистісним компонентом технічна складова, яка має на увазі ставлення до дій особистості з урахуванням її практичних навичок, та урахування вмінь і здібностей, які, неодмінно, впливають на рівень готовності та, як наслідок, ефективне виконання необхідної діяльності.

Також нашу увагу привернуло визначення В. Дружиніна: «психологічна готовність є психічним станом, яке характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта діяльності на оперативне або довготривале виконання конкретної діяльності» [54, с.207], але, на нашу думку, його можна доповнити, в залежності від психічного стану особистості, на який впливають як зовнішні так й внутрішні фактори, та, без чіткого усвідомлення їх предметного змісту, рівень готовності до діяльності однієї й тієї ж людини може відрізнятись, на що впливає стан втоми, депресії, бадьорості тощо.

Роблячи аналіз літератури з проблеми дослідження психологічної готовності, нашу увагу привернула структура Л. Кондрашової, в якій вона розкриває компоненти психологічної готовності до педагогічної діяльності.

Загалом Л. Кондрашова виділила шість компонентів, а саме:

- мотиваційний;
- орієнтаційний;
- пізнавально-оперативний;
- емоційно-вольовий;
- психофізіологічний;

- оцінювальний [157, с.119].

На нашу думку, такий поділ компонентів психологічної готовності може бути застосований й до інших видів діяльності, наприклад, до інженерної, тому нами було вивчено та проаналізовано всі шість компонентів.

Мотиваційний компонент містить професійні установки, інтереси, прагнення займатися роботою. Його основою є професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері) в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку, тощо. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і ідеалів визначається спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Цей компонент містить структуру, яку можливо застосовувати й до інших видів діяльності, в тому числі й до інженерної. Оскільки будь-яка діяльність, в тому числі й інженерна, має на увазі позитивне відношення до обраної професії, здатність до саморозвитку в професії, то цей компонент є обов'язковим у процесі вивчення психологічної готовності майбутнього фахівця.

Орієнтаційний компонент — це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду. Професійні переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у роботі і у професійному спілкуванні. До змісту готовності до діяльності звичайно ж входить професійна освіченість, але, як зазначає Л. Кондрашова, не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям.

До числа професійно-етичних якостей належать професійна

відповідальність, вимогливість, уміння спілкуватися.

Професійна відповідальність виявляється у безкорисній і глибокій відданості роботі. Орієнтаційний аспект є важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності, а тому весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі треба будувати так, щоб всі форми роботи сприяли формуванню у студентів відповідальності, професійної етики, умінні доводити розумні вимоги до логічного кінця, співвідносити їх з можливостями тих, кому вони адресовані.

Орієнтаційний компонент готовності у майбутніх інженерів ми розглядаємо як компонент психологічної готовності без урахування готовності до діяльності. Тобто, враховуючи що орієнтаційний компонент включає «ціннісні орієнтації особистості, погляди, переконання, принципи» й інше, можна припустити, що орієнтаційний компонент є невіддільною складовою психологічної готовності. Інженер повинен вміти спілкуватися з людьми різних соціальних та професійних рівнів, мати моральні цінності – повагу до інших, працьовитість, здатність допомогти, володіти професійними принципами та переконаннями і діяти відповідно до них.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібностей, знань, дій, операцій і заходів, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Особливістю уваги фахівця є її можливість до перемикання, розподілу, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності значне місце займає мислення. Воно виявляється в умінні спрогнозувати професійні ситуації, явища і факти, розпізнати і змоделювати їх, передбачити можливі наслідки. Для цього фахівцю необхідно вдосконалювати рівень теоретичних знань, творче мислення і ґрунтовний багаж загальної культури. Практика показує, що більшість студентів I-III курсів, вивчаючи той чи

інший предмет, готуючись до заліків, екзаменів, обмежуються тільки фіксацією вивченого матеріалу, але не ототожнюють отримані знання зі своєю майбутньою професійною діяльністю. А тому при навчанні дисципліні треба організувати роботу так, щоб максимально показати застосування матеріалу що вивчається в майбутній професії. Знання і спеціальні вміння, неорієнтовані на застосування в майбутній професійній діяльності, не стають інструментами професійно спрямованої діяльності й дуже швидко втрачаються. У зв'язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх фахівців – у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до роботи.

Професійні уміння і навички, високий рівень їх сформованості – важливий елемент психологічної готовності до будь-якої професійної діяльності. Якщо проводити аналогію з педагогічною діяльністю, то, як зазначає А. Макаренко: «основа професіоналізму та педагогічної майстерності полягає у сформованості усіх умінь та навичок, навіть таких як стояти, сидіти, як піднятися зі стільця, як підвищити голос, посміхнутися. Бачити внутрішній стан вихованця, заглянути в його духовний світ студента; вміти аналізувати, систематизувати факти і явища, правильно оцінювати всі відносини в системі «викладач – вихованець», передбачити кінцеві результати роботи — необхідні якості особистості, які треба формувати на протязі навчання вихованця» [131, с. 56].

Пізнавально-операційний компонент, на нашу думку, можна адаптувати до інженерної діяльності, тобто, враховуючи структуру описаного аспекту, можна стверджувати, що спрямованість уваги, мислення, здатність до творчого уявлення та інші пізнавальні процеси можуть характеризувати психологічну готовність до професійної діяльності й інженерів. А розподіл та концентрація уваги, яку використовує педагог при роботі зі студентами, майбутній інженер повинен використовувати при вирішенні несподіваних, тих, що потребують швидкої реакції питаннях, або навпаки – при монотонній та довготривалій роботі, що потребує зосередженості.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові

процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності фахівця; емоційний тонус, емоційна сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості. Так, знання явища людиною – важливий факт, але не менш важливим є осмислення людиною цього явища, тобто те, який зміст вносить сама людина в це явище. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями. Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у ВНЗ необхідно організовувати так, щоб майбутній інженер відчував такі самі емоції і почуття, які виникають у педагогів у їх професійній діяльності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до професійної діяльності, психологи виділяють:

- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою);
- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);
- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити) [99, с.101].

На нашу думку будь-яка діяльність викликає у людини емоції та почуття. Вони можуть відрізнитись за полярністю, стійкістю, виразністю, але вони завжди

присутні. Спеціаліст будь-якого профілю повинен розуміти природу своїх почуттів та емоцій, та вміти їх контролювати та регулювати. Складові емоційно-вольового компонента можна застосувати як компонент психологічної готовності в інженерній діяльності – сформованість рішучості, самоконтролю, емоційної сприйнятливості та інші емоційно-вольові якості впливають на рівень готовності особистості взагалі.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують майбутньому фахівцю високу працездатність при виконанні професійних функцій.

З трактуванням даного компонента Л. Кондрашової ми погоджуємось, але не цілком, адже до психофізіологічних факторів відносять нервово-психічне напруження (яке впливає на увагу, сприйняття, мислення, пам'ять, емоційну сферу) та фізичні перевантаження (статичні та динамічні). Тобто впевненість, прагнення, здатності можуть виступати або незалежним аспектом, таким, який би включав до своєї структури фізичні та нервово-психічні складові, або взаємодоповнюючи з пізнавально-операційним та емоційно-вольовим компонентами. Тому до готовності до соціальної взаємодії у інженерній діяльності в контексті психофізіологічного компонента, спрямованого на досягнення високої працездатності, ми відносимо не впевненість в своїх силах, або здатність керувати своєю чи чужою поведінкою, а рівень психічного напруження та фізичного навантаження.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним чином.

Тобто, оцінювальний компонент на думку Л. Кондрашової – це суб'єктивна оцінка рівня професійної підготовки, яка впливає на прагнення до вдосконалення. На нашу думку оцінювальний компонент необхідна складова психологічної готовності, бо самооцінка суттєво впливає на здатність високоякісно виконувати

професійні завдання.

Аналізуючи суть компонентів, можна зробити висновок, що вони можуть використовуватись не лише як складові готовності до педагогічної діяльності, а й до будь-якої іншої діяльності в тому числі і інженерної.

При розгляді факторів, які впливають на формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності, можна звернутись до досліджень Р. Парфірьєвої, яка стверджує, що розвиток особистості студента здійснюється в процесі соціалізації під впливом певних факторів, таких як:

- макрофактори (держава, суспільство);
- мезофактори (етнокультурні умови, в яких розвивається людина);
- мікрофактори (сім'я, дитячі установи і інші інститути соціалізації) [155, с. 46].

Ми повністю згодні з даним дослідженням, адже аналізуючи висунуті Р. Парфірьєвою фактори, можна стверджувати, що повноцінний розвиток особистості неможливий без соціалізації яка, в свою чергу, є невід'ємною складовою взаємодії.

В наш час дослідження поняття готовності в різних професійних галузях, в тому числі і в інженерно-технічній, можна зустріти у багатьох вчених. Принципові положення відомих вітчизняних дослідників щодо вирішення проблем формування соціальної готовності інженерів в трудах Б. Ананьєва, Н. Брюханової, О. Коваленко, Т. Лазаревої, В. Мерліна, В. Мухіної, В. Чудновського свідчать про те, що проблема є актуальною та потребує ретельного вивчення. Традиційні підходи до організації професійної підготовки інженерно-технічних кадрів необхідно значно підсилити, роблячи акцент на особистісно-професійному розвитку, самовдосконаленні студентів під час навчання в технічному університеті, творчості, соціальній активності.

Сучасне сьогодення пред'являє складні вимоги як до професійних навичок, так і до особистості фахівця, які, іноді, складно поєднати випускникам ВТНЗ. Враховуючи недостатню індивідуально-творчу підготовку майбутніх інженерів, складну систему соціальних відносин, низьку готовність студентів до взаємодії,

поєднану з малим професійним досвідом, недостатнім рівнем вмій і навичок, та характером діяльності інженера, все це погіршує ефективне виконання професійних функцій.

Досліджуючи проблему формування готовності майбутніх інженерів до соціальної взаємодії в літературі вітчизняних та закордонних вчених, можна з упевненістю стверджувати, що вона розглянута недостатньо. Проблема ж готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, зокрема, при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, раніше не виступала предметом спеціального дослідження. Тому виникла необхідність сформулювати поняття «готовність до соціальної взаємодії», визначити її компоненти та рівні.

Готовність не має постійності та чітких рамок – вона залежить від факторів, які, іноді, сама особистість може не осмислювати, або вони їй непідвладні, що суттєво може відбитися на проявленні у поведінці, на структурі соціальної взаємодії, на рівні готовності до колективної діяльності.

Сучасна діяльність інженера передбачає не лише виконання автоматизованої технічної складової при виконанні професійних функцій, а й взаємодію з колективом, сумісне вирішення виробничих завдань, співпрацю у складних, неочікуваних, іноді конфліктних ситуаціях.

Тобто сфера діяльності інженерів передбачає здійснення взаємодії між людьми у діяльності організації, розробка заходів щодо забезпечення режиму труда, підвищення ефективності робіт, емоційного покою, раціонального використання всіх видів ресурсів.

Тому можна виділити, що готовність до соціальної взаємодії у професійній інженерній діяльності неодмінно передбачає володіння особистістю набором рис. Відзначимо, що в змістовому плані готовність студента до професійної діяльності може бути описана за допомогою деяких груп параметрів. Зміст такої готовності та виділені групи параметрів основані на теоретичному осмисленні нами наукової літератури українського психолога О. Моляко.

Професійна спрямованість – сукупність професійних позицій і установок,

адекватних інженерним задачам, особливостям його учасників, власним можливостям інженера. Іншими словами, настроєність випускника на роботу за обраною спеціальністю. Спрямованість, яка має як основний компонент мотивацію, в процесі професійного навчання стимулює чи, навпаки, гальмує і деформує процес розвитку вагомості для роботи з трудовим колективом стійких особистісних зв'язків. Професійно-інженерна спрямованість лежить і в основі подальшого самовдосконалення майбутнього інженера.

Знання складають основу теоретичної підготовки студентів. Вони можуть бути тільки тоді професійно придатними, якщо засвоєні і прийняті ними.

Інженерно-професійні вміння входять в сферу технологічної підготовки студентів до взаємодії з персоналом. Розглянемо зміст найвпливовіших з них.

Комунікативні вміння – це готовність до професійної комунікативної діяльності. До комунікативних вмінь належать: мовленнєве або вербальне спілкування, невербальне спілкування, орієнтування в ситуації, соціальна перцепція, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, емпатія. Мовленнєве спілкування – це передача інформації за допомогою слів, звуків; невербальне спілкування – це передача інформації без слів, за допомогою міміки, жестів, рухів тощо. Орієнтування в ситуації передбачає розуміння і врахування актуальних соціальних взаємовідносин між тими що спілкуються. Соціальна перцепція - це розуміння людини людиною. Емпатія - здібність людини стати на місце іншої і відчувати її стан як свій власний. Емпатія формується ще в дитинстві. Інші вміння можуть формуватись протягом всього життя. Комунікативні вміння допомагають забезпечити успішність спілкування.

Гностичні: вміння спостерігати і оцінювати рівень розвитку та індивідуальні особливості кожної особистості спільної діяльності; вміння розпізнавати характер взаємовідносин колег; вміння спостерігати і оцінювати рівень взаємодії колег; вміння аналізувати ставлення колег до різних видів спільної діяльності; вміння спостерігати і оцінювати роль особистості працівника в умовах його соціальних контактів; вміння спостерігати і оцінювати ефективність, здатність психологічного або виховного впливу в розвитку

взаємодії колег; вміння оцінити ефективність взаємодії для кожної особистості працівника.

Конструктивні: вміння підбирати найбільш ефективні для колег види спільної діяльності; вміння створювати найбільш доцільні умови для розкриття потенціалу колег; вміння прогнозувати ефективність тієї чи іншої моделі участі колег у спільній діяльності; вміння корегувати дії колег і свої власні в процесі взаємодії; вміння змінювати зміст задач для їх спільного виконання колективом; вміння відповідно до ситуації включатися до взаємодії колег; вміння програмувати дії за розвитком кожного учасника взаємодії; проєктивні вміння.

Організаторські: вміння створювати умови для співпраці з колегами (зміст задач, склад об'єднань); вміння регулювати розподіл функцій між учасниками взаємодії; вміння організовувати діяльність деяких виробничих об'єднань (наприклад, в умовах змагань); вміння організувати підготовчу роботу до виконання спільного завдання; вміння організувати аналіз і оцінку результатів взаємодії колег.

Дослідницькі: володіння методами і методиками діагностики психологічних особливостей виробничого колективу, вміння їх членів; вміння фіксувати, аналізувати і об'єктивно інтерпретувати зміст, характер і результати дії персоналу; вміння вивчати та інтерпретувати свої особистісні і професійні особливості; вміння узагальнювати результати своїх спостережень.

Рефлексивні: вміння аналізувати та оцінювати відповідність власних дій у ситуації взаємодії з колегами по праці; вміння вибрати ті способи участі в спілкуванні у професійній діяльності, які були б відповідні ситуації і власним можливостям; вміння оперативно оцінювати ступінь необхідності своєї участі в тій чи іншій ситуації; вміння прислуховуватися до думки колег.

Креативні: вміння внести елементи нового; вміння стимулювати професійну спільну творчість; прояв інтересу до нової інформації [6, с. 111-113].

Аналізуючи список професійно значимих у контексті досліджуваної проблеми названих знань, умінь і навичок, прозорим стає недосконалість такого підходу з двох позицій. Перша полягає у тому, що список показників готовності

до соціальної взаємодії надзвичайно широкий, а тому не враховує індивідуальну специфіку майбутньої професійної діяльності інженерів. Друга, головна позиція, ми не можемо дати повного уявлення про необхідні компоненти сформованої готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності інженерів без урахування необхідних знань, умінь, навичок, якостей для ефективного виконання інженерної діяльності. Враховуючи це виникає необхідність інтеграції структурних компонентів готовності до соціальної взаємодії.

У багатьох працях виділяються узагальнені блоки готовності. Так, професор Є. Клімов виділяє п'ять основних парадигм даної системи:

- 1) громадянські якості – моральний вигляд людини як члена суспільства;
- 2) ставлення до праці, професії, інтереси і схильності;
- 3) загальна дієздатність: фізична (стан здоров'я, сила, витривалість тощо) і розумова (інтелектуальні здібності, гнучкість психіки, самоконтроль, ініціативність);
- 4) спеціальні здібності - особисті якості, важливі для даної роботи, професії;
- 5) навички, звички, знання, досвід [90, с. 292].

У цілому ми згодні з виділенням таких блоків професійно значущих якостей інженера, які по суті можуть розглядатися як певні рівні готовності студентів до майбутньої діяльності. Але цілком зрозуміло й інше – акцент у такому випадку робиться на технологічну сторону підготовки. Складається враження, що особистість студента розвивається паралельно його основній – навчально-професійній діяльності і його спілкуванню, також в значній мірі зорієнтованого на майбутню професійну роботу.

Формування готовності до праці включає не тільки професійну, технологічну підготовленість, озброєння учасників праці певними знаннями, вміннями і навичками, а й формування готовності до колективної трудової діяльності. З урахуванням зазначених вище особливостей діяльності майбутніх інженерів пов'язана безпосередньо з спілкуванням. Напрацювання необхідних навичок і рис у характері допоможуть студенту в майбутньому реалізувати себе як компетентного, ефективного працівника. Освоєння цих знань в майбутньому

забезпечить реалізацію відповідних завдань у діяльності і спростить складні ситуації в роботі. Адже нерідко зустрічаються люди, які знають свою справу і бажають працювати, але не вміють налагодити позитивні емоційні стосунки з товаришами по роботі. У таких випадках професійна кваліфікація найчастіше втрачає свою цінність через те, що ці люди або не можуть розкритися в роботі повністю, або результати їх діяльності неадекватно оцінюються іншими членами колективу. Тому можна говорити про відсутність соціально-психологічної готовності до праці, яка розглядається нами як певний рівень розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної системи ціннісно-орієнтаційних та комунікативних якостей, що забезпечують оптимальне функціонування особистості в трудовому колективі. Іншими словами, для того щоб трудитися ефективно, потрібно не тільки знати свою роботу і мати відповідні практичні вміння та навички, а й володіти знаннями про те, як можна організувати діяльність спільно з іншими людьми, а також мати певні вміння та навички комунікативного характеру (наприклад, вміння надати допомогу партнеру, прийняти допомогу з його боку, адекватно оцінити результати своєї роботи та роботи своїх товаришів, оптимально вирішити спірні питання).

Однією з ознак є комунікативно-організаційна основа діяльності, що має на увазі організаційні завдання, вирішення яких необхідне для здійснення спільної діяльності, та з приводу рішення яких учасники вступають в спілкування між собою. Для здійснення спільного трудового процесу потрібно вирішити, що саме робити, яким способом, домовитися про розподіл інструментів і матеріалів, контролювати правильність виконання окремих дій та операцій, знаходити компромісні рішення в конфліктних ситуаціях.

Наявність у навчальній діяльності подібної комунікативно-організаційної основи показує шляхи формування соціально-психологічної готовності до соціальної взаємодії в професійній діяльності, що так гостро необхідна в реальній практиці трудової діяльності.

Проведений та описаний в цьому розділі аналіз понять «готовність», «соціальна взаємодія», «готовність до професійної діяльності», «психологічна

готовність до взаємодії», тощо вітчизняних та закордонних вчених дозволив сформулювати поняття «*готовність до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності*» як складного інтегрального утворення, що включає мотиваційну спрямованість на спільну колективну діяльність, знання та уміння щодо встановлення соціальних відносин з метою вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу, сумісної колективної праці, соціально-професійні особистісні якості, як-то: здатність до встановлення емоційного контакту, здатність викликати соціальне прийняття, соціально-трудова активність, здатність до взаємодопомоги, здатність до співпраці у колективі.

Проведений аналіз дозволив визначити компоненти готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності, а саме: мотиваційно – ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-психологічний та показники їх сформованості (рис. 1.1).

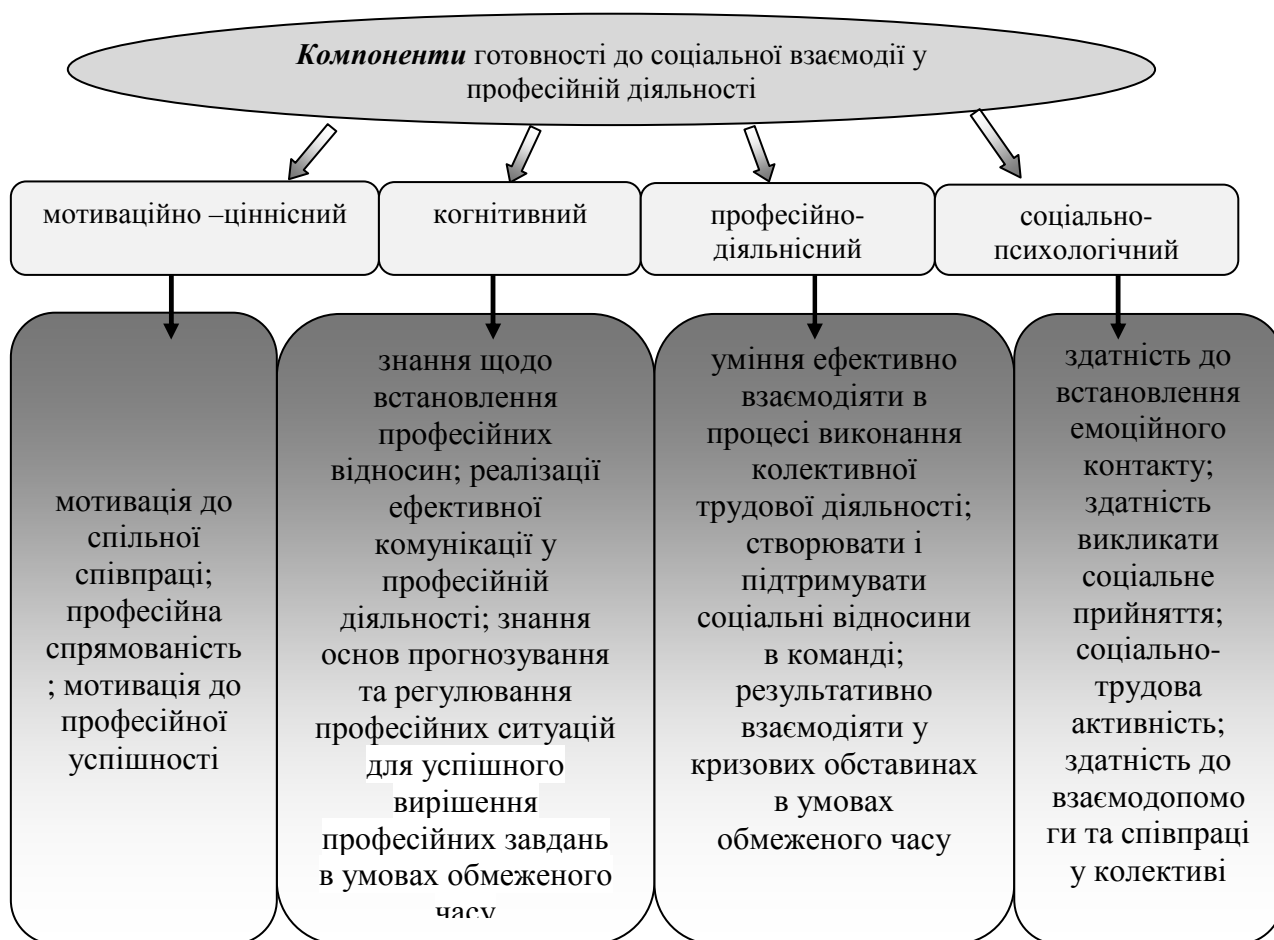


Рис. 1.1. Компоненти готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю

Отже, компоненти готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності включають такі показники: мотиваційно – ціннісний – мотивація до спільної співпраці, професійна спрямованість, мотивація до професійної успішності; когнітивний – знання щодо встановлення професійних відносин, реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності, знання основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу; професійно-діяльнісний – уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності, створювати і підтримувати соціальні відносини в команді, результативно взаємодіяти у кризових обставинах в умовах обмеженого часу; соціально-психологічний – здатність до встановлення емоційного контакту, здатність викликати соціальне прийняття, соціально-трудова активність, здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі.

Подальше дослідження передбачає розробку моделі, яка буде мати за мету сформуванню готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерного профілю у майбутній професійній діяльності.

1.3. Теоретичне обґрунтування моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін

Поняття «модель» було введено в науковий обіг німецьким філософом Г. Лейбніцом, яке він сформулював як «форма отримання знань про навколишній світ, інформаційний еквівалент конструйованого об'єкту; уявна або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [62, с. 516].

У науці є декілька визначень поняття «модель». Так, «Новітній словник іноземних слів і виразів» одне із значень поняття «модель» пояснює як «зображення, опис, схема, план, карта якого-небудь об'єкту, процесу або явища;

будь-який образ (аналог) якогось оригінала, використовуваний як його «замінник» або «представник» в моделюванні».

Філософський енциклопедичний словник тлумачить «модель» як «аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, продукту людської культури, концептуально-теоретичної освіти» [220, с. 395]. Тобто, модель відображає будь-які сторони оригінала (у нашому випадку - процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії при навчанні психолого-педагогічних дисциплін). Призначення моделі - опис, зберігання і розширення знання про оригінал, його властивості і структури, для перетворення або управління ним.

З точки зору гносеологічного підходу, модель – «замінник» оригінала в пізнанні і практиці. Відповідно, моделювання «побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ та конструйованих об'єктів, для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними» [201, с.490].

Метод модельної вистави і дослідження об'єктів і процесів застосовується для вирішення складних наукових і практичних завдань. Так, філософський енциклопедичний словник «моделювання» визначає як «побудова копій, моделей явищ і процесів». Мета моделювання - «схематичне зображення досліджуваних систем» [220, с. 197]. При цьому, як відзначають вчені, під «моделлю» розуміється система об'єктів або знаків, відтворююча деякі істотні властивості оригінала, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт дослідження [220, с. 199].

Як відзначає О. Ігнатюк, «поняття моделі є багатофакторним, вона являє собою образ, прообраз чи вірєць якого-небудь об'єкта, що використовується при певних умовах» [76, с.39].

Проаналізувавши наукові дослідження стосовно підготовки майбутніх інженерів до професійної діяльності, стає зрозуміло, що в сучасних умовах інтеграції освіти модель стає актуальною та необхідною розробкою, класифікацією та створенням яких займається багато сучасних дослідників. Так,

аналіз моделей представлення знань про предметну сферу виконав М. Лазарев – дослідник подає класифікацію моделей у вигляді ієрархічної структури, основні з яких логічні, комбінаторні, евристичні, мережеві [116, с.38-49].

Коротке тлумачення моделі наводить В. Шило: «Модель – це штучний елемент, який створюють для кращого пізнання системи» і в своїх дослідженнях значну увагу приділяє «моделюванню навчальної діяльності в системі інженерної освіти» [239, с. 76-80], де справедливо визначає, що студентам, майбутнім інженерам, «слід показувати і модель професійної діяльності і модель навчального процесу; моделі творчості та її активізації, моделі особистості та її цілеспрямованості, а також моделі матеріальні – моделі групи студентів, моделі окремих дисциплін та інше» [239, с. 78].

Ми погоджуємося з думкою В. Шило, але вважаємо за необхідне доповнити модель інженерної професійної діяльності соціальною взаємодією, яка є невід’ємною складовою у трудових відносинах – це можна зробити, поєднавши модель професійної діяльності та модель особистості, яку пропонує дослідник.

В рамках вирішення поставлених завдань нас зацікавили погляди О. Мещанінова, який досліджував аналіз поняття та структури моделі у педагогічній діяльності: «модель створює ситуацію прогнозування та свідомого, мотивованого ставлення, планування свого майбутнього» [134, с.74]. Стає зрозуміло, що модель – це не лише спрощення для розуміння досліджуваної системи, яка призначається педагогу або студенту, це необхідна складова професійної освіти спроможна структурувати усі елементи майбутньої діяльності.

Дослідницькими розробками моделей в освіті займалось багато вітчизняних вчених, одна з яких нас зацікавила – модель навчально-виховного процесу В. Алфімова. На думку вченого «зміст організації навчально-виховного процесу складають педагогічні дії щодо вибору таких засобів навчання і виховання, які роблять його цілісним, безперервним, сприяючи саморозвитку і самовдосконаленню особистості» [4,с.22]. Погоджуючись з цією думкою, нами було обрано педагогічні дії – створення та впровадження таких педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності до соціальної взаємодії у

майбутній професійній діяльності.

Існують й інші підходи, що відображають розуміння досліджуваної проблеми, так В. Кушнір наголошує, що «особливістю системного моделювання у педагогічному процесі є наявність суб'єкта моделювання чи суб'єкта використання моделі не тільки на стадії створення моделі, а й на стадії реалізації. Те, що залишається в моделі на самоорганізацію (не визначено в моделі, а зображено полем можливостей), повинен домодельовати педагог у процесі реалізації моделі» [115, с.62]. Нами була використана ідея В. Кушніра стосовно самоорганізації, тобто тих необхідних якостей у професійній діяльності, які студент повинен набувати та розвивати у себе самостійно – цю невизначеність в моделі, «поле можливостей», ми заповнили формами навчально-пізнавальної діяльності з метою формування складових компонентів, які необхідні для готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності.

Аналіз якостей, необхідних для реалізації успішної соціальної взаємодії, дозволяє визначити, що готовність бакалаврів інженерно-технічного до соціальної взаємодії передбачає сформованість соціальної сенситивності (точність міжособистісного сприйняття), самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування і діяльності, соціальної спостережливості, соціальної рефлексії, самоконтролю, основних навиків соціальної взаємодії, умінь приймати і в конструктивній формі давати позитивний зворотний зв'язок партнерам по взаємодії, вибирати можливі і найбільш ефективні його способи і варіанти поведінки, здатність і готовність актуалізувати свій особовий досвід стосовно конкретної соціальної ситуації; асертивності (уміння упевнено відстоювати свою позицію, не переходячи ні до агресії, ні до пасивно-залежної поведінки), готовність до прийняття особистої відповідальності за вибір відповідної поведінки в ситуації соціальної взаємодії.

Сукупність умов праці сучасного інженера, автоматизація виробничих підприємств, потреби працівників, взаємозв'язок між ними на різних технологічних етапах знижує здатність інженера налагоджувати міжособистісні зв'язки. Особистості інженерної праці – довготривалий робочий цикл (іноді праця вночі, подовово), підвищена фізична активність, складна розумова праця,

залежність від стану техніки, обмеження часу на виконання роботи, залежність від швидкості праці інших технічних відділів, фізична небезпека, невідповідність санітарно-гігієнічних умов (світло, система кондиціонування, шумність тощо) – все це позначається на успішності виконання праці, на психоемоційному стані інженера, на його відношеннях з колективом. Отже, спрямованість інженера на спільну діяльність, знання засобів налагодження контактів, вміння працювати в команді, сформованість соціально-професійних особистісних якостей фахівця покращать успішність виконання праці, її ефективне виконання, заощадить час, що, в свою чергу, позитивно відіб'ється на економічному стані підприємства.

Сформованість усіх перерахованих якостей сприяє успішній соціальній адаптованості, яка передбачає активне пристосування студентів інженерного профілю до майбутніх умов соціального середовища у професійній діяльності; своєчасному включенню їх в нові або такі, що змінюються умови, досягненню успіхів в реалізації цілей; соціальній автономізації, що реалізовує сукупність установок на себе, стійкість в поведінці і стосунках; соціальній активності, яка розглядається нами як готовність що реалізується у сфері професійних відносин та направлена на соціальне значиме перетворення довкілля.

Готовність студентів до соціальної взаємодії передбачає також сформованість умінь знаходити баланс між мірою адаптації в соціальних відносинах в трудовій діяльності і мірою відособлення – здібності до зміни своїх професійних ціннісних орієнтацій, розуміння універсальних людських цінностей.

Аналіз літератури з дослідної тематики дозволив нам спроектувати модель формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Розроблена модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності має цілісну структуру, оскільки її компоненти взаємопов'язані між собою та реалізують висунуту мету. Структура моделі нами представлена трьома блоками, а саме: концептуально-цільовий блок, змістово-процесуальний блок та оцінювально-коригуючий блок. Модель формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії представлено на рис. 1.1.

Мета: сформувати готовність до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю				
Концептуальний блок	Підходи		Завдання	
	компетентнісний, особистісний, системний		Сформувати знання і вміння щодо встановлення і підтримки соціальних відносин у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю; розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну соціальну взаємодію.	
Змістово-процесуальний блок	Компоненти готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності			
	Мотиваційно – ціннісний	Когнітивний	Професійно-діяльнісний	Соціально-психологічний
	мотивація до спільної співпраці; професійна спрямованість; мотивація до професійної успішності	знання щодо встановлення професійних відносин; реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності; основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу	уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності; створювати і підтримувати соціальні відносини в команді; результативно взаємодіяти у кризових обставинах в умовах обмеженого часу	здатність до встановлення емоційного контакту; здатність викликати соціальне прийняття; соціально-трудова активність; здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі
	Інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності			
	Психолого-педагогічні дисципліни	Спецкурс «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності»		Фахові дисципліни
	«Психологія управління», «Основи управління соціальними системами», «Основи професійної психології»	Модуль 1 «Соціальні відносини: психологічні особливості ефективної взаємодії», Модуль 2 «Професійне спілкування: конфлікти та засоби їх вирішення; соціальна компетентність; умови успішної соціальної взаємодії», Модуль 3 «Засоби вирішення складних колективних ситуацій у майбутній професійній діяльності»		«Опір матеріалів», «Вступ до спеціальності», «Системи автоматизованого проектування», «Креслення»
	Форми навчально-пізнавальної діяльності: індивідуально-групова, кооперативно-групова, колективна			
	Методи: лекції, дискусії, соціально-психологічний тренінг, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, брейн-ринг			
Оцінювально-коригуючий блок	Критерії готовності до соціальної взаємодії		Показники сформованості готовності до соціальної взаємодії	
	Мотиваційно – ціннісний	Рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності; спрямованості на спільну діяльність		
	Когнітивний	Рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу, конфліктних ситуацій та розподілу праці у професійній діяльності		
	Професійно-діяльнісний	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, співпраці в команді, надання професійної підтримки у непередбачуваних умовах		
	Соціально-психологічний	Рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатність до емпатії, співтовариства, професійної підтримки		
Рівні сформованості готовності до соціальної взаємодії				
низький		середній	Високий	
Очікуваний результат: підвищення рівня сформованості готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у професійній діяльності				

Рис. 1.2 Модель формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії

Концептуально-цільовий блок виконує функцію наукового обґрунтування зазначеної проблеми і націлює на вирішення сформованих завдань; змістово-процесуальний блок побудовано на дотриманні логіки формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерного профілю: від наявного стану необхідності формувати складові компоненти готовності до соціальної взаємодії до форм та методів, спрямованих на її формування; оцінювально-коригуючий блок структуровано у відповідності з вимогами до загальної мети моделювання.

Докладніше розглянемо структуру кожного блоку моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю.

Концептуально-цільовий блок містить підходи щодо формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності (компетентнісний, особистісний та системний) У нашому дослідженні ми будемо спиратись на засади компетентнісного підходу, основою якого є здатність установлювати й реалізовувати зв'язок між «знанням — умінням» і ситуацією. Компетентнісний підхід також ми використовували при розробці змісту психолого-педагогічних дисциплін бакалаврам інженерно-технічного профілю у формі проектної та ігрової діяльності для забезпечення формування сучасних знань та інноваційного світогляду, що згодом буде визначальним у їх професійній діяльності.

Особистісний підхід на загальнонауковому рівні розуміється як опора на особистісні якості. Останні, в свою чергу, являють собою необхідність для формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Тому особистісний підхід в нашому дослідженні передбачає, що особистість студента зі складом його психологічних рис, мотивів, професійно спрямованих цілей - центр педагогічного процесу, а викладачу необхідно розробляти процес навчання враховуючи психологічні особливості кожного студента; загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала [16, с.72]. Тобто, використання даного підходу дає змогу впровадити в навчальний процес ціннісно-сміслову направленість, яка сформує та відкоригує

необхідні якості особистості.

Системний підхід було обрано шляхом ретельного аналізу сучасних досліджень, та обрано через його опору на багатоплановий та різнобічний розгляд об'єкту. Системний підхід охоплює та систематизує усі перераховані підходи, а як самостійна одиниця полягає в тому, що попередні складові компоненти розглядаються не ізольовано, а як взаємопов'язані та взаємозамінні. Тобто, підготовка та реалізація навчання завдяки цьому підходу дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні або слабо реалізуються іншими підходами.

Виділені підходи вирішують відповідні завдання, а саме: сформувати знання і вміння щодо встановлення і підтримки соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю; розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну соціальну взаємодію.

Змістово-процесуальний блок визначається компонентами готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, відповідними завданнями та включає інтегрований зміст, форми та методи формування досліджуваного феномену у бакалаврів інженерно-технічного профілю.

Спираючись на аналіз досліджень та підходів та враховуючи спектр вимог до інженерної професійної діяльності вважаємо за доцільне в структурі готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності виокремити такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-психологічний.

Мотиваційно-ціннісний компонент займає провідне місце у підготовці фахівців – освоєння знань, набуття навичок, здібності взагалі суттєво залежать від мотивів особистості. Цей компонент передбачає такий процес формування, що, в залежності від соціальних потреб, інтересів, цілей, тощо певного трудового колективу, готовність суб'єкта адаптується до потреб цього інституту як соціальної цілої в рамках суспільного розділення праці. У контексті дослідження, з метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-

технічного профілю, нами було виділено такі провідні показники мотиваційно-ціннісного компоненту, як: мотивація до спільної співпраці, професійна спрямованість, мотивація до професійної успішності, адже професійна діяльність буде більш ефективною, якщо у фахівця буде сформоване ціннісне ставлення до сумісної праці та мотивація до колективного виконання завдань.

Когнітивний компонент було впроваджено на основі аналізу системних підходів вітчизняних дослідників. Так, М. Докторович розробила й обґрунтувала у структурі соціальної компетентності когнітивно-ціннісний компонент, який, на її думку, передбачає наявність знань, соціальних уявлень, системи цінностей особистості, розуміння соціальної дійсності [58, с.7]. Система цінностей особистості розглядається нами з точки зору її сформованих соціально-психологічних якостей, які в свою чергу залежать від соціально-спрямованої мотивації, тому компонент сформованих знань ми впровадили без їх ціннісного орієнтиру. Когнітивний компонентом готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності нами розуміється як сукупність знань, які розкривають сутність професійної кар'єри та ряд важливих аспектів її вияву. Даний компонент передбачає отримання студентами різноманітних знань зі сфери соціальної взаємодії у процесі навчання, в тому числі і знання, які стосуються встановлення про основних відносин, реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності, складових психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри, наприклад «складові психологічної готовності до соціальної взаємодії в професійній діяльності».

Професійно-діяльнісний компонент готовності розглядався вітчизняними вченими з точки зору сформованості умінь. При формуванні готовності до соціальної взаємодії ми використовували даний компонент як необхідну умову при готовності особистості до соціальної взаємодії, бо основний акцент в цьому компоненті – уміння, які призведуть до ефективної комунікативної взаємодії в процесі виконання трудової діяльності, а саме: уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності; створювати і підтримувати соціальні відносини в команді; результативно взаємодіяти у кризових обставинах

в умовах обмеженого часу.

Соціально-психологічні відносини у колективі безумовно відіграють важливу роль – сумісна праця зобов'язує до системних контактів, успіх яких залежить від здатності фахівця встановлювати емоційні контакти, викликати соціальне прийняття, сформованість умінь працювати у колективі, надавати взаємодопомогу, що суттєво відображається на психологічному кліматі і колективі. Соціально-психологічний компонент, на нашу думку, пов'язан з осмисленням значущості соціальної взаємодії у професійній діяльності, отже прагненням майбутнього інженера до аналізу відносин у колективі, розуміння необхідності моральних якостей, здатності до врахування психологічних та фізичних можливостей особистості, високий рівень відношення до поведінкових особливостей, рішучість та домінування й інше.

Зміст формування готовності до соціальної взаємодії у бакалаврів інженерно-технічного профілю є інтегрованим, оскільки передбачає одночасне формування як психолого-педагогічної й фахової складових професійної підготовки цих фахівців, так і їхньої готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності. Отже, такий зміст реалізується у психолого-педагогічних дисциплінах («Психологія професійної діяльності», «Психологія досягнення успіху», «Основи педагогіки і психології» «Психологія управління», «Основи педагогіки вищої школи», «Основи управління соціальними системами»), спецкурсі «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності» та у фахових дисциплінах («Опір матеріалів», «Вступ до спеціальності», «Системи автоматизованого проектування», «Креслення»). Інтеграція виражається у виявленні взаємозв'язків навчального матеріалу, їх систематизації та реалізації в єдиній системі з метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю.

Формами навчально-пізнавальної діяльності, які використовуються при формуванні досліджуваного феномену, обрано: індивідуально-групову, кооперативно-групову та колективну. Ці форми застосовуються саме в такій послідовності, яка відповідає динаміці формування професійного колективу за

стадіями: конгломерат (група фахівців без ініціативи на сумісну взаємодію, що мають за мету реалізацію індивідуальних професійних потреб), кооперація (група із сформованими міжособистісними стосунками, які носять формально-діловий характер, підпорядкований досягненню необхідних результатів у професійній діяльності), колектив (група фахівців, яка здійснює спільну професійну діяльність з метою досягнення успішного результату на основі співпраці, гармонійності, інтересів і цінностей).

Провідними методами, що забезпечують формування готовності до соціальної взаємодії у майбутніх інженерів, визначено лекції, дискусії, соціально-психологічний тренінг, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, брейн-ринг. Лекції було спрямовано на формування теоретичних знань про рівні соціальної взаємодії, соціально-професійні особистісні якості, прогнозування, аналіз та вирішення конфліктних колективних ситуацій, засоби встановлення емоційного контакту, саморегуляцію у критичних та обмежених обставинах, тощо. Системне проведення дискусій мало на меті як обговорення проблемних ситуацій майбутньої професійної діяльності, так і формування мотивації, спрямованої на усвідомлення студентами необхідності формування готовності до соціальної взаємодії з колективом як невід'ємної складової успішної реалізації особистісного та фахового потенціалу. Метою проведення соціально-психологічного тренінгу як комплексного методу соціально-психологічного навчання було розвиток комунікативної компетентності бакалаврів інженерно-технічного профілю, набуття необхідних навичок для майбутньої ефективної професійної соціальної взаємодії, формування прагнення працювати у команді. Моделювання професійних ситуацій передбачало формування соціально-професійної готовності студентів до вирішення непередбачуваних, конфліктних, особистісно-неприємних ситуацій у майбутній діяльності. Ділові ігри було спрямовано на розвиток комунікабельності у професійній сфері, формування умінь встановлювати та підтримувати контакт зі співбесідником, здатність швидко визначати проблему і способи її колективного вирішення, формування умінь міжособистісного сприйняття. Використання брейн-рингу передбачало

мотивування студентів до взаємодії при необхідності приймати рішення колективно, в умовах обмеженого часу та інформації, що сприяє згуртованості при роботі в команді, реалізації взаємопідтримки, взаємоповаги, здатності до цивільної конкурентності.

Оцінювально-коригуючий блок містить критерії сформованості готовності до соціальної взаємодії, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-психологічний, та відповідні їм показники (рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності; спрямованості на спільну діяльність; рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу, конфліктних ситуацій та розподілу праці у професійній діяльності; рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, співпраці в команді, надання професійної підтримки у непередбачуваних умовах; рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатність до емпатії, співтовариства, професійної підтримки).

Результати використання змісту моделі визначають рівні сформованості готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності інженерів – низький, середній та високий. Таким чином, розроблена в ході справжнього дослідження модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії при навчанні психолого-педагогічних дисциплін у ВНЗ створює можливість охопити в єдиній системі його специфіку, сприяє опису і розширенню знання про досліджуваний процес для перетворення і управління ним.

Спроектвана модель формування готовності студентів до соціальної взаємодії, яка розроблена в ході дослідження відповідає основним напрямкам виховного простору ВНЗ, а також компонентами, чинниками і механізмами соціалізації особи, і відображає підходи, завдання, компоненти, умови, етапи, критерії та засоби, необхідні для досягнення високого рівня готовності до соціальної взаємодії студентів у майбутній професійній діяльності.

Розроблена модель процесу формування готовності студентів до соціальної

взаємодії дозволяє визначити його як важливу умову їх успішної професійної діяльності, та створює можливість охопити в єдиній системі специфіку в навчальному просторі учбового закладу. Модель проектує психолого-педагогічну підтримку процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії та відображає умови підвищення її ефективності у вузі.

При розробці моделі на мету нами було поставлено вказати основні напрямки роботи з студентами інженерно-технічного профілю для формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Сформованість запропонованих компонентів у майбутніх інженерів вимагають від викладача високих теоретичних та практичних знань у даній області, володіння сучасними педагогічними технологіями та досить велика кількість часу. Тому нами було впроваджено необхідні інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю, який в свою чергу, систематизує роботу для ефективного формування компонентів готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Розвиток і реалізація особистісно-професійного потенціалу майбутнього інженера в умовах освітнього простору ВНЗ передусім повинні сприяти формуванню гармонійної, соціально-адаптованої та самодостатньої особистості. Для досягнення цих умов, необхідна розробка та впровадження змісту психолого-педагогічних дисциплін бакалаврам інженерно-технічного профілю, які необхідно реалізовувати на основі нової дидактичної концепції – міждисциплінарної інтеграції, яка базується на тісному зв'язку з усіма блоками навчальних дисциплін у виховному просторі ВНЗ.

Суть змісту формування готовності до соціальної взаємодії у бакалаврів інженерно-технічного профілю є інтегрованим, оскільки передбачає одночасне формування як психолого-педагогічної й фахової складових професійної підготовки цих фахівців, так і їхньої готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності. У навчальний процес університету НТУ «ХП» впроваджений зміст реалізується у психолого-педагогічних дисциплінах,

спецкурсі «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності» та у фахових дисциплінах. Інтеграція виражається у виявленні взаємозв'язків навчального матеріалу, їх систематизації та реалізації в єдиній системі з метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю.

У запропонованому інтегрованому змісті підготовки бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності розглядаються соціально-психологічні аспекти обраної професії, психологічні проблеми у колективі та фактори особистісного професійного розвитку, засоби реалізації потенційних можливостей, мотивація у професійній діяльності, соціальні аспекти. Психолого-педагогічні заняття дають майбутньому фахівцеві уявлення про сучасний стан науки, необхідні знання про особистість у професійній діяльності, формують сукупність необхідних вмінь та навичок щодо розуміння людських стосунків, та засоби впливу на них та інше. Забезпечити цей напрямок професійної діяльності можна за допомогою педагогічної науки та психологічної практики із використанням різноманітних технологій. З метою кращого засвоєння набутих теоретичних знань та практичних навичок, отриманих при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, нами було впроваджено міждисциплінарні зв'язки – при виконання завдань з фахових спеціальностей студентам пропонувалась нова форма роботи – об'єднання в пари, виконання завдань в обмеженому часу, розподіл на конкуруючі групи, сумісне виконання праці при складних умовах – шумі, подразненні світлом, обмежених рухах. Реалізувати запропонований метод вдалось завдяки підтримці викладачів фахових спеціальностей у цих студентів.

Засвоївши даний курс студент буде розуміти природу психіки, свідомості та психологічних процесів людини; професійні та особистісні особливості людини; принципи ефективного спілкування та вирішення найпоширеніших ситуацій при соціальній взаємодії у професійній діяльності; закономірності виховання та соціалізації особистості; особливості сучасних вимог у професійній діяльності. Окрім того, студент зможе застосовувати ці знання у практичній діяльності, а

саме: діагностування емоційного стану особистості; регулювання поведінки іншої людини при необхідності, або саморегуляція; визначення типу здібностей, темпераменту, характеру, психологічного стану особистості; ведення конструктивних переговорів; організація діяльності колективу; використання психологічних тестів для оцінки особистісних та ділових якостей; активне використання комунікативних навичок.

Так, для формування готовності студентів до соціальної взаємодії у професійній діяльності, нами було одночасно впроваджено три комплексних заходи, а саме: *підвищення рівня мотивації* до професійної діяльності і, як наслідок, готовність до її невід'ємної частини – соціальної взаємодії. З метою отримання прискореного результату сформованості готовності до соціальної взаємодії нами була впроваджена система обмеження часу на виконання завдань, що мобілізує сили студента та сприяє концентрації внутрішніх можливостей, резервів, знань та навичок; *інтеграція форм* (лекції, семінари, практичні заняття, заняття-конкурс, ділові ігри); *методів* (мотивації і стимулювання до учбово-пізнавальної діяльності засобами інтерактивних методів, ігрових методів, моделювання професійної діяльності в учбовому процесі, брейн-ринг тощо) навчання з впровадженням моделювання професійної діяльності із запровадженням *взаємодії* суб'єктів освітнього простору з урахуванням виконання завдань колективно.

Складові моделі готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності реалізується поетапно, і була нами ієрархічно структурована у три етапи: початковий (впровадження підходів та завдань для підготовки формування соціальної взаємодії); процесуальний (впровадження педагогічних умов та розвиток складових компонентів готовності студентів); оцінювальний (при реалізації змісту попередніх етапів, з'являється можливість проаналізувати критерії сформованості готовності до соціальної взаємодії та, використовуючи засоби формування, їх можна поліпшити і отримати бажаний результат – досягнення нового рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності).

До структурного компоненту також відносяться критерії та рівні сформованості готовності до соціальної взаємодії, які більш докладно ми розглянули у наступному розділі.

Висновки до розділу 1

1. Аналіз стану досліджуваної проблеми дозволив визначити, що формуванню готовності до соціальної взаємодії присвячена велика кількість психологічних та педагогічних досліджень, проте, найчастіше формування готовності до соціальної взаємодії розглядалось для представників гуманітарних спеціальностей. Встановлено, що підготовка до соціальної взаємодії у професійній діяльності майбутніх інженерів в умовах вищих технічних навчальних закладів гальмується низкою суперечностей, основні з яких – високий рівень фахової підготовленості майбутнього інженера (знання, вміння, навички) та низький рівень психологічної готовності до професійної діяльності, до соціальних відносин у колективі, до психологічних аспектів у діяльності. Зміни в економіці призвели до підвищення зовнішніх вимог до фахівця як до конкурентоспроможної, комунікативної та мобільної особистості, що, безперечно, вимагає якісну психолого-педагогічну підготовку майбутніх інженерів, тому традиційна система підготовки майбутніх інженерів як фахівців технічного профілю без врахування соціальних відносин, колективної праці у майбутній діяльності, необхідності сформованих умінь сумісної праці призводить до низької мотивації працювати за фахом.

2. У розділі доведено, що актуальність дослідження готовності до соціальної взаємодії у майбутніх інженерів обумовлена об'єктивною потребою суспільства та, зокрема, особистості в підготовці конкурентоспроможного фахівця, в різнобічній розвиненості спеціаліста, в професійному самовдосконаленні.

Теоретичний аналіз літератури доводить, що підготовка фахівців у ВТНЗ до майбутньої професійної діяльності має ґрунтуватися на компетентнісному,

особистісному та системному підходах і враховувати специфіку професійної діяльності майбутнього інженера, істотним чинником якої є підготовка соціально-активного, впевненого у власних можливостях, спроможного адаптуватися у суспільстві фахівця. Виходячи з цього, визначення структури готовності до соціальної взаємодії та вдосконалення соціально важливих якостей та навичок, дозволить скоротити час становлення і розвитку майбутніх інженерів як професіоналів, спроможних до колективної праці, та сприятиме максимальній реалізації їх особистісного потенціалу.

3. Побудовано модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю до складу якої ввійшли концептуально-цільовий блок (що містить підходи (компетентнісний, особистісний та системний) та відповідні завдання), змістово-процесуальний блок (визначається компонентами, відповідними завданнями та включає інтегрований зміст, форми та методи формування досліджуваного), оцінювально-коригуючий блок (містить критерії сформованості готовності до соціальної взаємодії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-психологічний) та відповідні їм показники).

4. Визначено поняття «готовність до соціальної взаємодії бакалавра інженерно-технічного профілю» як складного інтегрального утворення, що включає мотиваційну спрямованість на спільну колективну діяльність, знання та уміння щодо встановлення соціальних відносин, реалізації сумісної колективної праці з метою вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу, соціально-професійні особистісні якості, як-то: здатність до встановлення емоційного контакту, здатність викликати соціальне прийняття, соціально-трудова активність, здатність до взаємодопомоги, здатність до співпраці у колективі.

Обґрунтовано критерії й показники сформованості готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю; уточнення полягає у виділенні таких критеріїв з показниками: мотиваційно-ціннісного (рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних

відносин у професійній діяльності; спрямованість на спільну діяльність), когнітивного (рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач й конфліктних ситуацій в умовах обмеженого часу, розподілу праці у професійній діяльності), професійно-діяльнісного (рівень сформованості умінь реалізувати соціальні взаємодії у професійній діяльності, працювати в команді, надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах), соціально-психологічного (рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатності до емпатії, співтовариства, професійної підтримки);

Готовність до соціальної взаємодії студента інженерно-технічного профілю передбачає, системоутворюючі якості особистості – нерозривну єдність виду діяльності і відповідного способу поведінки, виробленої в цьому суспільстві, які визначають місце, займане індивідом в системі громадських стосунків, що доводить необхідність коригування та формування комунікативних навичок інженера, його особистісні риси та готовність до активної соціалізації.

Визначено поняття «соціальна взаємодія», що розглядається нами як інтелектуальні, психосоціальні, багатоконпонентні, інтеграційні якості особистості, що проявляються в готовності і здатності особи працювати спільно, спроможність до колективної взаємодії, що забезпечить майбутньому фахівцеві успішну самореалізацію в соціумі та професійній діяльності.

5. Виявлено та обґрунтовано, що процес формування готовності майбутнього інженера до соціальної взаємодії вимагає розроблення та реалізації відповідних організаційно-педагогічних умов, соціально-психологічних та педагогічних засобів формування готовності до соціальної взаємодії, вдосконалення професійно важливих соціальних рис у майбутнього інженера (комунікативні навички, підвищення особистісної мотивації, безумовна готовність до соціальної взаємодії, підвищення впевненості в собі та в своїх діях, управлінські здібності, тощо).

Матеріали першого розділу опубліковані в роботах автора [72, 73].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Цілі, завдання й зміст методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін

У сучасні дослідженнях з педагогічної та психологічної наук приділяється увага поняттю методика, її видам, формам, способам реалізації, актуальності її використання. Так, у навчальному посібнику В. Ягупова «Педагогіка», який присвячено теоретико-методологічним основам педагогіки, ключовим проблемам дидактики і теорії виховання, викладено таке поняття методика – «конкретні принципи, форми та засоби використання методів, за допомогою яких здійснюється більш глибоке пізнання різноманітних педагогічних проблем та їх розв'язання. В порівнянні з методологією методика вирішує тактичні проблеми – розробляє певні алгоритми дослідницької Діяльності в конкретних умовах, з конкретним педагогічним об'єктом, використовуючи певну систему засобів, тощо. Вона містить опис сукупності методів, системи прийомів і засобів, що застосовуються для дослідження різних виховних явищ» [248, с. 161].

Лаконічне визначення поняття методика надає психологічний словник: «Методика – це конкретний набір операцій та інструментів, що дозволяє охарактеризувати ту або іншу сторону досліджуваного об'єкта у відповідності з методом дослідження. Методики забезпечують фіксацію у вигляді змінних характеристик процесу і продуктів взаємодії суб'єкта зі світом. Підставою упорядкування методик служить їх відповідність певному аспекту розгляду предмета психолого-педагогічного дослідження структур і процесів, що забезпечують розвиток суб'єкта і його взаємодії з світом» [171, с. 212].

Методика схарактеризована в сучасних психолого-педагогічних

дослідженнях на загальнометодологічному рівні як сукупність обставин (цілей, завдань, установок, ціннісних орієнтацій тощо), у яких відбувається діяльність; на загально педагогічному рівні – сукупність об'єктивних і суб'єктивних вимог (установок) та передумов, реалізація яких суб'єктами освітнього процесу допомагає досягати мети освіти й отримувати бажаний результат за раціонального використання сил і засобів; на власне педагогічному рівні – сукупність способів і прийомів, що сприяють ефективному використанню методичних систем, спрямованих на розв'язання конкретних завдань організації навчально-виховного процесу.

Розробка методики було спрямована на вирішення відповідних завдань, а саме: сформувати знання і вміння щодо встановлення і підтримки соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю; розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну соціальну взаємодію. Формулюючи засоби для ефективного формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії, для їх успішної соціалізації у професійній діяльності, необхідно відзначити, що реалізація методики та всіх її складових компонентів в сукупності повинна забезпечити оптимальний розвиток сфери спілкування, діяльності і самопізнання. У сфері соціальної взаємодії студентів необхідно цілеспрямовано створювати умови для обміну інформацією, інтерактивної взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини. У сфері діяльності бажано допомогти бакалаврам інженерно-технічного профілю в організації конструктивних засобів ділової взаємодії, у виборі поведінкових дій, напрямі діяльнісного розвитку, пов'язаного з вибором різних способів діяльності відповідно до інтересів, соціальних запитів, темпу, рівня, об'єму сприйняття і засвоєння необхідних знань, умінь і навиків, що створює невичерпні можливості для створення ситуації успіху для студентів, оптимального включення їх в нові або умови, що змінюються, досягнення позитивних результатів діяльності, реалізації цілей, розвитку соціальної активності, направленої на соціально значиме перетворення дійсності. У розвитку сфери самопізнання студентів

важливу роль зіграла робота по складанню портрета соціально компетентного однолітка. Окрім визначення умовного рівня інтелектуального розвитку студентів, виявлення якісних і кількісних змін в розвитку когнітивних психічних процесів (мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій і інше) і сформованості особових якостей (ідентифікація, рефлексія, самоконтроль, асертивність і інше), результати діагностики надають істотну допомогу педагогам в здійсненні індивідуального і диференційованого підходу, допомагають студентам в професійному самовизначенні.

До найбільш загальних складових формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії відноситься методологічне, кадрове і організаційно-управлінське забезпечення процесу активної соціалізації студентів в освітньому просторі ВНЗ. Кажучи про методологічне забезпечення досліджуваного процесу, потрібно відзначити, що при всьому великому інтересі до даної теми, який ми відзначили в ході теоретичного обґрунтування проблеми формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, фундаментальні, монографічні досліджень з цього питання украй мало. Навіть ті педагоги, які цілеспрямовано включають студентів в різні види діяльності, розвивають у них здібності до спілкування і самопізнання, не завжди відтворюють такий виховний простір, в якому відтворений і трансльований досвід соціальної взаємодії стає основою для встановлення смислового товариського зв'язку в системах «викладач – студент», «студент – студент» і «студент – група» для вирішення завдань соціального становлення особистості.

Необхідно відзначити, що тенденція виключно освітньої спрямованості в навчальному процесі вузів розкриває необхідність того, підвищення системи підготовки і кваліфікації викладачів, які не завжди мають достатній досвід формування соціальної взаємодії студентів у майбутній професійній діяльності.

Так, спілкування, через його соціально-психологічну природу, є «важкою» діяльністю, в ході якої часто виникають смислові бар'єри, що пояснюється різницею у віці і життєвому досвіді партнерів, а також розбіжностями їх інтересів

і прихильностей, помилками у виборі дій і інше. Педагогові необхідно володіти професійною майстерністю у сфері спілкування, здатністю ефективно вирішувати широкий круг комунікативних завдань, оскільки в процесі формування соціальною взаємодії студентів він виступає інструктором, аналітиком, коментатором, посередником, експертом і так далі. Він повинен уміти демонструвати різні моделі поведінки, виступати в ролі «еталонного учасника», розкривати студентам які-небудь факти, наводити приклади зі свого життєвого досвіду, викладати наукові знання по даним питанням. Викладач повинен проявляти ролеву гнучкість у взаємодії з групою, бути умілим фасилітатором, що підвищує інтенсивність групової діяльності, підключає до неї пасивних учасників.

У професійному плані педагог повинен володіти знаннями основних закономірностей розвитку психіки студентів, спеціальними знаннями і вміннями організації їх конструктивного спілкування в спільній діяльності, власним досвідом проведення інтерактивних і ділових ігор, тренінгів міжособистісної чутливості; високим рівнем соціального інтересу, сприйнятливостю до переживань інших людей, емпатією, оптимізмом, ентузіазмом, вміннями концентрації на інших людях, бажанням і здатністю їм допомагати, ролевою гнучкістю, здатністю приймати різні ролі з врахуванням поточної ситуації і так далі. Крім того, педагог повинен формувати знання про міжособистісну перцепцію, сприяючі встановленню позитивних емоційних стосунків, взаєморозуміння, пізнання студентами один одного, і соціальної перцепції, сприяючі ефективній міжгруповій взаємодії, узгодженості, спрацьованості і згуртованості колективу, сам володіти ефектами міжособистісного прийняття і навчати їм студентів. Бажано також володіти технікою, необхідною для виявлення внутрішніх ресурсів особистості, розвитку у студентів сфери самопізнання, підвищення рівня саморегуляції, соціального інтелекту, упевненості в собі, для включення у вибір поведінкових дій, конструктивних способів взаємодії.

Організаційно-управлінське забезпечення процесу формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії створює реальні передумови для ефективного управління ним. Сучасний підхід до

критеріїв оцінки ефективності управлінської діяльності ґрунтується на розширенні і уточненні сукупності функцій управління, яка включає: інформаційно-аналітичну; мотиваційно-цільову; планово-прогностичну; організаційно-виконавську; контрольно-діагностичну; коректувально-регулятивну функції. Тобто необхідно здійснювати збір і аналіз необхідної інформації (у контексті заявленої проблеми), облік і її зберігання, використовувати сучасні методи збору інформації. Аналіз проблеми формування сфер спілкування, діяльності і самопізнання в освітньому просторі ВНЗ сприяє встановленню причинно-наслідкових зв'язків, ухваленню обґрунтованих управлінських рішень. Критерієм цільової спрямованості виступає взаємозв'язок практико-орієнтованих суспільно і особово-значимих цілей, направлених на реалізацію активної соціальної взаємодії і, кінець кінцем, успішне соціальне становлення особи. Прогностична спрямованість планування процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії включає: наявність його моделі, прогнозування результатів розвитку сфер спілкування, діяльності і самопізнання, а також соціальних якостей тих, що навчаються у вузі. Організаційно-виконавча управлінська діяльність оцінюється оптимальністю організації праці викладача і колективної діяльності виучуваних по організації оптимальної взаємодії, реалізації розроблених програм і тренінгів.

Контрольно-діагностична діяльність оцінюється з позиції ефективності контролю за ходом і результатами процесу соціальної взаємодії студентів в процесі спільної діяльності. Для ефективності моніторингу дуже важливою умовою є виявлення і обґрунтування критеріїв, рівнів і показників ефективності процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії, реалізоване в ході дисертаційного дослідження. Гласність вимірів і оцінок в ході моніторингу стимулює діяльність, як вихованців, так і педагогів. Мета і результат управління мають бути обернені на студентів. Оцінка ефективності і дієвості управління процесом формування готовності студентів до соціальної взаємодії - це не лише інформація про зворотний зв'язок управлінської діяльності педагога, але і засіб досягнення прогнозованих цілей.

Процес соціальної взаємодії буде тим ефективніше, чим більш він направлений на створення в освітньому просторі вищої школи певного інноваційного середовища, зверненого до постійного пошуку, оновлення прийомів і способів у сфері соціальних стосунків. У контексті інноваційної стратегії учбово-виховного процесу істотно зростає роль педагога як безпосереднього носія новаторських процесів. Його інноваційна діяльність стає обов'язковим компонентом особистої педагогічної системи. При всьому різноманітті технологій вчення і виховання реалізація провідних педагогічних функцій залишається за педагогом. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки і реалізації педагогічних інновацій.

Враховуючи трансформацію інженерної діяльності з суто технічної на соціально направлену, у процес навчання необхідно включати вивчення управлінських та соціально-психологічних знань, які б розкривали усі грані та можливості соціальної взаємодії. Ці знання необхідні і на думку самих студентів інженерно-технічного профілю, зокрема, вони проявили цікавість до теоретичних понять соціальної взаємодії, принципів встановлення соціально прийнятних відносин, засобів розвитку лідерських рис характеру, основ саморозвитку, вдосконаленню соціально та професійно важливих навичок, принципів регулювання поведінки та основні засоби управління, нейролінгвістичного програмування та сучасної психотерапії та іншого.

В ході проведення дискусій з бакалаврами інженерно-технічного профілю виявилось, що сучасних студентів, майбутніх інженерів, цікавлять різноманітні області психології, однак сфера психологічних знань, необхідних у професійній діяльності, викликала найбільшу зацікавленість – це може свідчити про високу спрямованість до кар'єрного розвитку по фаху, але недостатньою сформованістю розуміння їх практичного застосування. З метою встановлення цього факту та подальшого вирішення передбачуваного недоліку автором було запропоновано опитувальник «Професійно важливі соціальні риси», в якому бакалаврам інженерно-технічного профілю необхідно було обрати знання, вміння, навички, особистісні риси тощо які студент вважає необхідними у професійній діяльності в

умовах колективного виконання праці. У цьому дослідженні приймали участь 204 бакалавра інженерно-технічного профілю Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут». Найпоширеніші з них, характеристики на яких наголошувало більше 50% опитуваних, зведені в табл.2.1.

Таблиця 2.1

**Результати опитувальника «Професійно важливі соціальні риси»
бакалаврів інженерно-технічного профілю**

Характеристика	Кількість студентів (n=204)	% від загального числа опитуваних
Соціальні відносини	183	89,7 %
Мотивація	179	87,7%
Психологічний стан	164	80,4%
Соціальна взаємодія	161	78,9 %
Управлінські здібності	158	77,5%
Особистісні риси	150	73,5%
Форми відносин у професійній діяльності	143	70,1%

Отримані результати наочно демонструють, що більш за все студенти бажають володіти знаннями та вміннями в галузі соціальних відносин (комунікативні навички, вміння відчувати психологічну атмосферу, засоби контролю та самоконтролю конфлікту-конформізму, вивчення міжособистісної атракції, тощо); навичками підвищення особистісної мотивації, та мотивації оточуючих до діяльності (теоретичними, практичними); здатністю до регулювання власного психологічного стану, та стану оточуючих (емоційний фон, настроїв, почуття, пристрасті, тощо); безумовною готовністю до соціальної взаємодії (налагодження соціальних зв'язків та співпраці, об'єктивна оцінка власної думки, належне отримання і реакція на дію, здатність до усвідомлення почуттів і поведінки (власної та чужої), підвищення впевненості в собі та в своїх діях і зниження конформізму, регуляція домінування-підпорядкування тощо); управлінськими здібностями (поняття керівник, лідер, управлінець та практичні засоби вдосконалення якостей цих категорій суспільства); особистісні риси (роль та зв'язок темпераменту, характеру, здібностей, навичок, звичок у професійній діяльності); форми відносин у професійній діяльності (поняття дружби, свободи,

конкуренції, власної думки тощо, та їх ролі і місця у професійній діяльності).

Даний результат підтверджує, що сучасні студенти як майбутні фахівці інженерного профілю вважають за потрібне освоювати знання сучасної психології, набувати соціально та професійно важливі навички, розвивати комунікативні риси характеру. Анонімна форма опитування підтверджує вільну, не нав'язану думку студентів. Це зайвий раз підтверджує, що при навчанні психолого-педагогічних дисциплін необхідно надавати, розвивати, та закріплювати знання, уміння та навички, які необхідні для готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності.

Процес формування готовності студентів до соціальної взаємодії як умова їх успішного саморозвитку і соціалізації буде системним, а значить найбільшою мірою компенсуючим стихійні дії доквілля, якщо він, як мінімум, задовольнятиме наступним вимогам: повноті складу дій (необхідних і достатніх для досягнення поставлених цілей); цілісності, координованості, синхронізації окремих компонентів; збалансованості всіх ресурсів (кадровим, науково-методичним, матеріально-технічним і так далі); контрольованості (визначуваною функціональністю проміжних цілей); чутливості до збоїв (визначуваною властивістю своєчасно виявляти відхилення реального положення справ від передбаченого, що представляють загрози для досягнення поставлених цілей).

Важливою тенденцією в контексті теми дослідження, на наш погляд, є посилення ролі інституційного механізму соціалізації особистості у ВНЗ, міжособистісного сприйняття, формування системи ціннісних орієнтацій, міжособистісної і соціальної перцепції, необхідних для активної соціальної взаємодії в освітньому просторі вищої школи.

Теоретичний аналіз з практичної підготовки студентів, майбутніх інженерів, дозволив визначити, що найважливішими психолого-педагогічними складовими, які можуть забезпечити успішну сформованість готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у ВНЗ, є: орієнтація сучасної освіти на особовий розвиток і саморозвиток студентів, становлення їх як активних суб'єктів діяльності і спілкування у виховному просторі вищої школи; створення

розвиваючого соціокультурного середовища, посилення гуманітарної складової сучасної освіти; реалізація компетентнісного, особистісного та системного підходів при визначенні педагогічного забезпечення процесу соціальної взаємодії, що передбачає подолання протиріч між завданнями модернізації сучасного вчення і виховання, що висуваються, вимогами нормативних документів, і реальними, такими, що є на даний момент, можливостями по їх виконанню; виділення і формування соціально-особистісних компетенцій тих, кого навчають [7, 11, 29, 76, 106, 178, 240].

У психології намітилося декілька підходів до вирішення проблем соціальної взаємодії.

1. Мотиваційний підхід пов'язаний з мотивами міжгрупової взаємодії. У основі цього підходу лежить учення З. Фрейда про несвідомий потяг. У натовпі як соціальній спільності, на думку З. Фрейда, виявляються несвідомі потяги, розривається тонкий шар цивілізованої поведінки, індивіди демонструють свій дійсний, варварський і примітивний початок. Виходячи з цього постулату, розглядаються міжгрупова агресія, механізми заміщення індивідуальної агресії агресією колективною, коли сусідні і багато в чому близькі один одному колективи ворогують між собою, глузують один з одного (наприклад, іспанці і португальці, англійці і шотландці) [260, с. 87].

Аналізуючи підход З. Фрейда можна припустити, що людина може поводити себе на рівні інстинктів, якщо вона знаходиться у натовпі, але ж, якщо сформувати у особистості певні знання, уміння, форми поведінки, то у критичних ситуаціях вона буде використовувати саме їх.

Для міжгрупової взаємодії надзвичайно важливе розуміння психологічних мотивів агресивної поведінки, придушення і заборони в різних соціальних умовах. Одним з мотивів агресивної поведінки є авторитарність особи. В результаті досліджень психологами дана характеристика авторитарної особи: стереотипне мислення, прихильність цінностям свого класу, віра в моральну чистоту власної раси, перебільшений інтерес до проблем влади, сили, насильства, цинізму і так далі.

2. Ситуативний підхід. Яскравим представником ситуативного підходу в дослідженні міжгрупової взаємодії є М. Шериф. Він вважав, що пояснити міжгрупові конфлікти лише дією мотивів недостатньо. Причина міжгрупових конфліктів полягає, на його думку, в чинниках безпосередньої взаємодії між групами. Його кредо: якщо дві групи прагнуть до однієї і тієї ж мети, то між ними розвивається конфлікт. Члени однієї групи можуть контактувати з членами іншої групи лише вороже, усередині ж кожної з них зростає згуртованість. Щоб зменшити ворожість між групами, необхідно поставити перед ними завдання досягнення вищих цілей [263, с. 22].

Дослідження М. Шеріфа велися в малих групах. Проте він намагався зі своїми прибічниками розповсюдити результати свого дослідження і на великі групи, а це неправомірне. Не дивлячись на це, значення робіт М. Шеріфа досить суттєві та використовувався нами даний підхід задля згуртованості групи, здатності працювати командно задля реалізації єдиної спільної мети шляхом розподілу групи на дві конкуруючі.

3. Когнітивний підхід. Прибічники цього підходу до дослідження міжгрупової взаємодії стверджують, що в його регуляції важливу роль грають когнітивні процеси, що відносяться до пізнання лише на основі мислення. Когнітивісти вважають, що несумісність цілей є необхідною і достатньою умовою виникнення ворожості і конфлікту між групами. Прибічники когнітивного підходу вважають головною проблему соціальної справедливості в різних спільностях людей. В умовах міжгрупової конкуренції при видачі винагород «своїм» і «чужим», на їх думку, зневажається усіяка справедливість.

4. Структурований (транзакційний) підхід. Яскравим представником даного підходу є американський психотерапевт Е. Берн. По концепції Е. Берна, кожен учасник взаємодії може займати одну з трьох позицій, які умовно називаються «батьками», «дорослий», «дитя». Позиція «дитини» може бути визначена як позиція «хочу!», позиція «батьків» - як позиція «треба!», а позиція «дорослого» - як об'єднана позиція «хочу і треба».

За одиницю спілкування береться так звана транзакція, що складається з

транзакційного стимулу і транзакційної реакції. При нормальних людських відносинах стимул спричиняє за собою доречну, очікувану, природну реакцію. Такі транзакції називаються додатковими, вони не створюють конфліктних ситуацій, процес комунікації може продовжуватися довго. При транзакційному підході до вирішення проблем соціальної взаємодії вибір дій учасників по спілкуванню відбувається на основі регулювання їх позицій в транзакціях, на основі характеру займаних кожним з них позицій. Таким чином, транзакційним аналізом є метод групової психотерапії, заснований на своєрідному уявленні про структуру людської психіки як що складається з трьох елементів: відчуття і бажання дітей («дитя»); норми поведінки, традиції батьків («батько»); самостійне сприйняття світу суб'єктом («дорослий»). Його цінність полягає в тому, що він дозволяє знаходити прихований механізм міжособистісних взаємодій, розпізнавати мотиви власних дій, вчинків своїх близьких і партнерів по спілкуванню.

5. Діяльнісний підхід. Пріоритет у вивченні міжгрупової взаємодії на основі даного підходу належить вітчизняним дослідникам Л.С. Виготському, О.М. Леонтьєву, С.Л. Рубінштейну. У основі діяльнісного підходу лежить думка про те, що в будь-якій реальній розвиненій групі міжособистісні стосунки опосередковують вмістом, цілями і завданнями соціально значимій діяльності [86, 87, 196, 327].

Люди беруть участь в безконечній безлічі видів діяльності. Всі ці види можуть бути розділені на два типи: кооперація і конкуренція. Кооперація або кооперативна взаємодія, - це координація, впорядкування, комбінування, складання зусиль кожного з учасників спільної діяльності. Конкуренція - це суперництво, боротьба за досягнення найкращих результатів на якому-небудь терені. Тут найчастіше виникають конфліктні ситуації. Приватним виглядом конкуренції є змагання. Це форма діяльності, при якій ті, що беруть участь прагнуть перевершити один одного в чому-небудь.

Для сумісності необхідний високий рівень взаємних співпереживань, які супроводжуються емоційно-енергетичними витратами. Вони є умовою і результатом міжособистісних симпатій, стійких позитивних взаємин.

Від психологічної сумісності слід відрізнити спрацьованість, під якою розуміється узгодженість між учасниками спільної діяльності. Узгодженість - це одностайність, спільність точок зору, одностайність, дружні взаємини. Спрацьованість не супроводжується сильними співпереживаннями, вона визначається ефективністю спільної діяльності, наявністю у партнерів навиків, умінь і здібностей до співпраці в рішенні загальних завдань.

Поняття «спрацьованість» слід відрізнити від поняття «згуртованість», хоча вони близькі за значенням. При спрацьованості задоволення партнерів взаємодією опосередковане діяльністю, мірою її успішності, ефективності і є взаємним. Для визначення поняття «згуртованість» окрім задоволеності партнерів взаємодією в міжособистісних стосунках привноситься чинник, який утримує людей саме в даній групі, - чинник групової динаміки. Відчуття згуртованості, приналежності до групи людей, що розуміють тебе і що приймають тебе таким, який ти є, вирішальних ті ж проблеми, що і ти, створює основу для міцності, єдності і стійкості міжособистісних взаємодій і взаємин в групі.

Задля реалізації мети – сформувати готовність до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності реалізуються певні складові розробленої моделі, які відображають особливості розвитку сфер спілкування, діяльності і самопізнання в ВТНЗ. Так, реалізація моделі формування готовності студентів до соціальної взаємодії і на її основі розробленої та впровадженої методики носять синтетичний, міждисциплінарний характер і включають як теоретичні заняття і деякі елементи прикладної психології, конфліктології і іміджології, розвитку сфери соціальних стосунків, так і практичні завдання і вправи з окремих напрямків оптимізації міжособистісного сприйняття і активної соціальної взаємодії, органічно об'єднані в системне ціле, що дозволить сформувати готовність до соціальної взаємодії майбутніх інженерів.

Розроблена методика містить мету, завдання, інтегрований зміст, форми, методи, засоби формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності та критерії й показники її ефективності.

Метою методики є формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності, її завданнями визначено сформувати знання і вміння щодо встановлення і підтримки соціальних відносин у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю, розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну соціальну взаємодію.

Для розв'язання визначених завдань було розроблено інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності, якій реалізовано у психолого-педагогічних, фахових дисциплінах й спецкурсі «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності».

Інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю було обрано з розрахунком, що такий підхід в значній мірі поліпшить комплексне застосування набутих знань при вирішенні тих завдань, які постануть перед майбутнім інженером в умовах колективної професійної діяльності. Цілі, завдання, теоретичне та практичне наповнення викладання фахових та психолого-педагогічних дисциплін дали змогу скоригувати навчальний процес так, щоб органічно інтегрувати теоретичний матеріал та практичні заняття, націлені на формування готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів. Інтеграція змісту формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю реалізується на рівні міжпредметних зв'язків, що корелює з рішенням таких дидактичних завдань, як актуалізація, узагальнення і систематизація знань досліджуваного феномену. При цьому міжпредметні зв'язки розглядаються як умову, принцип, засіб формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю в майбутній професійній діяльності, а також як специфічна система організації учбового процесу, діяльності викладача і студента. Основними джерелами інтеграції на рівні міжпредметних зв'язків виступають загальні структурні елементи змісту формування готовності до соціальної взаємодії при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, перенесення яких може

здійснюватися при навчанні фахових дисциплін. Для реалізації інтегрованого змісту формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності було проведено консультації з провідними викладачами фахових дисциплін бакалаврів інженерно-технічного профілю з метою впровадження в процес їхньої професійної підготовки елементів форм навчально-пізнавальної діяльності, які використовуються при формуванні досліджуваного феномену, а саме: індивідуально-групову, кооперативно-групову та колективну. Ці форми застосовуються саме в такій послідовності, яка відповідає динаміці формування професійного колективу за стадіями: конгломерат (група фахівців без ініціативи на сумісну взаємодію, що мають за мету реалізацію індивідуальних професійних потреб), кооперація (група із сформованими міжособистісними стосунками, які носять формально-діловий характер, підпорядкований досягненню необхідних результатів у професійній діяльності), колектив (група фахівців, яка здійснює спільну професійну діяльність з метою досягнення успішного результату на основі співпраці, гармонійності, інтересів і цінностей). Тобто, при навчанні вузькоспеціалізованим дисциплінам, як-то креслення, або вступ до спеціальності, викладачі організовували виконання завдань тким чином, щоб бакалаври інженерно-технічного профілю могли працювати сумісно, виконувати завдання в умовах обмеженого часу та конкуруючи, досягати успішних результатів колективно тощо, що дозволяє реалізувати принцип зв'язка навчання з майбутньою професійною діяльністю.

Цілі, завдання, теоретичне та практичне наповнення, умови викладання відповідних дисциплін дали змогу скорегувати навчальний процес так, щоб органічно інтегрувати теоретичний матеріал та практичні завдання, націлені на формування готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів, з процесом їхньої професійної підготовки.

Розроблений спецкурс «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності» складається з трьох модулів, а саме: модуль 1 «Соціальні відносини: психологічні особливості ефективної взаємодії», модуль 2

«Професійне спілкування: конфлікти та засоби їх вирішення; соціальна компетентність; умови успішної соціальної взаємодії», модуль 3 «Засоби вирішення складних колективних ситуацій у майбутній професійній діяльності». Перший модуль спецкурсу «Соціальні відносини: психологічні особливості ефективної взаємодії» спрямований на розкриття теоретико-методологічних засад професійних соціальних відносин, методів, форм та специфіки реалізації базових комунікативних навичок, особливостей взаємодії у колективі в умовах непередбачуваних обставин; на формування прагнення здійснення конструктивної взаємодії з метою результативних професійних досягнень, умінь встановлювати соціальні контакти на основі принципів взаємодії у професійній діяльності.

Другий модуль «Професійне спілкування: конфлікти та засоби їх вирішення; соціальна компетентність; умови успішної соціальної взаємодії» передбачає оволодіння студентами знань про структуру соціальних відносин, професійний такт та етику, особливості і принципи спілкування, специфіку розв'язання професійних конфліктів, умінь працювати сумісно в обмежених умовах.

Третій модуль «Засоби вирішення складних колективних ситуацій у майбутній професійній діяльності» забезпечує формування у студентів знань щодо сутності професійного спілкування та прийомів його оптимізації, стилів спілкування, основ розвитку комунікативних умінь, умінь створювати та підтримувати професійні емоційні контакти, розкриває прийоми створення сприятливого психологічного клімату в колективі, формує готовність до вирішення неочікуваних професійних ситуацій в умовах обмеженого часу.

2.2. Способи реалізації методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю

Спільна діяльність суб'єктів освітнього процесу протікає у ВНЗ в умовах соціального контролю, на основі соціальних норм і прийнятих в суспільстві зразків поведінки, якою регламентуються їх взаємодії і взаємини.

Під особово-орієнтованою парадигмою освіти розуміється початкова концептуальна модель постановки і вирішення проблем освіти, де признаються унікальна суть кожного студента і індивідуальність його освітньої траєкторії. У контексті справжнього дослідження уточнимо, що в освітньому просторі вузу, студентам надаються можливості позитивного соціального прикладу і набуття соціального досвіду, формування соціально значимих особових якостей і ефективної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Спільна взаємодія передбачає сформований соціально-психологічний контакт – взаємини між людьми в процесі спільної діяльності. Найповніше соціально-психологічна взаємодія проявляється в робочих групах – спільноті людей, об'єднаних діяльністю, метою та відповідальністю, неможливою без товарищескості та взаємодопомоги. Ступінь згуртованості і взаємозалежності членів групи визначає їх готовність і здатність ефективно взаємодіяти при виконанні завдання. Позитивна взаємозалежність невід'ємна складова у спільній діяльності, бо це результат сприйняття членами команди міжособистісних комунікацій, яка забезпечує успішність діяльності кожного.

Враховуючи все вищезазначене, можна стверджувати, що вміння співпрацювати в колективі, будувати позитивні соціальні відносини, бути готовим до взаємодопомоги стає необхідною умовою успішності особистості у професійній діяльності. Колективна праця – це не лише, зусилля групи людей, об'єднаних однією метою і діяльністю – це, перш за все, складний соціальний організм, результати діяльності якого будуть тим істотніше, успішніше та швидше, чим більш він згуртований.

Професійна діяльність інженера – це мінливі, іноді несподівані умови і завдання, тобто це не завжди монотонна і розпланована праця. Специфічність інженерської діяльності, як і багатьох інших професій, полягає в тому, що робітник залежить від багатьох факторів: людського, технічного, матеріального, обставин, та, найчастіше, від фактору нестачі часу. В процесі професійної соціальної взаємодії інженерів суттєве місце та роль займає ефективне використання часу, як інструмент оптимізації професійної діяльності. Інженерна

діяльність передбачає виконання функціональних обов'язків в умовах обмеженого часу з залежністю особистості від колективу. результати діяльності від якого залежать, гостро стає питання регулювання робочого часу.

Кажучи про сприйняття людьми один одного, необхідно враховувати міжособистісну перцепцію. При дослідженні проблем, пов'язаних з перцептивною стороною спілкування, інколи використовують поняття «соціальна перцепція», тобто сприйняття, розуміння і оцінка людьми соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, інших соціальних спільностей). Це ширше поняття, ніж поняття «міжособистісна перцепція», що ототожнюється з міжособистісним сприйняттям [44, 67].

У дослідженнях, присвячених міжособистісній перцепції, психологи виділяють три компоненти, яких необхідно дотримуватися при розробці проблем спілкування: 1) пізнання людьми один одного; 2) емоційне відношення людей один до одного; 3) взаєморозуміння партнерів по спілкуванню.

Виявляючи складну структуру запропонованої методики підвищення ефективності організованого процесу формування готовності студентів до соціальної взаємодії, не можна не відзначити необхідності виконання наступних дидактичних правил: чітке визначення завдань і їх співвідношення з сферами спілкування, діяльності і самопізнання; реалізація їх змістовного наповнення; впровадження новітніх підходів, методів і прийомів активної соціальної взаємодії (дискусійні методи, операційно-ролеві і інтерактивні ігри і так далі), доцільне поєднання їх всіляких видів і форм; творчий підхід до формування структури заняття; поєднання різних форм колективної діяльності з самостійною діяльністю; майстерність проведення заняття; забезпечення оперативного зворотного зв'язку, дієвого контролю, управління тощо.

Грамотне використання методів соціально-психологічної дії (переконання, соціально-психологічного зараження, навіювання, самонавіяння, аутогенного тренування, тощо), підходів до формування соціальної активності студентів (мотиваційного, ситуативного, когнітивного, трансакційного, діяльнісного) також сприяє формуванню готовності студентів до соціальної взаємодії.

Окрім організації тренінгових занять необхідно пред'являти виховні вимоги до їх організації, виявляти розвиваючі і повчальні можливості учбового матеріалу, діяльності на заняттях. Саме розвиваюча функція максимально сприяє розвитку соціальної активності особи, забезпечує її успішне соціальне становлення. Парадигма варіативної освіти у вузі є його сучасною методологічною базою. Гнучкість і варіативна змісту освіти, облік особових і групових інтересів, реалізація і перспективність їх можливостей, формування умінь міжособистісної і соціальної перцепції відображає ефективність використовуваних методів і технологій, а створення образу однолітка з високим рівнем соціальної компетентності, здібного до вибору життєвих пріоритетів, створює основу для формування системи міжособистісних стосунків і соціальних взаємодій, необхідних для досягнення поставлених цілей, і відбувається в розгорнутому в часі процесі, що включає певні етапи (адаптивний, продуктивний і креативний) і що відображає динаміку виявлених в ході дослідження критеріїв сформованості готовності студентів до соціальної взаємодії.

Важливою умовою успішності досліджуваного процесу є його методичне забезпечення. Оцінюючи ефективність методичного забезпечення, необхідно виділити такі його різновиди, як: інформаційно-методичне, нормативно-методичне, технологічне і програмне. Методичне забезпечення – це ціла система, що координує і інтегрує такі сфери, як спілкування, діяльність і самопізнання, що включає апробацію і впровадження в практику ВНЗ ефективних моделей, методик і технологій, підсистему інформування, освіти і вчення студентів і викладачів, спільний аналіз якості діяльності у сфері соціальних стосунків і її результатів, відстеження (моніторинг), узагальнення і поширення ефективного досвіду соціальної взаємодії в освітньому просторі вищої школи.

Необхідністю стає цілісність досліджуваного процесу, яка повинна включати такі компоненти, як когнітивний досвід особи, досвід практичної діяльності (зовнішні, внутрішні, загальні і спеціальні уміння і навички), досвід професійно-творчої діяльності і досвід професійних стосунків особи. При впровадженні інтегрованого змісту формування готовності і спецкурсу повинні

дотримуватися наступні вимоги до їх програм: відповідність стандартів, новизна для студентів, мотивуючий фактор, науковість змісту та його інваріантність, практична спрямованість, зв'язаність і систематичність матеріалу, індивідуальний підбір методів навчання, ефективність витрат часу на реалізацію запланованої мети. Впровадження системи формування повинно визначатися така послідовність вивчення знань, яка є найбільш ефективною в досягненні цілей. Це послідовність, при якій на відновлення забутих або вже втрачених знань не потрібно буде витрачати багато часу; вивчення нових знань спиратиметься на недавно пройдений і легко поновлюваний в пам'яті матеріал.

Необхідно відзначити, що спілкування у вищій школі здійснюється в різних видах діяльності. Деякі форми спілкування володіють досить високою мірою формалізації і вимагають від його учасників опанування специфічних умінь міжособистісного сприйняття (каузальна атрибуція, атракція, афіліація, експресія тощо). Однією з умов розвитку студентів як активних суб'єктів соціальної взаємодії є робота по вдосконаленню внутрішньо групових і внутрішньо колективістських стосунків, які реалізуються шляхом формування мікрогруп на основі загальних завдань і інтересів.

Важливим фактором для реалізації мети дослідження відноситься доведення до свідомості кожного студента актуальності, пріоритетності, ролі, місця і практичного значення формування готовності до соціальної взаємодії як важливої умови успішної професійної діяльності. Саме сфери спілкування, діяльності і самопізнання є основою для формування психологічних новоутворень, сприяючих соціальному становленню особи. Розглядаючи засоби формування соціальних умінь і навиків, ми виходили з психологічного положення про те, що у молодому віці найбільш значимим психологічним новоутворенням є новоутворення, пов'язане з поняттям «самозвеличання», що включає самовиховання, самоосвіту, самопізнання, самоаналіз, саморегуляцію, здібність до самореалізації, орієнтацію на творчість, прагнення до активної соціальної взаємодії. Ми виходили також з припущення, що поняття «самозвеличання» як підсумкове формування особових особливостей якнайповніше здійснюється в

процесі спілкування і взаємодії, в ході яких відбувається ідентифікація, рефлексія і самоконтроль.

Крім того, дуже поважно при організації тренінгів і інтерактивних ігор грамотно здійснювати конструктивний зворотний зв'язок, що несе реальні відомості про партнерів у формі, що забезпечує їх прийняття, яка повинна відповідати ряду вимог: носити описовий, а не оцінний характер; бути не відстроченою, відповідати принципу «тут і зараз»; бути специфічною, тобто відноситися до конкретних дій учасників, а не до особи в цілому; бути релевантною, тобто відповідною потребам як того, хто її отримує, так і того, хто її дає; орієнтуватися на ті межі, які реально можуть бути змінені; реалізовуватися в контексті соціальної взаємодії, а не «вибиватися» з виучуваного; по можливості бути сформульованою в «мені-висловах», особливо якщо йдеться про відчуття; бути адресною, відноситися до конкретних учасників, мікрогруп або групи в цілому, а не до абстрактних «окремих осіб»; мати «зворотну адресу», тобто даватися від власної особи або від імені конкретної, чітко позначеної мікрогрупи, а не від «деяких з нас»; носити характер констатації фактів, а не рад або повчань. Ці правила в значній мірі характеризують конструктивну взаємодію в цілому, тому якщо студенти звикнуть слідувати даним правилам, це само по собі підвищить рівень їх соціальної взаємодії.

Успіх в спільній діяльності багато в чому залежить від того, як формується образ партнера по взаємодії (спілкуванню), яке взаєморозуміння партнерів, рівні сумісності і спрацьованості в процесі спільної діяльності [184, с. 202].

Розрізняють чотири рівні сумісності: психофізіологічний, психологічний, соціально-психологічний і соціологічний [16, с. 180]. Психофізіологічний рівень ґрунтується на сумісності темпераментів і інших психофізіологічних характеристик; психологічний рівень включає сполучуваність характерів, мотивів і стереотипів поведінки; соціально-психологічний рівень передбачає узгодженість функціонально-ролевих чекань і дій; на соціологічному рівні важливий збіг або схожість інтересів, ціннісних орієнтацій партнерів.

Якщо в процесі спільної діяльності у партнерів з'являються неприязнь,

антипатія, негативні емоції, то говорять про міжособистісну несумісність. Виникає зіткнення різних як суб'єктивних, так і об'єктивних тенденцій в мотивах, діях, поведінці партнерів, яка веде до конфліктів.

Складова соціальної взаємодії – міжособистісна сумісність, тобто прийняття партнерів по взаємодії, засноване на оптимальному поєднанні значимих індивідуально-психологічних характеристик партнерів (ціннісних орієнтацій, соціальних установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій і тому подібне). Оптимальне поєднання цих характеристик в одних випадках передбачає їх схожість, в інших - взаємодоповнюваність, або те і інше. Індивідуально-психологічні характеристики не існують самі по собі, вони виявляються в поведінці і вчинках людини.

Міжособистісна сумісність супроводжується позитивними емоціями: виникненням взаємної симпатії, пошаною, упевненістю в благополучному результаті майбутніх контактів між партнерами. В результаті психологічної сумісності формується потреба разом вирішувати проблеми, разом нести за них відповідальність. Особливого значення психологічна сумісність набуває в складних умовах спільної діяльності, коли досягнення загальної мети відбувається при дефіциті засобів, часу, простору і кількості необхідних учасників.

Таким чином, інтерактивна сторона соціальної взаємодії виявляється в обміні інформацією і в зусиллях людей по організації спільних дій. Основною умовою їх успішності є відповідність поведінки взаємодіючих людей чеканням один одного. Не можна уявити собі взаємодію, завжди і при всіх обставинах що протікає гладко і позбавлена внутрішніх протиріч. У деяких ситуаціях виявляється антагонізм позицій. Це інколи обертається взаємною ворожістю, виникають міжособистісні конфлікти. Причини конфліктів можуть бути найрізноманітніші, наприклад, взаємовиключні інтереси тих, що взаємодіють або непереборні смислові бар'єри. Так, розуміння сенсу вислову, вимоги, наказу перешкоджає ефективній взаємодії партнерів.

Особливо часто смислові бар'єри виникають в професійних колективах, що

пояснюється різницею у віці і життєвому досвіді партнерів, розбіжностями їх інтересів, помилками у виборі виховних дій.

Таким чином, при взаємодії в діяльності важливе взаєморозуміння, тобто сприйняття людини людиною, і вивчення особливостей міжособистісної перцепції. Враження, яке виникає при сприйнятті людини, грає важливу регулятивну роль в спілкуванні. На основі сприйняття людини людиною формується уявлення про наміри, думки, здібності, емоції, установки партнера. Це процес двосторонній: кожен з партнерів по спілкуванню уподібнює себе іншому. Отже, при взаємодії в діяльності мають бути враховані потреби, мотиви і установки всіх учасників спілкування. Повинно враховуватися і третій вимір «Я», тобто те, якою бачить людина свого партнера по спілкуванню.

Слід підкреслити істотну різницю між пізнанням світу, природи і пізнанням людини людиною. Якщо пізнання природи відбувається на основі плотського віддзеркалення об'єктивного світу і раціонального мислення індивіда (тобто суб'єкта пізнання), то пізнання і розуміння людьми один одного відбувається на основі взаєморозуміння, передбачає розуміння цілей, мотивів, установок партнерів по взаємодії. Більш того, це взаєморозуміння може якісно мінятися. Якщо цілі, мотиви, установки партнера по взаємодії зрозуміли, але не сприйняті так, щоб діяти згідно цим цілям, мотивам, установкам (суб'єкт взаєморозуміння має, наприклад, інші установки, інші цілі, інші мотиви), то це - одне. І зовсім інша справа, коли цілі, мотиви, установки партнера по взаємодії не лише зрозуміли, але і сприйняті і приймаються для себе. В цьому випадку узгоджуються дії, виявляються симпатії. У буденному житті люди частенько не знають дійсних причин поведінки партнерів по спілкуванню і починають встановлювати причини поведінки, ґрунтуючись на схожості поведінки сприйманої особи з поведінкою іншого індивіда або на основі власних мотивів поведінка, яка може виникнути або які виникали у минулому в аналогічних ситуаціях.

Існує комунікаційна модель розвитку (або погіршення) стосунків, що складається з десяти етапів взаємодії. При позитивній афіліації це: вступ, експериментування, інтенсифікація, інтеграція, об'єднання. При розпаді

стосунків, дистанціюванні — це: диференціація, обмеження, стагнація, уникнення, припинення. Другі п'ять стадій можна вважати паралельними першим. Кожна характеризується ослабленням афіліації і уваги до іншого. У міру того, як стосунки приходять в занепад, «ми» перетворюється на «ти» і «я», зменшується кількість і якість обміну інформацією, спілкуванню важко, стає стилізованим, невмілим. Партнери по можливості уникають один одного. Припинення — це більш менш офіційна заява, що стосунки завершені. Проте на будь-якому етапі відношення можуть стабілізуватися. Інколи страх або потрясіння знижують тягу до спілкування, тоді необхідна соціальна підтримка. Як правило, вона включає чотири компоненти: емоційну підтримку (упевненість в тому, що про тебе піклуються, тебе люблять); оцінну підтримку (соціальне порівняння і відповідь на питання, чи правильно я відношуся до того або іншого явища); інформаційну підтримку (інформацію про те, як сприймати явища); інструментальну підтримку (здобуття конкретної дієвої допомоги) [185, с. 62].

Кажучи про методи формування готовності до соціальної взаємодії в умовах ВНЗ, необхідно відзначити, що вони діляться на дві великі групи: дискусійні методи і методи соціально-психологічного тренінгу.

Дискусійні методи: дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака». Методи соціально-психологічного тренінгу: ігрові методи (операційні, ролеві) і сенситивний метод (метод тренування міжособистісної чутливості), основною метою якого є розвиток і вдосконалення здатності розуміти один одного [16, с. 181-182].

Дискусійні методи. Дискусія — це форма колективного обговорення, мета якого — виявити істину або знайти правильний розв'язок порушеного питання через висловлення власних міркувань та зіставлення поглядів опонентів на проблему, але це не суперечка. Однією з умов проведення дискусії — є : «...всім бажано поводитись відповідно до загальногодящих норм поведінки, не слід перетворювати дискусію на суперечку». Предметами дискусії у вузі можуть бути цивільні, етичні, правові, науково-технічні проблеми, а також міжособистісні стосунки членів групи і проблемні ситуації. У полемічних спорах учасники

дискусії повинні дотримуватися загальних правил способів доказу, оскільки метою суперечки є саме доказ: один доводить, що така-то думка вірогідна, інший - що вона помилкова. Перш ніж починати дискусію, необхідно точно встановити, що є тезою доказу.

Теза має бути ясною і виразною. Цього можна досягти, якщо дотримуватися наступних процедур:

- 1) визначити нові і недостатньо ясні поняття, що входять в тезу;
- 2) виявити кількісну вираженість тези;
- 3) визначити його модальність.

Без точного визначення понять в тезі, без достатньої обізнаності про предмет дискусії брати участь в полеміці не має сенсу, оскільки може статися, що учасники дискусії поведуть суперечку «на різних мовах».

Кількісна вираженість тези полягає у визначенні, про один предмет йде мова або про багато предметів того ж класу (про деякі предмети, про більшість з них, про декілька, майже про всіх і тому подібне). Наприклад, якщо хтось скаже: «Люди талановиті», то тут абсолютно неясна кількісна визначеність тези: чи всі люди маються на увазі, чи значна частина людей або лише деякі представники певної соціальної спільності, а може бути, суперечка буде лише про потенційну можливість людей бути талановитими від природи. Модальність тези означає міра його достовірності (дійсність, необхідність, можливість, деяка міра вірогідності чого-небудь і тому подібне).

«Мозкова атака» — це методика стимулювання творчої активності і продуктивності на основі вислову членами групи будь-яких ідей або думок на запропоновану тему, не оцінюючи їх при цьому як достеменні або помилкові, безглузді або дивні. Дана методика виходить з припущення, що при звичайних прийомах обговорення і вирішення проблем виникненню новаторських ідей перешкоджають контрольні механізми свідомості, які сковують потік цих ідей під тиском звичних, стереотипних форм прийняття рішень [49, с. 21-22].

Сценарій мозкового штурму проводиться приблизно за наступною схемою. Учасники маються в своєму розпорядженні лицем один до одного. Ведучий

ставить перед групою проблему і пропонує протягом певного часу (30-50 мін) без попередньої підготовки і обдумування висловити якомога більше варіантів вирішення цієї проблеми. Час виступу учасників, як правило, обмежений (2-3 мін), кожному дозволяється виступати по декілька разів. Мозковий штурм (атака) закінчується, коли вичерпується потік пропозицій. Після проведення мозкової атаки всі висловлені ідеї і пропозиції аналізуються з розрахунку на те, що серед них виявиться декілька що містять найбільш вдалі прийнятні рішення. Всі пропозиції, у тому числі найкоштовніші ідеї і рішення, не персоналізуються, вважаються плодом колективної праці.

Використання цього методу дозволяє сформувати у студентів вміння генерувати ідеї в умовах екстремальної ситуації, при обмеженому часу, висловлювати та обґрунтовувати свої думки, проявляти свою особистість, сприяє розвитку творчого мислення.

Методи соціально-психологічного тренінгу поділяються на дві групи: ігрові методи і сенситивний метод (метод тренування міжособистісної чутливості).

Ігрові методи призначені для вироблення і ухвалення управлінських рішень. Наприклад, комерційному персоналу така гра допомагає виробленню управлінських рішень у виробничо-господарських ситуаціях, особливо при необхідності обліку численних чинників, з яких не всі можуть бути однозначно визначені кількісно. Прийнято вважати, що ігрові методи діляться на операційні і ролеві. У свою чергу операційні методи підрозділяються на власне ділові і управлінські. Ділення на ділові і управлінські ігри умовне, оскільки в діловій грі, кінець кінцем, виробляються і управлінські рішення, а в управлінській грі учасники групи вимушені вступати у ділові відносини. Операційна гра (і ділова, і управлінська) як імітаційний метод відкриває для педагога можливість дослідження процесів ухвалення рішень з врахуванням індивідуальних показників [133, с.93].

В умовах ролевої гри індивід опиняється в ситуації, яка характерна для його реальної діяльності і яка ставить його перед необхідністю змінювати свої установки. Так створюються умови для формування нових, ефективніших

комунікативних навиків.

При підготовці до проведення ігор розробляється відповідна документація. Наприклад, для проведення ділової гри основними документами є проспект, сценарій, опис ігрової обстановки, інструкція гравцям керівництво для адміністратора або ведучого, керівництво для рахункової групи.

Нами було обрано ігрові методи, тому що вони сприяють підвищенню мотивації до професійної діяльності і її складового компоненту – соціальної взаємодії, поєднують теоретичні знання з практичною діяльністю, формують елементи культури спілкування у майбутній професійній діяльності, підвищують рівень соціальної активності.

Сенситивний метод відноситься до категорії методик тренування міжособистісної чутливості. Основна мета сенситивного тренінгу полягає в розвитку і вдосконаленні здатності розуміти один одного. Взаєморозуміння партнерів по спілкуванню передбачає знання кожним з них психології іншого: його ціннісних орієнтацій, мотивів, цілей діяльності, установок, рівня домагань, рис характеру і тому подібне. Люди володіють різною мірою здібності до спілкування, до розвитку міжособистісної чутливості. Ці здібності можуть розвиватися і удосконалюватися в процесі проведення спеціальних соціально-психологічних тренінгів. В ході сенситивного тренінгу його учасники включаються в абсолютно нову для них сферу соціального досвіду, завдяки якій вони пізнають, як вони сприймаються іншими членами групи, і дістають можливість порівнювати ці перцепції з самосприйняттям [127, с. 61-68].

Існують різні підходи до сприйняття людини людиною і взаєморозумінню в процесі спілкування і взаємодії. Уявлення про іншу людину тісно пов'язане з рівнем власної самосвідомості. Аналіз усвідомлення себе через іншу людину виробляється за допомогою ідентифікації і рефлексії [112, 114].

Ідентифікація - це один з механізмів пізнання і розуміння іншої людини, що полягає перш за все в неусвідомленому уподібненні себе значимому іншому (значимий інший — це людина, що є авторитетом для даного суб'єкта спілкування і діяльності). Зазвичай це відбувається, коли в реальних ситуаціях взаємодії

індивід робить спроби поставити себе на місце партнера по спілкуванню. При ідентифікації встановлюється певний емоційний зв'язок з об'єктом, опосередкований переживанням своєї тотожності з ним.

Слід відрізнити ідентифікацію від референтності. Якщо для ідентифікації основою є процес уподібнення суб'єкта партнерові по взаємодії, тобто уподібнення значимому іншому, то для референтності головною є залежність суб'єкта від інших людей, виступаюча як виборче відношення до них. Об'єктом референтних стосунків може виступати або група, членом якої є суб'єкт, або інша група, з якою він себе співвідносить, не будучи її реальним учасником. Функцію референтного об'єкту може виконувати людина, у тому числі і що не існує реально (літературний герой, вигаданий ідеал для наслідування і тому подібне). Суб'єкт запозичує для себе цілі, цінності, ідеї, норми і правила поведінки об'єкту референтності. Тоді як поняття «ідентифікація» близьке до поняття «емпатія». Емпатія - це збагнення емоційних станів іншої людини у формі співпереживання. Механізм емпатії до певної міри схожий з механізмом ідентифікації. Ця схожість полягає в умінні поставити себе на місце іншого, поглянути на речі із його точки зору. Проте це не обов'язково означає ототожнення себе з цією людиною (як це відбувається при ідентифікації). При емпатії береться до уваги лінія поведінки партнера, суб'єкт відноситься до нього із співчуттям, але міжособистісні стосунки з ним будуються, виходячи із стратегії власної поведінки.

Рефлексія - це усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню, тобто «як буде партнер по спілкуванню розуміти мене». При рефлексії відбувається осмислення того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера по спілкуванню.

Визначаючи найбільш оптимальні підходи до вирішення проблем активної соціальної взаємодії, необхідно знати основні ефекти міжособистісного сприйняття. Це каузальна атрибуція, ефект ореолу, ефекти новизни і первинності, стереотипізація, атракція, афіліація, експресія тощо [16, с. 188-191].

Каузальна атрибуція. Пізнаючи один одного, люди не обмежуються здобуттям відомостей шляхом спостереження. Вони прагнуть до з'ясування

причин поведінки партнерів по спілкуванню, з'ясуванню їх особових якостей. Але оскільки інформація про людину, отримана в результаті спостереження, найчастіше недостатня для надійних висновків, спостерігач починає доповнювати її імовірнісними причинами поведінки і характерологічними межами особи партнера по спілкуванню. Така інтерпретація причин поведінки спостережуваного індивіда може істотно впливати і на самого спостерігача. Таким чином, каузальна атрибуція — це інтерпретація суб'єктом міжособистісного сприйняття причин і мотивів поведінки інших людей (слово каузальний означає причинний, атрибуція - це приписування соціальним об'єктам характеристик, не представлених в полі сприйняття).

На основі вивчення проблем, пов'язаних з каузальною атрибуцією, дослідниками зроблено висновок про те, що атрибутивні процеси складають основний зміст міжособистісного сприйняття. Показово, що одні люди схильні в процесі міжособистісного сприйняття більшою мірою фіксувати фізичні межі (в цьому випадку сфера «приписування» істотно скорочується), інші сприймають переважно психологічні риси вдачі тих, що оточують. У останньому випадку відкривається широкий простір для «приписування». Виявлена певна залежність «приписування» від установки в процесі сприйняття людини людиною. Особливо значна роль приписування при формуванні першого враження про незнайому людину. Це було виявлено в експериментах. Двом групам студентів була показана фотографія однієї і тієї ж людини. Але заздалегідь першій групі було повідомлено, що людина на пред'явленій фотографії є злочинцем, а другій групі про ту ж людину було сказано, що він великий учений. Після цього кожній групі було запропоновано скласти словесний портрет цієї людини. У першому випадку були отримані відповідні характеристики: глибоко посаджені очі свідчили про приховану злість, видатне підборіддя — про рішучість «йти до кінця» в злочині і так далі. Відповідно в другій групі ті ж глибоко посаджені очі говорили про глибоку думку, а видатне підборіддя - про силу волі в подоланні труднощів на дорозі пізнання і так далі [155, с. 112].

Ефект ореолу - це формування оцінного враження про людину в умовах

дефіциту часу на сприйняття його вчинків і особових якостей [16, с. 189]. Ефект ореолу виявляється у формі або позитивній оцінній упередженості (позитивний ореол), або негативній оцінній упередженості (негативний ореол). Так, якщо перше враження про людину в цілому благополучне, то надалі вся його поведінка, межі і вчинки починають переоцінюватися в позитивну сторону. У них виділяються і перебільшуються в основному лише позитивні моменти, а негативні недооцінюються або не помічаються. Якщо ж загальне перше враження про людину через обставини, що склалися, виявилось негативним, то навіть позитивні його якості і вчинки в подальшому або не помічаються зовсім, або недооцінюються на тлі гіпертрофованої уваги до недоліків.

Ефекти новизни і первинності. З ефектом ореолу тісно пов'язані ефекти новизни і первинності. Ці ефекти виявляються через значущість певного порядку пред'явлення інформації про людину для складання уявлення про нього. Ефект новизни виникає тоді, коли по відношенню до знайомої людини найбільш значимою виявляється остання, тобто новіша інформація про нього. Ефект первинності виникає, коли по відношенню до незнайомої людини значимішою виявляється перша інформація [там же, с. 190].

Стереотипізація – це сприйняття і оцінка соціальних об'єктів на основі певних вистав (стереотипів). Стереотипізація виявляється в приписуванні схожих характеристик всім членам якої-небудь соціальної групи без достатнього усвідомлення можливих відмінностей між ними.

Стереотип - це спрощене, частенько спотворене, характерне для сфери буденної свідомості уявлення про яку-небудь соціальну групу або окрему людину, що належить до тієї або іншої соціальної спільності. Стереотип виникає на основі обмеженого минулого досвіду в результаті прагнення будувати висновки на базі недостатньої інформації. Найчастіше стереотипи виникають відносно групової приналежності людини.

Стереотипізація є однією з найважливіших характеристик міжгрупового і міжособистісного сприйняття і супроводжується проявами соціальних установок, ефектів ореолу, первинності і новизни. У міжособистісній перцепції

стереотипізація виконує дві основні функції: підтримка ідентифікації і виправдання можливих негативних установок по відношенню до інших груп. Особливо поширені так звані етнічні стереотипи, коли на основі обмеженої інформації про окремих представників тих або інших етнічних груп робляться упереджені висновки щодо всієї групи. Стереотипізація в процесі пізнання людьми один одного може привести до двох різних наслідків. З одного боку, до певного спрощення процесу пізнання іншої людини, і тоді це спрощення веде до заміни образу людини штампом, наприклад. З іншого боку, це веде до упереджень, якщо думка про соціальний об'єкт будується на основі минулого обмеженого досвіду, який найчастіше може виявитися негативним.

Атракція. При сприйнятті людьми один одного формуються певні стосунки з включенням емоційних регуляторів - від неприйняття цієї або іншої людини - до симпатії, дружби, любові. Соціальна атракція - це особливий вигляд соціальної установки на іншу людину, в якій переважають позитивні емоційні компоненти. Виділяють три основні рівні атракції: симпатія, дружба, любов. Атракція виявляється в емоційній привабливості, потягу однієї людини до іншого.

Афіліація — потреба в спілкуванні, здійсненні емоційних контактів, в проявах дружби і любові. Афіліація виражається через посилення близькості. Проте співбесідники можуть бажати різного рівня афіліації. Партнер може або прийняти заявку, або спробувати зберегти афіліацію на колишньому рівні, або навіть понизити його.

Експресія - виразність, сила прояву відчуттів. Експресивні реакції є зовнішнім проявом емоцій і відчуттів - в міміці, пантоміміці, голосі і жестах. Експресія сильно впливає на характер міжособистісних стосунків. Надлишкова або недостатня експресія, її неадекватність конкретної ситуації може стати однією з причин конфлікту [128, с. 19].

Існують методи соціально-психологічної дії до вирішення проблем активної соціальної взаємодії. Це методи переконання, соціально-психічного зараження, наслідування, навіювання і самонавіювання, аутогенного тренування тощо. Необхідно відзначити, що ці методи відносяться і до методів виховання, оскільки

процес виховання передбачає психічна дія на свідомість, відчуття, діяльність і поведінку виучуваних з метою формування у них певних особових якостей [205, с. 49].

Метод переконання — це система словесно-наочних дій на свідомість виучуваних, тобто на загальну думку, яка забезпечує добровільне прийняття розпоряджень і перетворення їх в мотиви поведінки членів колективу. Будь-яка дія педагога направлена кінець кінцем на формування, закріплення або зміну установок, стосунків, думок, відчуттів і дій виучуваних. Слід розрізняти переконання достеменні і помилкові. У вузі, наприклад, педагог прагне до того, щоб виучувані були не лише виконавцями, але і ініціативними, творчими особами. Помилкові переконання виникають як синтез негативних поглядів і негативного життєвого досвіду. Формами переконання можуть бути диспути, бесіди, особистий приклад, доказ. При використанні цих форм переконання слід мати на увазі емоційний стан особи, яку переконують. У випадку, наприклад, коли студент визнає і сприймає високий авторитет педагога, особистий приклад останнього підсилює ефект психологічної дії. Особливо слід зазначити таку форму переконання, як доказ. Воно може бути розділене на складові: теза, аргумент, спосіб доказу. Потрібно мати на увазі, що при доказі може бути допущена логічна помилка — поєднання тез.

Метод соціально-психічного зараження — це процес передачі емоційного стану від одного партнера по взаємодії (спілкуванню) до іншого на психофізіологічному рівні контакту. На відміну від наслідування і конформності зараження виступає як форма механізму поведінки людини, обумовленої його схильністю певним психічним станам, що спонтанно виявляється. Вибухові форми прояву емоцій, відчуттів і пристрастей є потужним каталізатором передачі психічного настрою від індуктора (комунікатора) до реципієнта. Всім відомо, яким заразливим є сміх, якому слідує все або майже все в будь-якій референтній групі, передаючи один одному психічний стан радості і веселості. Основною функцією соціально-психічного зараження є психологічна дія на групи. Ця дія здійснюється з метою посилення групової згуртованості, коли така згуртованість

вже є. У тих випадках, коли не вдається досягти необхідної згуртованості на раціональній основі, удаються до соціально-психічного зараження (наприклад, за допомогою засобів масової інформації).

З феноменом зараження тісно пов'язано соціально-психічне явище, що зване наслідуванням, зустрічається на різних вікових етапах індивідуального розвитку людини. Наслідування - це дотримання яким-небудь зразкам і прикладам. Воно направлене на зовнішню ідентифікацію індивідом себе з деякою значимою для нього особою. При прагненні до наслідування суб'єкт переймає в значимого іншого манери поведінки, голос, міміку, ходу, звички, зразку одягатися. Кожен може пригадати приклади наслідування, які характеризували його поведінку і вчинки на певних етапах життя. Наслідування в юнацькому віці направлене на зовнішню ідентифікацію студентом себе з деякою конкретною, значимою для нього особою. У дорослих наслідування є елементом навчання в деяких видах професійної діяльності. І хоча наслідування в деякій мірі — прояв ідентифікації, ці поняття не тотожні. Ідентифікація - поняття ширше і виявляється не лише через наслідування, але і через інші механізми соціально-психологічного спілкування (зараження, переконання, конформізм та ін..). Не можна ототожнювати наслідування із зараженням. Наслідування направлене на відтворення індивідуумом певних зовнішніх меж, зразків поведінки і вчинків, і супроводжується емоційними проявами. Зараження ж як психічний стан виникає через співпереживання людиною внутрішніх, психічних настроїв і переживань інших людей. Не дивлячись на ці відмінності, обидва ці стани об'єднує те, що один і той же поведінковий акт може бути одночасне і предметом наслідування, і чинником психічного зараження.

Навіювання - це система словесно-образних дій на колектив і окремих його членів з метою викликати відповідні стани і поведінку, потреби і звички. Метод навіювання володіє великими можливостями для запобігання втомі, зняття негативного впливу стану чекання, стресу в аварійних ситуаціях і тому подібне. У кожному окремому випадку педагог може застосовувати різні формули навіювання. Такі формули навіювання повинні включати прості і зрозумілі слова

(як правило, не більше 5-6 слів). Особливістю навіювання, на відміну від переконання, є його зверненість не до логіки і розуму особи, не до її готовності мислити і міркувати, а до її готовності отримувати розпорядження, інструкції.

На доказ цього необхідно відзначити, що дитина вчиться шляхом наслідування. Рівень її податливості до навіювання високий, і це приносить їй величезну користь, оскільки при цьому необхідність навчення методом проб і помилок не настільки велика. Друк авторитету переноситься надалі на інші обличчя і навіть на засоби інформації. Те, що дитина бачить по телевізору, слухає по радіо і читає в книгах і журналах, здається йому особливо достовірним. По мірі того як дитя зростає, він починає проявляти схильність все більшій орієнтації на власні критичні думки. Проте і в дорослій людині як і раніше криється податливість до навіювання, він продовжує вірити в те, чому його учать. Навіювання трансформується в активний процес самонавіяння. Потрібно пам'ятати про руйнівний, украй негативній дії, яка може надати навіювання на психічний стан, психічне і фізичне здоров'я людини.

Однією з необхідних умов ефективності навіювання є навіюваність. Під навіюваністю розуміється схильність людини змінювати свою поведінку на вимогу іншої людини або групи людей, не спираючись при цьому на свою логіку, свідомість, тобто несвідома підлеглість вимогам інших людей. Навіюваність залежить від віку (чим молодше, тим вище), статі (найчастіше жінки більш вселяються, ніж чоловіки), інтелекту (з підвищенням рівня освіти навіюваність зазвичай знижується), стани здоров'я (при перевтомі або після захворювань навіюваність стає вищою) і інших чинників. Крім того, навіюваність значно варіюється залежно від вигляду навіювання і авторитетності того, що вселяє.

Навіюваність особи тісно пов'язана з самонавіюванням. Засвоєна інформація виробляє у індивіда певне відношення до навколишнього світу. Людина постійно знаходиться в стані різної міри самонавіяння. Часто самонавіяння використовується для саморегуляції особи, процедура якої називається аутогенним тренуванням. Аутогенне тренування, або аутотренінг, - це система прийомів самовпливу, за допомогою якої стає можливим управління

деякими мимовільними психічними процесами і станами організму (притуплюванням пильності, відверненням уваги). Аутогенне тренування в значній мірі може вплинути на усунення тимчасових нестійких несприятливих чинників. В даний час розроблена безліч модифікацій аутогенного тренування.

Ми хочемо розглянути методичні прийоми навчання спілкуванню студентів. Щоб навчити людину аналізу ситуацій спілкування в цілому і особливостей свого спілкування зокрема, навчити його вживати слова, вирази, інтонації стосовно цілей комунікації, використовують різні навчально-методичні прийоми. Один з таких прийомів, що дозволяють добитися добрих результатів в опануванні видів мовної комунікації, – розігрування ситуацій у сфері конкретної діяльності, тобто ділова гра. У освітній установі відбувається освоєння студентами соціальних ролей і осмислення їх значущості.

Загальна мета соціальної взаємодії реалізується через різні зразки діалогічної і монологічної мови. Учасники гри в кожній конкретній ситуації повинні радитися один з одним, заперечувати, доводити свою точку зору, вислуховувати співбесідника і старатися його зрозуміти. У ряді випадків, коли учасники ділової гри відстоюють свою точку зору або виражають свою позицію і мотивують її, їх мови набуває монологічний характер. Тому в систему тих, що передують діловій грі вправ фахівці рекомендують включати вправи по вченню монологічним висловам, комунікативна мета яких - переконати партнера по спілкуванню в своїй правоті, погодитися або не погодитися з ним, обґрунтувавши свою точку зору. В процесі ділової гри істотного значення набувають наступні загально методичні положення.

1. Наслідки прийнятих рішень розглядаються гіпотетично, уможливно, як можливі.
2. Колективне вироблення рішень. Рішення приймаються, як правило, в умовах відсутності конфлікту, оскільки всі виучувані виступають як би в одній, колективній, груповій ролі.
3. Багатоваріантність рішень. Цей чинник може породжуватися неоднаковою компетентністю студентів, відмінністю їх пріоритетів і тому

подібне.

4. Єдина мета при виробленні рішень. Вся група розглядає одну ситуацію, по якій в загальному вигляді належить прийняти рішення.

5. Групове оцінювання діяльності студентів. Зазвичай оцінюванню підлягає кінцевий результат, тобто само рішення.

6. Наявність керованої емоційної напруженості студентів. Вона створюється наступними засобами: змаганням груп по досягненню мети; неповнотою інформації про об'єкт; оцінюванням діяльності виучуваних; невідповідністю ресурсів і мети. При цьому невідповідність ресурсів і мети обумовлена недостатнім рівнем знань, умінь і досвіду учасників гри; невизначеністю (неповнотою) інформації, що надається (отримуваною); обмеженістю часу, що виділяється учасникам гри для вироблення і ухвалення рішення. Виникненню емоційної напруженості сприяють, зокрема, некеровані чинники ділової гри як методу вчення: нетрадиційний для учасників гри підхід до вчення; колективна форма вироблення і ухвалення рішень, при якій створюються умови для дії групи на окремого учасника (і окремих учасників один на одного); можливість надолужити прогаяне на попередніх етапах, тобто «виправитися» без моральних втрат для виучуваного; можливість конфліктів між мовними цілями і особистими інтересами учасників. До чинників керованої емоційної напруженості відносяться: можливість досить гострого конфлікту із-за неспівпадання цілей (функціональних і ігрових) учасників, виконуючих різні ролі; забезпечення особистої зацікавленості учасників в певних результатах ігрової ситуації; виконання психологічних вимог по підборі ігрових груп, розподілу ролей з врахуванням особових особливостей учасників тощо.

Засобами, що забезпечують керовану емоційну напруженість, є:

1. реалізація ситуації вибору (наявність більш за один варіант; віра учасника в можливість для нього вибрати будь-який варіант; можливість для учасника додати варіант);

2. невідповідність між ресурсами і метою;

3. характер змагання діяльності ігрових груп;

4. протидія керівництва гри задумам тих, що грають;
5. інформаційна невизначеність і випадковий характер дії на об'єкт ігрового моделювання в процесі гри;
6. процедурні засоби дії на учасників, якщо вони в своїй діяльності відхиляються від наказаних їм цілей (функціональних і ігрових). Такими засобами можуть бути, зокрема, оцінки, що виставляються учасникам відповідно до прийнятої системи оцінювання [113, с. 40].

При вченні основам мовної комунікації можуть використовуватися ігри дискусійного характеру, інтелектуального пошуку і що моделюють професійну діяльність. Вживання того або іншого вигляду ігор залежить від цільової установки, контингенту учасників і ряду інших чинників. У всіх випадках ці ігри носять, як правило, ролевий характер, а особливості взаємодії учасників обумовлюються [72, с. 41]:

- структурою гри;
- певними функціональними обов'язками осіб, в ролі яких виступають учасники гри;
- встановленими правилами гри і методикою її проведення;
- прийнятою в даній грі системою оцінювання діяльності учасників.

Можливе групове виконання ролей, що не мають реальних аналогів (це пояснюється можливістю використання об'єкту ігрового моделювання, що теж не має реального аналога). Кількість дійових осіб в діловій грі також може бути різною. Слід зазначити, що введення великої кількості ролей утрудняє як режисуру гри, так і оцінювання вкладу кожного учасника в кінцевий результат. Тому питання про кількість дійових осіб в грі має бути ретельно продуманий вже на етапі її розробки, оскільки він робить безпосередній вплив на ефективність цього методу вчення.

Ролі в грі визначаються викладачем (або ведучим, якщо це передбачає програма вправи тренінгу) — розробником гри відповідно до її учбових цілей. Крім того, в перелік ролей можуть бути включені не лише ролі, необхідні для моделювання імітованої трудової діяльності виучуваних, але і ролі, необхідні для

організації гри: ролі арбітрів, членів журі (суддів), опонентів, у тому числі таємних, і тому подібне.

Необхідним компонентом всякої гри є система оцінювання діяльності учасників. Без цього неможливо досягти цілей гри, оскільки ця система дозволяє встановити певний порядок взаємодії учасників гри і характер змагання їх діяльності. Подібна система повинна дозволяти оцінювати не лише діяльність кожного учасника і його вклад у вироблене групою рішення, але і його особові якості (ділові, моральні, психофізіологічні). У переважній більшості ділових ігор застосовується бальна оцінка дій учасників, включаючи чітко мотивовані систему преміювання (заохочення) і систему штрафів (покарань) учасників. При цьому слід чітко розмежувати оцінювання ходу ділової гри і оцінювання (аналіз) її результатів. За основу оцінювання можна узяти ефективність сформованого учасниками гри рішення; міжгрупова взаємодія учасників ділових ігор; взаємодія учасників усередині ігрових груп; особові якості учасників ділових ігор. Більш менш об'єктивно можна оцінювати наступні особові аспекти діяльності учасників: ерудованість і принциповість; уміння аргументувати і відстоювати свої рішення; уміння використовувати необхідну наукову літературу, довідкові матеріали і нормативні документи; схильність до ризику; чесність, сумлінність, ініціативність і старанність.

При оцінюванні особових якостей в ділових іграх в області комунікації слід враховувати також культуру мови, комунікабельність, дотримання мовного етикету.

До матеріально-технічного забезпечення гри відносяться не лише технічні засоби вчення, але і устаткування аудиторії або приміщення, в якому проводиться гра. Після закінчення ділової гри необхідний аналіз її ходу і отриманих результатів. Учасники гри повинні знати, яка з груп показала кращі результати і скільки балів набрав кожен учасник. Аналіз проводиться викладачем (ведучим), який здійснював ділову гру.

Впровадження ділової гри слід починати із загальних учбових цілей. Далі, якщо це представляється доцільним, керівник аналізує ті основні теоретичні і

практичні положення, які пов'язані з рішеннями і діями учасників гри. Потім в хронологічній послідовності розглядаються вирішення учасників, розкриваються їх помилки. При цьому поважно не лише виявити помилку, але і показати, як слід було діяти. Тут же оголошуються стимулюючі оцінки: заохочення, призи, нараховані бали тощо. В результаті розбору головних положень в тих, що виучуються повинне скластися чітке уявлення про те, яким слід було діяти в конкретній ситуації, створеній в умовах ділової гри.

Найбільш результативними є інтерактивні ігрові методи [97, с. 102].

Інтерактивна гра — ігрова діяльність учасників тренінгу, що структурована відповідно до цілей і завдань роботи, має на увазі можливість і необхідність міжособистісної взаємодії (інтеракції). Можна виділити декілька різновидів інтерактивних ігор: рухливі (розігриваючі ігри), сюжетні і ролеві, ділові і імітаційні (останні дві групи інколи обґрунтовано розглядаються як різновиди ролеві).

Основна відмінність інтерактивних ігор від традиційних методів вчення полягає в тому, що вони не лише звертаються до інтелекту учасника, але зачіпають особу виучуваного цілком - його думки, відчуття, знання, інтерес і прагнення до гри. Можна відзначити деякі сильні сторони ігрових методів, які виявляються як при використанні їх в умовах психологічного тренінгу, так і при вживанні в контексті різних повчальних програм.

- Активна позиція тих, що займаються. Це дозволяє задіяти природні потреби студентів, які при традиційному вченні зазвичай розглядаються як перешкоди, наприклад бажання поговорити і прагнення до фізичної активності.

- Головний повчальний потенціал гри полягає в безпосередньому досвіді, що отримується учасниками. Тому отримані в іграх знання і уміння носять особовий характер, легко актуалізуються в самих різних видах діяльності.

- Результати більшості ігор не можна передбачити заздалегідь, тому їх виконання супроводжується незмінним інтересом, цікавістю.

- Зростає мотивація, міра емоційної включеності в події, що відбуваються в групі.

- Ігрові методи відносно некритичні до учасників, можуть успішно застосовуватися при розмірі групи від 4-5 до 20-30 чоловік.

Рухливі ігри (розминки, що розігрівають ігри) широко використовуються в психологічних тренінгах. Частенько вони є найбільш помітною, емоційно насиченою і такою, що запам'ятовується частиною заняття і сприймаються мало не як «візитна картка» тренінгу із студентами. Основна мета їх використання — інтенсифікація емоційної сфери учасників і їх міжособистісної взаємодії (саме тому для психологічних тренінгів вибираються ті рухливі ігри, які носять інтерактивний характер), а також розминки у фізичному значенні цього терміну. Інколи для опису рухливих ігор, направлених переважно на вирішення психологічних завдань, використовується поняття «психогімнастика» - набір процедур, до складу яких входить фізичний рух, метою яких є зміна емоційного стану групи і інтенсифікація міжособистісного спілкування.

Розглянемо детальніше найважливішу в змістовному відношенні групу комунікативних ігор, вживаних в умовах психологічних тренінгів, - рольові ігри. Слово «роль» етимологічно походить від слова roll, що позначав в середні віки сувій пергаменту, на якому записувалися акторські репліки. Поширення даного поняття на повсякденну поведінку людей пов'язане з потребою «підсумовувати або стисло виражати в реальному житті те, що може бути комплексним сприйняттям деталей, складових зовнішність або поведінка іншої людини» [76, с. 112]. У сучасній англійській мові слова role (роль) і roll (згорток, список, обертання) відрізняються лише написанням, виголошуються ж однаково.

Соціалізація людини в значній мірі проходить через освоєння різних ролей, які можуть відображати його суспільне положення, бути способом вираження групових норм і суспільних вимог, визначатися функціями людини в соціумі тощо. Коли люди приймають певну роль, вони починають поводитися відповідно до її вимог.

Суть ролевої гри полягає в тому, що людина тимчасово «приймає» певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які, як він вважає, відповідають їй. Вона не зводиться до розігрування дослівно описаних дій персонажа, як при

грі п'єси. Задається лише соціальна роль, конкретні ж дії, що маються на увазі нею, учасники визначають самі.

В більшості випадків в грі бере участь одночасно декілька чоловік, кожен з яких виступає в своїй ролі. Як правило, учасника просять «узяти на себе роль, не характерну для виконавця або характерну для нього, але в абсолютно іншій обстановці», що дозволяє отримати новий досвід поведінки. Обстановка ж створюється так, щоб оптимізувати можливості для вчення новим поведінковим і комунікативним моделям.

Як і групова дискусія, ролева гра може виступати як «крізний» тренінгового метод, включений в найрізноманітніші вправи, а також як самостійна техніка. Вживання ролевої гри в тренінгу дозволяє вирішувати наступні завдання:

- сформувані у учасників нові моделі поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії;
- розширити гнучкість поведінки завдяки можливості приймати ролі різних учасників спілкування;
- навчити моделям ефективної поведінки в конкретних ситуаціях спілкування (знайомство, конфлікт, усний іспит і т. д.);
- продемонструвати умовність поведінкових моделей, що наказують ролями, їх залежність від контексту спілкування;
- створити умови для усвідомлення і корекції власних неадекватних поведінкових моделей;
- понизити гостроту проблемних переживань, пов'язаних з ситуаціями, що програються.

Виділяють різноманітні типи ролевих ігор. З одного боку, вони можуть класифікуватися по функціях — ілюстрація певного процесу або ситуації, демонстрація ефективної моделі поведінки, тренування навиків, надання зворотному зв'язку і так далі. З іншого боку, можна класифікувати ігри по тому, хто виступає головними дійовими особами (учасники, ведучий) і чиї ролі вони виконують (самих себе, інших учасників, сторонніх людей).

Інколи поряд з ролевими іграми виділяють так звані «операційні ігри».

Відмінність операційної гри в тому, що вона відтворює реально існуючі елементи соціальної дійсності (як, наприклад, в ділових іграх). Ролева ж гра включає елементи імітації дійсності.

Стадії підготовки і проведення ролевої гри, перш за все, полягає в розробці сценарію ролевої гри - це виробляється з врахуванням вирішуваних завдань, контингенту тих, що займаються, місця гри в загальній структурі тренінгу. Як правило, даний етап виконується таким, що веде на стадії підготовки до тренінгу, але при певному досвіді сценарій можна створити і безпосередньо по ходу заняття, з врахуванням контексту тренінгової ситуації. Короткі, прості ролі можуть задаватися усно, в разі складних описів доцільно підготувати для гравців інструктивні картки. Останні можуть містити вказівку на те, хто такий персонаж, характеризувати його з позиції знань, навиків, мотивів і переконань, наявних обмежень тощо, а також описувати передбачувані дії персонажа. Проте дослівно дії і вислови гравців не описуються, інструкція містить лише загальну схему дії. Не рекомендується також описувати погляди гравця або його відчуття - це не «ввідні» дані ігри, а то, що повинне вийти «на виході».

Власне здійснення рольової гри. Якщо ролей менше, ніж учасників, то гра може бути організована «акваріумом» (декілька студентів розігрують сюжет, останні знаходяться довкола в ролі спостерігачів) або ж розіграватися паралельно - відразу в декількох мікрогрупах. Ведучий по ходу гри виконує одну або декілька з наступних функцій: контроль за дотриманням правил і тимчасових рамок гри; роз'яснення вказівок, що неправильно зрозуміли; спостереження за діями учасників з метою забезпечення зворотного зв'язку після закінчення гри; при необхідності - подальший інструктаж; участь (можливість такого) ведучого в грі з метою демонстрації бажаних моделей поведінки.

Рольові ігри дуже широко використовуються в тренінгах спрямованості профорієнтації. Адже для здійснення свідомого вибору професії дуже поважно «зсередини» заглянути у зміст роботи, побувати у відповідній соціальній ролі. У ряді випадків студенти можуть зробити це лише в ролевій грі, в умовах тренінгу. Гра «в професіонала», здійснювана з опорою на достовірні знання про специфіку

відповідної діяльності, допомагає адекватно поглянути на внутрішню, змістовну, а не зовнішню сторону праці. Крім того, ролева гра дозволяє ефектно продемонструвати неадекватні стереотипи, що існують в свідомості студентів стосовно багатьом професіям, допомогти відокремити професійні ролі від особи людини.

Необхідно відзначити деякі типові помилки при використанні ігрових методів в психологічних тренінгах [49, с. 12]:

- недостатній зв'язок отриманого в іграх досвіду з повсякденною реальністю, перетворення ігрової дії на самоціль;
- слабке осмислення отриманого в ході гри досвіду, відсутність когнітивної складової, недостатній час для обговорення;
- надлишкове часте вживання ігор розважального плану при недооцінці інших методів;
- ігнорування емоційного стану учасників (як байдужість, так і надмірно сильні емоції є перешкодою в роботі);
- втрата відчуття такту, перетворення тренінгового заняття в психотерапевтичну акцію.

Дуже часто при організації комунікативного процесу в освітньому просторі вузу доцільно використовувати методи групової дискусії. Елементи групової дискусії так чи інакше присутні при обговоренні будь-яких групових вправ, проведенні тренінгів, здобутті зворотного зв'язку і так далі. Проте, групова дискусія часто виступає і як самостійна тренінгова техніка.

Під груповою дискусією в тренінгу розуміється спільне обговорення якого-небудь спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо, змінити) думки, позиції і установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. В ході дискусії найчастіше обговорюються: події, що безпосередньо відбуваються в тренінгової групі в процесі спільної роботи (інтеракційна дискусія); проблеми, значимі для більшості учасників групи (тематична дискусія); минулий досвід учасників групи (біографічна дискусія).

Основними прийомами управління ходом дискусії є наступні: ставлення

питань, введення правил, прямий інструктаж, власні вислови педагога, який виступає при цьому в ролі «еталонного учасника», що демонструє психологічно грамотну побудову висловів.

В процесі роботи педагог (ведучий тренінгової групи) може виступати в різних професійних ролях, займати різні позиції у взаєминах з учасниками. Так, А. Грецовим виділяються дві основні позиції ведучого: технічний експерт або учасник групи, що встановлює моделі поведінки [79, с. 64-65]. У першому випадку велика роль технологій, ведучий активно веде організацію, інструктаж, аналіз. У другому випадку ведучий виступає в ролі еталонного учасника, забезпечує зворотний зв'язок і фасилітацію (активізує процеси, що відбуваються в групі).

З метою формування комунікативних навичок та умінь їх реалізовувати при соціальній взаємодії у професійному колективі нами було використано рухливі ігри в психологічних тренінгах, що дозволяє вирішувати висунуті завдання:

- активізувати емоційні стани учасників. Як правило, маються на увазі позитивні емоції: інтерес, радість, здивування. Інколи також викликається страх (який, будучи здоланим, у свою чергу, породжує радість) або злість. Наприклад, гра «падіння в прірву» (учасники по черзі падають з піднесення 1,5-2 метрів спиною вперед на руки команди, що ловить, з 7 чоловік) викликає у багатьох учасників переляк, що дає матеріал для бесіди про емоцію страху і її ролі в нашому житті;

- згуртувати групу, сформувати взаємну довіру учасників і уміння координувати спільні дії. Гру слід розуміти не просто як особливий вигляд вправ, а як систему, яка допомагає створити колектив;

- продемонструвати психологічні феномени. Наприклад, гра «зустріч на вузькому містку» (в ній два учасники повинні розійтися йдучи назустріч один одному по намальованій на підлозі лінії) виступає моделлю конфліктної ситуації і дозволяє продемонструвати можливі стратегії поведінки у ній – співпраця, суперництво, компроміс, пристосування, уникнення;

- забезпечити зворотний зв'язок, дати учасникові можливість здобуття знань

про себе завдяки іншим учасникам тренінгу. Наприклад, в ході гри «повторення рухів» кожен учасник бачить з боку характерні для себе рухи, повторені іншими учасниками групи;

- розвинути вольові якості, а також увагу і спостережливість.

Пряме введення в ситуацію, коли учасники отримують інструкцію і відразу ж переходять до здійснення гри, виправдане зовсім не завжди, оскільки може викликати у студентів опір. Доцільне поступове введення в ситуацію гри через групову дискусію (спочатку йде обговорення ситуації, а потім пропонується представити і показати її) або через вправи розминок.

Ролі можуть розподілятися добровільно, або учасники попередньої вправи вибирають учасників наступного, або ж ролі розподіляються провідним. Оскільки пряме призначення на роль може викликати протест, ведучі інколи йдуть на невеликі хитрощі, щоб оформити свій вибір як волю випадку. Наприклад, хто-небудь з учасників називає будь-яке не дуже велике число (як правило, в межах 20-30), ведучий відлічує це число від будь-якого «випадкового» учасника і вказує на чергового «добровольця». Зрозуміло, що при певній вправності ведучому нескладно обчислити, з кого і в якому напрямі треба почати рахунок, щоб виявився вибраний той або інший учасник.

Інструкції ведучого про те, як саме здійснювати гру, мають бути чіткими, наочними і лаконічними. Слід уникати ситуацій, коли інструктаж продовжується довше, ніж сама гра. На даній стадії обговорювати з учасниками передбачуваний сенс гри передчасно — доцільніше зробити це при підведенні підсумків.

Обговорення гри (інколи цей етап називається «дебрифінг» або «рефлексія»). На даній стадії учасникам слід, вийшовши з ігрових ролей, детально обговорити і проаналізувати, що відбувалося в грі, і зробити висновки. Це дуже важлива стадія, частенько доцільно відвести на неї в два-три рази більше часу, чим на саму гру. Хід обговорення зазвичай включає наступні фази: встановлення фактів (констатацію тих поведінкових проявів, які мали місце в грі); аналіз причин поведінки; планування дій (з'ясування того, як отриманий в грі досвід може бути втілений в життя).

Як правило, для учасників найцікавіші і актуальніші ролеві ігри, сюжет яких пов'язаний з взаєминами з однолітками. У багатьох випадках цінність ролевих ігор поміщена в їх вмісті — «програється» конкретний матеріал, вміст якого важливий для студентів. Проте, досить часто змістовна сторона ролевої гри сама по собі цінності не представляє. У подібних випадках, цінність гри в тому, що вона дозволяє інтенсифікувати міжособистісну взаємодію, ефективно продемонструвати або виробити які-небудь поведінкові або комунікативні моделі.

Крім того, педагог виступає активним керівником (інструктором, режисером, ініціатором, опікуном); аналітиком (дистанційним від учасників групи, особово-нейтральним); коментатором; посередником (експертом, що не бере на себе відповідальність за те, що відбувається в групі, але що періодично втручається в груповий процес і направляє його); членом групи (автентичною особою зі своїми індивідуальними особливостями і життєвими проблемами). У якій саме ролі виступатиме педагог, залежить від того, які види його діяльності переважають. Педагог, організовуючи тренінгову діяльність, використовує наступні алгоритми.

Організація діяльності учасників. Щоб почати роботу, студентам необхідно роз'яснити правила роботи і контролювати їх виконання, управляти ходом групових дискусій. При виконанні багатьох вправ учасників слід розмістити певним чином (просторова організація), стежити за часом роботи і вчасно робити перерви (тимчасова організація) і так далі. Підходи, в рамках яких педагог пропонує групі узяти на себе відповідальність і чекає, поки станеться самоорганізація груповій діяльності, в роботі із студентами ефективні не завжди.

Інструктаж. Щоб учасники змогли виконати яку-небудь вправу, скористатися психодіагностичною методикою і т. п., педагогові необхідно дати інструкції, як саме це робиться. Інструкції слід давати чітко, однозначно, в простих формулюваннях.

Фасилітація. Педагог підвищує інтенсивність групової діяльності, підключає до неї пасивних учасників, підштовхує нерішучих на те, щоб випробувати себе в складній вправі. Це може здійснюватися шляхом прямих

стимулюючих висловів, ставлення питань, демонстрації і так далі Один з ефективних способів фасилітації, що спрацьовує в групах студентів практично безвідмовно, - кидання виклику групі шляхом констатації складності вправи і вираження сумніву, чи вийде воно. Наприклад: «Є дуже цікава вправа, але воно задоволене складне і часто викликає страх. Не знаю, чи коштує його проводити в нашій групі або обмежитися чим-небудь простіше...» (ясна річ, що вправа, яка мається на увазі, дійсно має бути досить складна, інакше цей прийом працювати перестане).

Демонстрація моделей поведінки, очікуваних від учасників. Педагог часто виступає в ролі «еталонного учасника», вчення відбувається в значній мірі шляхом спостереження і наслідування. Часто, саме в такому ключі слід розуміти розхожу фразу про те, що інструментом роботи педагога є власна особа. Якщо ж він сам систематично демонструє неконструктивні моделі спілкування (підвищує голос, не слухає учасників і т. п.), важко чекати, що його підопічні навчаться спілкуватися більш конструктивно.

Інформування. Педагог розкриває перед учасниками які-небудь факти, наводить приклади зі свого життєвого досвіду, викладає наукові знання по питаннях, що розглядаються на заняттях. Тренінги дуже часто включають як структурні елементи такі види роботи, як інформаційні блоки і міні-лекції.

Аналіз, інтерпретація подій, що відбуваються в групі. Педагог може виступати в ролі експерта і коментувати що відбувається в групі з опорою на спеціальні знання, що є у нього, або ж стимулювати учасників до самостійного аналізу. Зазвичай велика частина тренінгу будується на роботі з відчуттями, і цей вид діяльності педагога важливий тим, що підключає до роботи також і ресурси мислення.

Забезпечення зворотного зв'язку на дії учасників. Слід врахувати, що зворотний зв'язок від педагога сприймається як значиміша, ніж від інших учасників, оскільки він в очах студентів є експертом, носієм спеціальних знань і життєвого досвіду.

Інколи функції педагога, що працює з групами студентів, зводять всього до

трьох основних пунктів: організація процесу, демонстрація моделей бажаної поведінки, інформування. Проте, ніж більшою мірою педагог здібний до прояву ролевої гнучкості у взаємодії з групою і ніж більш повно він володіє різними видами діяльності, необхідними для проведення тренінгу, тим ширше його професійні можливості. В процесі управління тренінговою групою з метою впливу на події, що відбуваються в ній, і управління груповою динамікою ведучий здійснює дії, які називаються «втручаннями», або «інтервенціями».

Щоб успішно справлятися з проведенням психологічних тренінгів із студентами, педагог повинен володіти:

1. Спеціальними знаннями і уміннями, необхідними для проведення такої роботи. Вони стосуються як тренінгових технологій в цілому, так і специфіки роботи з даною категорією.

2. Знанням закономірностей розвитку психіки, знайомством з їх сучасною субкультурою, потребами, цінностями і життєвими реаліями. Те, що говорить і робить педагог, повинно бути для студентів релевантним, тобто їх потребам, що відповідають, і співвідносним з їх реальним життєвим досвідом.

3. Власним досвідом проходження тренінгів в ролі учасника. Щоб мати можливість гнучко личити до управління роботою групи і до використання техніки, дуже поважно відчувати все це «зсередини».

4. Психологічними межами, сприяючими даній роботі. Зокрема, це такі межі:

- високий рівень соціального інтересу: концентрація на інших людях, бажання і здатність їм допомагати;
- відвертість новому досвіду;
- сприйнятливність до переживань інших людей, емпатійність; здібність до пред'явлення що оточує справжніх емоцій і переживань;
- ролева гнучкість, здатність приймати різні ролі з врахуванням поточної ситуації;
- оптимізм, ентузіазм;
- високий рівень саморегуляції;

- врівноваженість, терпимість до фрустрацій і ситуацій невизначеності;
- упевненість в собі, позитивне самоствалення;
- високий рівень загального і соціального інтелекту.

Педагогам для формування і реалізації в практичній діяльності перерахованих якостей необхідно володіти професійною майстерністю, здатністю ефективно вирішувати широкий круг педагогічних завдань. Тому розроблений та впроваджений методичний матеріал по організації формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю є важливою умовою вирішення проблеми їх успішної соціалізації.

Провідним способом формування зазначеного явища ми обрали спецкурс - курс, який являє собою поглиблену розробку спеціальної, окремої теми за програмою, запропонованою викладачем. Розроблений спецкурс з метою формування соціальної взаємодії у майбутньому професійному колективі базувався на трьох формах навчання, а саме: індивідуально-групова, кооперативно-групова та колектив. Ці форми застосовуються саме в такій послідовності, яка відповідає динаміці формування професійного колективу за стадіями: конгломерат (група фахівців без ініціативи на сумісну взаємодію, що мають за мету реалізацію індивідуальних професійних потреб), кооперація (група із сформованими міжособистісними стосунками, які носять формально-діловий характер, підпорядкований досягненню необхідних результатів у професійній діяльності), колектив (група фахівців, яка здійснює спільну професійну діяльність з метою досягнення успішного результату на основі співпраці, гармонійності, інтересів і цінностей).

Індивідуально-групова форма передбачає розподіл навчальної роботи між членами групи, коли кожен член групи виконує частину спільного завдання. Підсумки виконання спочатку обговорюється і оцінюється в групі, а потім виносяться на розгляд студентської групи. Відповідно, групи можуть бути стабільними чи тимчасовими, однорідними чи різнорідними. Контакти та обмін думками в групі істотно активізують діяльність всіх студентів – членів групи, стимулюють розвиток мислення, сприяють поповненню знань, розширенню

індивідуального досвіду.

Кооперативно-групова форма передбачає розподіл групи студентів на конкурентні мікрогрупи з метою виконання завдання як елемента досягнення спільної мети, що сприяє формуванню здатностей до ефективної взаємодії, взаємопідтримки, згуртованості, конкурентоспроможності та забезпечує формування професійного колективу на рівні кооперації.

Третя форма навчання – колективна – це така форма діяльності студентів на занятті, де всі учасники спільно вирішують професійні завдання в умовах обмеженого часу, що сприяє розвитку у студентів комунікативних умінь, здатності до взаємодії у складних непередбачуваних та обмежених ресурсами обставинах.

Розроблений та впроваджений спецкурс складався з трьох поетапно реалізованих модулів.

У першому модулі «Соціальні відносини: психологічні особливості ефективної взаємодії» розкриваються теоретичні та практичні засади професійних відносин у колективі інженерів, студенти отримують знання про зарубіжний досвід формування готовності до соціальної взаємодії та її необхідності у майбутніх фахівців інженерної діяльності, розглядають структуру складові компоненти та види соціальної взаємодії.

Другий модуль «Професійне спілкування: конфлікти та засоби їх вирішення; соціальна компетентність; умови успішної соціальної взаємодії» спрямований на оволодіння студентами знань про сумісну колективну працю, професійну етику та такт, особливості соціальних відносин у майбутній професійній діяльності, її принципи та специфіку, навчаються вирішенню професійних конфліктів, формують знання з соціальної адаптації та прийняття колективу.

Третій модуль «Засоби вирішення складних колективних ситуацій у майбутній професійній діяльності» передбачає впровадження програми соціально-психологічного тренінгу, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри та брейн-рингу. Особова умова впроваджених методів - моделюванні

колективної праці у професійній діяльності в умовах обмеженого часу. Даний модуль формує у студентів готовність до професійної взаємодії, стиль спілкування у колективі, забезпечує розвиток комунікативних здібностей майбутнього інженера, розкриває прийоми створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Також зміст цього модулю спрямований на моделювання конфліктних ситуацій у професійному колективі, що забезпечить готовність до їх попередження та розв'язання.

На заняттях спецкурсу використовуються такі форми навчання, як: лекційно-семінарські заняття, заняття-бесіди, диспути, інтенсивні занурення, індивідуальні консультації, методи театралізації, ігрового моделювання. Часто використовуються тестові завдання, опитування, анкетування. Студенти вчатьсь методам діагностики, самодіагностики, обробки зібраних фактичних даних. Все це активізує у студентів інтерес до занять, пробуджує пізнавальну активність, індивідуалізує професійний розвиток.

Теоретичні заняття проводяться найчастіше у вигляді лекцій-бесід, лекцій-діалогів із застосуванням методу проблемного аналізу фактичного матеріалу. Семінарські заняття присвячені обговоренню актуальних питань, виявлених в ході самостійного аналізу студентами теоретичних та практичних засад.

Програма спецкурсу передбачає використання творчого підходу: проведення занять-вікторин, індивідуальних консультацій, ігротехнічних прийомів організації навчального процесу.

Так, гра «Катастрофа», суть вправи полягає в наступному: команда зазнає лиха, у гравців є список з п'ятнадцяти предметів, які можуть виявитися корисними для виходу із ситуації. Учасникам потрібно спочатку самостійно проранжувати предмети за ступенем їх важливості для порятунку, а потім прийти до спільного рішення всією командою. Студентам дається приблизно наступна інструкція: «Уявіть, що ви здійснювали кругосвітню подорож на відомій яхті «Перемога», яка зазнала аварію корабля десь у водах Тихого океану і тепер повільно тоне. У вас є великий пліт з веслами, який може витримати всю команду і якусь частину речей з яхти. Яхта невідворотно іде на дно, і тому вам потрібно

якнайшвидше ухвалити рішення, які ж предмети вам знадобляться на плоту в першу чергу».

Запропановану гру було ускладнено зовнішніми подразниками – командам було необхідно впоратись із завданнями долаючи перешкоди - гучну музику, відсутність світла, табу на дозвіл розмовляти деяких членів команди. Впровадження обмежених умов мобілізує сили студентів, призведе до більш швидкої емоційної згуртованості, сформує здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій. Метою гри є дослідження процесів, що відбуваються в групі при пошуку і ухваленні колективних рішень. В процесі гри учасники зможуть проаналізувати свої уміння вести обговорення, планувати свою діяльність, йти на компроміси, слухати один одного, аргументовано доводити свою точку зору, управляти своїми емоціями. Гравці розберуться в питанні, як найефективніше організувати дискусію, як уникнути грубих зіткнень в спорі і розташувати інших до прийняття своєї думки. Як правило, в процесі гри зачіпається широкий спектр проблем : фази, через які проходить практично будь-яка дискусія, лідер і його якості, індивідуальний вклад в роботу команди, правила ефективного спілкування, елементи самопрезентації. Учасники розвинути навички ведення диспуту і аргументації власних думок, навчаться розпізнавати істотні ознаки предметів, виділяти головне і «відсіювати» зайве. Гра дуже емоційна і дозволяє на якийсь час «відключити» механізм психологічного захисту і стати самим собою - саме тому вона ефективна на перших етапах групової роботи. Формат гри може бути таким, як емоційно-підтримуючий так і емоційно-провокуючий. Також варто відмітити, що ця гра дозволяє міряти рівень синергії групи.

Впроваджений спосіб брейн-ринг виявився результативним при реалізації зазначеної мети – підвищення рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю. Брейн-рингу на тему «Психологія соціальних відносин» було проведено у вигляді змагання двох конкуруючих команд та реалізовано у формі питань, тестів та задач. Як відомо, брейн-ринг – це інтелектуальна гра-змагання між командами, яка передбачає

правильну відповідь на запитання. Команда, що першою відповідає на запитання, позбавляє суперників можливості відповісти на це саме запитання, заробляючи очки. Перемагає команда, яка набрала більше очок. На думку дослідників, гра “Брейн-ринг” є формою заохочення студентів до активізації навчально-творчої діяльності під час проведення проміжного або підсумкового контролю знань за тематикою навчальних модулів, а також при формуванні цих знань. Крім розв’язання питань дидактичного характеру, подібна форма навчання сприяє реалізації виховних і творчих компонентів діяльності студентів у процесі отримання знань.

Ідея гри двох команд належить В. Ворошилову. Перша гра відбулася між дніпропетровським і одеським клубами “Що? Де? Коли?”. Саму назву гри вигадали в Дніпропетровську Б.Бородін, О. Балазанова, М. Білоцерківська та О. Рубін 1987 року після перших міжнародних ігор “Що? Де? Коли?”. Вони ж зареєстрували перші правила цієї гри в 1988 році: дві команди гравців одночасно відповідають на одне й те саме запитання. Нині відомі кілька версій правил брейн-рингу, що відрізняються кількістю розіграваних питань та способом нарахування очок за правильні відповіді, але завжди перемагає команда з найбільшою кількістю очок. У ролі ведучого може бути викладач або найбільш здібний студент, а до складу журі брейн-рингу можна запросити студентів старших курсів. Група має поділитися на дві команди, дібрати цікаві назви цим командам, обрати капітанів. Крім того, заздалегідь варто запропонувати студентам деякі завдання, щоб студенти мали змогу ґрунтовно підготуватися до них. Решту завдань слід роздрукувати для кожного студента й для кожного члена журі. У членів журі мають бути й відповіді до всіх завдань. Роль ведучого суто організаційна: він надає слово капітанам, членам команд для відповіді й членам журі для оголошення проміжних результатів гри та підводить підсумок заняття. Очевидно, незалежно від того, який рахунок гри, переможцями варто назвати обидві команди: за оригінальність назв команд, за ерудицію, за участь тощо. Завдання до брейн-рингу сформовані так, щоб отримані на лекціях психолого-педагогічних дисциплін та спецкурсі знання студенти могли закріпити практично.

Більшість завдань укладено з урахуванням потреби актуалізації зв'язку між психологією соціальних відносин та професійною діяльністю інженера. Наприклад: командам надається слово «Взаємовідносини», протягом однієї хвилини вони повинні скласти з цього слова як можна більше слів. конформізм у професійній діяльності це? Або впродовж відведеної хвилини кожна команда повинна підібрати якнайбільш синонімів до словасполучення «соціальна взаємодія».

Впровадження брейн –рингу сприяє кращому засвоєнню теоретичних знань з теми «соціальна взаємодія», формує у студентів командний дух, здатність до колективної праці, допомагає налагоджувати емоційні контакти у групі, що є невідомою складовою готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності.

Отже, на основі теоретичних психолого-педагогічних положень з метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності, нами було сформульовано та обрано способи, які будувались на впровадженні соціально важливих якостей у трудовому колективі з обов'язковою умовою моделювання професійної діяльності з умовою обмеженого часу.

2.3. Критерії й показники оцінювання методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності

Педагогічна діяльність передбачає працю зі студентами, що має на увазі контакт з їх особистісними рисами, життєвим шляхом, віковими особливостями. Студентський вік характеризується своїми особливостями і по прийнятій віковій періодизації вважається юнацьким віком [160, с.58]. Розкриваючи особливості цього віку І. Кон підкреслює необхідність виділення вікових особливостей що навчаються в натуральному ряду розвитку і осмислення особливостей соціального положення юнацтва як вікової групи, а також розгляду того, як ці два процеси

заломлюються в психіці і поведінці [160, с. 66].

У характеристиці вікових особливостей студентів ми орієнтуємося на дослідження І. Кона, де поняття юності зв'язується з поняттям перехідного періоду, центральним процесом якого є розвиток мотиваційної сфери, соціалізація індивіда, етапи його залучення до культури, моральна свідомість, включення в суспільно-виробничу діяльність, оволодіння ним суспільно необхідними знаннями, нормами і цінностями [160, с. 67].

Таким чином, у студентів виникає і формується новий рівень особової самосвідомості. Головним потребами юнацького віку стають підвищена увага і інтерес до соціальних, життєвих проблем, до сенсу життя, бажання зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, визначити себе в професії і зрозуміти свої можливості. Але потрібно відзначити і недоліки юнацького віку: підвищена збудливість і відносно нестійка нервова система, підвищені домагання до того, що оточує, переоцінка своїх можливостей, своїй самостійності, самовпевненість. Не секрет, що у окремих студентів з різних причин сформовані негативні життєві установки і пасивні позиції в діяльності, є серйозні проблеми і труднощі в міжособистісних стосунках.

Враховуючи вікові характеристики студентів, при побудові аналітичного блоку моделі формування готовності до соціальної взаємодії нами було розроблено критерії її сформованості, які ми вважаємо найбільш необхідними у трудовій діяльності з врахуванням взаємодії майбутнього спеціаліста з колективом, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний, соціально-психологічний та відповідні їм показники.

Мотиваційно-ціннісний – основою виступає мотив особистості, показниками є: який буде спонукати її до виконання професійних обов'язків, до саморозвитку та до досягнення успіхів, прагнення особистості бути лідером як у трудовій діяльності, так й у колективі;

Когнітивний – базується на особистісному досвіді, сформованій установці, саморегуляції та прогнозуванні, прагненні та здатності накопичувати, формувати та реалізовувати особистісний потенціал для успішного вирішення професійно-

особистісних задач, являє собою невід'ємну характеристику індивідуальності;

Професійно-діяльнісний – здатність особистості налагоджувати соціальні відносини, приймати правила й норми та регулювати свою поведінку відповідно до них, орієнтуватись у правилах професійних взаємовідносин, володіти високим рівнем емоційно-вольової стійкості та стресостійкості;

Соціально-психологічний – має на увазі вміння особистості аналізувати труднощі і проблеми професійного характеру та інтерпретувати їх причини, оцінювати результати професійних і особистісних досягнень, виконувати адекватну самооцінку професійної компетентності, вміти виявляти позитивні і негативні моменти спільної діяльності, нести відповідність, здатність співвідносити з ситуацією власні можливості.

Описані критерії мають на увазі сформованість особових і соціальних якостей, необхідних для активної інтеграції в соціумі і самореалізації особи у професійній діяльності. Запропоновані критерії відображають різні якості особи: етичні (по відношенню до інших людей, які необхідні при взаємодії з колективом), інтелектуальні якості особистості, якості по відношенню до справи, до себе, до життя, до груп (субкультур), емоційно – вольові, взаємовиручку та солідарність, координацію дій, і згуртованість, конкурентоспроможність і, в той же час, розуміння значущості ідентифікації тощо.

Окрім критеріїв сформованості готовності студентів, аналітичний блок відображає засоби необхідні для використання при формуванні соціальної взаємодії у трудовій діяльності і має у складі два фактор впливу. Перший засіб – соціально-психологічний вплив, має у структурі дискусійні методи (дискусія, полеміка, диспут, «мозкова атака»); методи соціально-психологічного тренінгу (операційні, ролеві ігри, моделювання виробничих ситуацій); сенситивний метод (метод тренування міжособистісної чутливості, цілі якої є розвиток і вдосконалення здатності студентів розуміти один одного) та другий засіб – педагогічний вплив, до складу якого входять форми організації навчання, методи і засоби навчання а також педагогічне спілкування.

Впровадження всіх складових описаної моделі, дозволило нам

сформулювати та експериментально обґрунтувати *рівні* готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності (низький, середній, високий) і показники їх сформованості:

Низький (адаптивний) рівень сформованості готовності до соціальної взаємодії характеризують: замкнутість, неговіркість, недостатній рівень комунікабельності, потреби в спілкуванні, небажання зрозуміти партнера по спілкуванню, низький рівень емоційних стосунків; залежні (інколи агресивні) поведінкові реакції в групі; нездатність швидко підібрати і проаналізувати інформацію і вибрати види діяльності; серйозні труднощі у встановленні і підтримці контакту із співбесідником; невірна оцінка партнера, його позиції, переоцінка (недооцінка) своїх можливостей в діяльності; невміння використовувати отримані знання з практики; низький комунікативний контроль, нездатність правильно оцінити умови, в яких здійснюються діяльність і спілкування. Відношення до групи — індивідуалістичне: група не є великою цінністю для студента. Він не бере участь в спільних видах роботи, віддає перевагу індивідуальній діяльності, спілкування з членами групи обмежує до мінімуму. Діяльність зв'язана, в основному, з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на ради, підказки. Діяльнісна взаємодія часто зводиться до ігрової діяльності як уболівальника, глядача, інколи до організації дозвілля, його ефективність в аспекті соціалізації особи низька. Студенти схильні до прагнення уникнення невдач і неприємностей, а, отже, не сподіваються на свої сили, звиклися виконувати чужі вказівки, не мобільні у виробленні особистих планів.

Середній (продуктивний) рівень сформованості готовності до соціальної взаємодії характеризуються: нормальна комунікабельність, прагнення до пізнання партнера по спілкуванню при недостатньо сформованих уміннях міжособистісного сприйняття, що обумовлюють складнощі у встановленні і підтримці контакту із співбесідником; здатність досить швидкий визначити проблему і способи її рішення; помилки при відборі і аналізі інформації, що не спотворюють її сенс; адекватна в цілому, але що вимагає задоволено багато часу оцінка партнера і своїх можливостей в спілкуванні з ним; помилки при

оформленні вислову, скрути при викладі своєї позиції, у ряді випадків формальне використання вербальної і невербальної інформації на практиці; помилки при оцінці умов спілкування, які, проте, не роблять негативного впливу на його процес і результати; недостатній комунікативний контроль, що приводить до нестриманості в емоційних проявах в спілкуванні. Ставлення до групи - прагматичне: студент воліє спілкуватися з тими членами колективу, які можуть дати необхідну інформацію, вирішити його складну проблему, група сприймається і оцінюється ним з точки зору її корисності для нього. Деяких студентів характеризує невизначений стиль діяльності, хоча є певний досвід взаємодії з людьми, що мають різні характери, звички, життєвий досвід і цінності. В цілому проявляється сумлінне ставлення до своїх обов'язків, старанність і дисциплінованість в роботі, знання своїх обов'язків, продуктивне рішення ділових питань.

Високий (креативний) рівень сформованості готовності до соціальної взаємодії характеризується товариськістю і комунікабельністю, узгодженістю і спрацьованістю в міжгруповій взаємодії, а також здібностями: швидко визначити проблему і способи її вирішення; самостійно і швидко провести пошук та аналіз зібраної інформації; швидко встановити контакт зі співрозмовником і підтримувати його в процесі спілкування; швидко і правильно провести оцінку партнера, його настрою, позиції, правильно оцінити свої можливості в спілкуванні та діяльності; викладати свою точку зору ясно і доступно; вибирати ті засоби діяльності, які найкращим чином допомагають досягненню поставленої задачі; правильно оцінити умови спілкування з точки зору їх впливу на процес і результати діяльності; використовувати основні підходи та методи активного соціальної взаємодії; високий комунікативний контроль, який характеризується умінням легко входити в будь-яку роль, гнучко реагувати на зміну ситуацій спілкування, добре відчувати і навіть передбачити враження, вироблене на оточуючих; компетентні поведінкові реакції в групі. Ставлення до групи - колективістичне: студент намагається внести свій внесок у діяльність групи, він зацікавлений в успіху товаришів, прагне до колективної діяльності та взаємодії,

має широке коло спілкування. У діяльності проявляються такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, впевненість у собі, схильність до самостійного виконання роботи і т.д. Студент може проявити себе в позиції «автора», «першовідкривача», вирішуючи соціально значущі завдання, активно включається в вибір поведінкових дій, адекватно реагує на вчинки інших людей, розуміє їх мотиви і знаходить конструктивні способи взаємодії. Спостерігається об'єктивне оцінювання успіхів і невдач, задоволення взаємовідносинами у колективі, результатами своєї праці, висока працездатність. З'являється прагнення до позитивної зміни навколишньої дійсності, до досягнення максимально можливих результатів, а також прагнення краще розібратися у виконуваний роботі, отримати визнання оточуючих, вирішити свої особисті проблеми, реалізувати свої творчі можливості.

Таким чином, низький (адаптивний) рівень готовності до соціальної взаємодії має на увазі, що людина практично не здатна без сторонньої допомоги домогтися вирішення поставленого перед ним завдання, не сподівається на свої сили, звик виконувати чужі вказівки; продуктивний (середній) рівень характеризується нерівномірною сформованістю окремих умінь, що входять до сфери спілкування, діяльності та самопізнання, що зумовлює ситуацію, коли суб'єкт не може повністю впоратися з поставленими завданнями, мобілізувати емоційно-вольовий потенціал для протидії різного роду деструктивних дій; креативний (високий) рівень сформованості готовності до соціальної взаємодії передбачає високу результативність ділових і дружніх контактів з партнерами по взаємодії, прагнення до розширення кола спілкування і діяльності, до згуртованості колективу, до досягнення поставлених цілей, активного вираження власної життєвої позиції.

Висновки до розділу 2

1. У розділі розглянуто структуру утворення готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії у майбутній професійній

діяльності, на основі якої була сформульована та обґрунтована модель технології формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін.

На основі моделі було розроблено та впроваджено в процес навчання методику формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю. Розроблена методика містить мету, завдання, інтегрований зміст, форми, методи, засоби формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності та критерії й показники її ефективності. Метою методики є формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності, її завданнями визначено сформувати знання і вміння щодо встановлення і підтримки соціальних відносин у майбутній професійній діяльності, розвинути та вдосконалити соціально-професійні особистісні якості, що забезпечать ефективну соціальну взаємодію. Для розв'язання визначених завдань було розроблено інтегрований зміст формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності, якій реалізовано у психолого-педагогічних, фахових дисциплінах й спецкурсі «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності». Цілі, завдання, теоретичне та практичне наповнення, умови викладання відповідних дисциплін дали змогу скорегувати навчальний процес так, щоб органічно інтегрувати теоретичний матеріал та практичні завдання, націлені на формування готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів, з процесом їхньої професійної підготовки.

З метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності використовується така послідовність форм: індивідуально-групова, кооперативно-групова та колективна. Індивідуально-групова форма передбачає самостійний розподіл студентами завдань у групі, виконання яких сприяє засвоєнню нових знань, умінь і навичок, розвитку професійно-творчого потенціалу, формуванню відповідальності за прийняте рішення та прагнення до лідерства. Ця форма

використовується для формування професійного колективу на рівні конгломерату. Кооперативно-групова форма передбачає розподіл групи студентів на конкурентні мікрогрупи з метою виконання завдання як елемента досягнення спільної мети, що сприяє формуванню здатностей до ефективної взаємодії, взаємопідтримки, згуртованості, конкурентоспроможності та забезпечує формування професійного колективу на рівні кооперації. Формування колективу як найвищого рівня згуртованості групи забезпечується застосуванням колективної форми навчально-пізнавальної діяльності, де всі учасники спільно вирішують професійні завдання в умовах обмеженого часу, що сприяє розвитку у студентів комунікативних умінь, здатності до взаємодії у складних непередбачуваних та обмежених ресурсами обставинах.

Методами формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності є лекції, дискусії, соціально-психологічний тренінг, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, брейн-ринг.

Розроблено соціально-психологічний тренінг на основі послідовного використання форм навчально-пізнавальної діяльності який забезпечує формування знань психології соціальних відносин, умінь колективного вирішення професійних ситуацій, результативної взаємодії в кризових обставинах, тощо. Структуру соціально-психологічного тренінгу було удосконалено розподілом студентів на конкурентні групи з обов'язковою умовою сумісного вирішення поставлених завдань при обмеженому часу на їх виконання з застосуванням зовнішніх впливів, як-то: звук, світло, обмеженість рухів, дій тощо.

Ділові ігри було розроблено на основі моделювання колективної праці майбутніх інженерів що забезпечило формування навичок прийняття рішень в умовах конфліктних професійних ситуацій, відстоювання власної позиції, колективізму та відчуття команди. Брейн-ринг «Психологія соціальних відносин» було проведено у вигляді змагання двох конкуруючих команд та реалізовано у формі питань, тестів та задач, тематика яких відповідала завданням формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності.

2. Визначено структурні компоненти готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно технічного профілю належить: професійно-діяльнісний компонент, який включає у себе професійну спрямованість, професійний творчий потенціал, соціально-трудова активність; мотиваційно-ціннісний, до якого входять мотивація досягнення, навички цілепокладання, здатність ідентифікувати себе з професійними цінностями; когнітивний компонент – сукупність необхідних якостей у професійному житті, таких як здатність до саморозвитку, розуміння та прагнення до вдосконалення рольових та статусних характеристик особистості, знання складових психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри; та соціально-психологічний, до структури якого входить здатність до афіліації, регулювання боязні бути відкинутим, комунікативні навички, емоційно-вольова сфера особистості, наявність стійкого інтересу до професійної комунікації.

3. Сформульовано рівні готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності (низький, середній, високий) і показники їх сформованості.

Матеріали другого розділу опубліковані у публікаціях автора [70, 75].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАКАЛАВРІВ ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ НАВЧАННІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Етапи та методика проведення педагогічного експерименту

Перевірка ефективності розробленої методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін здійснювалась під час педагогічного експерименту. Педагогічний експеримент – це основний критерій перевірки достовірності та практичної значущості теоретичних досліджень, що забезпечує науково-об’єктивну перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Організацію, проведення та аналіз наукових педагогічних досліджень розкрито у роботах вітчизняних та закордонних вчених [191].

У теоретичному розділі ми проаналізували основні блоки моделі формування готовності студентів до соціальної взаємодії, їх основні ознаки і внутрішньоособистісні детермінанти, розглянули соціальну взаємодію бакалаврів інженерно-технічного профілю студентів як невід’ємну складову майбутньої професійної діяльності, що відображає спрямованості на спільну діяльність, сформованість знань щодо колективного вирішення професійних задач, здатність до співпраці в команді, здатність до емпатії, співтовариства, професійної підтримки тощо.

Додатково проведене поглиблене дослідження дозволило виявити сформованість готовності до соціальної взаємодії як інтегральної критеріальної характеристики досліджуваного процесу, що включає критерії, а саме мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійно-діяльнісний та соціально-психологічний та показники їх сформованості. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є: рівень сформованості мотивації до спільної праці, рівень

усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності, рівень спрямованості на спільну діяльність. До когнітивного критерію входять: рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу, рівень сформованості знань щодо вирішення конфліктних ситуацій, рівень сформованості знань щодо розподілу праці у професійній діяльності. Показники професійно-діяльнісного компоненту обрано: рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, рівень сформованості умінь співпрацювати в команді, рівень сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах. До соціально-психологічного критерію належать: рівень сформованості емпатії, рівень сформованості співтовариства, рівень сформованості професійної підтримки.

Виявлення динаміки сформованості даних критеріїв та показників їх сформованості послужило основною метою дослідно-експериментального обґрунтування результатів дослідження. Проведення комплексного педагогічного експерименту в ході нашої роботи дозволило вивчити причинно-наслідкові зв'язки і умови успішного формування готовності студентів до соціальної взаємодії. Експеримент дозволив розкласти цілісний педагогічний процес на його складові елементи, виявити і прослідити розвиток окремих сторін і зв'язків, зафіксувати констатувальні показники на початку дослідження і кінцеві результати.

Перетворюючий характер нашого експерименту обумовлений розробкою і впровадженням моделі формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, обґрунтуванням її критерійного апарату, виявленням основних напрямів вдосконалення сфери соціальної взаємодії у професійній діяльності, створенням науково-обґрунтованих рекомендацій по вдосконаленню психолого-педагогічної підготовки студентів інженерних спеціальностей; на основі моделі було розроблено і впроваджено методику досліджуваного процесу.

Загалом у експерименті взяли участь 512 студентів і 24 викладача, з них 181 студент Національного технічного університету «Харківський політехнічний

інститут» (НТУ «ХП») увійшли до експериментальної та контрольної груп. Експериментальну групу склали 28 студентів другого курсу механіко-технологічного факультету спеціальності «Прикладне матеріалознавство» (групи МТ – 41а,б, 61, 81а,б,в) і 74 студента другого курсу факультету транспортного машинобудування спеціальностей «Електричні системи і комплекси транспортних засобів», (група ТМ – 11, 31 а,б, 82 а,б,в) «Колісні і гусеничні транспортні засоби» (група ТМ – 61 а,б,в), «Автомобілі і автомобільне господарство» (ТМ – 21 а,б) – всього 102 студента. До контрольної групи увійшли 35 студентів факультету «Технології органічних речовин» спеціальності «Харчові технології і інженерія» (група О – 11 а,б,в) і 44 студента того ж факультету спеціальності «Біотехнологія» (групи О – 71 а,б) - всього 79 студентів другого курсу.

Для визначення рівня готовності студентів до соціальної взаємодії, ми використали обґрунтовані та апробовані на практиці методики, що суттєво підвищило вірогідність висновків, а саме:

- методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі - за допомогою даної методики виявляється переважаючий тип відносин до людей та використовується для вирішення конфліктів соціального характеру у професійній діяльності;
- методика компетентності в спілкуванні Л.С. Колмогорової дає змогу діагностувати сформованість комунікативних якостей у студентів;
- методика «Оцінка стосунків індивіда з групою» Є.І. Рогова, яка обрана для визначення рівня розвитку та загальної оцінки психологічного клімату та виявлення факторів його формування;
- тестовий опитувач діагностики стилю діяльності Г.С. Пригіна виявляє стиль діяльності учнів та переважаючий в них тип: «автономний», «залежний» а також виявлення групи «невизначених»;
- тест «Вимір соціально-трудової активності групи» Ю.П. Платонова використовується для дослідження трудових колективів, що складаються з людей різних віків, гендеру, національностей, з метою виявлення психологічних

чинників, сприяючих або перешкоджаючих злагодженій спільній праці, оскільки професійна діяльність колективу ускладнюється в результаті впливу різних особливостей членів групи, що призводить до можливих труднощів, конфліктів, непорозумінь, у зв'язку з різним розумінням і тлумачення членів групи цілей, мотивів, почуттів, відношення до роботи і команди, організації праці тощо;

- тест «Трансактний аналіз» (Тест дитина, дорослий, батько. Рольові позиції в міжособистісних відносинах) Е. Берна – визначає складові особистості людини, які обумовлюють його характер спілкування між людьми;

- опитувальник афіліації А. Мехрабіана призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Результат оцінювання - який із цих двох мотивів у випробуваного домінує;

- анкета-опитувальник розроблена нами «Професійно важливі соціальні риси» виявляє особистісне ставлення студента до необхідності сформованості певних критеріїв (соціальні відносини, мотивація, психологічний стан, соціальна взаємодія, управлінські здібності, особистісні риси, форми відносин у професійній діяльності) та їх показників при соціальній взаємодії у професійній діяльності.

При проведенні педагогічного експерименту були вибрані дві тенденції: порівняльна діагностика різних характеристик в різних групах (експериментальній і контрольній) і здійснення вимірів критерійних показників в одній і тій же групі на різних етапах експерименту.

Апробація методів і підходів з метою формування готовності до соціальної взаємодії студентів, майбутніх інженерів, здійснювалася за допомогою розробленого спецкурсу «Формування готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності» при навчанні психолого-педагогічних дисциплін з використанням комплексу тренінгів, ділових ігор, брейн-рингу, моделювання професійних ситуацій.

Розроблений соціально-психологічний тренінг включає як теоретичні заняття і деякі елементи прикладної психології, риторики, конфліктології,

сценічної майстерності, іміджології по розвитку сфери соціально-професійних відносин, так і практичні завдання і вправи по окремим напрямкам оптимізації міжособистісного сприйняття і активної соціальної взаємодії у майбутній професії органічно об'єднані в системне ціле.

Поряд з ввідним заняттям «Що таке соціальна взаємодія?», що розкриває проблеми взаємодії особи і суспільства, в програмі соціально-психологічного тренінгу розглядається і послідовно реалізується вісім блоків: блок 1 «Спілкування», блок 2 «Емоційна сфера особи і її зв'язок із спілкуванням», блок 3 «Невербальна комунікація», блок 4 «Вербальне спілкування як чинник ефективної взаємодії», блок 5 «Публічний виступ», блок 6 «Стан особистості як чинник результативної взаємодії», блок 7 «Конфлікт – неминуча складова соціальної взаємодії?», блок 8 «Оптимізація спілкування».

Блоки містять практичні завдання та вправи згідно з відповідною тематикою та спрямовані на підвищення рівня сформованості компонентів готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності.

Соціально-психологічний тренінг було реалізовано нами на 32 заняттях (по 1 годині – всього 32 годин). Реалізація тренінгу в умовах ВНЗ дозволяє вирішити наступні завдання: сформуванню мотивацію до спільної праці, знання з регулювання конфліктних професійних ситуацій та навичок конструктивної поведінки в подібних ситуаціях, вміння встановлювати позитивні професійні відносини, взаємну командну роботу та довіру тощо.

У початковій частині пропонованого соціально-психологічного тренінгу акцент робиться на об'єднання групи і формування взаємної довіри, що створює передумови для успішного здійснення подальшої роботи. Наступним етапом впроваджувались заняття, спрямовані на формування навичок вербального і невербального спілкування, розуміння і вираження емоцій і відчуттів, упевненої поведінки в змодельованих професійних ситуаціях в яких використовувалися інтерактивні ігри, групові дискусії, короткі інформаційні блоки, психодіагностичні методики.

Ідеї більшості вправ, що входять до складу тренінгу, не є нашими

авторськими розробками, вони описані в спеціальній літературі проте процедури їх проведення в більшості випадків модифіковані і адаптовані до умов ВНЗ, а компоновка і схеми обговорення є авторськими.

Як вже наголошувалося, процес успішного соціального становлення у колективі здійснюється в таких сферах як соціальна взаємодія, професійна діяльність і самопізнання – усвідомлення свого «Я». Спілкування як сфера соціалізації студента нерозривно пов'язано з діяльністю. Розширення спілкування можна розуміти як множення контактів студента з іншими людьми.

У діяльності студент освоює все новий і новий її вигляд, що передбачає орієнтування в системі зв'язків, присутніх в кожному виді діяльності і між її різними видами. Велика роль належить особистісно-значимій та соціально направленої домінанті, визначенню головного, зосередженню на ній. Саме у діяльності відбувається освоєння соціальних ролей і осмислення їх значущості. Самопізнання особи передбачає становлення в людині образу його «Я». Цей образ, що обумовлює формування свідомості особи, виникає у неї не відразу, а складається впродовж життя під впливом численних соціальних впливів. Схема самопізнання і усвідомлення свого «Я» включає три компоненти: пізнавальний (знання себе), емоційний (оцінка себе) і поведінковий (відношення до себе) [22, с. 5-10].

Сфера спілкування вивчалася нами в процесі дослідження комунікативної компетентності і сприйняття індивідом групи, діагностики комунікативних якостей, виявлення позицій, займаних студентами в міжособистісному спілкуванні, умов успішної соціальної взаємодії студентів.

Своєрідне поєднання емоційних чинників та особистісних якостей задає середу з певними характеристиками, які надалі визначають рівень соціальної взаємодії студента. При дослідженні міжособистісних стосунків найчастіше виділяються два чинники: домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність. Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Вони названі М. Аргайлом в числі головних компонентів при аналізі стилю міжособистісної поведінки. У

багаторічному дослідженні, що проводиться американськими психологами під керівництвом Б. Бейлза, поведінка члена групи оцінюється по двох змінних, аналіз яких здійснюється в просторі, утвореному двома осями: домінування-підпорядкування, дружелюбність-агресивність.

Враховуючи це, для дослідження міжособистісних стосунків, емоційної сфери та особистісних якостей нами було застосовано опитувальник Т. Лірі «Методика діагностики міжособистісних стосунків» спрямований на діагностику міжособистісних відносин і властивостей особистості, істотних при взаємодії з іншими людьми.

Для представлення основних соціальних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді круга, розділеного на сектори. У цьому крузі по горизонтальній і вертикальній осям позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-ворожість. У свою чергу, ці сектори розділені на вісім - відповідно до більше приватних стосунків. Для ще тоншого опису круг ділять на 16 секторів, але частіше використовуються октанти, певним чином орієнтовані відносно двох головних осей.

Схема Т. Лірі основана на припущенні, що чим ближче виявляються результати випробовуваного до центру кола, тим сильніше взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де домінує вертикальна (домінування-підпорядкування) і горизонтальна (дружелюбність-ворожість) осі. Відстань отриманих показників від центру кола вказує на адаптивність або екстремальність інтерперсональної поведінки. Опитувач містить 128 оціночних суджень, з яких в кожному з 8 типів стосунків утворюються 16 пунктів, впорядкованих по висхідній інтенсивності. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування якого-небудь типу стосунків, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість стосунків кожного типу.

Обробка результатів відбувається в 3 етапи. На першому етапі обробки даних робиться підрахунок балів по кожній октанті за допомогою ключа до

опитувача; октант всього 8, а саме: авторитарний тип, егоїстичний тип, агресивний тип, підозрілий тип, той тип що підкоряється, залежний тип, доброзичливий та альтруїстичний типи.

На другому етапі отримані бали переносяться на діаграму, при цьому відстань від центру круга відповідає числу балів по даній октанті (мінімальне значення - 0, максимальне - 16). Кінці таких векторів з'єднуються і утворюють профіль, що відбиває уявлення про особу цієї людини. Обкреслений простір заштриховується. Для кожного представлення будується окрема діаграма, на якій воно характеризується по вираженості ознак кожній октанті.

На третьому етапі за допомогою формул визначаються показники за двома основними параметрами «Домінування» і «Дружелюбність»:

$$\text{Домінування} = (I - V) + 0,7 \times (VIII + II - IV - VI)$$

$$\text{Дружелюбність} = (VII - III) + 0,7 \times (VIII - II - IV + VI)$$

Таким чином, система балів по 16 міжособистісним змінним перетворюється на два цифрові індекси, які характеризують представлення суб'єкта за позначеними параметрами.

В результаті проводиться аналіз особового профілю - визначаються типи відношення до оточення. Підрахунок балів ведеться окремо для кожної оцінюваної особи. Максимальна оцінка рівня - 16 балів, але вона розділена на чотири міри вираженості відношення, а саме: від 0-4 балів – низька (адаптивна поведінка), від 5-8 балів – помірна (адаптивна поведінка), від 9-12 балів – висока (екстремальна поведінка), від 13-16 балів – екстремальна (поведінка до патології).

Позитивне значення результату, отриманого по формулі «домінування», свідчить про виражене прагнення людини до лідерства в спілкуванні, до домінування. Негативне значення вказує на тенденцію до підпорядкування, відмови від відповідальності і позиції лідерства.

Позитивний результат по формулі «дружелюбність» є показником прагнення особи до встановлення доброзичливих стосунків і співпраці з оточенням. Негативний результат вказує на прояв агресивно-конкурентній позиції, що перешкоджає співпраці і успішній спільній діяльності. Кількісні

результати є показниками міри вираженості цих характеристик. Для проведення обстеження звичайно потрібно не більше 10-15 хв.

Розвиток сфери спілкування студентів в учбовому просторі ВНЗ пов'язаний з формуванням їх комунікативної компетентності. Під комунікативною компетентністю розуміється здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з людьми. До складу компетентності включають деяку сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу. Іншими словами, комунікативна компетентність — це орієнтованість в різних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях, вміннях, плотському і соціальному досвіді індивіда у сфері міжособистісної взаємодії. Можна розглядати комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному крузі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Критерії комунікативної компетентності вперше були сформульовані Т. Гордоном. Він визначив її як уміння вийти з будь-якої ситуації, не втративши внутрішньої свободи, і в той же час, не давши втратити її партнерові по спілкуванню. Відповідно до цієї думки показниками комунікативної компетентності є позиції, займані студентами в міжособистісному спілкуванні. Це такі позиції, як: пасивно-залежна («прибудова знизу»); агресивна («прибудова зверху»); партнерська (спілкування «на рівних»).

Дані теоретичні положення були узяті нами за основу в дослідженні сформованості комунікативної компетентності студентів (на основі їх самооцінки своїх комунікативних якостей).

Діагностику сформованості комунікативних якостей студентів ми перевірили методикою компетентності в спілкуванні Л. Колмогорової. Студентам була запропонована анкета, що складається з 24 питань, на кожен з яких дано три варіанти відповідей. На підставі відповідей визначалася кількість компетентних реакцій по 12 блокам комунікативних умінь. Блоки умінь і вхідні в них номери завдань такі:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (1,9).

2. Реагування на справедливу критику (3, 11).
3. Реагування на несправедливу критику (2, 7).
4. Реагування на тих, що зачіпають, провокують питання (12, 19).
5. Уміння звернутися до однолітка з проханням (4, 13).
6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання (14, 20).
7. Уміння самому надати співчуття, підтримку (5, 17).
8. Уміння прийняти співчуття, підтримку (6, 18).
9. Уміння вступити в контакт (15, 21)
10. Реагування на спробу іншої людини вступити в контакт (16, 22).
11. Уміння просити і приймати допомогу (8, 10).
12. Реагування на власний неуспіх і успіх іншого (23, 24).

Анкета і ключ до тесту комунікативної компетентності також приведені в матеріалах Додатків (додаток В).

Характеризуючи міру сформованості комунікативних умінь у студентів по їх самооцінці, виділимо найбільш вразливі місця, проблемні зони, що вимагають особливої уваги з боку педагогів. Можна відмітити у студентів хороше знання основних норм поведінки і спілкування. Вони уміють робити і приймати допомогу, вступати в контакт, домовлятися, уважно слухати інших в розмові, цінують себе і прагнуть до самовдосконалення. Проте серйозною проблемою є невміння протистояти чужій думці, тиску, а також невміння і небажання відкрито виражати свої почуття. Більшість респондентів в контрольній групі зазнають труднощі у вираженні своїх почуттів, що пов'язано із страхом перед негативною оцінкою викладачів і неприйняттям з боку однолітків. На це необхідно направити зусилля педагогів ВНЗ.

Освоєння системи спілкування, спільна діяльність дозволяють бакалаврам інженерно-технічного профілю познайомитися з різними соціальними і міжособистісними ролями, включитися у вибір поведінкових дій, навчитися адекватно реагувати на вчинки інших людей, розуміти їх мотиви і знаходити конструктивні способи взаємодії.

У рамках експериментального дослідження ми звернулися до вивчення

сприйняття студентами тієї групи, в якій вони проводять значну частину свого часу, з якою взаємодіють і об'єднані схожими професійними, соціальними і педагогічними умовами. На наш погляд, характер відношення студентів до групи може бути показником успішності соціальної взаємодії, сформованості комунікативних навичок, готовності до адаптивної поведінки в суспільстві. Подібне відношення до групи ми вивчали за допомогою методики «Оцінка стосунків індивіда з групою» Є. Рогова (див. Додатки Г). Ця методика дозволяє виявити три можливі типи сприйняття індивідом групи, коли показником типу сприйняття виступає роль групи в індивідуальній діяльності того, що сприймає. Коротко їх охарактеризуємо.

1. «Індивідуалістичне» відношення. Індивід сприймає групу як перешкоду своєї діяльності або відноситься до неї нейтрально. Група не є самостійною цінністю для індивіда. Це проявляється в ухиленні від спільних форм діяльності, в перевазі індивідуальної роботи, в обмеженні контактів.

2. «Прагматичне» відношення. Студент сприймає групу як засіб, сприяючий досягненню тих або інших індивідуальних цілей. При цьому група сприймається і оцінюється з точки зору її «корисності» для індивіда. Віддається перевага компетентнішим членам групи, здатним надати допомогу, узяти на себе вирішення складної проблеми або послужити джерелом необхідної інформації.

3. «Коллективістичне» відношення. В цьому випадку студент сприймає групу як самостійну цінність. На перший план для індивіда виступають проблеми групи і окремих її членів, спостерігається зацікавленість, як в успіхах кожного члена групи, так і групи в цілому, прагнення внести свій внесок у групову діяльність. Проявляється потреба в колективних формах роботи.

Ця методика, виявляючи тип стосунків індивіда з групою, дозволяє зробити висновок про те, наскільки він орієнтований на спільну діяльність і чи готовий до неї в цьому суспільстві. Високий показник включеності студента в загальну діяльність групи свідчить про сформованість сфери спілкування у виховному просторі ВНЗ.

При обробці даних, отриманих в ході реалізації методики Є. Рогова,

«індивідуалістичний» тип сприйняття індивідом групи позначається буквою «І», «прагматичний», - «П», «колективістичний» - «К». Результати кожного випробовуваного записуються у вигляді многочлена: $aI + bП + cK$, де a - кількість балів, отриманих випробовуванням за «індивідуалістичним» типом сприйняття, b - «прагматичним», c - «колективістичним». Ключ для обробки анкети поміщений в Додатки (додаток Д).

Таким чином, вивчаючи в ході експериментального дослідження сферу спілкування, як одну з основних сфер соціалізації особи в повчальному просторі ВНЗ, виявляючи позиції, займані студентами в міжособистісному спілкуванні, проводячи діагностику їх стилю взаємодії і сприйняття групи, можна зробити висновок про те, що у студентів експериментальної групи з'явилося більше можливостей для ефективних дій у сфері соціальних стосунків, ніж у студентів контрольної групи, а реалізація моделі формування готовності студентів до соціальної взаємодії дозволив зробити досвід спілкування студентів експериментальної групи багатіше, готовність до налагодження контакт вище, спільну діяльність - масштабніше. Крім того, вдалося виявити найбільш вразливі місця і проблемні зони, що вимагають особливої уваги педагогів і самих студентів, що знайшло відображення у виборі методів і підходів до формування соціальної активності студентів в теоретичному блоці моделі.

Що стосується сфери діяльності, то вона досить детально нами досліджена. В процесі експерименту ми отримали результати студентів по стилю діяльності, визначення міри виразу у них «автономності - залежності», вибору ефективних стратегій взаємодії, методів і підходів соціально психологічної дії і так далі. Спільна діяльність дозволяє студентам включитися у вибір поведінкових дій, познайомитися з різними соціальними і міжособистісними ролями, навчитися адекватно реагувати на вчинки інших людей, розуміти їх мотиви і знаходити конструктивні способи взаємодії.

Розкриваючи основні методи і підходи до рішення проблем активної соціальної взаємодії студентів в умовах особово-орієнтованої освіти, ми виділили дві полярні групи студентів по стилю діяльності, які умовно можна назвати

«автономними» і «залежними». «Автономні» проявляють в діяльності такі якості, як: наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, упевненість в собі, схильність до самостійного виконання роботи і т.п.. Для «залежних» характерно те, що ці якості у них майже не виявляються, а їх діяльність пов'язана, в основному, з опорою на вказівки з боку педагога, з орієнтацією на ради, підказки. Для діагностики стилю діяльності студентів і віднесення їх до групи «автономних» або «залежних» ми використали спеціальний тестовий опитувач Г. Паригіна. Ця методика виділяє і третю групу респондентів – «невизначених», яких не можна з достатньою мірою визначеності віднести ні до «автономних», ні до «залежних», оскільки у них приблизно в рівній мірі виражені особливості, властиві як першому, так і другому типу (додаток Е).

Оволодіння різними способами діяльності відповідно до інтересів, соціальних запитів, темпу, рівня, об'ємом сприйняття і засвоєння необхідних знань, умінь і навичок створює невичерпні можливості для створення ситуації успіху студентів, оптимального включення їх в нові або такі, що змінюються умови, досягнення позитивних результатів діяльності, реалізації цілей, розвиток соціальної активності, спрямований на соціально значиме перетворення дійсності.

Особливе значення в роботі по формуванню готовності студентів до ефективної соціальної взаємодії має виявлення істотних зв'язків, які забезпечують успішну соціалізацію і відбивають закономірності процесу соціальної взаємодії в їх спільній діяльності.

Вітчизняними і зарубіжними педагогами були виявлені і обґрунтовані закономірності, покладені в основу їх педагогічних ідей, які значно вплинули на педагогічну теорію і практикові ХХ століття. Наприклад, теорія інтеракціонізму, де міжособистісна взаємодія є важливим чинником розвитку особистості (Г. Блумер, Е. Гоффман, Ч. Кулі, Д. Мид, Д. Хоуманс та ін.); концепція регулювання соціальної взаємодії в різновікових групах, в основі якої полягає особово орієнтований підхід, що розуміється як реалізація різних соціальних ролей з урахуванням динаміки мотиваційної сфери (В. Байбородова); теорія міжгрупових стосунків, моделі міжгрупової взаємодії (В. Агеєв); концепція

соціальних проб, суть якої полягає в створенні умов для самооцінки учнями своїх можливостей, в послідовному виборі способів поведінки з метою освоєння різних соціальних ролей (М. Рожков); концепції соціалізації учнів, що розглядають їх включення в систему соціальних стосунків (О. Бодальов, А. Волохов, Б. Вульф, І. Кон, А. Мудрик) та інші.

Вітчизняним вченим А. Петровським був визначений принцип діяльнісного опосередкування, який передбачає, що у будь-якій реальній групі міжособистісні стосунки опосередковують цілями і завданнями, змістом соціально значимої діяльності цієї групи. Ті, що виникають в системі взаємодій і взаємовідносин протиріччя, вирішуючись в діяльності, ведуть до розвитку групи як колективу.

Аналіз діяльності студентів показує, що якщо діяльнісна взаємодія відсутня або мінімізована до гри з регламентованими правилами, без можливості реалізації творчого потенціалу, то його ефективність в аспекті соціалізації особи низька. І навпаки, якщо перед студентом стоять завдання, в яких необхідно брати ініціативу на себе, самостійно продумувати і вирішувати соціально значимі питання, якщо діяльнісна взаємодія дозволяє демонструвати індивідуальні здібності і особові якості кожного, то така взаємодія найбільш значима для соціального становлення. Слід зазначити важливість визнання студента рівноправним суб'єктом свого розвитку, а не тільки об'єктом процесу навчання і виховання.

Таким чином, має місце така закономірність, як єдність і взаємозв'язок успішності діяльнісної взаємодії і соціального становлення особи. Як вже відзначалося в теоретичній главі, соціальне становлення особи відбувається у сфері різноманітної діяльності (технічний напрям: технічне моделювання і конструювання, науково-технічна творчість, художньо-технічна творчість, інформаційні технології; еколого-біологічний напрям; художній напрям: музична, театральна, хореографічна, образотворча творчість; спортивний напрям: професійний спорт, оздоровчий спорт; соціально-педагогічна адаптація і професійна орієнтація).

Тому ми не могли не освітити такий аспект соціального становлення особи,

як діяльнісний. При дослідженні діяльності колективів, що складаються з людей різних інтересів, схильностей, здібностей, національностей і віросповідань, важливо виявити психологічні чинники, сприяючі або перешкоджаючі злагодженій спільній роботі. Можливі труднощі, конфлікти, непорозуміння, пов'язані з різним розумінням і тлумаченням цілей, мотивів, стосунків до роботи і людей, організації праці тощо.

Для дослідження діяльнісного аспекту наших респондентів нами був використаний тест Ю. Платонова «Вимір соціально-трудової активності групи». Результати тестування розподіляються по 7 шкалам: цілеспрямованість, мотивованість, емоційність, стресостійкість, колективність, інтегративність і організованість в групі (див. Додаток Ж).

Психологічні параметри соціально-трудової активності оцінюються через набір ознак (по 10 ознак кожного параметра). Для оцінки пропонується 7-бальна система, де 7 балів означає максимальну оцінку ознаки, а 1 бал - мінімальну. Максимальна оцінка по всьому опитувальникові в балах дорівнює 490, а мінімальна - 70. По сумі ознак групу можна віднести до одного з чотирьох рівнів соціально-трудової активності. Вищий, продуктивніший, рівень (від 386 балів і вище) — група перевищує нормативні показники. Нормативний рівень (від 245 до 385 балів) — група відповідає заданим параметрам соціальної діяльності. Репродуктивний рівень (від 105 до 244 балів) - група не відповідає заданим параметрам соціальної діяльності. Нижчий, деструктивний, рівень (нижче 105 балів) — група дезорганізована, мають місце деструктивні конфлікти.

Шкала цілеспрямованості розкриває готовність групи до досягнення групових цілей в процесі спільної взаємодії. Мета взаємодії є необхідною стимул-реакцією внутрігрупової активності. Респонденти привласнюють бали (від 1 до 7) різним цільовим ознакам діяльності (висока результативність праці, раціональне використання часу, якісне виконання роботи, прояв ощадливості і працьовитості, взаєморозуміння, взаємодія, користь суспільству, єдність, висока організованість праці, досягнення не стільки особистих, скільки колективних цілей).

Шкала мотивованості описує особливості активного, зацікавленого дієвого

відношення членів групи до соціальної взаємодії. Мотивація соціальної взаємодії є необхідною стимул-реакцією внутрігрупової діяльній активності. Респонденти привласнюють бали (від 1 до 7) різним мотиваційним ознакам діяльності (прагнення до досягнення максимально можливих результатів, здобуттю як можна більшої матеріальної винагороди, розвиток трудових умінь і навиків, активна участь в справах колективу, прагнення принести користь своєму колективу, проявити свої кращі якості, високу працездатність, краще розібратися у виконуваний роботі, отримати визнання тих, що оточують, вирішити свої особисті проблеми).

Шкала емоційності виявляє чуттєве відношення до членів групи, формоване під впливом різних соціальних чинників. Емоційність виявляється, перш за все, в задоволеності членів групи мірою реалізації висунутих цілей. Емоційність є необхідним атрибутом внутрігрупової діяльності і активності. Респонденти привласнюють бали різним емоційним ознакам діяльності (задоволення взаєминами в колективі, взаєминами з керівниками, результатами своєї праці, стосунками до справи своїх товаришів, своїми обов'язками, умовами праці, матеріальною винагородою своєї праці, можливістю досягти бажаних результатів, задоволення тим, що знаходяться в цьому колективі, тим, як організована робота).

Шкала стресостійкості характеризує здатність групи погоджено і швидко мобілізувати емоційно-вольовий потенціал для протидії різного роду деструктивним діям. Стресостійкість є необхідною умовою групової діяльності. Респонденти привласнюють бали (від 1 до 7 балів) різним ознакам стресостійкості (дбайливість і чуйність один до одного в роботі, засудження порушників трудової дисципліни, прояв стриманості, такту і пошани один до одного, вирішення спірних питань з врахуванням думок всіх сторін, хороша інформованість про результати своєї праці, відсутність образливих зауважень, об'єктивне оцінювання успіхів і невдач, доброзичливе відношення один до одного, розуміння труднощів в роботі керівника).

Шкала колективності визначає здібність групи до спільного досягнення

результату діяльності, до створення стосунків взаємодопомоги і підтримки. Колективність є необхідною умовою групової діяльності. Респонденти привласнюють бали різним ознакам колективності (висока працездатність, ініціативність і діловитість в роботі, добросовісне відношення до своїх обов'язків, критичне відношення до недоліків, старанність і дисциплінованість в роботі, зацікавленість, вимогливість в роботі до себе і іншим, відповідальне відношення до своїх обов'язків, працьовитість і ощадливість в роботі, прояв активності змагання).

Шкала інтегративності розкриває способи, вживані в групі для створення спільності, єдності цілей і інтересів, внутрігрупових норм і традицій. Інтеграція спільних зусиль дуже важлива в спільній діяльності. Респонденти привласнюють таку ж кількість балів як в попередніх твердженнях різним ознакам інтегративності (засудження прояву індивідуалізму в спільній роботі, вирішення проблем, які виникають в спільній роботі, підпорядкування особистих інтересів інтересам колективу, небайдужість до виникнення перешкод в трудовій діяльності, притримування загальних норм поведінки, підтримка корисних для справи починів, віра у великі можливості колективної праці, чинення опору силам, що заважають трудовому процесу, підтримка хороших трудових традицій, турбота про результати спільної праці).

Шкала організованості показує рівень самоорганізації групи, міру старанності, дисципліни, вимогливості до себе і іншим. Організованість необхідна в спільній діяльності. Респонденти привласнюють бали різним ознакам організованості (знання своїх обов'язків, грамотне вирішення ділових питань, розуміння загальних цілей діяльності, авторитетність, ділові якості, добросовісне виконання своїх обов'язків, організованість і дисциплінованість, прудкість, гнучкість і мобільність в критичних ситуаціях, обговорення важливих для справи рішень в колективі).

По сумі ознак ми відносимо групу до одного з чотирьох рівнів соціально-трудової активності: вищий, продуктивніший рівень (від 386 балів і вище) — група перевищує нормативні показники; нормативний рівень (від 245 до 385

балів) - група відповідає заданим параметрам соціальної активної діяльності; репродуктивний рівень (від 105 до 244 балів) — група не відповідає заданим параметрам соціально активній діяльності; нижчий, деструктивний, рівень (нижче 105 балів) - група дезорганізована, мають місце деструктивні конфлікти. У таблиці 6 представлена динаміка ознак соціальної активності в діяльності респондентів контрольної групи на констатувальному і контрольному етапах експерименту.

Взаємодія є визначальним чинником того, що людина є істотою соціальною, і що без взаємодії з суспільством або іншою людиною, людина не зможе реалізувати себе і свої можливості. Пізнання і усвідомлення структури своєї особи, аналіз взаємодії з іншими людьми і сценарію свого життя має назву трансактний аналіз і має три окремі і логічно завершені, самостійні частини - структурний аналіз особистості, трансактний аналіз і сценарний аналіз. (Е. Берн). Структурний аналіз особистості, на думку Е. Берна складається з трьох частин які обумовлюють характер спілкування між людьми. Для спрощення розуміння він дав їм назву «Я-стан особистості» і визначив їх як Батько, Дорослий та Дитя. Кожен із станів Я виконує певні функції. Дисгармонії, порушення спілкування пов'язані або з придушенням одного з них, або з проявом в тих ситуаціях, які воно не повинне контролювати. Для оптимального функціонування особи, з точки зору трансактного аналізу, необхідно, щоб в особі були гармонійно представлені всі три стани Я.

Батьківське Я, таке, що складається з правил поведінки, норм, та дозволяє індивіду успішно орієнтуватися в стандартних ситуаціях, «запускає» корисні, перевірені стереотипи поведінки, звільняючи свідомість від завантаженості простими, буденними завданнями. Крім того, Батьківське Я забезпечує з великою вірогідністю успіху поведінку в ситуаціях дефіциту часу на роздуми, аналіз, почерговий розгляд можливостей поведінки.

Доросле Я, у відмінності від Батьківського, сприяє адаптації не в стандартних, однозначних ситуаціях, а унікальних, вимагаючих роздумів, що дають свободу вибору і, разом з цим, необхідність усвідомлення наслідків і

відповідального ухвалення рішень.

Дитяче Я також виконує свої, особливі функції, не властиві двом іншим складовими особи. Воно "відповідає" за творчість, оригінальність, розрядку напруги, здобуття приємних, інколи "гострих", необхідних певною мірою для нормальної життєдіяльності вражень. Крім того, Дитяче Я виступає на сцену, коли людина не відчуває досить сил для самостійного вирішення проблем: не здатний здолати труднощі або протистояти тиску іншої людини.

У особі кожної людини виявляються всі три складові, проте особа може деформуватися так, що одна складова починає пригнічувати інші, що обумовлює порушення спілкування і турбується людиною, як внутрішня напруга. Для дослідження «Я-стану особистості» нами був використаний тест Е. Берна «Трансактний аналіз спілкування». Для того, щоб оцінити, як поєднуються ці три Я в поведінці необхідно оцінити запропоновані вислови в балах - від 0 до 10. Після обробки отриманих результатів виходить формула, яка відповідає потенційній ролі особи: ДоДБ - переважає стан «Дорослий», БДДо – «Батько» і ДДоБ - стан «Дитя».

Наступним етапом з метою реалізації висунутої гіпотези нами було визначено встановити рівень афіліації бакалаврів інженерно-технічного профілю, використавши «Опитувальник афіліації» А. Мехрабіана. Варто нагадати, що під афіліацією розуміється потреба людини у встановленні, збереженні та зміцненні добрих відносин з людьми. Індивід, що володіє цією потребою, не лише постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але в людських відносинах бачить один з головних сенсів життя. Іноді ця потреба стає для людини настільки значущою, що переважає інші.

В структурі афіліації можна виділити два мотиви: прагнення до прийняття оточуючими людьми (ПП), та страх бути відкинутим іншими людьми (СВ). Випробовувані, що проходять тестування за даною методикою, висловлюють міру своєї згоди з тим або іншим твердженням. Пропонований опитувальник оцінює дві мотиваційні тенденції, функціонально взаємопов'язані і співвідносні з потребою афіліації: прагнення до людей і боязнь бути відкинутими. Відповідно,

випробуваним пропонуються для відповідей два різних опитувальника, один з яких призначений для оцінки першої мотиваційної тенденції, а інший – другої. Для кожного з випробуваних окремо встановлюються рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» і рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Підраховані бали по опитувальникам заносяться до графіку, якій, в залежності від кількості набраних балів, поділяється на 4 квадранти.

Квадрант I: Це людина, для якої характерний мотив «прагнення до прийняття групою». Він активно прагне до встановлення контактів, прагне бути «душею компанії». У нього відсутній страх бути відкинутим, тому контакти, які він встановлює, відбуваються для нього легко і з задоволенням.

Квадрант II: Для цієї людини теж характерний мотив «прагнення до прийняття групою», проте присутній страх бути відкинутим. Це може бути викликано негативним досвідом. Це може свідчити про наявність внутрішнього дискомфорту і напруженості. Страх може серйозно перешкоджати встановленню нових контактів. В залежності від балів в квадранті (близькістю до середнього значення), страх з різним ступенем складності може бути скоректований новою ситуацією і новим досвідом роботи (чим нижче страх - тим простіше його усунути).

Квадрант III: При низькій потребі у прийнятті групою, виражений страх бути відкинутим. Можна припустити, що людина з такою структурою потреби в афіліації буде успішний в ділянках роботи, не пов'язаних зі спілкуванням з людьми.

Квадрант IV: Для цієї людини спілкування не є цінністю. У нього немає страху перед спілкуванням, тобто коли є необхідність - він без особливих труднощів здійснює контакт. Однак потреби у встановленні нових контактів у нього немає, тобто це не може бути основною рушійною силою в спілкуванні з людьми. Можливо, в цьому випадку можуть бути інші мотиви для встановлення контактів, ніж просто спілкування.

Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Індивід, що має таке

поєднання обох мотивів, характеризується сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей і їх униканням, який виникає кожного разу, коли йому доводиться зустрічатися з незнайомими людьми.

Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Така людина активно шукає контактів і спілкування з людьми, відчуваючи від цього в основному тільки позитивні емоції.

Високий рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим» в сукупності з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» Індивід, що володіє таким поєднанням обох мотивів, навпаки, активно уникає контактів з людьми, шукає самотності.

Низький рівень розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкуючись з ними, не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почуває як серед людей, так і без них.

При середніх значеннях мотиваційних тенденцій «прагнення до людей» і «боязнь бути відкинутим» нічого певного про можливу поведінку людини та її переживаннях, пов'язаних з людськими відносинами, сказати не можна.

3.2. Аналіз результатів експерименту

Метою експерименту було визначено зробити аналіз результатів експериментальної роботи на контрольному етапі щодо перевірки сформованості визначених критеріїв та відповідних показників готовності до соціальної взаємодії у бакалаврів інженерно-технічного профілю експериментальної групи, та порівняльний аналіз з контрольною групою.

Для представлення основних соціальних орієнтацій, як складових умінь співпрацювати в команді, нами була використана методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі.

Результати апробованої методики та узагальнення одержаних результатів на

констатувальному етапі експерименту контрольної та експериментальної груп наочно представлені у порівняльній діаграмі (рис. 3.1).

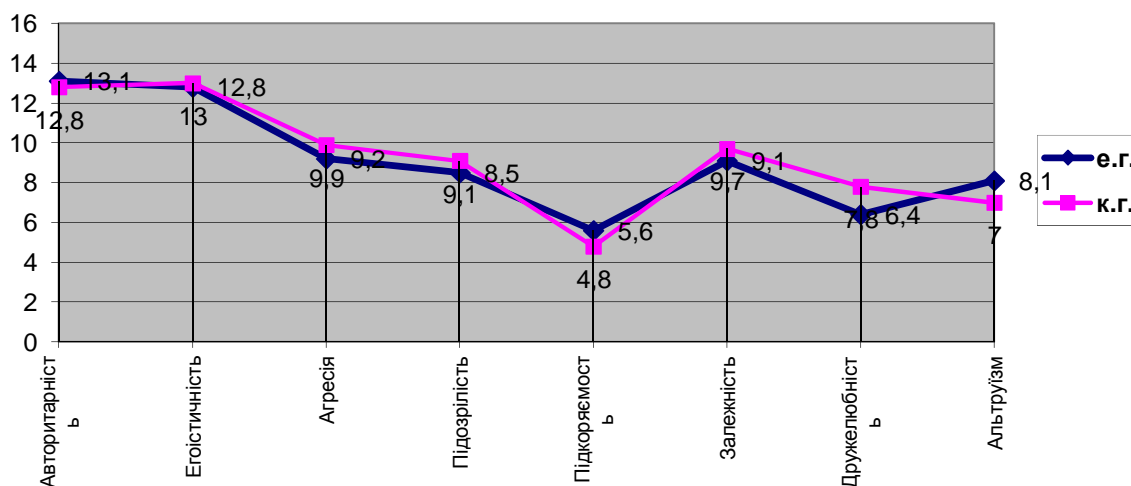


Рис. 3.1. Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту

Аналізуючи отриманні результати з сформованості умінь співпрацювати в команді, насамперед слід зазначити на ті показники в експериментальній групі, які мають більш 9 балів, та відносяться до екстремальної поведінки або патології поведінки. Аналіз рівня сформованості умінь співпрацювати в команді опитуваних свідчать про те, що на початку експерименту серед студентів як контрольної, так і експериментальної групи домінували такі типи відношення до оточення: авторитарність (13,1 балів в експериментальній групі, та 12,8 у контрольній) – показує нам диктаторський, владний, деспотичний характер. Це особистості, які усіх наставляють, повчають, у всьому прагнуть покладатися на свою думку, не уміє приймати ради інших. Враховуючи, що вона переважає з одночасно високими балами 5 октантів, свідчить про проблему хворобливої самолюбності.

Друга октанта відповідає егоїстичності у поведінці (12,8 та 13 балів у експериментальній та контрольній групах відповідно) і вказує на прагнення бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханість, обачність, незалежність, себелюбство. Труднощі перекладають на оточення, а відносяться до

них дещо відчужено; хвалькуваті, самовдоволені, зарозумілі. Висока кількість балів говорить про екстремальну поведінку.

Третя октанта показує рівень агресії; в нашому випадку показники досить високі (експериментальна група має 9,2 балів, контрольна група 9,9 балів) – це свідчить про вимогливість наших респондентів, прямолінійність, суворість і різкість в оцінці інших, непримиренність з чужими недоліками, схильність у всьому звинувачувати оточення, глузливість, іронічність, дратівливість.

Наступний тип міжособистісних відносин, в якому загальна кількість балів перевищує 9 балів – це тип «залежність». Характеризує цей тип особу боязливу, безпорадну, яка не вміє проявити опір, широко думаючи, що інші завжди праві; частіше спостерігається у осіб із заниженою самооцінкою, незадоволених собою (середні показники по цьому типу експериментальна група – 9,1 балів, контрольна група – 9,7 балів).

На наш погляд, це свідчить про наявність проблем у бакалаврів інженерно-технічного профілю в процесі міжособистісного сприйняття, та, відповідно, при налагодженні контактів в них виникають труднощі в адаптованості поведінки в групі та об'єктивного оцінювання себе і оточуючих, що призведе до труднощів співпрацювати в команді у професійній діяльності.

Результати проведеної методики на констатувальному етапі експерименту доводять, що складові компоненти, що реалізуються у міжособистісних відносинах, у респондентів обох груп сформовано на недостатньому рівні, необхідному для ефективної соціальної взаємодії. Наприклад, такий тип відношення як авторитарність у респондентів обох груп сформовано на екстремальному рівні – до патології поведінки. Це може погіршити соціальні взаємини у професійній діяльності при колективному виконанні праці. Егоїстичність у міжособистісних відносинах у бакалаврів інженерно-технічного профілю було також сформовано на досить високому рівні – це також може викликати труднощі при встановленні соціальної взаємодії у професійній діяльності. Враховуючи отримані дані на констатувальному етапі експерименту можна стверджувати, що така спрямованість соціальних орієнтацій призведе до

низьких показників ефективності при співпраці у команді.

На констатувальному етапі експерименту серед бакалаврів інженерно-технічного профілю як контрольної, так і експериментальної груп домінували такі типи відношення до оточення, як: авторитарність, егоїстичність у поведінці, агресія, залежність (як боязливість та безпорадність).

Виявлений тип відношення до оточення свідчить про наявність проблем у студентів інженерно-технічного профілю в процесі міжособистісного сприйняття, та, відповідно, налагодження контактів; у них виникають труднощі в адаптованості поведінки в групі та оцінки себе і оточуючих.

Наступним етапом, з метою перевірки складової професійно-діяльнісного критерію, а саме показника рівня сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, нами було використано методіку компетентності в спілкуванні Л. Колмогорової. У діагностиці взяли участь респонденти як експериментальної так і контрольної групи. Студентам пропонувалося вибрати спосіб поведінки в різних ситуаціях. Всі реакції відповідей, що вчаться при виборі, ділилися на три групи: пасивно-залежну («прибудова знизу»), агресивну («прибудова зверху») і партнерську (спілкування «на рівних»).

На констатувальному етапі експерименту реакції бакалаврів інженерно-технічного профілю в різних ситуаціях соціальних відносин були приблизно однакові в експериментальній й контрольній групах (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Уміння реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю на констатувальному етапі експерименту

№ п/п	Тип реакцій	Компетентна (к-ть в %)		Агресивна (к-ть в %)		Залежна (к-ть в %)	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ.
1	Уміння робити і приймати знаки уваги	52	50	17	16	31	34
2	Реагування на справедливую критику	44	42	21	18	35	40
3	Реагування на несправедливую критику	37	32	41	46	22	22

1	2	3	4	5	6	7	8
4	Реагування на питання, що зачіпають, провокуючі	33	28	38	39	29	32
5	Уміння звернутися до однолітка з проханням	44	46	26	19	30	33
6	Уміння відповісти відмовою на чуже прохання	41	40	29	27	30	31
7	Уміння самому надати співчуття, підтримку	56	64	21	14	23	21
8	Уміння прийняти співчуття, підтримку	58	61	17	11	25	27
9	Уміння вступити в контакт	51	58	19	17	30	26
10	Реагування на спробу іншого вступити в контакт	54	57	22	16	24	28
11	Уміння просити і приймати допомогу	58	60	16	7	26	34
12	Реагування на власний неуспіх і успіх іншого	34	40	23	28	43	34
СЕРЕДНІ ПОКАЗНИКИ		46,8	48,1	24,2	21,5	29	30,1

Низький рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, а саме низька кількість компетентних відповідей пов'язаних з цими уміннями, на нашу думку, пояснюється їх складністю, необхідністю мати для цього внутрішню позицію, що передбачає в цілому вищий рівень зрілості особистості. У таких складних ситуаціях нерідко бакалаври інженерно-технічного профілю займають пасивно-залежну позицію. Цей факт висуває проблему формування впевненішої поведінки, упевненості в собі, здатності до встановлення товариських відносин у професійному колективі і, як наслідок, відсутність умінь ефективно працювати в команді.

З метою встановлення рівня сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію на констатувальному та контрольному етапах експерименту за методикою «Оцінка стосунків індивіда з групою» Є. Рогова нами було проаналізовано рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності студентів до групи в експериментальній і контрольній групах.

Можна зазначити, що відповіді опитуваних свідчать про те, що на

констатувальному етапі експерименту серед бакалаврів інженерно-технічного профілю як контрольної так і експериментальної групи переважав індивідуалістичний тип відношення до групи: в контрольній групі 41,7%, в експериментальній - 42,2% респондентів. Відсоткова частина студентів, майбутніх інженерів, з іншими стилями стосунків у групі був також приблизно однаковий: студентів з колективістичним відношенням - 22,8% і 16,8% з прагматичним - 21,5% і 17,6%; зі змішаним - 14% і 23,6% у контрольній та експериментальній групі відповідно. Ці результати можуть свідчити про те, що усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності респондентами було сформовано на низькому рівні (рис. 3.2).

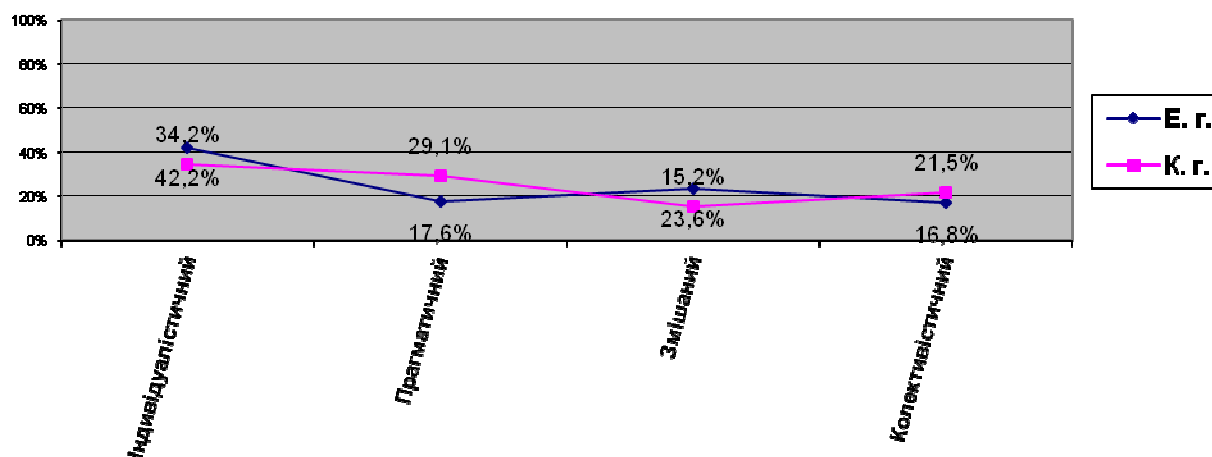


Рис.3.2. Оцінка стосунків індивіда з групою на констатувальному етапі експерименту

Необхідно зазначити, що серед респондентів виявилися і студенти зі змішаним типом відношення до групи. Наприклад, у відповіді студента в рівній мірі представлені як характеристики індивідуалістичного, так і прагматичного відношення до групи, або ж рівна кількість балів відноситься до колективістського і до індивідуалістичного типу стосунків. У своїй перевазі вони ще не визначилися і випробовують подвійне відношення до своєї групи. На наш погляд, це непрямым чином свідчить про наявність у них труднощів з вибором адекватних і конструктивних способів взаємодії в групі однолітків.

З метою визначення рівня сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах бакалаврів інженерно-технічного профілю нами було використано тестовий опитувальник Г. Паригіна. Так, можна зазначити, що на констатувальному етапі експерименту розподіл респондентів експериментальної і контрольної груп по професійно-діяльнісному критерію в кількісному відношенні було приблизно однаковим (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка сформованості стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту

Група	Кількість респондентів	Характеристика по типу діяльності					
		«автономні»		«залежні»		«невизначені»	
		студ.	%	студ.	%	студ.	%
ЕГ	102	19	18,6	57	55,8	26	25,6
КГ	79	15	19	45	57	19	24

Звертає на себе увагу той факт, що на констатувальному етапі експерименту кількість респондентів із залежним і невизначеним типом діяльності складало абсолютну більшість, як в контрольній, так і в експериментальній групі: 81% і 81,4% відповідно, що свідчить про низьку сформованості умінь надавати професійну підтримку. Кількість респондентів з «автономним» типом діяльності відрізнялось теж незначно: 19% в контрольній і 18,6% в експериментальній групі.

З метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю нами було проаналізовано рівень сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність. Психологічні параметри зазначених показників було досліджено тестом Ю. Платонова «Вимір соціально-трудової активності групи» (рис. 3.3 та 3.4).

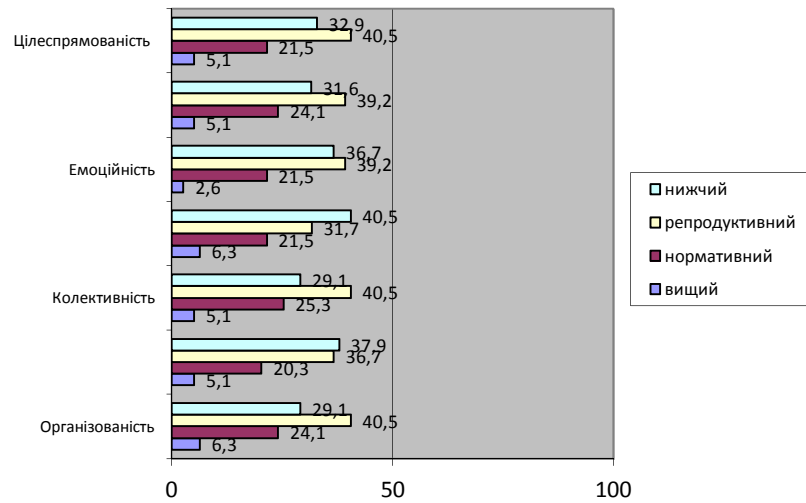


Рис.3.3. Рівень мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність контрольної групи на констатувальному етапі експерименту (%)

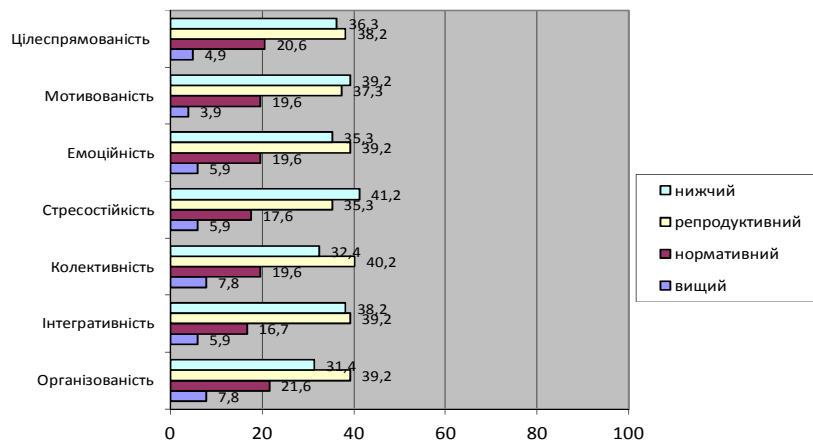


Рис.3.4. Рівень мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність експериментальної групи на констатувальному етапі експерименту (%)

Аналізуючи ознаки мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність в професійній діяльності студентів - представників контрольної та

експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту, можна відзначити, що різниця між показниками груп неістотна.

Наступним етапом експериментальної перевірки дослідження було виявлення рівня сформованості співтовариства та професійної підтримки. З метою дослідження цього феномену, а саме «Я-стану особистості» нами було використано тест Е. Берна «Трансактний аналіз спілкування». За думкою психолога у особі кожної людини виявляються три складові – Дитина, Дорослий та Батько, проте особа може деформуватися так, що одна складова починає пригнічувати інші, що обумовлює порушення спілкування. Для того, щоб оцінити, як поєднуються ці три Я в поведінці бакалаврів інженерно-технічного профілю після обробки отриманих результатів виходить формула, яка відповідає потенційній ролі особи: ДоДБ - переважає стан «Дорослий», БДДо – «Батько» і ДДоБ - стан «Дитя». На констатувальному етапі експерименту розподіл респондентів експериментальної і контрольної груп по аналізу спілкування в кількісному відношенні було приблизно однаковим. Порівняльні результати дослідження співтовариства та професійної підтримки в контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту приведені на рис. 3.5.

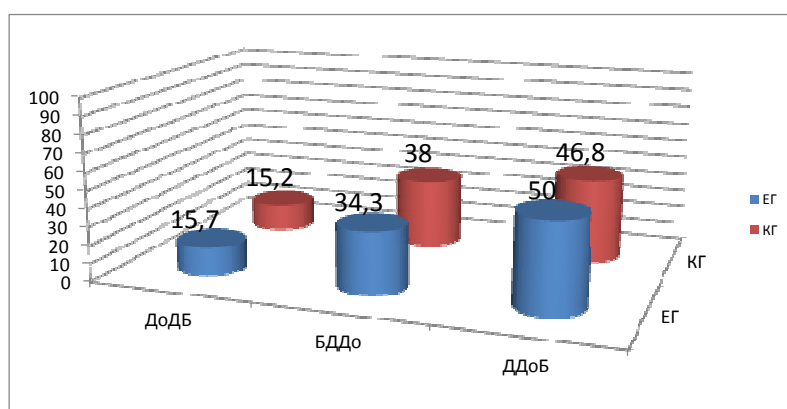


Рис.3.5. Сформованість співтовариства та професійної підтримки в контрольній і експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту (%)

Аналізуючи отримані данні по стану сформованості співтовариства та професійної підтримки студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі експерименту, можна відзначити, що у відсотковому співвідношенні результати майже не відрізняються, а саме: характеристика «Дорослий Дитина Батьки» притаманна 15,7% студентів експериментальної та 15,2% контрольної групи; стан «Батьки Дитина Дорослі» – 34,3% та 38% у експериментальній та контрольній групах відповідно; поєднання «Дитина Дорослий Батьки» стала лідируючою у обох групах – 50% респондентів експериментальної групи, та 46,8% контрольної. З наведеного рис. 3.5 можна побачити, що різниця між контрольною та експериментальною групами у відсотковому значенні не перевищує 4%, що доводить несуттєву різницю.

Виходячи з отриманих даних, на наступному етапі ми вирішили визначити рівень сформованості емпатії бакалаврів інженерно-технічного профілю, використавши «Опитувальник афіліації» А. Мехрабіана.

Аналізуючи данні, отримані за допомогою «Опитувальника афіліації» А. Мехрабіана розподілу респондентів експериментальної та контрольної груп по стану прагнення до прийняття оточуючими на констатувальному етапі експерименту, можна відзначити, що у відсотковому співвідношенні результати між КГ та ЕГ майже не відрізняються, а саме: I квадрант, тобто особистості, для яких характерне прагнення до прийняття групою отримали 3,9% студентів експериментальної та 3,8% контрольної групи; мотив прагнення до прийняття групою, проте присутній страх бути відкинутим, тобто II квадрант, на констатувальному етапі експерименту мали 11,8% та 11,4% у експериментальній та контрольній групах відповідно; квадрант III (низька потреба у прийнятті групою, виражений страх бути відкинутим) стала лідируючою у обох групах – 61,8% респондентів експериментальної групи, та 60,8% контрольної; IV квадрант (спілкування у респондентів не є цінністю) отримали 22,5% та 24% респондентів експериментальної та контрольної груп відповідно (рис. 3.6).

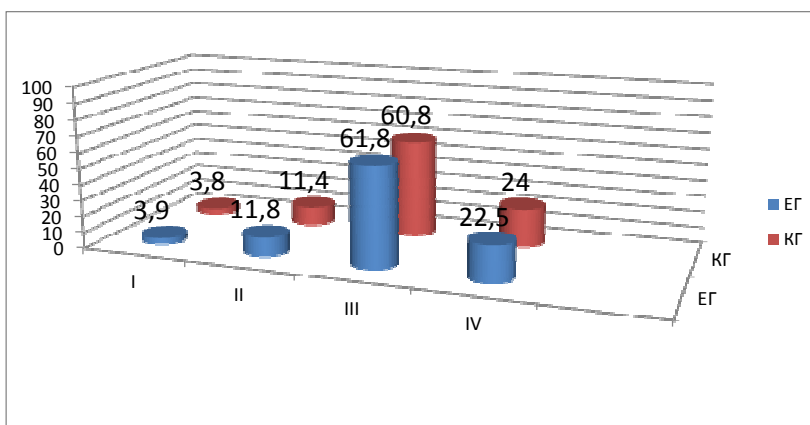


Рис.3.6. Сформованість емпатії (прагнення до прийняття оточуючими) в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту (%)

Розподіл респондентів експериментальної і контрольної груп по стану сформованості емпатії, а саме страху бути відкинутим оточуючими людьми на констатувальному етапі експерименту проводився за другою частиною «Опитувальник афіліації» А. Мехрабіана (рис. 3.7).

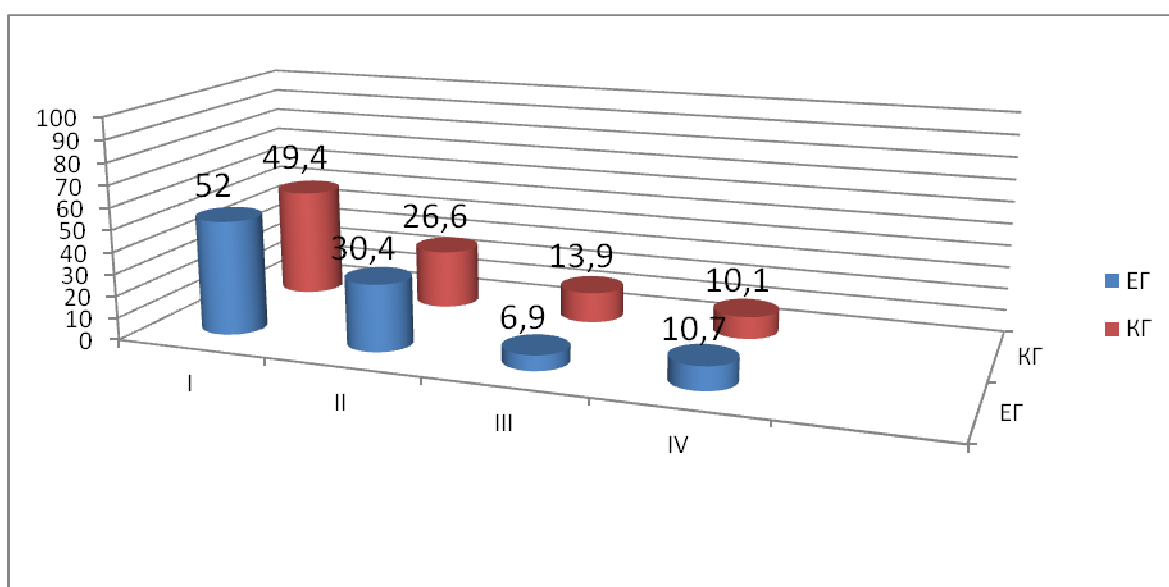


Рис.3.7. Сформованість емпатії (показник страху бути відкинутим) в контрольній та експериментальній групах на констатувальному етапі експерименту (%)

Відповіді опитуваних свідчать про те, що на констатувальному етапі експерименту серед студентів як контрольної, так і експериментальної групи переважав I квадрант, тобто особистості, для яких характерний стан страху бути відкинутими оточуючими - 52% студентів експериментальної та 39% контрольної групи; низьку потребу у прийнятті групою та виражений страх бути відкинутим, тобто II квадрант, на констатувальному етапі експерименту мали 30,4% та 26,6% у експериментальній та контрольній групах відповідно; квадрант III (характерний страх бути відкинутим, але присутній мотив «прагнення до прийняття групою») - 6,9% респондентів експериментальної групи, та 13,9% контрольної; IV квадрант (відсутність страху бути відкинутим оточуючими) отримали 10,7% та 10,1% респондентів експериментальної та контрольної груп відповідно.

Впродовж констатувального етапу дисертаційного дослідження при теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні нами було сформовано критерії готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю, а саме: *мотиваційно-ціннісний* (мотивація до спільної співпраці; професійна спрямованість; мотивація до професійної успішності), *когнітивний* (знання щодо встановлення професійних відносин; знання щодо реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності; знання основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу), *професійно-діяльнісний* (уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності; уміння створювати і підтримувати соціальні відносини в команді; уміння результативно взаємодіяти в умовах кризових обставин та обмеженого часу) та *соціально-психологічний* (здатність до встановлення емоційного контакту; здатність викликати соціальне прийняття; соціально-трудова активність; здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі).

Обрані показники було запропоновано після ретельного аналізу теоретичних та практичних досліджень цього феномену, а також проведених методик в контрольній та експериментальній групах, як самих несформованих, але не менш важливих для готовності до соціальної взаємодії бакалаврів

інженерно-технічного профілю.

Сформованість показників готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівень готовності до соціальної взаємодії контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту (осіб)

№	Критерії та показники сформованості готовності до соціальної взаємодії	Рівні сформованості, осіб					
		Низький		Середній		Високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний							
1	Рівень сформованості мотивації до спільної праці	39	45	26	37	14	20
2	Рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності	31	39	30	41	18	22
3	Рівень спрямованості на спільну діяльність	27	35	33	44	19	23
Когнітивний							
4	Рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу	24	32	21	29	34	41
5	Рівень сформованості знань щодо вирішення конфліктних ситуацій	30	40	28	33	21	29
6	Рівень сформованості знань щодо розподілу праці у професійній діяльності	43	44	19	33	17	25
Професійно діяльнісний							
1	2	3	4	5	6	7	8
7	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності	49	58	18	25	12	19
8	Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді	35	47	22	31	22	24
9	Рівень сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах	39	45	17	27	23	30
Соціально-психологічний							
10	Рівень сформованості емпатії	34	56	26	25	19	21
11	Рівень сформованості професійної підтримки	33	41	28	35	18	26
12	Рівень сформованості співтовариства	37	49	25	29	17	24

Отримані дані нами було перераховано у відсоткове значення для більшої наочності показників готовності до соціальної контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівень готовності до соціальної взаємодії контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту (%)

№	Критерії та показники сформованості готовності до соціальної взаємодії	Рівні сформованості, осіб					
		Низький		Середній		Високий	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний							
1	Рівень сформованості мотивації до спільної праці	49,4%	44,1%	32,9%	36,3%	17,7%	19,6%
2	Рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності	39,2%	38,2%	37,9%	40,2%	22,8%	21,6%
3	Рівень спрямованості на спільну діяльність	34,2%	34,3%	41,7%	43,1%	24%	22,5%
Когнітивний							
4	Рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу	30,4%	31,4%	26,6%	28,4%	43%	40,2%
5	Рівень сформованості знань щодо вирішення конфліктних ситуацій	38%	39,2%	35,4%	32,4%	26,6%	28,4%
6	Рівень сформованості знань щодо розподілу праці у професійній діяльності	54,4%	43,1%	24%	32,4%	21,5%	24,5%
Професійно діяльнісний							
7	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності	62%	56,8%	22,8%	24,5%	15,1%	18,6%
8	Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді	44,3%	46%	27,8%	30,4%	27,8%	23,5%

1	2	3	4	5	6	7	8
9	Рівень сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах	49,3%	44,1%	21,5%	26,5%	29,1%	29,4%
Соціально-психологічний							
10	Рівень сформованості емпатії	43%	54,9%	32,9%	24,5%	24%	20,6%
11	Рівень сформованості професійної підтримки	41,7%	40,2%	35,4%	34,3%	22,8%	25,5%
12	Рівень сформованості співтовариства	46,8%	48%	31,6%	28,4%	21,5%	23,5%

Як можна побачити з таблиці, на констатувальному етапі експерименту домінує низький та середній показники критеріїв готовності до соціальної взаємодії як в контрольній так і в експериментальній групах. Для підтвердження еквівалентності контрольної та експериментальної груп ми застосували критерій Фішера – результати рівня готовності до соціальної взаємодії наведено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Рівень готовності до соціальної взаємодії контрольної та експериментальної груп на констатувальному етапі експерименту

Рівень сформованості	Група		φ-Фішера	P
	КГ	ЕГ		
Мотиваційно-ціннісний компонент				
мотивація до спільної співпраці				
Низький	39	45	0,707	p > 0,05
Середній	26	37	0,474	p > 0,05
Високий	14	20	0,327	p > 0,05
професійна спрямованість				
Низький	31	39	0,133	p > 0,05
Середній	30	41	0,307	p > 0,05
Високий	18	22	0,193	p > 0,05
мотивація до професійної успішності				
Низький	27	35	1,013	p > 0,05
Середній	33	44	0,173	p > 0,05
Високий	19	23	0,254	p > 0,05
Когнітивний компонент				
знання щодо встановлення професійних відносин				

1	2	3	4	5
Низький	24	32	0,147	p<0,05
Середній	21	29	0,269	p<0,05
Високий	34	41	0,537	p<0,05
знання щодо реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності				
Низький	30	40	0,167	p<0,05
Середній	28	33	0,42	p<0,05
Високий	21	29	0,267	p<0,05
знання основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу				
Низький	43	44	1,515	p<0,05
Середній	19	33	1,234	p<0,05
Високий	17	25	0,48	p<0,05
Професійно-діяльнісний компонент				
уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності				
Низький	49	58	0,694	p<0,05
Середній	18	25	0,267	p<0,05
Високий	12	19	0,607	p<0,05
уміння створювати і підтримувати соціальні відносини в команді				
Низький	35	47	0,24	p<0,05
Середній	22	31	0,38	p<0,05
Високий	22	24	0,661	p<0,05
1	2	3	4	5
уміння результативно взаємодіяти в умовах кризових обставин та обмеженого часу				
Низький	39	45	0,707	p<0,05
Середній	17	27	0,787	p<0,05
Високий	23	30	0,04	p<0,05
Соціально-психологічний компонент				
здатність до встановлення емоційного контакту				
Низький	34	56	1,595	p<0,05
Середній	26	25	1,241	p<0,05
Високий	19	21	0,56	p<0,05
здатність викликати соціальне прийняття				
Низький	33	41	1,021	p<0,05
Середній	28	35	0,153	p<0,05
Високий	18	26	0,42	p<0,05
здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі				
Низький	37	49	0,08	p<0,05
Середній	25	29	0,467	p<0,05
Високий	17	24	0,32	p<0,05

Отримані данні доводять, що значущих відмінностей в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі експерименту по рівню готовності до соціальної взаємодії не виявлено.

На контрольному етапі експерименту з метою підтвердження висунутої гіпотези, а саме виявлення динаміки сформованості готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю, нами було повторно проведено всі вищеописані методики у експериментальній та контрольній групах. значно збільшився.

На контрольному етапі експерименту було повторно проведено методику «Діагностика міжособистісних стосунків» Т. Лірі, та встановлено, що показники експериментальної групи істотно змінились майже по всіх типах міжособистісних відносин. Наочно результати показників становлення міжособистісних відносин експериментальної та контрольної груп представлено у вигляді діаграми (рис. 3.8).

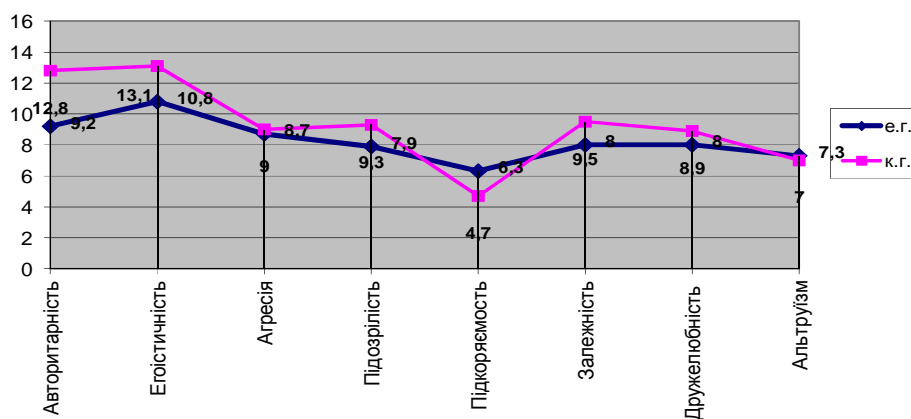


Рис. 3.8. Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі експерименту

На контрольному етапі експерименту було результати проведеної методик «Діагностика міжособистісних стосунків» дає змогу констатувати, що показники експериментальної групи після впроваджені методики дещо покращились, а саме: авторитарність у поведінці знизилась до 8,2 балів, що свідчить про упевненість в собі, завзятість і наполегливість, а також характеризує осіб енергійних, компетентних, лідерів. Показники егоїстичного типу поведінки також

знизились – з 12,8 балів до 10,8, що вказує на пом'якшеність таких неприйнятних в колективі рис вдачі, як самозакоханість, обачність, себелюбство. Третя октанта – агресія, знизилася га 0,5 бала – з 9,2 до 8,7 балів, що також свідчить про покращення рис характеру, які впливають на соціальну взаємодію. Респонденти експериментальної групи стали менш жорсткі і ворожі по відношенню до оточення, натомість їх агресія стала більш продуктивна в соціальній сфері – спостерігається наполегливість, енергійність, відвертість. Наступний тип міжособистісних відносин, в якому загальна кількість балів до експерименту перевищувала 9 балів (тип залежності у поведінці), істотно знизився до 8 балів, що вказує на готовність до співпраці респондентів, здатності сформулювати і висловити свою думку, а також дати об'єктивну оцінку ситуації.

Інші показники в експериментальній групі також покращились. Показник дружелюбності підвищився на 1,6 балів (з 6,4 до 8 балів) – це вказує на те, що у студентів удосконалилася схильність до компромісу, співпраці, кооперації і гнучкості при вирішенні проблем і конфліктних ситуацій, ентузіазм в досягненні цілей групи, прагнення допомагати і почувати себе в центрі уваги, товарицькість і дружелюбність в стосунках. Показник підозрілості також знизився, це свідчить про відсутність боязні поганого відношення до себе, здібності не підкорятися без урахування ситуації.

Що стосується респондентів контрольної групи, то показники становлення міжособистісних відносин у них майже не змінилися, що дозволяє нам стверджувати про наявність відмінностей між експериментальною та контрольною групами після проведення експерименту.

Отримані результати дають підставу вважати, що показники, які є складовими готовності до соціальної взаємодії допоможуть у професійній діяльності інженера, а набуті вміння, знання, соціально-психолгічні риси можуть стати запорукою ефективною соціальною взаємодією у професійній діяльності, допоможуть встановлювати професійні відносини, ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності, результативно взаємодіяти в

умовах кризових обставин та обмеженого часу, вплинуть на здатність до встановлення емоційного контакту.

Наступна методику, яку було повторно використано на контрольному етапі експерименту з метою перевірки складової професійно-діяльнісного критерію, а саме показника рівня сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, була методика компетентності в спілкуванні Л. Колмогорової. У діагностиці взяли участь респонденти і експериментальної і контрольної групи. Їм пропонувалося вибрати спосіб поведінки в різних ситуаціях. Всі реакції відповідей, що вчаться при виборі, ділилися на три групи: пасивно-залежну («прибудова знизу»), агресивну («прибудова зверху») і партнерську (спілкування «на рівних»).

На констатувальному етапі експерименту реакції бакалаврів інженерно-технічного профілю в різних ситуаціях соціальних відносин були приблизно однакові в експериментальній й контрольній групах. Проте, після впроваджені методики формування готовності до соціальної взаємодії студентам експериментальної групи, на контрольному етапі експерименту, показники сформованості комунікативної компетентності респондентів експериментальної і контрольної груп по типах поведінкових реакцій істотно змінилися.

Дослідження довело, що більшість реакцій респондентів експериментальної групи на контрольному етапі експерименту в різних ситуаціях є досить компетентними (партнерськими) - 81%. Найбільша кількість упевнених, компетентних відповідей респонденти експериментальної групи виявляють в уміннях: надати співчуття, підтримку; вступити в контакт; самому приймати співчуття, допомогу; просити і приймати допомогу; реагування на спробу іншої людини вступити в контакт (7, 8, 9, 10 і 11 позиції). У експериментальній групі компетентна реакція по даних позиціях складає в середньому 90,2%, а в контрольній групі – 60,4%.

Найбільшу складність для студентів (як у експериментальній, так і в контрольній групах) представляє володіння такими уміннями, як адекватне реагування на несправедливу критику і провокуючу поведінку іншої людини, уміння відповісти відмовою на чуже прохання (3, 4, 5 і 6 позицій).

Проте в експериментальній групі компетентна реакція по даних позиціях

складає в середньому 72%, а в контрольній групі - 36,5% (див. табл. 3.6).

На нашу думку, низька кількість компетентних відповідей, пов'язаних з цими вміннями, пояснюється їх складністю, необхідністю мати для цього внутрішню позицію, що передбачає в цілому вищий рівень зрілості особистості. У таких складних ситуаціях нерідко бакалаври інженерно-технічного профілю займають пасивно-залежну позицію. Цей факт висуває проблему формування впевненішої поведінки, упевненості в собі, здатності до встановлення товариських відносин у професійному колективі і, як наслідок, відсутність умінь ефективно працювати в команді.

Таблиця 3.6

Уміння реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю на контрольному етапі експерименту

№ п/п	Тип реакцій	Компетентна (к-ть в %)		Агресивна (к-ть в %)		Залежна (к-ть в %)	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Уміння робити і приймати знаки уваги	73	50	4	16	23	34
2	Реагування на справедливую критику	75	42	6	18	19	40
3	Реагування на несправедливую критику	69	32	18	46	14	22
4	Реагування на питання, що зачіпають, провокуючі	71	28	14	39	15	32
5	Уміння звернутися до однолітка з проханням	73	46	4	19	23	33
6	Уміння відповісти відмовою на чуже прохання	78	40	6	27	15	31
7	Уміння самому надати співчуття, підтримку	90	64	2	14	8	21
8	Уміння прийняти співчуття, підтримку	88	61	2	11	10	27
9	Уміння вступити в контакт	88	58	4	17	8	26
10	Реагування на спробу іншого вступити в контакт	92	57	2	16	6	28
11	Уміння просити і приймати допомогу	94	60	3	7	4	34
12	Реагування на власний неуспіх і успіх іншого	86	40	6	28	8	34
СЕРЕДНІ ПОКАЗНИКИ		81,4	48,1	5,9	21,5	12,7	30,1

Оцінюючи середні показники сформованості комунікативної

компетентності респондентів експериментальної і контрольної груп по типах поведінкових реакцій, треба відмітити, що у респондентів експериментальної групи на контрольному етапі експерименту рівень сформованості компетентнісної реакції (81,4%) вищий, ніж у респондентів контрольної групи (48,1%) на 33,3%; рівень сформованості агресивної реакції у респондентів експериментальної групи (5,9%) нижчий, ніж у респондентів контрольної групи (21,5%) на 15,6%; рівень сформованості залежної реакції у респондентів експериментальної групи (12,7%) нижчий, ніж у респондентів контрольної групи (30,1%) на 17,4%. Це доводить істотну різницю у показниках сформованості в контрольній та експериментальній групах.

На контрольному етапі, після проведеного експерименту, відбулися істотні зміни в експериментальній групі, а саме: рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності (показник поведінкової реакції «компетентна») став вищий у порівнянні з контрольною групою; рівень сформованості агресивної реакції у респондентів експериментальної групи став нижчий, ніж у респондентів контрольної групи; рівень сформованості залежної реакції у респондентів експериментальної групи став нижчий, ніж у респондентів контрольної групи.

Аналіз результатів впроваджених методик доводить, що показники сформованості умінь реалізувати соціальну взаємодію у професійній діяльності та співпрацювати в команді у бакалаврів інженерно-технічного профілю експериментальної групи після впровадженної методики сформовано на високому рівні, що свідчить про здатність до реалізації професійно-діяльнісного критерію. Показники рівня сформованості бакалаврів інженерно-технічного профілю контрольної групи по показникам професійно-діяльнісного критерію не зазначили суттєвих змін. Так, на контрольному етапі експерименту у студентів, майбутніх інженерів, контрольної групи показник сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності у більшості було сформовано на низькому рівні – 35,4% респондентів від загальної кількості; на середньому рівні у 38% студентів; високий рівень сформованості цього показника було сформовано у

невеликої кількості респондентів контрольної групи – 26,6%. В експериментальній групі на контрольному етапі експерименту за цим показником було виявлено істотні зміни – низький рівень сформованості умінь реалізувати соціальні взаємодії у професійній діяльності зменшився та складає 17,6%; середній рівень сформованості цього уміння зазначено у 40%, в той час як сформованість високого рівня цього показника у бакалаврів інженерно-технічного профілю експериментальної групи виявлено у 42,4%.

У рівні сформованості умінь співпрацювати в команді у студентів контрольної групи на контрольному етапі експерименту істотних змін не зазначено – так, низький рівень сформованості цього показника складає 38,3%, середній рівень у 36,7%, в той час як високий рівень у 24% респондентів. Результати експериментальної групи зазначеного показника на контрольному етапі дослідження суттєво змінилися: низький рівень сформованості співпраці у команді зазначено у 21,8% респондентів, середній – 30,8% студентів, високий рівень після впровадження методики формування готовності до соціальної взаємодії було сформовано у 47,4% бакалаврів інженерно-технічного профілю (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Рівень сформованості показників професійно-діяльнісного критерію
у контрольній та експериментальній групах (%)**

№	Критерії й показники	Група	До експерименту			Після експерименту		
			Н	С	В	Н	С	В
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Професійно-діяльнісний критерій								
7	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності	КГ	40,4	36,8	22,8	35,4	38	26,6
		ЕГ	47,1	31,3	21,6	17,6	40	42,4
8	Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді	КГ	41,8	35,4	22,8	39,3	36,7	24
		ЕГ	52,8	17,8	29,4	21,8	30,8	47,4
<i>Примітки:</i> Н – низький, С – середній, В – високий								

На констатувальному і контрольному етапах експерименту за методикою «Оцінка стосунків індивіда з групою» Є. Рогова нами було зроблено аналіз

відношення студентів до групи в експериментальній і контрольній групах.

На контрольному етапі експерименту зі 102 студентів експериментальної групи лише 13 бакалаврів інженерно-технічного профілю (12,8%) мають індивідуалістичний тип, 19 студентів (18,6%) - прагматичний і 9 студентів, майбутніх інженерів, (8,8%) - змішаний тип відношення до групи. Більшість студентів - 61 бакалавр (59,8%) мають колективістичне відношення до групи.

Що стосується контрольної групи, в процес навчання яких не впроваджувалась розроблена в ході дослідження методика, то на контрольному етапі експерименту з 79 студентів більшість респондентів, а саме 27 (34,2%) відносяться до індивідуалістичного типу, 23 бакалавра інженерно-технічного профілю (29,1%) - прагматичний і 12 студентів (15,2%) - змішаний тип відношення до групи. Колективістичне відношення до групи сформоване лише у 17 студентів (21,5%).

Наступним етапом дослідження нами було проаналізовано динаміку диференціації респондентів по типах відношення до групи. Найбільше нас цікавили кількісні зміни в групах з індивідуалістичним і колективістичним відношенням. Кількість респондентів з індивідуалістичним типом в експериментальній групі зменшилася з 42,2% до 12,8% - на 29,4%, а в контрольній групі - з 41,7% до 34,2%, тобто всього на 7,5%. Кількість респондентів з колективістичним типом в експериментальній групі збільшилася з 16,6% до 59,8% - на 43,2%, а в контрольній групі зменшилось – з 22,8% до 21,5% (на 1,3%).

Отримані дані дуже показові, оскільки позитивно відображають працю в експериментальній групі по усвідомленню значущості соціальних відносин у професійній діяльності, що дає право стверджувати про ефективність розробленої методики формування готовності до соціальної взаємодії, що впроваджувалась у рамках експерименту. Розподіл респондентів за характером стосунків індивіда з групою відображено на рис. 3.3.

Аналіз і обробка даних, отриманих за допомогою методики Є. Рогова, дозволяють стверджувати, що в експериментальній групі найвищий відсоток

респондентів з колективістським типом відношення до групи – 59,8% і найнижчий відсоток респондентів з індивідуалістичним, прагматичним і змішаним типами (12,8%, 18,6%, 8,8% відповідно).

Після впровадження методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврам інженерно-технічного профілю експериментальної групи виявилась різниця між студентами контрольної та експериментальної групи – суттєві зміни сталися по індивідуалістичному, прагматичному та колективістичному типам відношення до групи (рис. 3.9).

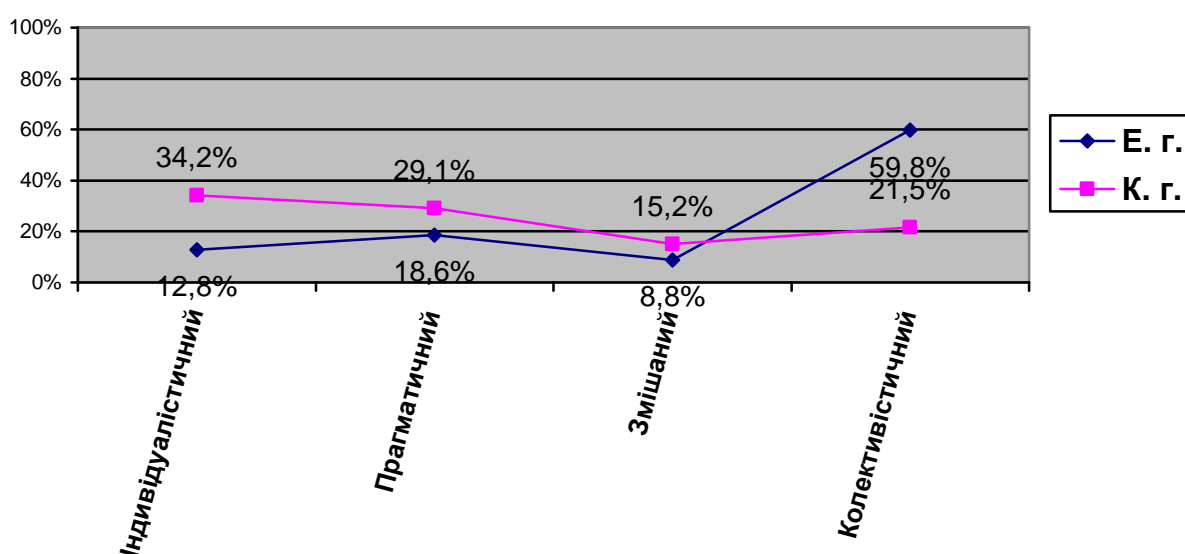


Рис.3.9. Оцінка стосунків індивіда з групою на контрольному етапі експерименту

Враховуючи, що більшість студентів експериментальної групи після експерименту мають колективістичне відношення до групи, це доводить дієвість розробленої та впровадженої методики формування готовності до соціальної взаємодії при навчанні психолого-педагогічних дисциплін. Суттєвих змін не сталося за показником «змішаний тип», це викликано тим, що відповіді респондентів в рівній мірі представлені як характеристики індивідуалістичного, так і прагматичного відношення до групи, або ж рівна кількість балів відноситься до колективістського і до індивідуалістичного типу стосунків. У своїй перевазі вони ще не визначилися і випробовують подвійне відношення до своєї групи

Що стосується контрольної групи, то на контрольному етапі експерименту

істотних змін не сталося - більшість респондентів (34,2%) відносяться до індивідуалістичного типу, ненабагато менше (29,1%) – прагматичний тип і змішаний тип відношення до групи - 15,2%. Колективістичне відношення до групи сформоване лише у 17 студентів (21,5%).

З метою визначення рівня сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах бакалаврів інженерно-технічного профілю нами було використано тестовий опитувальник Г. Паригіна. Так, можна зазначити, на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі сталися істотні зміни: порівняльні результати дослідження феномену «автономність-залежність», який впливає на результат спроможності до підтримки у непередбачуваних обставинах у професійній діяльності доводить, що бакалаври інженерно-технічного профілю придбали уміння з встановленого показника (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка сформованості стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі експерименту

Група	Кількість респондентів	Характеристика по типу діяльності					
		«автономні»		«залежні»		«невизначені»	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
ЕГ	102	77	75,6	8	7,8	17	16,6
КГ	79	18	22,8	46	58,2	15	19

На контрольному етапі експерименту кількість респондентів із залежним і невизначеним типом діяльності в контрольній групі залишилося досить високим: 77,2%, тоді як в експериментальній групі воно істотно знизилося до 24,4%. Число респондентів з автономним типом діяльності в контрольній групі збільшилося не суттєво: з 19% до 22,8% (на 3,8%), тоді як в експериментальній групі їх число з 18,6% збільшилося до 75,6% (на 57%).

Динаміка розподілу студентів по рівню сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах в експериментальній і контрольній групах дозволяє констатувати, що в експериментальній групі кількість респондентів з автономним типом діяльності збільшилася на 57%, а в

контрольній групі - на 3,8%, тобто в експериментальній групі цей показник вищий, ніж в контрольній, на 53,2%. Кількість респондентів із залежним типом діяльності в експериментальній групі скоротилася на 48%, а в контрольній групі ненабагато збільшилася – 1,2%, тобто в експериментальній групі це скорочення більше ніж в контрольній на 46,8%. Кількість респондентів з невизначеним типом діяльності в експериментальній групі зменшилася на 9%, а в контрольній групі зменшилося на 5%.

Отже, зростання «показника автономності» в експериментальній групі вище, ніж в контрольній на 53,2%, а зменшення «показника залежності» - на 46,8%. Такий результат, як зниження кількості студентів, з невизначеним типом діяльності також показовий, оскільки це зниження призводить до збільшення показника автономності (перекладу респондента з рівня залежності на рівень автономності) (рис.3.10).

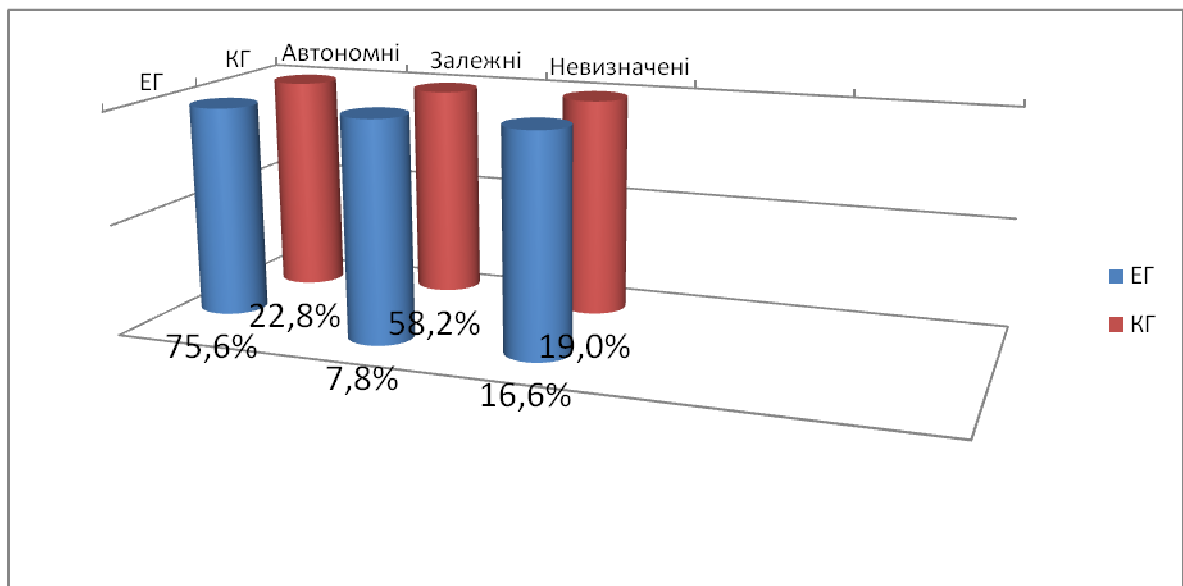


Рис.3.10. Сформованість стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі експерименту

Сформованість студента як суб'єкта діяльності є невідомою складовою у соціальній взаємодії. Професійно-діяльнісний критерій займає вагомe місце у створеній під час дослідження методики формування готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії та включає такі показники:

сформованість умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, сформованість умінь співпрацювати в команді, сформованість умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах. Експериментально перевірені методики дали змогу проаналізувати стан сформованості показників професійно-діяльнісного бакалаврів інженерно-технічного профілю нами була проаналізована динаміка сформованості стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту наведено у табл. 3.9.

Таблиця 3.9

**Рівень сформованості показників професійно-діяльнісного критерію
у контрольній та експериментальній групах (%)**

№	Критерій показники	Група	До експерименту			Після експерименту			Різниця		
			Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Професійно-діяльнісний критерій											
7	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності	КГ	40,4	36,8	22,8	35,4	38	26,6	-5	+1,2	+3,8
		ЕГ	47,1	31,3	21,6	17,6	40	42,4	-17,6	+8,7	+20,8
8	Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді	КГ	41,8	35,4	22,8	39,3	36,7	24	-2,5	+1,3	+1,2
		ЕГ	52,8	17,8	29,4	21,8	30,8	47,4	-31	+13	+23,2
9	Рівень сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах	КГ	39	36,4	24,6	36,7	38	25,3	-2,3	+1,6	+0,7
		ЕГ	43,4	32,5	24,1	15	41,2	43,8	-28,4	+8,7	+19,7

З метою формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю нами було проаналізовано рівень сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність. Психологічні параметри зазначених показників було досліджено тестом Ю. Платонова «Вимір

соціально-трудової активності групи» (рис. 3.11).

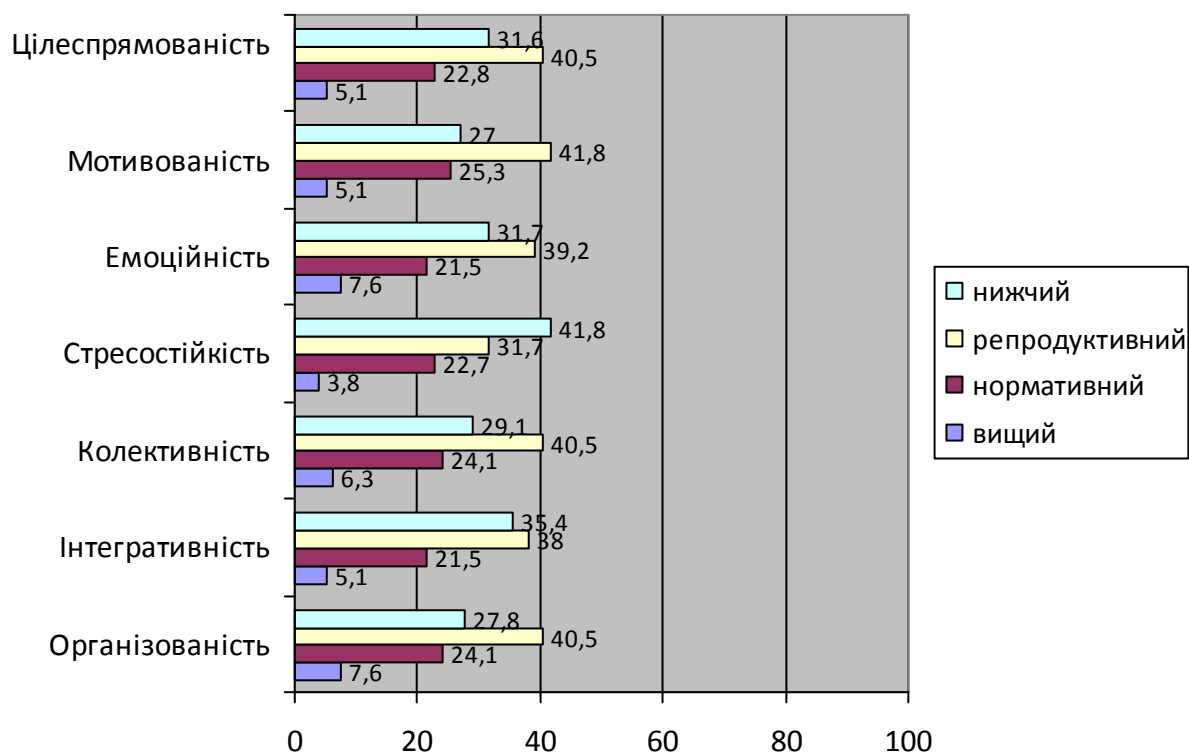


Рис.3.11. Рівень мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність контрольної групи на контрольному етапі експерименту (%)

Аналізуючи динаміку ознак мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність в професійній діяльності студентів - представників контрольної групи на контрольному етапі експерименту, можна відзначити, що вона неістотна: кількість респондентів з нижчим рівнем цілеспрямованості зменшилася з 32,9% до 31,6%, тобто всього на 1,3%, тоді як кількість респондентів з вищим рівнем цілеспрямованості не змінилась (5,1%); кількість респондентів з нижчим рівнем мотивації зменшилася з 31,6% до 27 %, тобто всього на 4,6%, кількість респондентів з вищим рівнем мотивації після експерименту також осталася незмінною (5,1%); кількість респондентів з нижчим рівнем емоційності зменшилася з 36,7% до 31,7%, тобто на 5%, в той час як кількість респондентів з вищим рівнем емоційності збільшилось з 2,6% до 7,6%, тобто також на 5%; кількість респондентів з нижчим рівнем стресостійкості збільшилась з 40,5% до 41,8%, тобто на 1,3%, а кількість респондентів з вищим рівнем стресостійкості

зменшилось з 6,3% до 3,8% тобто на 2,5%; кількість респондентів з нижчим рівнем колективності не змінилось – 29,1%, тоді як кількість респондентів з вищим рівнем колективності збільшилася з 5,1% до 6,3%, тобто на 1,2%; кількість респондентів з нижчим рівнем інтегративності зменшилася з 37,9% до 35,4%, тобто всього на 2,5%, а кількість респондентів з вищим рівнем інтегративності не змінилася, складаючи 5,1%; кількість респондентів з нижчим рівнем організованості зменшилася з 29,1% до 27,8%, тобто всього на 1,3%, кількість респондентів з вищим рівнем організованості збільшилася з 6,3% до 7,6%, тобто на 1,3%. Найбільша позитивна динаміка не перевищує 5%, багато ж показників залишилися без зміни.

Аналогічні дані динаміки сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність респондентів експериментальної групи на контрольному етапі експерименту представлені на рис. 3.12.

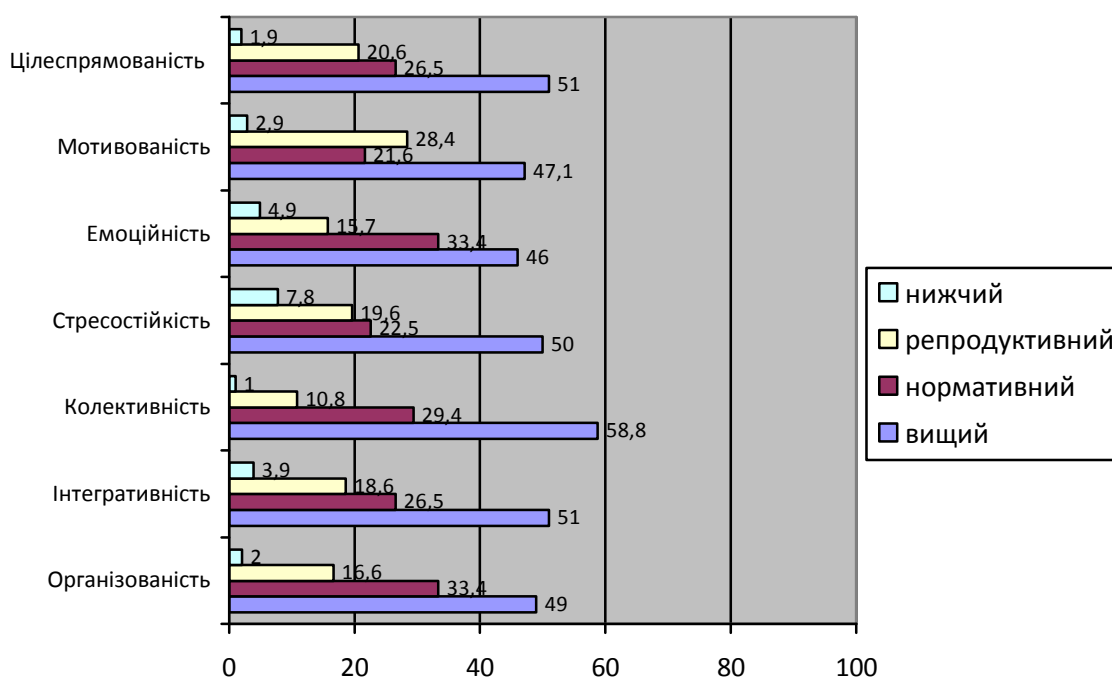


Рис.3.12. Рівень мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність експериментальної групи на контрольному етапі експерименту (%)

Аналізуючи динаміку ознак рівня сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність студентів – представників

експериментальної групи на контрольному етапі експерименту, можна відзначити, що вона вельми істотна: кількість респондентів з нижчим рівнем цілеспрямованості зменшилася з 36,3% до 1,9%, тобто на 34,4%, а кількість респондентів з вищим рівнем цілеспрямованості збільшилася з 4,9% до 51%, тобто на 46,1%; кількість респондентів з нижчим рівнем мотивації зменшилася з 39,2% до 2,9%, тобто на 36,3%, натомість кількість респондентів з вищим рівнем мотивації збільшилася з 3,9% до 47,1%, тобто на 43,2%; кількість респондентів з нижчим рівнем емоційності зменшилася з 35,3% до 4,9%, тобто на 30,4%, кількість респондентів з вищим рівнем емоційності збільшилася з 5,9% до 46%, тобто на 40,1%; кількість респондентів з нижчим рівнем стресостійкості зменшилася з 41,2% до 7,8%, тобто на 33,4%, а кількість респондентів з вищим рівнем стресостійкості збільшилася з 5,9% до 50%, тобто на 44,1%; кількість респондентів з нижчим рівнем колективності зменшилася з 32,4% до 1%, тобто на 31,4%, а кількість респондентів з вищим рівнем колективності збільшилася з 7,8% до 58,8%, тобто на 51%; кількість респондентів з нижчим рівнем інтегративності зменшилася з 38,2% до 3,9%, тобто на 34,3%, а кількість респондентів з вищим рівнем інтегративності збільшилася з 5,9% до 51%, тобто на 45,1%; кількість респондентів з нижчим рівнем організованості зменшилася з 31,4% до 2%, тобто на 29,4%, а кількість респондентів з вищим рівнем організованості збільшилася з 7,8% до 49%, тобто на 41,2%. Динаміка ознак соціальної активності знаходиться в межах від майже 30% до майже 51%, тобто на порядок перевищує відповідні показники в респондентів контрольної групи. Порівняльний аналіз даних по розвитку рівня сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність студентів в контрольній і експериментальній групах дає підставу стверджувати, що розвиток активності як готовності студентів до соціальної взаємодії в експериментальній групі здійснюється набагато успішніше, ніж в контрольній групі.

Рівень сформованості мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність за тестом Ю. Платонова «Вимір соціально-трудової активності групи», результати якого розподіляються по 7 шкалам: цілеспрямованість,

мотивованість, емоційність, стресостійкість, колективність, інтегративність і організованість в групі на контрольному етапі експерименту у контрольній та експериментальній групах представлено у рис. 3.13.

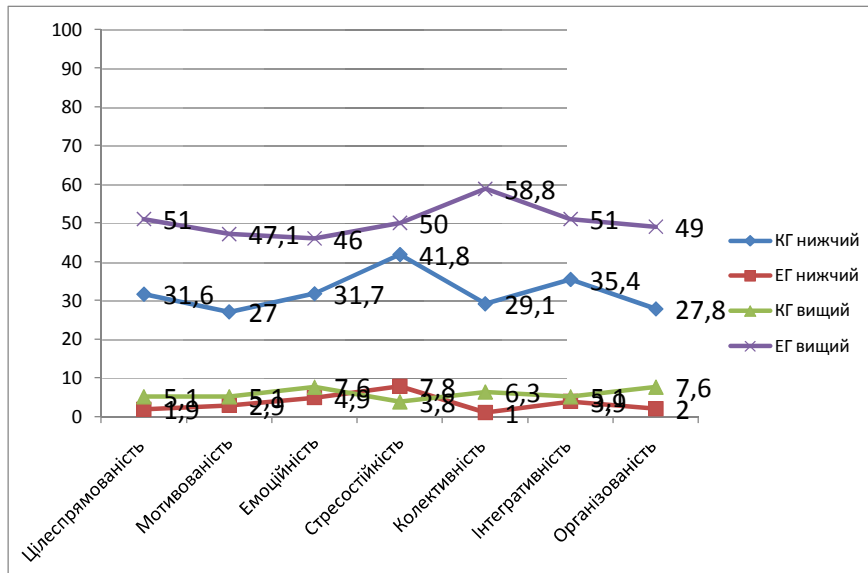


Рис.3.13. Сформованість мотивації до спільної праці та спрямованості на спільну діяльність в контрольній і експериментальній групах на контрольному етапі експерименту (%)

Аналіз проведеної методики наглядно демонструє показники умінь та особистісних якостей бакалаврів інженерно-технічного профілю, що дозволило сформуванню показників мотиваційно-ціннісного критерію, а саме: рівень сформованості мотивації до спільної праці, рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності та рівень спрямованості на спільну діяльність. Так, до проведення експерименту у студентів, майбутніх інженерів, як контрольної так і експериментальної груп показник мотивації до спільної праці у більшості було сформовано на низькому рівні (КГ – у 49,4% респондентів від загальної кількості, ЕГ – у 44,1% респондентів); на середньому рівні у 32,9% студентів контрольної групи, та у 33,2% експериментальної групи; високий рівень сформованості цього показника було сформовано у невеликій кількості респондентів – в контрольній групі цей показник складав 17,7%, в

експериментальній 22,7% від загальної кількості студентів цієї групи. Показник усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності також були сформовані на недостатньому рівні для повноцінної готовності до соціальної взаємодії у професійній діяльності, а саме: низький рівень – 62% у студентів контрольної групи, 56,8 – у експериментальній групі; середній рівень – 22,8% в контрольній групі, 24,6% в експериментальній; високий показник сформованості значущості соціальних відносин було сформовано лише у 15,2% бакалаврів інженерно-технічного профілю у контрольній групі, та 18,6% у студентів експериментальної групи (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Рівень сформованості показників мотиваційно-ціннісного критерію
у контрольній та експериментальній групах (%)**

№	Критерії й показники	Група	До експерименту			Після експерименту			Різниця		
			Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мотиваційно – ціннісний критерій											
1	Рівень сформованості мотивації до спільної праці	КГ	49,4	32,9	17,7	45,6	35,4	19	-3,8	+2,5	+1,3
		ЕГ	44,1	33,2	22,7	14,2	44,2	41,6	-29,9	+11	+18,9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	Рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності	КГ	62	22,8	15,2	59,5	24	16,5	-2,5	+1,2	+1,3
		ЕГ	56,8	24,6	18,6	24,7	31,5	43,8	-32,1	+6,9	+25,2
3	Рівень спрямованості на спільну діяльність	КГ	34,3	41,7	24	32,9	39,3	27,8	0,5	-2,5	+3,8
		ЕГ	36,8	38,8	24,4	7,6	49,3	43,1	-29,2	+10,5	+18,7
Когнітивний критерій											
4	Рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу	КГ	49,6	29,9	20,5	48,2	28,1	23,7	-1,6	-1,8	+3,2
		ЕГ	48,8	29,2	22	16,4	41,2	42,4	-32,4	+12	+20,4

Після впровадження в процес підготовки експериментальної групи бакалаврів інженерно-технічного профілю методики формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, було встановлено, що у студентів цієї групи показники мотиваційно-ціннісного критерію істотно покращились. Це доводить, що респонденти експериментальної групи, мають більше можливостей для соціального розвитку, ніж респонденти контрольної групи. Рамки розвиваючого спілкування розширюються за рахунок включення

студентів в активну взаємодію з однолітками, що мають різні характери, емоційно-вольову сферу, цінності, звички, мотивацію, життєвий досвід і інше. Відповідно, їх досвід спілкування стає багатіше, круг знайомств ширший, спільна діяльність масштабніша, конструктивна взаємодія ефективніша.

З метою дослідження рівня сформованості співтовариства та професійної підтримки після впровадження методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврам інженерно-технічного профілю експериментальної групи нами було повторно використано тест Е. Берна «Трансактний аналіз спілкування».

Порівняльні результати дослідження феномену «особистісного Я» на контрольному етапі експерименту приведені на рис. 3.14.

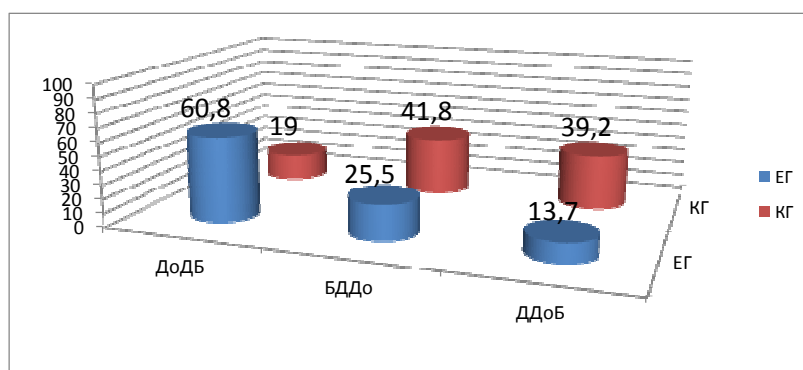


Рис.3.14. Сформованість співтовариства та професійної підтримки в контрольній і експериментальній групах на контрольному етапі експерименту (%)

На контрольному етапі експерименту було встановлено, що кількість респондентів з характеристикою «Дорослий Дитина Батьки» в контрольній групі залишилось майже незмінним – 19% з попередніми 15,2% (тобто збільшилось на 3,8%), у порівнянні з експериментальною, в якій по цій же характеристиці після проведеного експерименту стало 60,8% респондентів при попередніх 15,7% (тобто збільшилось на 45,1%). Це означає, що збільшилося число студентів, які володіють розвиненим відчуттям відповідальності, стриманості, здатністю допомогти, відсутністю схильності до вказівок і повчань. Ці якості допоможуть в будь-якій справі, пов'язаній із спілкуванням, колективною працею, творчістю.

Виходячи з отриманих даних, на наступному етапі ми вирішили визначити рівень сформованості емпатії бакалаврів інженерно-технічного профілю, використавши «Опитувальник афіліації» А. Мехрабіана.

Аналізуючи данні, отримані за допомогою «Опитувальника афіліації» А. Мехрабіана розподілу респондентів експериментальної та контрольної груп по стану прагнення до прийняття оточуючими після проведення педагогічного експерименту, а саме впровадження розробленої методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю суттєві зміни по стану прагнення до прийняття оточуючими, як суттєвого показника рівня сформованості емпатії відбулись в експериментальній групі (табл. 3.15).

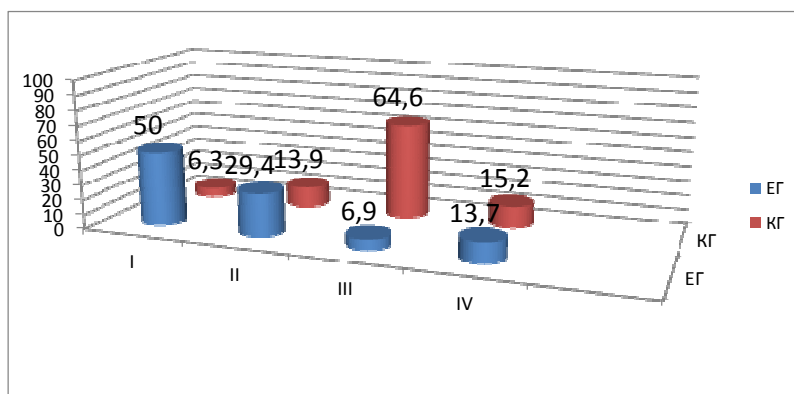


Рис.3.15. Сформованість емпатії (прагнення до прийняття оточуючими) в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі експерименту (%)

До I квадранту увійшло 50% експериментальної групи, це свідчить про те, що контакти, які встановлюють ці студенти відбуваються для них легко і з задоволенням, натомість у контрольній групі дані майже не змінились – 6,3%.

Істотні зміни помітні в експериментальній групі і за результатами II квадранту – 29,4%, тобто характерний мотив респондентів цієї групи прагнення до людей, але інколи може виникати страх, хоча це може бути викликано негативним досвідом, контрольна група має 13,9%.

III квадрант в експериментальній групі істотно знизився, і після проведення

експерименту має 6,9%, тобто доводить загально низький рівень страху бути відкинутими оточуючими, в контрольній групі змін майже не зафіксовано (64,6%).

Квадрант IV в експериментальній групі після проведення експерименту – 13,7%, тобто кількість студентів, у яких виникає страх при налагоджуванні контактів зменшився, у контрольній групі – 15,2%.

Після впроваджені методики формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю в експериментальній групі сталися зміни з соціально-психологічного критерію, а саме з стану страху бути відкинутим оточуючими людьми (рис. 3. 16).

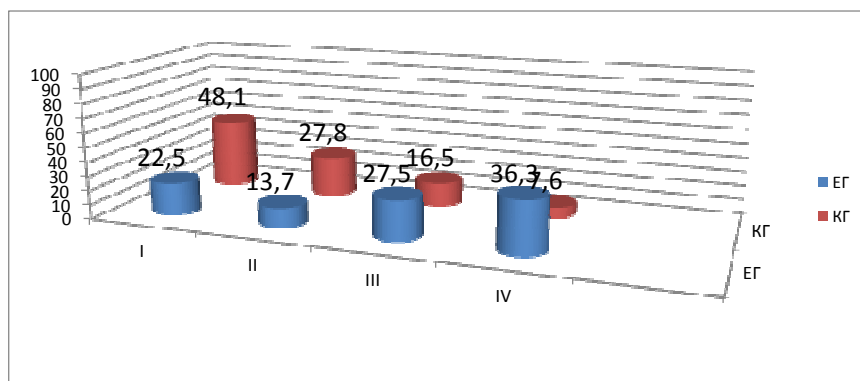


Рис.3.16. Сформованість емпатії (показник страху бути відкинутим) в контрольній та експериментальній групах на контрольному етапі експерименту (%)

Аналіз впроваджені методики дозволив виявити, що I квадрант показнику страху бути відкинутим групах на контрольному етапі експерименту сформовано 22,5% експериментальної групи, це свідчить про те, що кількість студентів, для яких характерний стан страху бути відкинутими оточуючими зменшилася майже у два рази, у контрольній групі дані майже не змінилися – 48,1%.

Істотні зміни помітні в експериментальній групі і за результатами II квадранту – 13,7%, тобто низька потреба у прийнятті групою та виражений страх

бути відкинутим також змінилась майже у два рази, контрольна група має практично незмінні 27,8%.

Показники III квадранту (характерний страх бути відкинутим, але присутній мотив «прагнення до прийняття групою») в експериментальній групі збільшилися, і після проведення експерименту мають 27,5%, в контрольній групі – 16,5%.

Відсутність страху бути відкинутим оточуючими (Квадрант IV) в експериментальній групі після проведення експерименту складає 36,3%, тобто кількість студентів, у яких виникає страх при налагоджуванні контактів зменшився, у контрольній групі – 7,6%.

При розробці критеріїв сформованості готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності, було теоретично обґрунтовано та емпірично доведено соціально-психологічний критерій та його показники (рівень сформованості емпатії, рівень сформованості професійної підтримки, рівень сформованості співтовариства). За результатами проведеного дослідження встановлено, що у студентів експериментальної групи рівень показників соціально-психологічного критерію підвищилися (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Рівень сформованості показників соціально-психологічний критерію у контрольній та експериментальній групах (%)

№	Критерій й показники	Група	До експерименту			Після експерименту			Різниця		
			Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Соціально-психологічний критерій											
10	Рівень сформованості емпатії	КГ	48,8	33,6	17,6	45,6	34,2	20,2	-3,2	-0,6	+2,6
		ЕГ	48	37,1	14,9	14,7	49,1	36,2	-33,3	+12	+21,3
11	Рівень сформованості співтовариства	КГ	43,1	32,9	24	40,5	29,1	30,4	-2,6	-3,8	+6,6
		ЕГ	46,2	31,2	22,6	14,4	42,4	43,2	-31,8	+11,2	+20,6
12	Рівень сформованості професійної підтримки	КГ	42,2	35,6	22,2	38	38,2	23,8	-4,2	+2,6	+1,6
		ЕГ	48,1	33,7	18,2	15,8	42,8	41,4	-32,3	+9,1	+23,2

На контрольному етапі експерименту рівень готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю експериментальної групи значно збільшився.

Одержані результати рівня готовності до соціальної взаємодії нами було переведено у відсоткове значення для більшої наочності показників контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту (табл.. 3.12).

Таблиця 3.12

Рівень готовності до соціальної взаємодії контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту (%)

№	Критерії й показники	Група	До експерименту			Після експерименту			Різниця		
			Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мотиваційно – ціннісний критерій											
1	Рівень сформованості мотивації до спільної праці	КГ	49,4	32,9	17,7	45,6	35,4	19	-3,8	+2,5	+1,3
		ЕГ	44,1	33,2	22,7	14,2	44,2	41,6	-29,9	+11	+18,9
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
2	Рівень усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності	КГ	62	22,8	15,2	59,5	24	16,5	-2,5	+1,2	+1,3
		ЕГ	56,8	24,6	18,6	24,7	31,5	43,8	-32,1	+6,9	+25,2
3	Рівень спрямованості на спільну діяльність	КГ	34,3	41,7	24	32,9	39,3	27,8	0,5	-2,5	+3,8
		ЕГ	36,8	38,8	24,4	7,6	49,3	43,1	-29,2	+10,5	+18,7
Когнітивний критерій											
4	Рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу	КГ	49,6	29,9	20,5	48,2	28,1	23,7	-1,6	-1,8	+3,2
		ЕГ	48,8	29,2	22	16,4	41,2	42,4	-32,4	+12	+20,4
5	Рівень сформованості знань щодо вирішення конфліктних ситуацій	КГ	54,3	29,2	16,5	52,2	27,8	20	-2,1	-1,4	+3,5
		ЕГ	52,2	26,7	21,1	18	37,3	44,7	-34,2	+10,6	+23,6
6	Рівень сформованості знань щодо розподілу праці у професійній діяльності	КГ	51,3	23,5	25,2	48,1	24	27,9	-3,2	-0,5	+2,7
		ЕГ	45,2	28,5	26,3	16,5	38,3	45,2	-28,7	+9,8	+18,9
Професійно-діяльнісний критерій											
7	Рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності	КГ	40,4	36,8	22,8	35,4	38	26,6	-5	+1,2	+3,8
		ЕГ	47,1	31,3	21,6	17,6	40	42,4	-17,6	+8,7	+20,8
8	Рівень сформованості умінь співпрацювати в команді	КГ	41,8	35,4	22,8	39,3	36,7	24	-2,5	+1,3	+1,2
		ЕГ	52,8	17,8	29,4	21,8	30,8	47,4	-31	+13	+23,2
9	Рівень сформованості умінь надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах	КГ	39	36,4	24,6	36,7	38	25,3	-2,3	+1,6	+0,7
		ЕГ	43,4	32,5	24,1	15	41,2	43,8	-28,4	+8,7	+19,7
Соціально-психологічний критерій											
10	Рівень сформованості емпатії	КГ	48,8	33,6	17,6	45,6	34,2	20,2	-3,2	-0,6	+2,6
		ЕГ	48	37,1	14,9	14,7	49,1	36,2	-33,3	+12	+21,3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
11	Рівень сформованості співтовариства	КГ	43,1	32,9	24	40,5	29,1	30,4	-2,6	-3,8	+6,6
		ЕГ	46,2	31,2	22,6	14,4	42,4	43,2	-31,8	+11,2	+20,6
12	Рівень сформованості професійної підтримки	КГ	42,2	35,6	22,2	38	38,2	23,8	-4,2	+2,6	+1,6
		ЕГ	48,1	33,7	18,2	15,8	42,8	41,4	-32,3	+9,1	+23,2

Примітки: Н – низький, С – середній, В – високий

Як можна побачити з таблиці, на контрольному етапі експерименту домінують високі показники критеріїв готовності до соціальної взаємодії в експериментальній групі. З метою виявлення відмінностей контрольної та експериментальної груп ми застосували критерій Фішера – результати рівня готовності до соціальної взаємодії на контрольному етапі експерименту наведено у таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

Результати готовності до соціальної взаємодії контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)

Рівень сформованості	Група		φ-Фішера	p
	КГ	ЕГ		
Мотиваційно-ціннісний компонент				
мотивація до спільної співпраці				
Низький	36	24	3,143	p≤0,01
Середній	28	25	1,588	p□0,05
Високий	15	53	4,731	p≤0,01
професійна спрямованість				
Низький	28	19	2,549	p≤0,01
Середній	30	25	1,948	p≤0,05
Високий	21	58	4,785	p≤0,01
мотивація до професійної успішності				
Низький	26	22	1,701	p≤0,05
Середній	31	31	1,196	P□0,05
Високий	22	49	3,385	P≤0,01
Когнітивний компонент				
знання щодо встановлення професійних відносин				
Низький	22	32	0,527	p□0,05
Середній	22	29	0,087	p□0,05
Високий	35	41	0,554	p□0,05
знання щодо реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності				
Низький	29	18	2,909	p≤0,01
Середній	30	26	1,795	p≤0,05

Високий	20	58	4,37	$p \leq 0,01$
знання основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу				
Низький	42	19	4,958	$p \leq 0,01$
Середній	20	22	0,58	$p \square 0,05$
Високий	17	61	5,365	$p \leq 0,01$
Професійно-діяльнісний компонент				
уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності				
Низький	47	27	4,537	$p \leq 0,01$
Середній	19	18	1,068	$p \square 0,05$
Високий	13	57	5,685	$p \leq 0,01$
уміння створювати і підтримувати соціальні відносини в команді				
Низький	41	22	4,284	$p \leq 0,01$
Середній	23	28	0,633	$p \square 0,05$
Високий	18	52	3,97	$p \leq 0,01$
уміння результативно взаємодіяти в умовах кризових обставин та обмеженого часу				
Низький	38	18	4,45	$p \leq 0,01$
Середній	19	28	0,52	$p \square 0,05$
Високий	22	56	3,723	$p \leq 0,01$
Соціально-психологічний компонент				
здатність до встановлення емоційного контакту				
Низький	32	18	3,43	$p \leq 0,01$
1	2	3	4	5
Середній	23	29	0,107	$p \square 0,05$
Високий	24	55	3,209	$p \leq 0,01$
здатність викликати соціальне прийняття				
Низький	31	19	3,076	$p \leq 0,01$
Середній	29	32	0,747	$p \square 0,05$
Високий	19	51	3,636	$p \leq 0,01$
здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі				
Низький	36	27	1,51	$p \square 0,05$
Середній	27	24	1,581	$p \square 0,05$
Високий	16	51	4,244	$p \leq 0,01$

Для підтвердження вищесказаного та гіпотези дослідження, на контрольному етапі експерименту студентам експериментальної групи був запропонований той же опитувальник «Професійно важливі соціальні риси», який вони проходили на констатувальному етапі дослідження, але з метою самостійної оцінки набутих знань, вмінь та навичок, необхідних при соціальній взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Оцінка впливу на студентів експериментальної групи змісту та якості впровадженої методики наведено у табл. 3.14.

**Набуті професійно важливі соціальні риси студентами
експериментальної групи після впровадження методики**

Характеристика	Кількість студентів (n – 102)	% від загального числа опитуваних
Соціальні відносини	49	48%
Мотивація	68	66%
Психологічний стан	74	73%
Соціальна взаємодія	76	74%
Управлінські здібності	57	56%
Особистісні риси	58	57%
Форми відносин у професійній діяльності	50	49%

У результаті психолого-педагогічного дослідження було виявлено, що більшість студентів, незважаючи на технічний профіль навчання, вважають корисним вивчення гуманітарних дисциплін, а знання, які вони отримали, можуть застосовуватися у майбутній професійній діяльності.

За думкою самих бакалаврів інженерно-технічного профілю експериментальної групи після впровадженної методики формування готовності до соціальної взаємодії вони отримали знання, вміння та навички по наступним характеристикам: готовність до соціальної взаємодії, що має на увазі здатність до налагоджування контактів, усвідомлення ситуації, почуттів, та належне відношення до цього, контроль власної агресії або конформізму та інші (74%); майже такий самий результат (73%) студенти отримали в галузі регулювання психологічного стану – свого та оточуючих, здатності розуміти почуття, відчувати настрій інших; зміни в кращу сторону студенти відчули і в мотивації (66%) – за власною думкою, вони стали більш організовані, активні, стійкі, навчилися застосовувати на практиці засоби самомотивації і мотивації оточуючих; особистісні риси, які необхідні у професійній діяльності також, за думкою більшості респондентів, (57%) тепер мають місце в арсеналі майбутніх інженерів, як то активність, ініціативність, дисциплінованість та ін..; майже такий самий кількісний показник (56% респондентів) набутих знань та навичок в галузі

управлінської діяльності – студенти стверджують, що під час курсу вони набули необхідні риси та якості управлінця, стали точніше розуміти принципи та форми керування людьми, та можуть застосовувати ці знання на практиці; набули навички студенти й в конструюванні професійних та соціальних відносинах (49% та 48% відповідно).

Отримані результати дають підставу вважати, що показники, які є складовими готовності до соціальної взаємодії допоможуть у професійній діяльності інженера, а набуті вміння, знання, соціально-психолгічні риси можуть стати запорукою ефективної соціальної взаємодії у професійній діяльності, допоможуть встановлювати професійні відносини, ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності, результативно взаємодіяти в умовах кризових обставин та обмеженого часу, вплинуть на здатність до встановлення емоційного контакту.

Висновки до розділу 3

1. У розділі представлені результати констатувального та контрольного етапів експерименту та з'ясовано рівень готовності бакалаврів інженерно-технічного профілю до соціальної взаємодії.

Для визначення рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії у бакалаврів інженерно-технічного профілю було використано наступні методики: методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі; методика компетентності в спілкуванні Л.С. Колмогорової; методика «Оцінка стосунків індивіда з групою» Є.І. Рогова; тестовий опитувач діагностики стилю діяльності Г.С. Пригіна; тест «Вимір соціально-трудої активності групи» Ю.П. Платонова; тест «Трансактний аналіз» (Тест дитина, дорослий, батько. Рольові позиції в міжособистісних відносинах) Е. Берна; опитувальник афіліації А. Мехрабіана; авторська анкета «Професійно важливі соціальні риси». Творчий характер експерименту обумовлений розробкою і впровадженням тренінгу готовності до соціальної взаємодії студентів, моделі досліджуваного процесу, обґрунтуванням

його критерійного апарату, виявленням основних напрямів вдосконалення сфер спілкування, діяльності і самопізнання, створенням науково-обґрунтованих методичних рекомендацій по організації активної соціальної взаємодії студентів.

2. В розділі було розкрито критерії готовності до соціальної взаємодії та показники її сформованості, а саме: *мотиваційно-ціннісного* (рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності; спрямованість на спільну діяльність), *когнітивного* (рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач й конфліктних ситуацій в умовах обмеженого часу, розподілу праці у професійній діяльності), *професійно-діяльнісного* (рівень сформованості умінь реалізувати соціальні взаємодії у професійній діяльності, працювати в команді, надавати професійну підтримку у непередбачуваних умовах), *соціально-психологічного* (рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатності до емпатії, співтовариства, професійної підтримки)

3. Доведено, що на констатувальному етапі експерименту переважна більшість бакалаврів інженерно-технічного профілю як контрольної, так і експериментальної групи характеризується низьким та середнім рівнем вираженості показників готовності до соціальної взаємодії.

Впровадження методики формування готовності до соціальної взаємодії продемонструвала свою ефективність і може використовуватися педагогами для забезпечення оптимального шляху підготовки студентів інженерного профілю до соціальної взаємодії. У майбутньому програма може вдосконалюватися через розширення й поглиблення критеріїв і компонентів.

Матеріали третнього розділу опубліковані у публікаціях автора [71, 74].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі проведено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення проблеми підвищення рівня сформованості готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалаврів інженерно-технічного профілю шляхом теоретичного обґрунтування, розробки, експериментальної перевірки та впровадження в процес психолого-педагогічної підготовки цих фахівців відповідної методики, яка ґрунтується на моделюванні колективної праці у професійній діяльності в умовах обмеженого часу. Узагальнення результатів теоретичного пошуку та експериментальної роботи надало можливість сформулювати такі висновки:

1. Проведений аналіз стану формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю виявив, що сучасні стандарти підготовки майбутніх інженерів орієнтовані на опанування не лише вузькоспеціалізованих фахових знань, а й на розвиток особистості спеціаліста, здатного працювати у команді при вирішенні професійних завдань. Теоретичні аспекти формування готовності до соціальної взаємодії у майбутніх фахівців обґрунтовано сучасними вченими (А. Алексюк, В. Бондар, Ю. Волков, М. Євтух, Л. Іонін, В. Козаков, С. Кравченко, Е. Лузік, О. Романовський, В. Михайличенко), разом з тим, процес її формування у бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін досліджено недостатньо. Аналіз практичної підготовки майбутніх інженерів у ВТНЗ свідчить про недостатню її спрямованість на спільну колективну працю, на професійно-особистісну реалізацію у процесі співпраці, що негативно позначається на майбутній професійній діяльності цих фахівців. Отже, потреба вирішення недоліків у теоретичній та практичній площинах, необхідність оновлення змісту навчання психолого-педагогічних дисциплін бакалаврів інженерно-технічного профілю з метою успішної реалізації ними спільної професійної діяльності актуалізують проблему підвищення рівня сформованості їхньої готовності до соціальної взаємодії.

2. У дисертаційній роботі уточнено сутність поняття «готовність до соціальної взаємодії бакалавра інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності» як складного інтегрального утворення, що включає мотиваційну спрямованість на спільну колективну діяльність, знання та вміння щодо встановлення соціальних відносин, реалізації сумісної колективної праці з метою вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу, соціально-професійні особистісні якості, як-то: здатність до встановлення емоційного контакту, здатність викликати соціальне прийняття, соціально-трудова активність, здатність до взаємодопомоги, здатність до співпраці у колективі. На основі аналізу праць структурними компонентами готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності бакалавра інженерно-технічного профілю визначено: мотиваційно-ціннісний (мотивація до спільної співпраці; професійна спрямованість; мотивація до професійної успішності), когнітивний (знання щодо встановлення професійних відносин; знання щодо реалізації ефективної комунікації у професійній діяльності; знання основ прогнозування та регулювання професійних ситуацій для успішного вирішення професійних завдань в умовах обмеженого часу), професійно-діяльнісний (уміння ефективно взаємодіяти в процесі виконання колективної трудової діяльності; уміння створювати і підтримувати соціальні відносини в команді; уміння результативно взаємодіяти в умовах кризових обставин та обмеженого часу) та соціально-психологічний (здатність до встановлення емоційного контакту; здатність викликати соціальне прийняття; соціально-трудова активність; здатність до взаємодопомоги та співпраці у колективі).

3. Теоретично обґрунтовано та розроблено модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, підґрунтям якої є моделювання колективної професійної діяльності на основі стадійності формування колективу в умовах обмеженості часу. Розроблена модель включає блоки: концептуально-цільовий (містить підходи щодо формування готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності (компетентнісний, особистісний та системний)

та відповідні завдання); змістово-процесуальний (включає інтегрований зміст, який характеризується одночасним формуванням як психолого-педагогічної й фахової складових професійної підготовки майбутніх інженерів, так і їхньої готовності до соціальної взаємодії у майбутній професійній діяльності; форми (індивідуально-групова, кооперативно-групова, колективна, послідовне використання яких відповідає динаміці формування професійного колективу); методи, а саме: лекції, дискусії, соціально-психологічний тренінг, моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, брейн-ринг); оцінювально-корегуючий (містить критерії й показники сформованості готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю, а саме: мотиваційно – ціннісний (рівень сформованості мотивації до спільної праці; усвідомлення значущості соціальних відносин у професійній діяльності; спрямованості на спільну діяльність), когнітивний (рівень сформованості знань щодо колективного вирішення професійних задач в умовах обмеженого часу, конфліктних ситуацій та розподілу праці у професійній діяльності), професійно-діяльнісний (рівень сформованості умінь реалізації соціальної взаємодії у професійній діяльності, співпраці в команді, надання професійної підтримки у непередбачуваних умовах), соціально-психологічний (рівень сформованості соціально-професійних особистісних якостей: здатності до емпатії, співтовариства, професійної підтримки).

4. На основі моделі побудовано методика формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю у майбутній професійній діяльності при навчанні психолого-педагогічних дисциплін, яка містить мету, завдання, інтегрований зміст, форми, методи, критерії й показники її ефективності. Здійснено експериментальну перевірку розробленої методики. Результатами контрольного етапу експерименту підтверджено її перевагу у порівнянні з традиційною методикою. Позитивну динаміку показників сформованості готовності до соціальної взаємодії зафіксовано у бакалаврів інженерно-технічного профілю ЕГ за всіма критеріями. Так, в ЕГ на 21,2% зростає кількість студентів з високим рівнем сформованості готовності до соціальної взаємодії, у КГ цей показник збільшився на 2,7%; зменшилась кількість студентів

ЕГ з низьким рівнем її сформованості на 30%, у той час як у студентів КГ було зафіксовано зменшення на 2,7%. Результати математичних обчислень за критеріями U-критерію Манна-Уїтні та ϕ -критерію Фішера довели статистичну значущість різниці отриманих результатів експерименту із рівнем достовірності 95%, що підтверджує гіпотезу дисертаційної роботи.

Проведене дослідження не вирішує усіх аспектів проблеми. Подальшого розроблення потребує проблема формування готовності до соціальної взаємодії у майбутніх фахівців у подальшій професійній підготовці, теоретичні й методичні засади формування готовності до соціальної взаємодії у майбутніх інженерів у процесі практичної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова, Г.С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Междунар. пед. академия, 1994.-237 с. - ISBN 5-87977-012-01.
2. Абульханова-Славская, К.А. Личностный аспект проблемы общения / К.А. Абульханова-Славская // Проблемы общения в психологии. — М.: 1981. - 196 с.
3. Акимов С.С. Готовность бакалавров технологического образования к научно-исследовательской деятельности / С. С. Акимов // Информационные технологии в образовании: VIII открытая научно-практическая конференция студентов и аспирантов. – М.: Издательство СПбГУИТМО, 2005. – 85 с.
4. Алфімов В.М. Педагогічні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеї: дис... д-ра пед. наук:13.00.01 / Алфімов Валентин Миколайович. – К., 1997. – 438 с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - М.: Аспект-Пресс, 2001. - 375 с. - ISBN 5-7567-0229-642-53.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. - М., 1990. - 367 с. - ISBN 5-211-00221-0.
7. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1992. - № 1-2. - С. 7-16. - ISSN 0042-8841.
8. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России.-2004. -№ 11.-С.4-13. .-ISSN 0869-3617.
9. Балл, Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. - 1989. - № 1. - С. 92-100.
10. Батаршев, А.В. Психология личности и общения / А.В. Батаршев. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 248 с. - ISBN 5-691-01025-5.
11. Бездухов, В.П. Ценностный подход к формированию гуманистической направленности студента - будущего учителя / В.П. Бездухов, А.В. Бездухов ; М-во образования РФ; Сам. гос. пед. ун-т. - Самара: Изд-во Сам. гос. пед. ун-та : Науч.-техн. центр, 2000. - 185 с. - ISBN 5-8428-0256-2.

12. Бекешина, И.Э. Структура личности (методологический анализ) / И.Э. Бекешина. - Киев, 1986. - 129 с.
13. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева // Социальное здоровье России. — М. — 1993. - С. 34-48.
14. Белозерцев, Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е.П. Белозерцев // Педагогика, 1992. - № 1-2. - С. 61-65. - ISSN 0869-561X.
15. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. - Воронеж: НПО Модек, 1997. - 304 с.
16. Березовин, Н.А. Проблемы педагогического общения: Учебно-методическое пособие / Н.А. Березовин. - Минск, 1989. - 126 с.
17. Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. — М., 1986. — 399 с.
18. Борулава, М.Н. Теория и практика гуманизации образования / М.Н. Борулава. - М., 2000. - 340 с. - ISBN 5-85438-007-2.
19. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с. - ISBN 5-7155-0099-0.
20. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология / В.М. Бехтерев. - М.: Наука, 1994.-С. 18-352. - ISBN 5-02-013392-2-1.
21. Бим-Бад, Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. - 1996. - № 1. - С. 3-8. ISSN 0869-561X.
22. Битянова, А.М. Школьный психолог: идея психолого-педагогического сопровождения / А.М. Битянова // Директор школы. - 1997. - № 3. - С. 4-12.
23. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П. Блонский: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979.
24. Блум, Г. Психоаналитические теории личности / Г. Блум. - М., 1996. - 182 с.
25. Бодалев, А.А. Психология личности / А.А. Бодалев. - М.: Изд-во МГУ, 1988.- 188 с.
26. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. - М.: Международная психологическая академия, 1995. - 328 с.
27. Бодалев, А.А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / А.А. Бодалев, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А.

Караковский.-М., 1991.-124 с.

28. Бодалев, А.А. О психологических основах воспитания личности / А.А. Бодалев//Вопросы психологии. - 1986.-№ 1.-С. 17-23.-ISSN 0042-8841.

29. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. - Учебное пособие для вузов. - М.: ПЕР СЭ, 2001. - 511 с. - ISBN5-9292- 0048-3.

30. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. - Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. - 348 с. - (Психологи отечества). - ISBN 5-87224-086-4.

31. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. - 1979. - 4. - С. 23-34. - ISSN0042-8841.

32. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с. - (Педагогика нового времени). - ISBN 5-86340-090-0.

33. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. - 1997. - №4. - С.11- 17.-ISSN 0869-561X.

34. Бороздина, Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. - М.: ИНФРА-М, 2002. - 295 с.

35. Братченко, С.Л. Развитие личности в общении и межличностный диалог / С.Л. Братченко, В.А. Якунин //Формирование педагогических умений и профессионально значимых качеств личности у студентов: Сб. ст. - Ижевск, 1988.-С. 40-48.

36. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. - М.: Мысль, 1978.-63 с.

37. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. - М.: МГУ, 1968.-267 с.

38. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. - Киев: Наукова думка, 1989. - 199 с. - ISBN 512-000482-2.

39. Вайсман, Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей в онтогенезе / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 24-26. - ISSN 0042-8841.

40. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. - М., Изд-во МГУ, 1991. - 143 с. - ISBN 5-211-014936.
41. Вербець В. Соціологія: теоретичні та методичні аспекти: Навч.-метод. посіб. / Рівненський держ. гуманітарний ун-т. — Рівне : РДГУ, 2005.з – 202с.
42. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1979.-288 с.
43. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В.В. Давыдова. - Кн. 1. - М.: Педагогика, 1991. - 480 с.
44. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. -М.: Школа-пресс, 1995. - 145 с.
45. Гишинский, И .Я. Стадии социализации индивида / И.Я. Гишинский / Человек и общество. - Л.: ЛГУ, 1971. - Вып. 9. - С. 44-52.
46. Горбатов, Д.С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д.С. Горбатов. - Самара : БАХРАХ-М, 2003. - 271 с. - ISBN 594648-018-9.
47. Городяненко В.Г. Соціологія : Посіб. для студ. вузів / В. Г. Городяненко, В. В. Васильєв, О. В. Гілюн, С. В. Глазунов, А. П. Горбачик. - К. : Акад., 1999. - 383 с.
48. Грановская, Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. - 4. изд., с изм. и доп. - СПб. : Свет, 2000. - 647 с. - ISBN 5-88729-048-X.
49. Грецов, А. Тренинг общения для подростков / А. Грецов. - СПб.: Питер, 2006. - 160 с. - ISBN 5-469-00448-1.
50. Гурова, Р.Г. Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.
51. Гущина, Т.Р. Игровые технологии по формированию социальных навыков у подростков: Практическое пособие / Т.Р. Гущина. - М.: АРКТИ, 2007., 120 с. - ISBN 5-89415-552-5.
52. Давыдов, В.В. О месте категории деятельности в современной теоретической психологии / В.В. Давыдов // Деятельность: Теории, методология, проблемы. -М., 1990.-С. 143-156.-ISBN 5-250-00729-5.
53. Дворецька Г.В. Соціологія: Навч. посіб. – 2-е вид., перероб. і допов. – К.:КНЕУ, 2002.-471с.

54. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В.Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с.
55. Дерябо, С.Д. Гроссмейстер общения: иллюстрированный самоучитель психологического мастерства / С.Д. Дерябо, В.А. Левин. - М., 1996. - 182 с.
56. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. - М.: Народное образование, 1999. - 208 с. - ISBN 5-87953-130-9.
57. Дониная, О.И. Социально-педагогическая деятельность и развитие личности как субъекта общественных отношений. Ученые записки Ульяновского государственного университета / О.И. Дониная. - Ульяновск: УлГУ, 2002. - С. 98-102.
58. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / М. О. Докторович. – К., 2007. – 20 с
59. Д'яченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Д'яченко, Л.А. Кандыбович. — Минск: Изд-во Бел. ун-та, 1996. — 176 с.
60. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. - М.: Канон, 1995. - 352 с.
61. Елфимова, Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ / Н.В. Елфимова // Вопр. психол. - 1985. - №5. - С. 162-167.. - ISSN 0042-8841.
62. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. - М., 1990. - 124 с.
63. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Academia, 2007. - 207 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). - ISBN 978-5-7695-3713-4.
64. Загузов, Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике / Н.И. Загузов. - М.: Издательский дом Ореол-Лайн, 1998. - 192 с. - ISBN 5-93092002-8.
65. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – режим доступу: <http://zakon.nau.ua.doc/?uid=1087.926.20&nobreak=1>.
66. Залесский, Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности /

Г.Е. Залесский. -М. : Изд-во МГУ, 1994. - 138 с. - ISBN 5-211-02624-1.

67. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. -М.: Политиздат, 1986. — 223 с.

68. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5 – с. 34-42. – ISSN 17260667X.

69. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. — 2-е изд., перераб. и доп. -М.: Логос, 2004.-384 с. - ISBN 5-94010-018-X.

70. Ібрагімова, К.О. Діагностика комунікативних якостей та стосунків індивіда з групою як фактори готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів / К.О. Ібрагімова // Наукові записки. Серія: педагогіка і психологія Вінницького державного педагогічного університету: зб. наук. праць.

71. Ибрагимова К.О. Исследование личностно-эмоциональной сферы студентов инженерно-технического профиля как составляющая готовности к социальному взаимодействию / К.О. Ибрагимова // Уральский научный вестник.

72. Ібрагімова, К.О. Проблеми соціально-психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності у вітчизняних та закордонних дослідженнях / К.О. Ібрагімова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Київського університету: зб. наук. праць.

73. Ібрагімова, К.О. Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії / К.О. Ібрагімова // УПА, Харків зб. наук. праць, 2013 №40-41, с. 289-293.

74. Ібрагімова, К.О. Модель формування готовності до соціальної взаємодії бакалаврів інженерно-технічного профілю при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / К.О. Ібрагімова // Педагогічна освіта: теорія і практика, Кам'янець-Подільський: зб. наук. праць.

75. Ібрагімова, К.О. Організаційно-педагогічні умови як фактори успішності формування готовності до соціальної взаємодії майбутніх інженерів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / К.О. Ібрагімова // вісник Черкаського університету.

76. Ігнатюк О.А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О.А.Ігнатюк. – Харків: НТУ

“ХП”, 2009. – 434 с.

77. Ивашова, А.Н. Методика исследования коммуникативных установок личности / А.Н. Ивашова, Е.В. Заика // Вопросы психологии. - 1991. - №5. - С. 162-166.

78. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2008. - 512с.- ISBN 978-5-272-00028-6.

79. Ильчиков, М.З. Социология воспитания / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов. -М., 1996.- 128 с.

80. Имедадзе, И.В. К проблеме побуждения деятельности / И.В. Имедадзе // Вопр. психол. - 1986. - №5. - С. 124-131. - ISSN 0042-8841.

81. Истратов, Ю.П. Проблемы социализации личности в контексте советской истории: (Диалектика в контексте достижений и потерь) / Ю.П. Истратов // Социализация личности: Исторический опыт советского периода и современные тенденции. - М., 1993. - 212 с.

82. Конєєва Л. Якість освітніх послуг з позицій міжнародних стандартів серії ISO 9000:2000 / Л. Корнєєва, М. Сіницький // Освіта і управління. – 2006.

83. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган.-М., 1988.-319 с.

84. Караковский, В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса / В.А. Караковский. - М., 1993.-80 с.

85. Карнеги, Д. Как выработать уверенность в себе / Д. Карнеги. - М., 1996.- 128 с.

86. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги. - М., 1993.- 164 с.

87. Кашапов, М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. - Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1997. - 100 с.

88. Кветной, М.С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект) / М.С. Кветной. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1974.-С. 153.

89. Клименко, Е.Ф. Психологические особенности отношений к себе и другим как к носителям нравственных ценностей на разных этапах онтогенеза /

Е.Ф. Клименко // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе: Межвуз. сб. науч. тр. - М.: Изд. МГПИ, 1987. - С. 84-88.

90. Клімов Є.А. Психологія професіонала / Є. Клімов. – М.: вид. «Інститут практичної психології». Воронеж: НПО «МОДЕК». 1996. – 400 с.

91. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та пед. мастерства, 1999. - 242 с. - ISBN 5-7434-0014-8.

92. Колобова, Л.В. Поликультурное образование и личность / Л.В. Колобова. -М.: НВИ-Тезарус, 2006. - 394 с. : ил., табл. - ISBN 5-89191-077-2.

93. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. - Минск: БГУ, 1976. - 352с.

94. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. - Л., 1987. - 124 с.

95. Коломиец, В.П. Становление индивидуальности (Социологический аспект) / В.П. Коломиец. - М.: Изд-во МГУ, 1993. - 141 с.

96. Комаров, М.С. Введение в социологию / М.С. Комаров. - М., 1994. – 212 с.

97. Кон, И.С. Психология ранней юности: Книга для учителя / И.С. Кон. - М., 1989.- 168 с.

98. Кон, И.С. Социализация и воспитание молодежи / И.С. Кон // Новое педагогическое мышление. -М., 1989. - 212 с.

99. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. - 207 с.

100. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. -М., 1967. - 224 с.

101. Кондрашова, Л.В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондршова. – Київ: «Вища школа» 1987.–131с.

102. Коржуев, А.В. Сущностный подход в педагогическом исследовании / А.В. Коржуев // Педагогика. - 1998. - № 2. - С. 22-28.

103. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Г.Б. Корнетов. - М.: Изд-во УРАО, 2001. - 124 с. - ISBN 5-204-00313-4.

104. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для студ. высш.

пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. — М.: «Академия», 2003. - 255 с. - ISBN 5-7695-1417-5.

105. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёв, В.А. Лутченко. -М.: Прогресс, 1994. - 575 с. - ISBN 5-01-004135-9.

106. Крохмаль А.М. Формування потреби у професійному самовдосконаленні студентів вищих технічних навчальних закладів / А.М. Крохмаль // автореф. дис.. на здобуття наук. ступеню к.пед.н. зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012 – 20с.

107. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. — М., 1980.

108. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования. - Вып. 2. - М., 1995. - С. 67-103.

109. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. - М.: Народное образование, 2000. - 269 с. - ISBN 5-87953-146-5.

110. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Щегуров // Вопросы психологии. - 1983. -№ 3. - С. 45-49. - ISSN 0042-8841.

111. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова і інші – [3-є вид., переробл., доповн.] / К.: Знання, 2007. – 495 с.

112. Кузин, Ф.А. Культура делового общения: Практическое пособие. 5-е изд. / Ф.А. Кузин. - М.: Ось-89, 2000. - 320 с.

113. Кучеренко, Ю.С. Організаційно-педагогічні умови виховання емоційної стійкості майбутніх інженерів / Ю.С. Кучеренко // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Спецвипуск 6. – 4.1 – Слов'янський СДПУ, 2012 – с. 125-130.

114. Кучеренко, Ю.С. Виховання емоційної стійкості у студентів вищих технічних навчальних закладів. – автореф. дис.. на здобуття наук. ступеню к.пед.н. зі спец. 13.00.07 – теорія та методика виховання. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013 – 20с.

115. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис.. д-ра пед.наук: 13.00.04 / Кушнір Василь Андрійович. – Кіровоград, 2001. 482 с.

116. Кэнтор, Н. Личность и социальный интеллект / Н. Кэнтор. - М., 1987. - 116 с.
117. Лазарев М.І. Моделі представлення змісту предметних областей інженерних дисциплін / М.І. Лазарев // Нові технології навчання: [наук.-метод.зб. / ред.кол.: В.О. Зайчук, (гол.ред), О.Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін.]. – К.: НМЦ ВО, 2002. – Вип.32. – 228 с.
118. Леонтьев, А.А. Психологические проблемы массовой коммуникации /А.А.Леонтьев. - М., 1974. - 33 с.
119. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. - М.: Смысл, 1997.-365 с.
120. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.: Избр. психол. произведения в 2 т. / А.Н. Леонтьев. - Т. 1. — М.: Педагогика, 1983. - 345 с.
121. Леонтьев, В.Г. Психолого-педагогические проблемы мотивации учебной и трудовой деятельности // Вопр. Психологии, 1986. - № 5. — С. 183-185.-ISSN 0042-8841.
122. Ликарчук И. Коллапс украинского образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://zn.ua/articles/76811>.
123. Личность. Внутренний мир и самореализация : идеи, концепции, взгляды / сост. : Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. - СПб. : Тускарора, 1996. - 175 с.-ISBN 5-89977-015-5.
124. Ломов, Б.Ф. Общение как проблема общей психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. - М., 1975. - С. 124-135.
125. Лозицька Т.Ю. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності // Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». [Е- ресурс]
126. Ломов, Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов //Психологический журнал. - 1981. -№ 5. - С. 3-22.-ISSN 0205-9592.
127. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов ; ред.-сост. и авт. коммент. В.А. Барабанщиков. - М.: Педагогика, 1991. – 295 с. - (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). - ISBN 5-7155-0257-8.
128. Лутошкин, А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А.Н.

Лутошкин. - М., 1998. - 118 с.

129. Ляудис В.Я. Хрестоматія по віковій та педагогічній психології: праці рад. психологів періоду 1946-1980 рр. // Під ред. І.І. Ільєсова, В.Я. Ляудис. – М.: Просвіта, 1981. – С. 5-60.

130. Майерс, Д. Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. - 2-е изд., испр. - СПб.: Питер, 1999. - 688 с. - ISBN 5-88782-141-8.

131. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности /Сост. и авт. вступ. статьи В.В. Кумарин. - М., 1972. - 182 с.

132. Мальханова, И.А. Деловое общение: Учебное пособие. - 4-е изд. / И.А. Мальханова. - М.: Академический Проект: Трикста, 2005. - 224 с. - ISBN 5-8291-0519-5 (Академический Проект), ISBN 5-902358-45-0 (Трикста).

133. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. - Перевод с англ. Татлыбаевой А.М. Вступительная статья Акулиной Н.Н. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с. - ISBN 5-80710016-6.

134. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. / А. Г. Маслоу. -Спб. : Евразия, 1999.-430 с. - ISBN 5-8071-0018-2.

135. Маслоу, А.Г. Самоактуализация / А.Г. Маслоу // Психология личности: тексты / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А. Пузырей. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.-С. 108-117.

136. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія] / О.П. Мещанінов. – Миколаїв: вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – 460 с.

137. Мель, Ю. Социальная компетентность как цель психотерапии: проблемы образа Я в ситуации социального перелома / Ю. Мель // Вопросы психологии. - 1995. -№ 5.

138. Мерлин, В.С. Личность и общество / В.С. Мерлин. - М.: МГПИ, 1990.- 92 с.

139. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид. - М.: Наука, 1988.-429с.

140. Мириманова, М.С. Толерантность как феномен индивидуальный и социальный / М.С. Мириманова. - М.: Прометей, 2004. - 253 с. - ISBN 5-70421402 -9.

141. Митина, Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности /

ЛІМ. Митина. - Кемерово, 1996. - 128 с.

142. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко – Київ: «Знання», 1989. – 48 с.

143. Морева, Н.А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. - М.: Просвещение, 2003. - 304 с. - ISBN 5-09-011316-5.

144. Мясищев В.М. Психология відносин: Вибрані психологічні праці (за ред. Бодалева А. А) - М.: МОДЕК МПСІ, 2004

145. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика: учебник для вузов / Ф.А. Мустаева. - М.: Академический Проект. - Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с. - ISBN 5-8291-0271-4. - ISBN 5-88687-146-2.

146. Мухина, В.С. К проблеме формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности / В.С. Мухина. - Сб. науч. тр. Т. 1. - М., 1979. С. 45-61.

147. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні: погляд у майбутнє / С. Ніколаєнко //Вища школа. – 2006. – №2. с. 3 – 22.

148. На пути к толерантному сознанию / ред. А.Г. Асмолов. - М.: Смысл, 2000. - 255с. - ISBN 5-89357-085-5.

149. Наумов. В.П. Введение в теорию и технологию педагогического общения: Учебное пособие / В.П. Наумов. - Магнитогорск: Магнитогорский педагогический институт, 1997. - 119 с.

150. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4 / Рос. акад. наук, Институт философии; рук. В.С. Степин, Г.Ю. Семигин. - М.: Мысль, 2001. - 605 с. - ISBN 5-244-00965-6.

151. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. - 4-е изд. - М.: Академия, 2008. - 446 с. : - ISBN 978-5-76955575-6.

152. Общение и деятельность / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. - Прага, 1981.

153. Соціологія: Підручник / Н.П. Осипова, В.Д. Воднік, Г.П. Клімова та ін.; За ред.. Н.П. Осипової. – К.: Юрніком Інтер, 2003. – 336 с.

154. Олпорт, Г.В. Личность в психологии / Г.В. Олпорт; пер. с англ. И.Ю. Авидона. - М.: КСП+ ; СПб.: Ювента, 1998. - 345 с. - ISBN 5-87399-110-3.

155. Парфірьєва Р.О. Гуманізація освіти як фактор перетворення

суспільства: дис.. канд..фил. наук. – М., 1992. – 187 с.

156. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения / Б.Д. Парыгин. - СПб, 1999. – 160 с.

157. Парыгин, Б.Д. Социальная психология как наука / Б.Д. Парыгин. - Л.: Лениздат, 1967. -261 с.

158. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермьяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с

159. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад.М.: БРЭ, 2002. - 528 с. - ISBN 5-85270-230-7.

160. Перлз, Ф. Опыты психологии самопознания: практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмэн. - М.: Гиль-Эстель, 1993. - 240 с. ISBN 5-88230-009-6.

160. Петровская, Л.А. Компетентность общения / Л.А. Петровская. - М.: МГУ, 1989. - 216 с. - ISBN 5-211 -00225-3.

161. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. -М., 1982.-255 с.

162. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности: учеб. Пособие / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. - 509 с. -ISBN 5-85880-188-9.

163. Петровский, А.В. Проблемы развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. - 1984. - № 4. – с. 15-30.

164. Пиаже, Ж. Избранные психологические сочинения / Ж. Пиаже. - М.,1969.

165. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. - М., 1985.

166. Познай себя: Программа СПО - ФДО / Рук. кол. М.И. Рожков, А.В. Волохов. - М., 1993. - 44 с.

167. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І.Короткий термінологічний словник. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320с.

168. Правдина, О.В. Ориентация учащихся на ценность образования: Теория и практика / О.В. Правдина. - Самара, 2001. — 166 с.

169. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / сост. Л.Й. Вансовская, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др.; ред. А.А. Крылов. - Л.:

ЛГУ, 1990. - 272 с. - ISBN 5-288-00375-0.

170. Практикум по социально-психологическому тренингу / Под ред. Б.Д. Парыгина. - СПб., 2000. - 128 с.

171. Прихожан, А.М. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе / А.М. Прихожан. - М., 1997. - 212 с.

172. Проблемы гуманизации образования. Новое осмысление старых проблем. Тезаурус / Под ред. Ю.Н. Кулюткина. — СПб., 1997. - 50 с.

173. Программа «Лидер» / Рук. кол. М.И. Рожков, А.В. Волохов. - М., 1992.- 64 с.

174. Профессионализм педагогического труда в вузе: учеб. пособие / ред. В.И. Жуков, Н.И. Калаков, Л.Г. Лаптев. - М.: Союз; Ульяновск: УлГУ, 2006. - 455 с.-ISBN S-8309-0021-1.

175. Прутченков, А.С. Шаг за шагом, или Технология подготовки и реализации социального проекта / А.С. Прутченков. – М., 1999. - 168 с.

176. Прутченков, А.С. Школа жизни: Методические разработки социально-психологического тренинга / А.С. Прутченков. – М.: Международная Педагогическая Академия, 1998. - 212 с.

177. Психологический словарь / ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. - 2- е изд., перераб. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 440 с.-ISBN 5-7155-0720-0.

169. Психологическая диагностика. / Под ред. К.М. Гуревича. - Бийск, 1993.-232 с.

170. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. - 240 с.

171. Психология: словарь / ред. А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с. - ISBN 5-250-00364-8.

172. Равен, Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой и Э. Н. Гусинского. М. : Когито-Центр, 2001. - 140 с. - ISBN 5-89353-044-6.

174. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. — 264 с.

175. Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. - М., 1994. - 202 с.

176. Риэрдон, Б.Э. Толерантность – путь к миру: пер. с англ. / Б.Э. Риэрдон. - М.: Бонфи, 2001. - 303 с. - ISBN Р-ТОЛ-ДОП-01.
177. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учеб. пособие / Е.И.Рогов. - М.: Владос, 1996. - 529 с.
178. Рогов, Е.И. Психология общения / Е.И. Рогов. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 335 с. - ISBN 978-5-691-00471-1.
179. Роджерс, К.Р. Становление личности: взгляд на психотерапию: пер. с англ. / К.Р. Роджерс. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. - 416 с. - ISBN 5-01-004150-21.
180. Рожков, М.И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся / М.И. Рожков // Ярославский педагогический вестник. – 1994. -№1. – С. 22-27.
181. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - СПб. :Питер, 1998.-705 с.-ISBN 5-314-00016-4.
182. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. / Ж.-Ж Руссо // Под ред. Г.Н. Джибладзе. - М.: Педагогика, 1981. - Т. 1. - 653 с.
183. Саєнко Н.В. Теоретичні та методичні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів. Монографія // Н.В. Саєнко. – Харків: ХНАДУ, 2012. – 333 с.
184. Саєнко Н.В. Формування мотиваційної сфери майбутнього інженера в системі культурологічної підготовки // Н.В. Саєнко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. - №34. с. 156-161.
185. Саєнко Н.В. Формування культурологічних знань студентів технічних ВНЗ з позиції компетентнісного підходу / Н.В. Саєнко // зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2011 от №4 – с. 250-255.
186. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон / Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1989.-197 с.
187. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. - JL, 1979. - 264 с.
188. Севаст'янова О.А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : дис.

- к. пед. наук:13.00.04 / Севаст'янова Олена Анатоліївна. – Луганськ, 2007. – 288 с.
189. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. - 255 с.
190. Селевко, Г.К. Познай себя / Г.К. Селевко, И.Н. Закатова, О.Г. Левина. - М., 2000.-212 с.
191. Семенов, И.Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов // Вопросы психологии. - 1983. - № 2. - с. 102-107.
192. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2003.-350 с. - ISBN 5-9268-0010-2.
193. Сильвестров, В.В. Культура, деятельность, общение / В.В. Сильвестров.-М., 1998.-478 с.
194. Симонов, П.В. Междисциплинарная концепция человека / П.В. Симонов. - М. : Знание, 1989. - 315 с. - (Новое в жизни, науке, технике. Биология). - ISBN 5-07-000158-2.
195. Сирих Ю.С. Аутогенне тренування як засіб виховання емоційної стійкості студентів вищих технічних навчальних закладів / Ю.С. Сирих // Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика: матеріали наук.-практичної конференції, 15-16 вересня 2010 р. – Х.: ХНПУ ім.. Г.С. Сковороди, 2010. – с. 83-85.
196. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л.В. Мардакаев. — М.: Академия, 2002. - 368 с. — ISBN 5-7695-0882-5.
197. Словарь по этике / ред. А.А. Гусейнов, И.С. Кон. - 6-е изд. - М.: Политиздат, 1989. - 448 с. - ISBN 5-250-01027-Х.
198. Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Минск: Харвест, 2005. - 976 с. - ISBN СЛО-ПСИ-2005.
199. Словник-довідник соціального працівника" (для студентів та соціальних працівників), Кизименко Л.Д., Бедна Л.М.- Міні - глосарій - Львів, ДЦ МОУ, 2000.
200. Смелзер, Н.Дж. Социология: Пер. с англ. / Н. Дж. Смелзер. - М., 1994.

201. Смирнова, Г.Е. Методы активного взаимодействия / Г.Е. Смирнова // Школьные технологии. - 1997. - №1. – с. 25-27.
202. Современный словарь иностранных слов: ок. 20 000 слов / Н.М. Ланда и др. - 4-е изд., стереотип. - М. : Рус. язык, 2001. - 740 с. - ISBN 5-20002826-4.
203. Соколова, Н.Д. Гуманистические идеи в педагогических теориях, системах и технологиях / Н.Д. Соколова. - Шадринск, 1999. - 94 с.
204. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. - М.: Политиздат, 1992. - 542 с. - ISBN 5-250-01297-3.
205. Социальная психология: Учебное пособие для вузов / Сост.: Р.И. Мокшанцев, А.В. Мокшанцева. - Новосибирск: Сибирское соглашение; М.: ИНФРА-М, 2001 -408 с.
206. Социализация личности: Исторический опыт советского периода и современные тенденции: Сб. науч. тр. / Под ред. М.Г. Плоховой и Ф.А. Фрадкина.-М., 1993.-188 с.
207. Социология молодежи: Учебник / Под ред. проф. В.Т. Лисовского. – СПб., 1996.-212 с.
208. Становление индивидуальности и социализация индивидуума. // Проблема личности: Материалы симпозиума. - М., 1970. - С. 57-61.
209. Степанов, С.С. Язык внешности: Жесты, мимика: Черты лица, почерк и одежда / С.С. Степанов. - М.: Эксмо, 2003 - 415 е., ил.
210. Столетов, В.Н. Становление личности / В.Н. Столетов. - М.: Мысль, 1987.-334 с.
211. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. -М.: Изд. МГУ, 1983.-285 с.
212. Тадевосян, Э.В. Словарь-справочник по социологии и политологии / Э.В. Тадевосян.-М.: Знание, 1996. - С. 219.
213. Тард, Г. Социальные этюды / Габриель Тард. – СПб., 1902. – С. VI–XI.
214. Тарновский, С.А. Проблема исследования межличностного взаимодействия / С.А. Тарновский // Психологический вестник. — Ростов н/Д, 1996. – Вып.1, ч.2. - С. 28-32.
215. Теория личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. - Самара, 1996. - 216 с.

216. Тощенко, В.Т. Социология / В.Т. Тощенко. -М., 1999. - 120 с.
217. Фаркаш, Э. Мораль: Индивидуальное и общественное / Э. Фаркаш // Нравственные проблемы развития личности / Под ред. А.И. Титоренко. – М., 1982.-С. 9-21.
218. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. - М., 1989. - 206 с. -ISBN 5-7155-0030-3.
219. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности: избр. психол. тр. / Д.И. Фельдштейн; ред. Д.И. Фельдштейн; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. - 512 с. - ISBN 5-89395-002-X.
220. Филиппов, Ф.Р. Школа и социальное развитие общества / Ф.Р. Филиппов. - М.: Педагогика, 1995. - 464 с.
221. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблёв, В.А. Лутченко. - М.: ИНФРА-М, 2001. - 575 с. - ISBN 5-86225403-X.
222. Флейк-Хобсон, К. Мир входящему: развитие ребенка и его отношения с окружающими / К. Флейк-Хобсон., Б.Е. Робинсон, П. Скин.. - М., 1992. - 198 с.
223. Формирование личности в переходный период: От подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед.наук СССР. - М.: Педагогика, 1987. - 184 с.
224. Фокина, Т.П. Самоменеджмент. - Саратов: Поволжская академия госслужбы / Т.П. Фокина, Н.Ю. Григорьева. - 1995. - 40 с.
225. Фрадкин, Ф.А. Школа в системе социализирующих факторов / Ф.А. Фрадкин // Педагогика. - 1995. - № 2. - С. 78-83.
226. Франкл, В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с. - ISBN 5-01-001606-0.
227. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения (Психологическая энциклопедия) / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗ- НАК, 2002.-254 с.
228. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. - М., 1995. - 256 с.

229. Фромм, Э. Психоанализ и этика : сборник / Э. Фромм. - М. : Республика, 1993. - 416 с. - ISBN 5-250-02353-3.
230. Фрумин, И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования / И.Д. Фрумин. - Красноярск, 1998. - 88 с.
231. Холл К. Теория личности / К. Холл, Г. Линдсей. - М., 1997. - 164 с.
232. Худик, В.А. Диагностика детского развития: Методы исследования / В.А. Худик. - Киев: Освгга, 1992. - 227 с.
233. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. - 2003. - С.58-65. - ISSN 0130-6928.
234. Хьелл, Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб., 1997. - 184 с.
235. Цветков, С.А. Психология отношений: вопросы, проблемы, подходы / С.А. Цветков // Психологический журнал. - 2001. - №1. - С. 132-135.
236. Цуканова, Е.В. Психологические трудности межличностного общения / Е.В. Цуканова. - Киев: Высшая школа, 1995. - 159 с.
237. Чебишева В.В. Психология трудового воспитания / В. В. Чебишева. - М. : Просвещение, 1989. - 217 с.
238. Чирков, В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопр. психол. - 1996. - № 3. - С. 116-132. - ISSN 0042-8841.
239. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. -М.: Логос, 1999.-318 с.
240. Шакуров, Р.Х. Мир человеческих отношений и образования: монография / Р.Х. Шакуров. - Казань: Изд-во Казан. Гос. технол. Ун-та, 2006. - 340 с.-ISBN 5-7882-0347-3.
241. Шило В. До питання моделювання навчальної діяльності в системі інженерної освіти / В. Шило // Вища освіта України. - 2002. - №4. С. 76-80.
240. Шитова, В.Н. Социализация личности в современных условиях. Автореф. дисс. канд. соц. наук. - Саратов, 1999. - 19 с.
241. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология: учеб. пособие для студентов вузов / П.Н. Шихирев. - М.: Ин-т психологии РАН, 1999.-447 с. ISBN 5-201-02312-6. - ISBN 5-89692-012-1. -ISBN 5-8291-0027-4.

242. Шрейдер, Ю. А. Этика : введение в предмет : учеб. пособие для вузов/Ю. А. Шрейдер. - М. : Текст, 1998.-271 с. - ISBN 5-7516-0112-2.
243. Шпет, Г.Г. Психология социального бытия : избр. психол. труды / Г.Г. Шпет. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. - 496 с. - ISBN 5-87224-110-0.
244. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин / АПН СССР; Под ред. В.В. Давыдова, В.И. Зинченко. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
245. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. -М, 1995.-539 с.
246. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. - М.: Прогресс, 1996. - 344 с. - ISBN 5-01-004479-X.
247. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон / пер. с англ. А. Алексеев. - СПб.: Речь, 2000. - 144 с.
248. Ягупов В. Педагогіка: Навч. Посібник / В.В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
249. Якунин В. Педагогическая психология: Учебное пособие / В.А. Якунин. - СПб.: Изд-во «Полиус», 1998. - 639 с. - ISSN 0042-8841.
250. Almond G, Verba S. The Civic Culture. Boston. 1980.
251. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behavior. - Penguin Books,1974.
252. Athinson J.W. An Introduction to Motivation. - Prinston. - N. - Jersy, 1964.- 360 p.
253. Bandura A., Walters R. Social Learning and Personality Development. - N.Y., 1964.- 128 p.
254. Blau P.M. Exchange and Power in Social Life. N.Y., 1964. 4' Dahl R. The Behavioral Approach in Political Science // Behavioralism in Political Science. N.Y., 1968.
255. Dollard D., Miller N. Social Learning and Imitation. New Haven: L, 1962. - 105 p.
256. Dawson R.E., Prewitt K. Political Socialization. Boston, 1969.
257. Dance F.E.X. The Concept of Communication // Communication in

Organization / Ed. By Porter K.H. Roberts-Harmonds Worth; Penguin books, 1977. - P. 15-22.

258. Easton D. Framework for Political Analysis. N.Y., Easton D. A Systems Analysis of Political Life, N.Y., 1965.

259. Easton D. Dennis I. Children and the Political System. N.Y., 1969.

260. Freud S. Civilization and Discontents. N.Y., 1962.

261. Fromm. Greatness and Limitations of Freud's Thought. N.Y., 1979.

262. Hiddings F. The Theory of Socialization. N.Y., 1897. - p. 22.

263. Kis V. Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literary Review on Potential Effects [Electronic resource] – Access mode: // www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf

264. Skinner B. Beyond and Dignity. N.Y., 1972.

265. 2012 World University [Electronic resource] – Access mode: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Професійно важливі соціальні риси»

Характеристика		+/-
Соціальні відносини:	комунікативні навички	
	вміння відчувати психологічну атмосферу	
	засоби контролю конфліктності оточуючих	
	засоби контролю конформізму оточуючих	
	засоби самоконтролю й регулювання конфліктності	
	засоби самоконтролю регулювання й конформізму	
Мотивація	вивчення міжособистісної атракції	
	теоретичні навички мотивації оточуючих до діяльності	
	практичні навички мотивації оточуючих до діяльності	
	теоретичні навички підвищення особистісної мотивації	
	практичні навички підвищення особистісної мотивації	
	прийоми і методи підвищення мотивації досягнення	
Психологічний стан	прийоми і методи підвищення мотивації аффіліації	
	теоретичні знання понять настроїв, почуття, пристрасті, фрустрація, страх, наснага, тощо	
	регулювання власного психологічного стану	
	регулювання психологічного стану оточуючих	
	регулювання власного емоційного стану	
	регулювання емоційного стану оточуючих	
Соціальна взаємодія	регулювання ситуативної реакції опозиції особистості	
	здатність до налагодження соціальних зв'язків та співпраці	
	об'єктивна оцінка власної думки	
	об'єктивна оцінка думки інших	
	здатність до усвідомлення почуттів і поведінки інших	
	здатність до усвідомлення власних почуттів і поведінки	
	підвищення впевненості в собі та в своїх діях	
	зниження власного ситуативного конформізму	
	регуляція власної/інших поведінки домінування	
	регуляція власної/інших поведінки домінування підпорядкування	
	належне отримання зворотного зв'язку та реакції на нього	
	розуміння понять керівник, лідер, управлінець	
	практичні засоби вдосконалення лідерських якостей	

Управлінські здібності	поняття маніпуляції, її психологічні властивості	
	сутність, засоби, структура та прийоми переконання	
	вдосконалення загальних здібностей до управлінської діяльності	
Особистісні риси	роль темпераменту у професійній діяльності (власного або оточуючих)	
	роль характеру у професійній діяльності (власного або оточуючих)	
	роль здібностей у професійній діяльності (власного або оточуючих)	
	роль навичок у професійній діяльності (власного або оточуючих)	
	роль звичок у професійній діяльності (власного або оточуючих)	
Форми відносин у професійній діяльності	поняття дружби та їх роль і місце у професійній діяльності	
	поняття свободи та їх роль і місце у професійній діяльності	
	поняття конкуренції та їх роль і місце у професійній діяльності	
	поняття принципу та їх роль і місце у професійній діяльності	

Додаток Б

Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі

Опитувальник містить 128 оціночних суджень, з яких в кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу.

1. Текст опитувальника:
2. Інші думають про нього прихильно
3. Справляє враження на оточуючих
4. Вміє розпоряджатися, наказувати
5. Вміє наполягти на своєму
6. Має почуття гідності
7. Незалежний
8. Чи здатний сам подбати про себе
9. Чи може проявляти байдужість
10. Чи здатний бути суворим
11. Строгий, але справедливий
12. Може бути щирим
13. Критичний до інших
14. Любить поплакатися
15. Часто сумний
16. Чи здатний виявляти недовіру
17. Часто розчаровується
18. Чи здатний бути критичним до себе
19. Чи здатний визнати свою неправоту
20. Охоче підпорядковується
21. Поступливий
22. Вдячний
23. захоплюватися, схильний до наслідування
24. Поважний

25. Той, хто шукає схвалення
26. Здатний до співпраці, взаємодопомоги
27. Прагне ужитися з іншими
28. Доброзичливий, доброзичливий
29. Уважний, ласкавий
30. Делікатний
31. підбадьорює
32. Чуйний на заклики про допомогу
33. Безкорисливий
34. Чи здатний викликати захоплення
35. Користується в інших повагою
36. Має талантом керівника
37. Любить відповідальність
38. Упевнений в собі
39. Самовпевнений, напористий
40. Діловитий, практичний
41. Любить змагатися
42. Стійкий і завзятий, де треба
43. Невблаганний, але неупереджений
44. Дратівливий
45. Відкритий, прямолінійний
46. Не терпить, щоб їм командували
47. Скептичний
48. На нього важко справити враження
49. Образливий, делікатне
50. Легко ніяковіє
51. Не впевнений в собі
52. Поступливий
53. Скромний
54. Часто вдається до допомоги інших

55. Дуже шанує авторитети
56. Охоче приймає поради
57. Довірливий і прагне радувати інших
58. Завжди люб'язний в обходженні
59. Дорожить думкою оточуючих
60. Комунікабельний, злагідний
61. Серцевий
62. Добрий, вселяє впевненість
63. Ніжний, м'якосердий
64. Любить піклуватися про інших
65. Безкорисливий, щедрий
66. Любить давати поради
67. Справляє враження видатну людину
68. начальницького владний
69. Владний
70. Хвалькуватий
71. Надутий і самовдоволений
72. Думає тільки про себе
73. Хитрий, розважливий
74. Нетерпимий до помилок інших
75. Корисливий
76. Відвертий
77. Часто недружелюбний
78. Озлоблений
79. Скаржник
80. Ревнивий
81. Довго пам'ятає свої образи
82. Самобічующійся
83. Сором'язливий
84. Безініціативний

- 85.Лагідний
- 86.Залежний, несаможиттєвий
- 87.Любить підкорятися
- 88.Надає іншим приймати рішення
- 89.Легко потрапляє в халепу
- 90.Легко піддається впливу друзів
- 91.Готовий довіритися кожному
- 92.прихильний до всіх без розбору
- 93.Всім симпатизує
- 94.Прощає все
- 95.Переповнений надмірним співчуттям
- 96.Великодушний, терпимо до недоліків
- 97.Прагне протегувати
- 98.Прагне до успіху
- 99.Чекає захоплення від кожного
100. Розпоряджається іншими
101. Деспотичний
102. Сноб, судить про людей лише за рангом і достатку
103. Марнослашний
104. Егоїстичний
105. Холодний, черствий
106. Уїдлиний, глузлиний
107. Злий, жорстокий
108. Часто гнівливий
109. Байдужа, байдужий
110. Злопам'ятний
111. Проникнуть духом протиріччя
112. Упертий
113. Недовірливий, підозрілий
114. Боязкий

- 115. Сором'язливий
- 116. Відрізняється надмірної готовністю підкорятися
- 117. М'якотілий
- 118. Майже ніколи нікому не заперечує
- 119. Нав'язливий
- 120. Любить, щоб його опікали
- 121. Надмірно довірливий
- 122. Прагне знайти розташування кожного
- 123. З усіма погоджується
- 124. Завжди доброзичливий
- 125. Любить всіх
- 126. Занадто поблажливий до оточуючих
- 127. Намагається втішити кожного
- 128. Піклується про інших на шкоду собі

Отримані бали переносяться на діаграму, при цьому відстань від центру кола відповідає числу балів по даній Октант (мінімальне значення - 0, максимальне - 16). Кінці таких векторів з'єднуються і утворюють профіль, що відображає уявлення про особистість даної людини (окреслений простір заштриховується).

Методичний прийом дозволяє вивчати типи ставлення до оточуючих:

I. Авторитарний

13-16 - диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, в усьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Навколишні відзначають цю владність, але визнають її.

9-12 - домінуючий, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги.

0-8 - впевнена у собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

II. Егоїстичний

13-16 - прагне бути над усіма, але одночасно в стороні від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає на оточуючих, сам належить до них кілька відчужено, хвалькуватий, самовдоволений, зарозумілий. 0-12 - егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

III. Агресивний

13-16 - жорсткий і ворожий по відношенню до оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9-12 -требовательний, прямолінійний, відвертий, строгий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий.

0-8 - впертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

IV. Підозрілий

13-16 - відчужений по відношенню до ворожого та злісного світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржиться, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру).

9-12 - критичний, нетовариський, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозрілості і страху поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0-8 - критичний по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючим людям.

V. Підпорядковується

13-16 - покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному.

9-12 -застенчівий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0-8 - скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний

підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

VI. Залежний

13-16 - різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться за будь-якого приводу, тому залежимо від інших, від чужої думки.

9-12 - слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0-8 - конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

VII. Доброзичливий

9-16 - доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, "бути хорошим" для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп має розвинені механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру) .

0-8 - схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути в згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, слід умовам, правилам і принципам "хорошого тону" у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст в досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, товариський, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

VIII. Альтруїстичний

9-16 - гіпервідповідальним, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний по відношенню до оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня "маска", що приховує особистість протилежного типу) .

0-8 - відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, ласці, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний.

Додаток В

**Модифікований тест на визначення рівня
комунікативної компетентності****(Л. Колмогорової)**

Мета: Вивчення сформованості комунікативних навичок.

Інструкція: «Прочитай уважно кожне завдання. Вибери і відзнач один з трьох варіантів, який відповідає твоїй поведінці. Відзначай, як ти робиш, а не як слід робити».

1. Якщо хтось робить хороший вчинок, в таких випадках ти зазвичай:

- a) Нічого не кажеш.
- b) Кажеш: «Я міг би зробити набагато краще».
- c) Кажеш: «Це дійсно чудово, здорово!»

2. Ти займаєшся справою, яке тобі подобається і думаєш, що воно виходить у тебе добре. Авторитетна для тебе особистість говорить, що ти не правильно це робиш. Зазвичай ти в таких ситуаціях:

- a) Кажеш: «Ви нічого не розумієте!».
- b) Кажеш «Я все ж думаю, що це заслуговує гарної оцінки».
- c) Відчуваєш себе скривдженим, але не заперечуєш.

3. Ти забув взяти з собою якийсь предмет, а думав, що приніс його. Хтось із однолітків каже тобі, що ти неорганізований і несамотійний. Зазвичай ти у відповідь говориш:

a) «Це може трапитися з кожним. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».

b) «Так, ти маєш рацію» або мовчати.

c) Відповідаєш в агресивній формі.

4. Тебе потрібно, щоб хтось зробив за тебе одна справа. Зазвичай в таких ситуаціях ти:

a) Кажеш: «Ви повинні це зробити за мене!»

b) Кажеш: «Не могли б ви зробити за мене одна справа?»

с) Злегка натякаєш, що тобі потрібна послуга або допомогу цієї людини.

5. Ти бачиш, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких випадках ти:

а) Нічого не говориш і залишаєш цю людину наодинці з собою.

б) Сміючись, кажеш: «Ти просто як маленький!»

с) Кажеш: «Ти виглядаєш засмученим, щось трапилось?»

6. Ти відчуваєш себе засмученим, а хтось каже: «Ти виглядаєш засмученим»

Зазвичай в таких ситуаціях ти:

а) Нічого не відповідаєш.

б) Кажеш: «Не твоя справа!»

с) Кажеш: «Так, я трохи засмучений, спасибі за співчуття».

7. Хто-то звинувачує тебе в діях, тобою не зроблених. У таких випадках ти зазвичай:

а) Кажеш: «З чого Ви взяли, Ви ж самі не розібралися!»

б) Кажеш: «Це не моя вина. Хтось інший зробив помилку».

с) Чи приймаєш звинувачення і не відповідаєш нічого.

8. Кто-то просить тебе про послугу без пояснення причини. Зазвичай в таких ситуаціях ти:

а) Кажеш: «Якщо Ви цього хочете, то я зроблю».

б) Кажеш: «Це не має сенсу, я не збираюся цього робити».

с) Спочатку намагаєшся з'ясувати, навіщо це потрібно, а потім вирішуєш, робити це чи ні.

9. Кто із старших приємних тобі людей говорить, що ти виконав щось на відмінно. У цих випадках ти:

а) Кажеш: «Спасибі, мені це теж подобається».

б) Кажеш: «Так, звичайно у мене виходить краще, ніж у інших».

с) Нічого не відповідаєш або говориш: «Вийшло не так вже й добре».

10. Кто з однолітків був дуже ввічливий з тобою. Зазвичай в таких ситуаціях ти:

а) Чи не помічаєш або нічого не кажеш.

b) Кажеш: «Не потрібні мені твої люб'язності».

c) Кажеш: «Мені приємно, коли до мене так звертаються, спасибі».

11. Ти розмовляєш з приятелем дуже голосно, і хто-то робить тобі зауваження. Зазвичай в таких випадках ти:

a) промовчу або припиниш бесіду.

b) «Якщо не подобається, відійди!».

c) «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого розмовляєш тихим голосом. »

12. Кто з однолітків робить що-небудь таке, що тебе дратує. Зазвичай в таких випадках ти:

a) Кажеш: «Ну і дурень (бовдур)!» або «Ненавиджу тебе!»

b) Намагаєшся не помічати цього, мовчати.

c) Кажеш: «Я розсерджений. Мені не подобається те, що ти робиш. »

13. Кто з однолітків має річ, якої ти б хотів покористуватися. Зазвичай в таких випадках ти:

a) Кажеш цій людині, що ти хотів би покористуватися цією річчю, і потім просиш її у нього.

b) відбирати або не питаючи, береш цю річ.

c) Кажеш про цей предмет, але прямо не просиш дати його.

14. Кто-небудь просить покористуватися твоєї річчю, але вона нова, тобі не хочеться давати її навіть на час. У таких випадках ти зазвичай:

a) Кажеш: «Не дам, здобувай свою!»

b) Кажеш: «Взагалі-то я не хотів давати її нікому, але ти її можеш взяти ненадовго».

c) позичають річ всупереч своєму небажанню.

15. Сверстнікі ведуть розмову про захоплення, які подобаються і тобі. Ти теж хочеш приєднатися до розмови. У таких випадках ти:

a) Нічого не говориш, мовчки слухаєш або чекаєш, коли на тебе звернуть увагу.

b) включає в бесіду і починаєш розповідати, чим ти займаєшся і як тобі це

подобається.

с) Підходиш до однолітків і в зручний момент вступаєш в розмову.

16.Ти займаєшся своєю улюбленою справою. Хтось запитує: «Ти що робиш?» Зазвичай ти:

а) Кажеш: «Не заважайте, бачите, я зайнятий»

б) продовжуєш працювати мовчки або говориш: «Та нічого особливого».

с) Пояснюєш, розповідаєш, що саме ти робиш.

17.Ти бачиш спіткнувся і впав незнайомої людини. У таких випадках ти:

а) Розсміявшись, кажеш: «Треба дивитися під ноги!»

б) Питаєш: «У Вас все в порядку? Може бути потрібно допомогти? »

с) Ніяк не реагуєш і проходиш повз.

18.Ти боляче вдарився головою і набив шишку. Хтось підійшов і запитує: «З тобою все в порядку?» Зазвичай ти:

а) Нічого не говориш або одвертаєшся.

б) Кажеш: «Відчепіться, займіться своїми справами!»

с) Кажеш: «Нічого страшного, трохи забився».

19.Кто-то часто перебиває, коли ти говориш. У таких ситуаціях ти:

а) Кажеш: «Вибач, але я хотів би закінчити те, про що розповідав».

б) переривати цю людину або говориш: «Помовч, дай я розповім!»

с) Нічого не говориш, дозволяючи іншому продовжити свою розповідь.

20.Кто із дорослих просить тебе зробити що-небудь, що завадило б тобі зробити свої справи. Ти зазвичай говориш:

а) «Добре, я зроблю те, що Ви просите».

б) «Ні, мені ніколи, попросить кого-небудь іншого!»

с) «Я вже роблю інша справа, а пізніше можу виконати Ваше прохання».

21.Если ти зустрів батьків свого друга і тобі щось потрібно запитати про нього, то ти:

а) Предпочтєшь не звертатися.

б) привітатися, а потім запитаєш.

с) Відразу питаєш, що тобі потрібно.

22. В університеті на перерві до тебе звертається однокурсник з пропозицією прогуляти наступну пару, зазвичай ти:

- a) Із задоволенням погоджуєшся.
- b) Відповідаєш: «Я сьогодні не хотів йти з занять».
- c) Чи не відповідаєш на його пропозицію.

23. В розважальній грі ти програв. У цьому випадку ти:

- a) скривдиш на тих, хто виграв, але нічого не скажеш.
- b) Подумаєш про те, чому не вдалося виграти і скажеш: «Нічого страшного. Наступний раз буду більше намагатися і мені більше пощастить».

Наступний раз буду більше намагатися і мені більше пощастить».

c) Скажеш: «Подумаєш, виграли, а я й не намагався!» або «Ви нечесно виграли!»

24. У розважальній грі ти виграв. Що ти після цього зазвичай говориш?

- a) «Я так і знав! У вас було неважко виграти!»
- b) «Цього разу у мене непогано вийшло і ще, напевно, пощастило».
- c) Мовчатимеш і чекати, коли тебе інші привітають або похвалять.

Ключ до тесту комунікативної компетентності:

№ питання	1 відповідь	2 відповідь	3 відповідь	№ уміння
1	З	А	К	1
2	А	К	З	3
3	К	З	А	2
4	А	К	З	5
5	З	А	К	7
6	З	А	К	8
7	А	К	З	3
8	З	А	К	11
9	К	А	З	1
10	З	А	К	11
11	З	А	К	2
12	А	З	К	4
13	К	А	З	5
14	А	К	З	6
15	З	А	К	9
16	А	З	К	10
17	А	К	З	7
18	З	А	К	8
19	К	А	З	4
20	З	А	К	6

21	З	К	А	9
22	К	А	З	10
23	З	К	А	12
24	А	К	З	12

Типи реакцій:

З - залежна, пасивна,

К - компетентна, «на рівних», впевнена,

А - агресивна, що чинить тиск.

Додаток Д

**Визначення згуртованості групи
(По Є. Рогову)**

Призначення і інструкція. Групову згуртованість можна визначити за допомогою методики, що складається з 5 питань з декількома варіантами відповідей на кожен. Відповіді кодуються в балах відповідно до наведених в дужках значенням (максимальна сума «+19», мінімальна «-5»). В ході опитування бали вказувати не потрібно.

1. Як би ви оцінили свою приналежність до групи?

- а) відчуваю себе членом, частиною колективу (5)
- б) беру участь в більшості видів діяльності (4)
- в) беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3)
- г) не відчуваю, що є членом колективу (2)
- д) живу і існую окремо від неї (1)
- е) не знаю. Важко відповісти (1)

2. Перейшли б ви в іншу групу, якби випала така можливість?

- а) так, дуже хотів би перейти (1)
- б) швидше перейшов би, ніж залишився (2)
- в) не бачу ніякої різниці (3)
- г) скоріш за все залишився б у своїй групі (4)
- д) дуже хотів би залишитися в своїй групі (5)
- е) не знаю, важко сказати (1)

3. Які взаємини між членами вашої групи?

- а) краще, ніж в більшості колективів (3)
- б) приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2)
- в) гірше, ніж в більшості колективів (1)
- г) не знаю, важко сказати (1)

4. Які у вас взаємини з керівництвом?

- а) краще, ніж в більшості колективів (3)
- б) приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2)
- в) гірше, ніж в більшості колективів (1)
- г) не знаю, важко сказати (1)

5. Яке відношення до справи (навчання і т.п.) в вашому колективі?

- а) краще, ніж в більшості колективів (3)
- б) приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2)
- в) гірше, ніж в більшості колективів (1)
- г) не знаю, важко сказати (1)

Рівні груповий згуртованості:

15 балів і вище	висока
11 - 15 балів	вище середньої
7-11 балів	середня
4-6 балів	нижче середньої
4 і нижче	низька

Додаток Е

Тестовий опитувальник діагностики стилю діяльності (Г. Паригін)

Інструкція: Вам потрібно охарактеризувати себе. Для цього пропонуємо вам нижченаведені твердження. Якщо ви вважаєте, що запропоноване твердження характерно для вас, відповідайте «так». Якщо не характерно або ви сумніваєтеся, відповідайте «ні».

№	Затвердження	+/-
1	Навколишні люди вважають мене впевненою в собі людиною	
2	Перед початком роботи я звик аналізувати умови, в яких мені необхідно буде працювати	
3	При виконанні будь-якої роботи я звик оцінювати не тільки її кінцевий результат, а й ті результати, які виходять в процесі роботи	
4	Я схильний відмовитися від задуманого, якщо іншим здається, що я почав не так	
5	Навіть при виконанні відповідальної роботи мені не потрібен контроль з боку	
6	Я з однаковим старанням виконую як цікаву, так і не цікаву для мене роботу	
7	Для успішного виконання роботи необхідно, щоб мене контролювали	
8	Зазвичай мій робочий день проходить безсистемно	
9	При можливості вибору я віддаю перевагу робити роботу менш відповідальну, але і менш цікаву	
10	Після того як я завершив якусь роботу, я звик обов'язково перевіряти, чи правильно я її зробив	
11	Я обов'язково повертаюсь до розпочатої справи навіть тоді, коли мене ніхто не контролює	
12	Сумніви в успіху часто змушують мене відмовлятися від наміченого справи	
13	Мені часто не вистачає наполегливості для досягнення поставленої мети	
14	Мої плани ніколи не розходяться з моїми можливостями	
15	Як правило, будь-які рішення я приймаю, радячись з ким-небудь	
16	Мені часто буває важко змусити себе зосередитися на якій-небудь завданні чи роботі	
17	Коли я поглинений який-небудь роботою, мені важко буває переключитися на виконання іншої роботи	
18	Я схильний відмовитися від роботи, яка «не клеїться»	

Методика дозволяє виявити стиль саморегуляції діяльності: «автономний» або «залежний».

«Автономні» - особи, що проявляють в діяльності такі якості, як розвинений

самоконтроль, впевненість в собі, схильність до самостійного виконання будь-якої роботи.

«Зовсім» - особи, які не виявляють або мало виявляють комплекс цих якостей, спираються при здійсненні діяльності головним чином на поради, підказки, вказівки з боку керівника.

Ключ до опитувальником

Так: 1, 5, 11, 14.

Ні: 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18.

Відповіді, дані в ключі, характерні для людей з автономним стилем діяльності. Якщо відповідь випробуваного збігся з ключем на твердження, то йому присуджується один бал, якщо не збігся - нуль балів.

Інтерпретація

Учнів, які набрали 11 балів і вище, можна віднести до групи «автономних», а тих, хто набрав 7 балів і нижче, - до групи «залежних». Щодо осіб, які набрали 8, 9, 10 балів, визначеного висновку винести не можна.

Додаток Ж

**Модифікований тест «Вимір соціально-трудової активності групи»
(Ю. Платонов)**

Інструкція до тесту

«У Вашому колективі працюють люди з різними здібностями, темпераментом, характером, принципами, в тому числі і люди, риси характеру яких у повсякденному житті Вам категорично неприйнятні. Відзначте свою думку про спільну з ними роботу по 7-бальною шкалою, відповідаючи на питання: «Як Ви думаете, вони ...»

Шкала цілеспрямованості		Кількість балів						
1	Вважають, що головне - це високі результати праці	7	6	5	4	3	2	1
2	Вважають, що необхідно раціонально використовувати робочий час	7	6	5	4	3	2	1
3	Вважають, що необхідно якісно виконувати роботу	7	6	5	4	3	2	1
4	Вважають, що необхідно проявляти ошадливість і працьовитість	7	6	5	4	3	2	1
5	Вважають, що в роботі необхідне порозуміння	7	6	5	4	3	2	1
6	Вважають, що в роботі необхідна взаємодія	7	6	5	4	3	2	1
7	Вважають, що робота повинна приносити користь суспільству	7	6	5	4	3	2	1
8	Вважають, що в роботі головне - єдність	7	6	5	4	3	2	1
9	Вважають, що головне - висока організованість праці	7	6	5	4	3	2	1
10	Вважають, що важливо досягнення не стільки особистих, скільки колективних цілей	7	6	5	4	3	2	1
Шкала мотивованості								
1	Прагнуть досягти максимально можливих результатів	7	6	5	4	3	2	1
2	Прагнуть отримати якомога більшу матеріальну винагороду	7	6	5	4	3	2	1
3	Прагнуть розвивати свої трудові вміння і навички	7	6	5	4	3	2	1
4	Прагнуть брати активну участь в справах колективу	7	6	5	4	3	2	1
5	Прагнуть принести користь своєму колективу	7	6	5	4	3	2	1
6	Прагнуть проявити свої кращі якості	7	6	5	4	3	2	1
7	Прагнуть краще розібратися у виконуваний роботі	7	6	5	4	3	2	1
8	Прагнуть проявити високу працездатність	7	6	5	4	3	2	1

9	Прагнуть отримати визнання оточуючих	7	6	5	4	3	2	1
10	Прагнуть вирішити свої особисті проблеми	7	6	5	4	3	2	1
Шкала емоційності								
1	Чи задоволені взаємовідносинами в колективі	7	6	5	4	3	2	1
2	Чи задоволені взаємовідносинами з керівниками	7	6	5	4	3	2	1
3	Чи задоволені результатами своєї праці	7	6	5	4	3	2	1
4	Чи задоволені відносинами до справи своїх товаришів	7	6	5	4	3	2	1
5	Чи задоволені своїми обов'язками	7	6	5	4	3	2	1
6	Чи задоволені тим, що працюють в цьому колективі	7	6	5	4	3	2	1
7	Чи задоволені умовами праці	7	6	5	4	3	2	1
8	Чи задоволені можливістю досягти бажаних результатів	7	6	5	4	3	2	1
9	Чи задоволені тим, як організована робота	7	6	5	4	3	2	1
10	Чи задоволені матеріальним винагородою своєї праці	7	6	5	4	3	2	1
Шкала стресостійкості								
1	Турботливі і чуйні один до одного в роботі	7	6	5	4	3	2	1
2	Засуджують порушників трудової дисципліни	7	6	5	4	3	2	1
3	У скрутних ситуаціях виявляють стриманість	7	6	5	4	3	2	1
4	Виявляють такт і повагу один до одного	7	6	5	4	3	2	1
5	Спірні питання вирішують з урахуванням думок всіх сторін	7	6	5	4	3	2	1
6	Добре поінформовані про результати своєї праці	7	6	5	4	3	2	1
7	Чи не роблять образливих зауважень	7	6	5	4	3	2	1
8	Об'єктивно оцінюють свої успіхи і невдачі	7	6	5	4	3	2	1
9	Доброзичливі один до одного	7	6	5	4	3	2	1
10	З розумінням ставляться до труднощів в роботі керівника	7	6	5	4	3	2	1
Шкала колективності								
1	Виявляють високу працездатність	7	6	5	4	3	2	1
2	Ініціативні і діловиті в роботі	7	6	5	4	3	2	1
3	Сумлінно ставляться до своїх обов'язків	7	6	5	4	3	2	1
4	Критично ставляться до недоліків	7	6	5	4	3	2	1
5	Старанні і дисципліновані в роботі	7	6	5	4	3	2	1
6	Зацікавлені в своїй роботі	7	6	5	4	3	2	1
7	Вимогливі в роботі до себе та інших	7	6	5	4	3	2	1
8	Відповідально ставляться до своїх обов'язків	7	6	5	4	3	2	1
9	Працьовиті й ощадливі в роботі	7	6	5	4	3	2	1
10	Виявляють змагальну активність	7	6	5	4	3	2	1
Шкала інтегративності								
1	Засуджують прояви індивідуалізму в спільній роботі	7	6	5	4	3	2	1
2	Виникаючі в роботі проблеми вирішують спільно	7	6	5	4	3	2	1

3	Особисті інтереси підпорядковують інтересам колективу	7	6	5	4	3	2	1
4	Чи не байдужі, якщо виникають перешкоди у трудовій діяльності	7	6	5	4	3	2	1
5	Дотримуються загальних норм поведінки	7	6	5	4	3	2	1
6	Підтримують корисні для справи починання	7	6	5	4	3	2	1
7	Вірять в великі можливості колективної праці	7	6	5	4	3	2	1
8	Чинять опір силам, що заважає трудового процесу	7	6	5	4	3	2	1
9	Підтримують хороші трудові традиції	7	6	5	4	3	2	1
10	Дбають про результати спільної праці	7	6	5	4	3	2	1
Шкала організованості								
1	Добре знають свої обов'язки	7	6	5	4	3	2	1
2	Ділові питання вирішують належним чином	7	6	5	4	3	2	1
3	Розуміють спільні цілі діяльності	7	6	5	4	3	2	1
4	Як керівники - авторитетні організатори	7	6	5	4	3	2	1
5	Належним чином ведуть справи	7	6	5	4	3	2	1
6	Добре виконують свої виробничі обов'язки	7	6	5	4	3	2	1
7	Організовані і дисципліновані	7	6	5	4	3	2	1
8	У критичних ситуаціях можуть діяти швидко і організовано	7	6	5	4	3	2	1
9	Важливі для справи рішення обговорюються в колективі	7	6	5	4	3	2	1

Обробка і інтерпретація результатів тесту

Шкала цілеспрямованості розкриває готовність групи до досягнення групових цілей в процесі спільної взаємодії.

Мета взаємодії є необхідним стимулом внутрішньогрупової активності.

Шкала мотивованості описує особливості активного, зацікавленого дієвого відносини членів групи до етносоціальних взаємодій.

Шкала емоційності виявляє чуттєве ставлення до членів групи, що формується під впливом різних етносоціальних чинників. Емоційність проявляється насамперед у задоволеності членів групи ступенем реалізації висунутих цілей.

Шкала стресостійкості характеризує здатність етнічної групи узгоджено і швидко мобілізувати емоційно-вольовий потенціал для протидії різного роду деструктивних дій.

Шкала колективності визначає здатність етнічної групи до спільного досягнення результату діяльності, до створення відносин взаємодопомоги і підтримки.

Шкала інтегративності розкриває способи, що застосовуються в групі для створення спільності, єдності цілей та інтересів, внутрішньогрупових норм і традицій.

Шкала організованості показує рівень самоорганізації групи, ступінь старанності, дисципліни, вимогливості до себе та інших.

Психологічні параметри соціально-трудової активності оцінюються через набір ознак (по 10 ознак кожного параметра). Для оцінки пропонується 7-бальна система, де 7 балів означає максимальну оцінку ознаки, а 1 бал - мінімальну. Максимальна оцінка по всьому опитувальнику в балах дорівнює 490, а мінімальна - 70.

За сумою ознак групу можна віднести до одного з чотирьох рівнів соціально-трудової активності.

Вищий, продуктивний, рівень (від 386 балів і вище) - група перевищує нормативні показники.

Нормативний рівень (від 245 до 385 балів) - група відповідає заданим параметрам соціально-економічної діяльності.

Репродуктивний рівень (від 105 до 244 балів) - група не відповідає заданим параметрам соціально-економічної діяльності.

Нижчий, деструктивний, рівень (нижче 105 балів) - група дезорганізована, мають місце деструктивні конфлікти.

Додаток 3

Тест трансактний аналіз (тест дитина, дорослий, батько). Рольові позиції в міжособистісних відносинах (за Е. Берном)

Інструкція до тесту:

Оцініть наведені висловлювання в балах від 0 до 10.

1. Мені часом не вистачає витримки.
2. Якщо мої бажання заважають мені, то я вмію їх придушувати.
3. Батьки як більш дорослі люди повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.
4. Я іноді перебільшую свою роль в будь-яких подіях.
5. Мене провести нелегко.
6. Мені б сподобалося бути вихователем.
7. Буває, мені хочеться подуріти, як маленькому.
8. Думаю, що правильно розумію всі події, що відбуваються.
9. Кожен повинен виконувати свій обов'язок.
10. Нерідко я поступаю не як треба, а як хочеться.
11. Приймаючи рішення, я намагаюся продумати його наслідки.
12. Молодше покоління має вчитися у старших, як йому слід жити.
13. Я, як і багато людей, буваю уразливий.
14. Мені вдається бачити в людях більше, ніж вони говорять про себе.
15. Діти повинні безумовно слідувати вказівкам батьків.
16. Я той, що постійно захоплюється.
17. Мій основний критерій оцінки людини - об'єктивність.
18. Мої погляди непохитні.
19. Буває, що я не поступаюся в суперечці лише тому, що не хочу поступатися.
20. Правила виправдані лише до тих пір, поки вони корисні.
21. Люди повинні дотримуватися всіх правил незалежно від обставин.

Ключ до Тесту

I (стан " дитина "): 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19.

II (стан " дорослий "): 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20.

III (стан " батько "): 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.

інтерпретація:

Підрахуйте окремо суму балів по рядках.

Е. Берн виділяє наступні три складові особистості людини, які обумовлюють характер спілкування між людьми: батьківське, доросле, дитяче.

Батьківське (Батько - Р) стан Я підрозділяється на дбайливе батьківське стан Я, критичне батьківське стан Я. Батьківські Я, що складається з правил поведінки, норм, дозволяє індивіду успішно орієнтуватися в стандартних ситуаціях, "запускає" корисні, перевірені стереотипи поведінки, звільняючи свідомість від завантаженості простими, повсякденними завданнями. Крім того, Батьківське Я забезпечує з великою ймовірністю успіху поведінка в ситуаціях дефіциту часу на роздуми, аналіз, почерговий розгляд можливостей поведінки.

Доросле (Дорослий - В) стан Я сприймає і переробляє логічну складову інформації, приймає рішення переважно обдумано і без емоцій, перевіряючи їх реальність. Доросле Я, на відміну від Батьківського, сприяє адаптації не в стандартних, однозначних ситуаціях, а унікальних, що вимагають роздумів, що дають свободу вибору і, разом з цим, необхідність усвідомлення наслідків і відповідального прийняття рішень.

Дитяче (Дитя - Д, або Дитина) стан Я слід життєвому принципу почуттів. На поведінку в сьогоденні впливають почуття з дитинства. Дитяче Я також виконує свої, особливі функції, не властиві двом іншим складовими особистості. Воно " відповідає " за творчість, оригінальність, розрядку напруги, отримання приємних, іноді " гострих ", необхідних певною мірою для нормальної життєдіяльності вражень. Крім того, Дитяче Я виступає на сцену, коли людина не відчуває достатньо сил для самостійного вирішення проблем: не здатний подолати труднощі або / і протистояти тиску іншої людини. Це Я підрозділяється на: природне дитяче Я (спонтанні реакції типу радості, печалі і т.д.), що пристосовуються дитяче Я (пристосовується, прислужувати, боязкий, винуватий, що коливається і т.п.), яка заперечує дитяче Я.

Додаток И

Опитувальник афіліації А. Мехрабіана

Під Афіліація розуміється потреба людини у встановленні, збереженні і зміцненні добрих відносин з людьми. Індивід, що володіє цією потребою, не тільки постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але в людських відносинах бачить один з головних сенсів життя. Іноді ця потреба стає для людини настільки значущою, що переважає інші.

Випробовувані, що проходять тестування за даною методикою, перед початком дослідження отримують інструкцію такого змісту:

«Вам пропонується кілька десятків суджень, ознайомившись з якими необхідно висловити ступінь своєї згоди з кожним з цих суджень з допомогою такої шкали:

- +3 - повністю згоден,
- +2 - згоден,
- +1 - скоріше згоден, ніж не згоден,
- 0 - ні так, ні ні,
- -1 - скоріше не згоден, ніж згоден,
- -2 - не згоден,
- -3 - повністю не згоден.

Міру своєї згоди з тим або іншим твердженням можна виразити цифрою з відповідним знаком, проставленою на аркуші паперу поряд з номером даного судження ».

Пропонований опитувальник оцінює дві мотиваційні тенденції, функціонально взаємопов'язані і співвідносяться з потребою афіліації: прагнення до людей і страх отримати відкоша. Відповідно, випробуванім пропонуються для відповідей два різних опитувальника, один з яких призначений для оцінки першої мотиваційної тенденції, а інший - другий.

Шкала теста для оценки силы стремления к людям

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то зазвичай більше віддаю перевагу бути серед людей, ніж залишатися одному.

3. Якби мені довелося вибирати, то я волів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.
4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я часто і охоче говорю з людьми про свої переживання.
6. Від хорошого фільму або книги я отримую більше задоволення, ніж від гарної компанії.
7. Мені подобається мати якомога більше друзів.
8. Я скоріше волів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на жвавому курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу і шану цінують більше, ніж дружбу.
10. Я волів би самотійну роботу колективною.
11. Зайва відвертість з друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я завжди намагаюся перекинутися з ним парою слів, а не просто пройти повз, привітавшись.
13. Незалежність і свободу від особистих уподобань я віддаю перевагу міцним дружнім зв'язкам.
14. Я відвідую компанії і вечірки тому, що це хороший спосіб завести друзів.
15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я швидше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один.
16. Я не довіряю занадто відкритого прояву почуттів.
17. У мене багато близьких друзів.
18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім не важливо, подобаюся я їм чи ні.
19. Індивідуальні ігри та розваги я віддаю перевагу груповим.
20. Емоційно відкриті люди приваблюють мене більше, ніж зосереджені і серйозні.
21. Я швидше віддам перевагу цікаву книгу або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці.
22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися видами і відвідувати визначні пам'ятки одному.
23. Мені легше вирішити важку проблему, коли я обмірковую її один, ніж

тоді, коли я її обговорюю з друзями.

24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях швидше потрібно розраховувати на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.

25. Навіть у товаристві друзів важко повністю відволіктися від турбот і термінових справ.

26. Опинившись на новому місці, я швидко здобуваю нове коло знайомих.

27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж спілкування з людьми.

28. Я уникаю занадто близьких відносин з людьми, щоб не втратити особисту свободу.

29. Коли у мене поганий настрій, я скоріше намагаюся не показувати оточуючим свої почуття, ніж намагатися з ким-небудь поділитися ними.

30. Я люблю бувати в суспільстві і завжди радий провести час в хорошій компанії.

Шкала тесту для оцінки боязні бути відкинутим

1. Я соромлюся іти в малознайоме суспільство.

2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.

3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став суперечити мені при сторонніх людях.

4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу розуму.

5. Зазвичай я легко сходжуся з незнайомими людьми.

6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.

7. Коли два моїх друга сперечаються, я вважаю за краще не втручатися в їхню суперечку, навіть якщо з кимось із них не згоден.

8. Якщо я попрошу кого-то піти зі мною, а він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.

9. Я обережний у висловлюванні своєї думки, поки добре не впізнаю людини.

10. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще промовчу, ніж перерву говорить і попрошу повторити сказане.

11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.

12. Мені важко говорити людям «ні».
13. Я все ж можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не по случаю.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я не соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко суперечу людям через побоювання їх зачепити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Кожного разу, коли мені доведеться йти в незнайоме суспільство, я вважаю за краще брати з собою друга.
20. Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся в новому колективі.
22. Часом у мене виникає почуття, що я нікому не потрібен.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина невтішно висловився на мою адресу.
24. Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії.
25. Мене дуже легко зачепити, навіть якщо це не помітно з боку.
26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я поведився.
27. Коли мені необхідно за чимось звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.
28. Коли потрібно попросити продавця показати вподобану мені річ, то я відчуваю себе ніяково.
29. Якщо я незадоволений тим, як поводить себе мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.
30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.
31. Опинившись в незнайомій компанії, я швидше за включаюся в бесіду, ніж залишаюся осторонь.
32. Я соромлюся просити, щоб мені повернули книгу або будь-яку іншу річ, зайняту на час у мене.

Оцінка результатів

По кожній з представлених вище шкал окремо визначається сума балів, отриманих випробуванним. Для цього користуються ключем і перекладними оціночними шкалами, представленими нижче.

Ключ до шкали «прагнення до людей»: +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

Ключ до шкали «боязнь бути відкинутим»: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

Для визначення суми балів по кожній шкалі виконайте таку послідовність дій. Пунктами опитувальника, позначеним в ключі знаками «+», приписуються бали за наведеною нижче перекладною шкалою, де в чисельнику представлені оцінки, дані випробовуваними відповідним судженням, а в знаменнику - ті бали, які в кінцевому рахунку повинні отримати ці пункти шкали, і які підсумовуються:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Пунктами опитувальника, позначеним в ключі знаком «-», точно так же приписуються бали, але відповідно до іншого співвідношенням:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Висновки про рівень розвитку

Для кожного з випробуваних окремо встановлюються рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» і рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим». При цьому користуються такою сумарною шкалою:

- Сума балів від 32 до 80 - низький рівень розвитку мотиву.
- Сума балів від 81 до 176 - середній рівень розвитку мотиву.
- Сума балів від 177 до 224 - високий рівень розвитку мотиву.

Можливі такі типові поєднання двох обговорюваних мотивів і способи їх інтерпретації:

1. Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Індивід, який має таке поєднання обох мотивів, характеризується сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей і їх униканням, який виникає щоразу, коли йому доводиться зустрічатися з незнайомими людьми.

2. Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з низьким рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Така людина активно шукає контактів і спілкування з людьми, відчуваючи від цього в основному тільки позитивні емоції.

3. Високий рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим» в сукупності з низьким рівнем розвитку мотиву «прагнення до людей» Індивід, що володіє таким поєднанням обох мотивів, навпаки, активно уникає контактів з людьми, шукає самотності.

4. Низький рівень розвитку обох мотивів. Таке поєднання даних мотиваційних тенденцій характеризує людину, яка, живучи серед людей, спілкуючись з ними, не відчуває від цього ні позитивних, ні негативних емоцій і добре себе почуває як серед людей, так і без них.

При середніх значеннях мотиваційних тенденцій «прагнення до людей» і «боязнь бути відкинутим» нічого певного про можливу поведінку людини і його переживаннях, пов'язаних з людськими відносинами, сказати не можна.

Додаток К

Блок 1 «Спілкування»

Вправа «Моя проблема в спілкуванні»

Студентам пропонувалося на окремих листах паперу в короткій, лаконічній формі написати відповідь на питання: «У чому полягає твоя основна проблема в спілкуванні?». Листки не підписуються, згортаються і складаються в одну ємність, з якої кожен студент довільно бере будь-який листок, читає його і намагається знайти прийом, за допомогою якого він зміг би вийти з даної проблеми. Група слухає його пропозицію і оцінює чи правильно зрозуміла відповідна проблема і чи дійсно пропонований прийом сприяє її дозволу. Студентам давалася можливість відкритого обговорення, пропозиції своїх варіантів вирішення проблеми, за бажання розкриття інкогніто для детальнішого обговорення. Після проведеної вправи багато учасників відзначили, що їх проблему трохи вирішили, зменшили або видозмінили для їх власного розуміння, і тепер їм легше її здолати.

Вправа «Коментарі до людини»

Кожному учаснику ми роздали аркуш формату А4, на якому він написав своє ім'я та прізвище, листи склали разом, перемішали і роздали всім членам групи так, щоб учасниці не дістався лист з його прізвищем. Завдання полягало в тому, щоб студенти написали 2-3 прикметників про дану людину і по колу передавали листи, тим самим прокоментували кожного.

Ця вправа забезпечує зворотний зв'язок, дозволяючи кожному учаснику висловитися з приводу кожного учасника.

Інструкція:

1. Роздайте кожному учаснику по листу
2. Кожен учасник пише своє ім'я зверху на аркуші паперу.
3. Листи складаються разом в стопку, перемішуються і лунають членам групи.

4. Всі пишуть короткі коментарі під ім'ям на тому аркуші, який їм дістався. Це може бути комплімент, питання або ж особиста думка про дану людину.

5. Після коментування лист передається сусідові зліва. Дії повторюються багаторазово, поки кожен лист не обійде всю групу без винятку.

За згодою учасників, можна вголос коментарі, написані на всіх аркушах, а тільки потім запросити учасників до обговорення гри.

Обговорення вправи рекомендується здійснювати за такими позиціями:

- Чи здивував мене будь чий відгук?
- Чи вважаю я дані висловлювання на мою адресу коректними?
- Чи хочу я відповісти на поставлене запитання?
- Як Я зазвичай відчуваю себе, потрапляючи в новий колектив?
- Як я хочу виглядати в групі?
- Моя сприйнятливність - це скоріше гідність чи недолік?

Вправа «Зомбі»

Призначення. Процедура групового психологічного тренінгу, спрямована на розвиток здатності розговорити людину.

Якості: комунікативна компетенція.

Зміст. Ведучий ставить трохи осторонь стілець, решта стільців (крісла) розташовуються півколом. Викликається доброволець, який буде сидіти на стільці і виконувати тим самим роль зомбі. Ведучий вручає йому картку, на якій виписано три твердження. Нижче наводяться приклади таких карток:

Приклад 1

1. Я - найрозумніша людина на світі.
2. Усі жінки повинні посміхатися.
3. Усі чоловіки повинні носити з собою носові хустки.

Приклад 2

1. У мене є особлива місія, але я її забув.
2. Не можна довіряти людям в зелених чоботях.
3. Білий колір - мій коханий.

Приклад 3

1. Завтра я весь день читатиму підручник математики.
2. Я повинен упізнати усі способи доведення теореми Піфагора.
3. Маленькі вуха - ознака великого розуму.

Завдання інших учасників - за допомогою розпитувань з'ясувати зміст цієї картки. Ведучий при цьому просить «зомбі» відповідати максимально щиро, тобто з опорою на «надцінні судження», але при цьому намагаючись тримати останні в таємниці, наскільки це можливо.

Коли хтось з учасників вгадує одне з суджень - провідний піднімає руку і повідомляє: "Перше є. Залишилося два". Якщо учасники довго не можуть докопатися до «надцінних суджень», ведучий просить «зомбі» трохи допомогти.

Блок 2 «Емоційна сфера особи і її зв'язок із спілкуванням»

Вправа «Десятинога команда»

Вправа займе трохи часу, але змусить учасників зібратися у буквальному і переносному сенсі.

1. Обкресліть на підлозі квадрат такої площі, щоб групі було затісне в нім знаходитися.

2. По команді група заходить в квадрат. Тренер перевіряє, чи немає тих, хто заступає за обмежувальну рису.

З цієї миті будь-який дотик до підлоги за лініями квадрата вважатиметься порушенням і група повертається до старту (тобто виводиться з квадрата), а вправа починається наново.

3. Тренер оголошує команді, що їх завдання залишити такими, що стосуються підлоги тільки десять ніг. Нехай учасники самі прийдуть, яке рішення тут буде кращим. Хтось може підняти одну ногу, утримуючись на тій, що залишилася, хтось візьме на руки когось... Прикиньте раніше самі, орієнтуючись на кількість учасників, скільки ніг ви вкажете в завданні - адже можна спробувати варіант, коли ніг може бути навіть менше, ніж десять.

Стояти на своїй же нозі (іншою піднятою) не можна, це теж вважатиметься точкою опори на підлогу.

4. Завдання групи «десятиножкой» простояти одну хвилину, не торкаючись при цьому підлоги ні ногою, ні шнурками, ні складками одягу. При порушенні група повертається до початку виконання вправи.

Вправа «Розслідування про зебру і воду» («Загадка Ейнштейна»)

Вправа призначена для усієї команди. У кожного учасника виявиться факт. Якщо об'єднати і врахувати усі факти, можна буде вирішити головне питання розслідування. Техніка припускає постійний контакт в пошуку непростого рішення, наростаючий азарт, обговорення і спори.

Завдання: кожному учасникові роздається по картці, на якій написаний один з фактів (якщо учасників більше, то ті, що залишилися виступають експертами). Необхідно з'ясувати, якій національності людина, яка п'є воду і якій національності людина, яка тримає удома зебру:

1. На улице стоят пять домов.
2. Англичанин живёт в красном доме.
3. У испанца есть собака.
4. В зелёном доме пьют кофе.
5. Украинец пьёт чай.
6. Зелёный дом стоит сразу справа от белого дома.
7. Тот, кто ездит на Крайслере, разводит улиток.
8. Жилец жёлтого дома управляет Мерседесом.
9. В центральном доме пьют молоко.
10. Норвежец живёт в первом доме.
11. Сосед того, кто ездит на Лимузине, держит лису.
12. В доме по соседству с тем, в котором держат лошадь, жилец водит Мерседес.
13. Тот, кто ездит на Форде, пьёт апельсиновый сок.
14. Японец управляет Тойотой.
15. Норвежец живёт рядом с синим домом.

Вправа «Домалюй та передай»

Творча техніка підвищить емоційний фон, внесе динаміку, створить командний процес. Працює на згуртованість і зміцнення комунікативних зв'язків в групі.

Учасники сидять в крузі. У кожного в розпорядженні ручка або олівець, при цьому добре, якщо кольори у учасників різні. Оскільки попереду групу чекає процес малювання, можна потурбуватися про планшети, або тверді поверхні, де можна розмістити лист для малювання.

1. Роздайте кожному по аркушу паперу.
2. Налаштуйте учасників на приємний сюжет малюнка. І дайте команду приступати.
3. Через хвилину, зупините процес, попросите передати аркуш паперу сусідові справа.
4. Тепер у кожного в руках чийсь малюнок. Завдання - розглянути намальоване і по команді продовжувати малювання, доповнюючи малюнок своїми деталями, розвиваючи сюжет.
5. Через хвилину знову попросите учасників зупинити процес малювання і передати малюнок сусідові справа. Творческа́я техника повысит эмоциональный фон, внесет динамику, создаст командный процесс. Работает на сплоченность и укрепление коммуникативных связей в группе.
6. Так кожен лист повинен обійти усіх учасників. І до кінця виконання вправи вийде ціла галерея спільно створених сюжетів.
7. Оскільки у учасників в руках все ще по листу з малюнками, нехай кожен розгляне роботу, що знаходиться у нього і відповідно до змісту придумає осмислену назву.
8. Коротко, по черзі, учасники представляють групі роботи, що вийшли.

Блок 3 «Невербальна комунікація»

Вправа «Втеча з тюрми»

Мета вправи: розвиток здібностей до емпатії, розумінню міміки, мови

рухів тіла. Учасники групи стають в дві шеренги лицем один до одного. Ведучий пропонує завдання: «Перша шеренга гратиме злочинців, друга - їх спільників, які прийшли у в'язницю, для того, щоб влаштувати втечу. Між вами звуконепроникна скляна перегородка. За короткий час побачення (5 хвилин) спільники за допомогою жестів і міміки повинні "розповісти" злочинцям, як вони рятуватимуть їх з в'язниці (кожен "спільник" рятує одного "злочинця"). Після закінчення гри "злочинці" розповідають про те, чи правильно вони зрозуміли план втечі.

Вправа Дзеркало

Учасник під першим номером отримує завдання впродовж 5 хв. розповісти партнерові про свій улюблений вид спорту (книзі, фільмі, способі проводити вільний час і так далі) і переконати свого співрозмовника у безперечних перевагах цього виду спорту (...) перед іншими. Учасник під другим номером отримує при цьому інструкцію, відповідно до якої він повинен посилати своєму співрозмовникові постійні невербальні сигнали про те, що тема розмови йому нецікава, усі аргументи того, що говорить нелогічні, слабкі і неефективні. Він уникає зорового контакту з тим, що говорить, демонструє закриті пози, руки постійно зайняті - терблять волосся і краї одягу, струшують з неї ворсинки... Треба вести цю роль з максимальною природністю, щоб не давати співрозмовникові запідозрити нарочитість поведінки!

Потім ролі міняються. Переконувати свого партнера доведеться учасникові під другим номером. Перший же гравець отримує від тренера інструкцію користуватися невербальними сигналами позитивного слухання : хитати на знак згоди головою, піддакувати, подати корпус вперед - до того, що говорить, стежити за тим, щоб не використовувалися закриті пози.

Обговорення другого етапу вправи

Питання до того, що говорить:

- чи вдалося вам переконати співрозмовника у своїй правоті?
- як ви почували себе під час розмови? Як ви можете оцінити поведінку свого партнера? Чи вважаєте ви, що він під час вашого монологу передавав вам

сигнали, що мають прихований сенс? який?

- чи була різниця в результатах спілкування в першому і другому випадках?

У чому вона полягала?

Блок 4 «Мова, як чинник ефективної взаємодії»

Вправа «Вислухати до кінця»

Процедура групового психологічного тренінгу. Учасники розігрують невеликі анекдотичні сценки про те, як важливо уміти дослухувати до кінця і не перебивати.

Ведучи починає бесіду про те, як важливо уміти вислухати до кінця і не перебивати.

Учасникам наводяться приклади:

Приклад 1. Припустимо таку ситуацію. Зустрічаються двоє знайомих. Один запитує у іншого:

- Ти де учора пропадав?

- Та був в нашій їдальні... у нас там був корпоративний захід. Чи бачиш...

- Ну що, добре повеселилися?

- Та не дуже, це похорони були.

Приклад 2. Аналогічна ситуація. Начальник викликає підлеглого:

- Для вашого відділу вирішено купити автомобіль. Це перше...

- Ось здорово! Сьогодні ж запишуся на курси по водінню!

- Друге, ви звільнені. Замість вас візьмемо людину з правами.

Ситуації дещо анекдотичні. Тому що вони і є - анекдотичні.

Учасникам пропонується розбитися по парах. У цих парах придумати власні подібні ситуації, у яких одна людина перебиває іншого і тим самим не устигає дізнатися головного. Завдання - не лише придумати, але і розіграти сценку.

Вправа «Завершення речення»

Процедура групового психологічного тренінгу, спрямована на розвиток комунікативній компетенції. Один учасник розповідає історію, при цьому не закінчуючи фрази; інші - роблять це замість нього.

Ведучий викликає чотири добровольців. Вони відсаджуються декілька в стороні від основної групи.

Одному з добровольців ведучий пропонує зробити розповідь про щось, що сталося якимось з ним в реальному житті. При цьому існує одна умова: кожну свою пропозицію оповідач не закінчує. Замість нього це роблять троє інших учасників (по черзі).

Інтрига полягає в тому, що у кінці розповіді оповідач вибирає з трьох того, кого, на його думку, був щонайближче до того, що хотів сказати він сам. Приблизно виглядає це так:

- Одного разу йшов я по вулиці і...
 - ... подскользнувся.
 - ... зустрів знайомого.
 - ... тут у мене задзвонив телефон.
 - Насправді я йшов по вулиці і побачив бездомного собаку. Я зайшов в магазин поруч, щоб купити там...
 - ... ковбасу.
 - ... ковбасу.
 - ... сосиску
 - Та я зайшов, щоб купити ковбасу. Але виходжу я з магазину, а...
- Після декількох таких оповідань проводиться обговорення:
- Яким чином можна здогадатися про те, що не договорив співрозмовник?
 - Можливо, у безпосередніх учасників вправи виникли якісь свої знахідки?

Блок 5 «Публічний виступ»

Творчі завдання з незнайомим людьми

Завдання припускає самостійну роботу студентів в позаурочний час, який полягає у встановленні контактів з незнайомими людьми. Кожен студент витягав картку із завданням, яке повинен був виконати до наступної пари у вигляді звіту. Приклади завдань :

1. Підійдіть на вулиці до 5 блондинок, зробіть ним комплімент, розпитаєте їх про робочий колектив: якого роду конфлікти трапляються, способи їх вирішення, їх місце в колективі. Звіт укладете описом своїх переживань : чи складно було знайомитися? Чи була трудність у встановленні контакту, комунікації?

2. У громадському транспорті під час руху встаньте в середину вагону (салону) і голосно продекламуйте свій улюблений вірш. Распросите у присутніх чи сподобалося їм? Звіт укладете описом своїх переживань : чи складно було виконати це завдання? Що заважало поводитися відповідно до завдання?

Вправа «Великі паузи»

Процедура групового психологічного тренінгу, спрямована на розвиток ораторських здібностей. Учасники вивчають ілюстративні можливості великих пауз (чи гросс-пауз).

Вправа більше схожа на психологічний експеримент. Для приманки ведучий розповідає про так звані гросс-паузи (великі паузи) - один з улюбленіших інструментів багатьох ораторів. Полягає в тому, що оратор замовкає на досить довгий проміжок часу: від 15 секунд до хвилини. Зазвичай це робиться для того, щоб показати тим, що слухають важливість останньої порції інформації.

Ведучий зображує з себе такого оратора. Він виголошує якусь невелику промову (заздалегідь відрепетирувану, можна і не дуже глибокого змісту). Перед останньою пропозицією зупиняється на 15-60 секунд, потім вимовляє залишок мови.

Відразу ж робиться опитування:

- Які почуття переживали учасники під час цієї гросс-паузи?
- Як вони думають, чи надовго ним запам'ятається зміст мови?
- Що саме запам'ятається?

Далі ведучий запитує, чи є доброволець, який в подібній же манері може вимовити свою реч. Якщо такого добровольця не знайшлося, сам ведучий ще раз виголошує промову (іншу). Пауза робиться так само перед останньою фразою. Знову робиться опитування.

Блок 6 «Стан особистості як чинник результативної взаємодії»

Вправа «Дорога до дому»

Це проєктивна методика представлена у вигляді візуалізації і релаксації. Це означає, що учасникам потрібно влаштуватися зручніше, заплющити очі, максимально розслабитися. В цей час тренер читає текст візуалізації, що описує те, що учасники повинні представляти в своїй уяві.

По завершенню вправи бажаючі діляться побаченим, а тренер відкриває команді інтерпретації деяких образів, які зустрілися в їх уявному подорожі.

УВАГА!!! Якщо ви збираєтеся самі проходити цю вправу, що не заглядайте в ключ до розшифровки, представлений в кінці цієї вправи.

Можете пройти цю методику прямо зараз, читаючи цей текст. Візуалізують описується. І - ще раз - не поспішайте заглядати в розшифровку до кінця виконання.

Дана вправа можна виконувати в умі, не закриваючи очей, що не розслабляючись, ви просто розповідаєте в подробицях своєму партнерові те, що ви уявляєте, в найдрібніших деталях. Але вправа буде дієвіше, якщо воно проводиться в темряві, з заплющеними очима, в розслабленому стані і під м'яке музичний супровід.

1. Нехай учасники ляжуть, закриють очі і розслабляться настільки максимально, наскільки це можливо в даний момент. Проведіть їм техніку розслаблення (наприклад, нехай вони уявили повільну хвилю розслаблення, яка повільно рухається по їхніх тілах від кінчиків пальців ніг до самої верхівки).

2. Увімкніть музичний супровід (хоч можна обійтися і без нього), це повинна бути неголосна м'яка повільна музика, бажано позбавлена етнічної характеристики, без вокалу.

3. Не поспішаючи диктуйте текст візуалізації, іноді роблячи паузи, щоб дозволити учасникам детально представляти описується.

ТЕКСТ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ:

«Уявіть собі, що йдете вгору по доріжці - до дому. Чи не до Вашого дому, а

до абстрактного Дому, дому - взагалі. Розгляньте уважно цю дорогу, цю стежку.

Ви підходите до будинку. Розгляньте докладно будинок зовні.

Підходьте до будинку, знайдіть ганок, двері. Увійдіть всередину. Тепер ви опинилися всередині. Вивчіть будинок. Пройдіть по кімнатах. Спустіться в підвал. Підніміться на горище.

Вам слід відшукати в будинку одну річ, яка точно тут десь є. Це ключ. Пошукайте його. Можливо, ви вже знаєте, де він знаходиться.

І ось настав час і ви знайшли ключ. Візьміть його в руки. Розгляньте ключ. Від чого він? Де Ви його знайшли? До чого він підходить?

Тепер настав час відшукати ще одну річ в цьому будинку - чашку. Пройдіть по дому, розшукайте чашку. І ось ви берете її в руки. Опишіть чашку. Опишіть Ваші можливі маніпуляції з чашкою. Що в ній?

Настав час покинути будинок. Ви виходите з дому. Прямуєте від нього геть по тій доріжці, на якій ви з'явилися на самому початку.

Що Ви забрали з дому? Нічого? Ключ? Чашку? Щось ще?

Поверніться в реальність ».

4. Проведіть процес повернення в реальність. Наприклад, це може бути візуалізація хвилі бадьорості і концентрації, яка наливає силою і ясністю м'язи, почуття і думки учасників.

Отже, ключі до вправ:

Дорога до дому - це Ваше Минуле. Вигнута вона чи пряма? Брудна або чиста? Труднопрохідна або легкопрохідній? У лісі або в чистому полі? Міська чи сільська? («Ближче до природи» або «скована обмеженнями» - відповідно?)

Будинок - це Ви. Будинок Зовні - це те, що Ви показуєте людям.

Будинок Всередині - це те, чим ви є (або хочете бути) але не показуєте більшості.

Ключ - це розум, інтелект, Знання. Це Ваше ставлення до Знання, до Пізнання.

Те, як Ви маніпулюєте з ключем показує, як Ви користуєтеся своїми знаннями.

Те, де Ви знаходите ключ, показує, де Ви черпаєте знання. Всередині будинку (всередині себе) або зовні під килимком (зовнішня інформація). Ключ на дні колодязя знаходять майбутні великі люди - це прямий контакт з глибинами несвідомого.

Чашка - це любов, чуттєва сторона життя.

Якщо після закінчення вправи Ви щось виносите з дому, це означає, що саме цього Вам зараз не вистачає найбільше. Бракує настільки, що Ви готові це «винести».

Зазвичай ніхто нічого не виносить, така гостра нестача - рідкість.

Не варто перевантажувати цей лаконічний і досконалий тест додаткової символікою. Тієї, яка в ньому присутня, цілком достатньо для того, щоб побачити картину - в усій своїй повноті. І пам'ятайте - краще Вас самих ніхто не зрозуміє символічне значення того, що постало в Вашій уяві ...

Блок 7 «Конфлікт - неминуча складових соціальної взаємодії»

Гра "Конкуренція"

Об'єкт дослідження: механізми взаємодії в конкуренції.

Звичайні відповіді російської аудиторії на питання про асоціації слова "конкуренція" - боротьба, суперництво, змагання, маніпуляції, конфлікт тощо. Чи є відображенням типових поведінкових реакцій цей смисловий ряд або він висловлює початкові побоювання людей, яким належить вступити в стосунки конкуренції? Чому тоді негативні очікування переважають над позитивними? Наскільки дана структура уявлень про відносини суперництва відповідає її реальній структурі, яка визначає взаємодію? Що сильніше впливає на очікування людей - невдалий досвід подібних дій, страх придбання цього досвіду, недовіру або незнання своїх можливостей?

Аудиторія різко змінюється в своєму настрої, коли погоджується з тим, що перш ніж з'являться якісь перші результати конкурентних відносин, спочатку ці відносини повинні відбутися, люди повинні вступити в елементарне взаємодія,

тобто з'ясувати "хто є хто" і на що кожен претендує. Повинна бути якась загальна платформа в мові, в сигналах взаїнемало розуміння, а головне - в потребах. Є загальний набір завдань, який і визначить єдине поле дій.

Структура ігрової моделі і діагностичні параметри експерименту.

В експерименті в якості таких завдань пропонуються звичайні завдання різних інтелектуальних тестів від найпростіших до складних. Вони складаються зі схожих фігур, букв або цифр по 5-6 в кожному завданні, картки яких розрізані на відповідні фрагменти. Потім вони переміщуються таким чином, що вирішити "виробниче" завдання можна було, як і в реальних ситуаціях, тільки зібравши необхідні компоненти в одне ціле і, зрозуміло, в порядку, адекватному логіці рішення.

Другий елемент наближення моделі експерименту до модельованого об'єкту - організація індивідуально-групового конкурентного взаємодії: учасникам пропонується об'єднуватися по групах.

Все відбувається досить швидко, але основні процеси внутрішньогрупових відносин автоматично повертаються в переході від аморфності публіки до структурування в робочі групи. кожен індивідуально спочатку вирішує завдання свого соціального самовизначення: демонструє свої переваги, коливається у виборі між полярними внутрішніми критеріями, які для деяких несподівано виявляються настільки значущими, що вибір може затягнутися. Виявляється важлива якість-здатність до мобільного продукування внутрішнього стану, відповідному ситуативно необхідним комунікативним діям. Для кого-то це - досить короткий інтервал, він просто не усвідомлює наявності в ньому власних і досить складних внутрішніх дій по самонастройке на реалізацію зовнішніх.

У момент завершення формування груп подальше розгортання подій для багатьох зумовлює їх "ігрову долю". Групи автоматично (з визначенням свого складу) структуруються по ряду показників. Відбувається самопрезентація потенційних лідерів ситуації, характерною рисою якої є швидке згуртування навколо них одних учасників перед майбутнім протистоянні іншим. У такі моменти легше підкоряються енергійним, прямим, демонстративним діям. Якщо

поруч з подібним лідером помітити спокійного "інтелектуала", можна прогнозувати їх успіх з високим ступенем ймовірності. Ймовірність їх перемоги зростає, якщо інші групи явно виявляють "аморфність" в своїх взаєминах, що діагностується по розгубленому розгляданню один одного і сусідів.

Люди, які опинилися в такій ситуації (а через щось подібне час від часу проходить більшість), являють собою в своєму внутрішньому стані унікальну можливість, яку в більшості випадків не використовують. Коли людина досягає реального успіху, він це робить з подібних ситуацій, які обов'язково містять в собі елементи новизни. Минулий досвід може виявитися швидше негативним фактором. Кожне соціально подія неповторно, воно - єдине в своєму роді, і якщо розраховувати на успіх, то тільки в тому випадку, якщо дозволив собі почати діяти, навчаючись на ходу робити це точно під умови ситуації.

Таким чином, якщо соціальна дія успішно тільки при паралельному йому процесі оперативного самонавчання, то в умовах конкуренції перемагає той, хто "робить навчаючись" швидше і точніше.

Соціальна дія, як активність в структуруванні процесів взаємодії з іншими людьми, в цьому відрізняється від вимог до "виробничим процесам". Складність технологій виробництва орієнтована на обов'язкову професійну підготовку та перепідготовку фахівців. Далі алгоритми технології вимагають дисципліни в реалізації отриманих навичок. Соціальна дія при будь-якому досвіді здійснюється заново і в нових умовах, не «переподготує» до яких тут і тепер, не добитися бажаного. Дисципліна в прояві соціально-психологічної компетентності вимагає навичку до внутрішньої мобільності, готовності до відтворення стану, яка продукує єдино точне і оригінальне поведінку під ситуацію. З цієї точки зору життєві процеси часом шикуються не так досягненнями в рішучих діях, скільки незворотними втратами можливостей, як це і відбувається з багатьма учасниками в даній грі.

Другий етап починається з отримання кожним лідером пакета з набором по 1-2 картки з усіх завдань. Завдання групи вивчити вміст пакету, розподілити картки членами групи, лідерам - переконатися в тому, щоб всі зрозуміли сенс

подальших дій: об'єднуватися з членами інших груп, які тримають в руках картки одного завдання і постаратися раніше їх виявити правильне рішення.

Для багатьох сама думка про те, що з конкурентами доведеться об'єднуватися стає ступором. Це типова модель, наприклад, політичних альянсів: перемогти можна тільки об'єднавши ресурси, але перемога, найчастіше, дістається одному.

Система підрахунку балів: за правильне рішення гравцеві, який пропонує його ведучому, дається один бал, так само один бал отримує учасник, який на думку більшості брали участь у вирішенні цього завдання, проявив найбільшу і продуктивну активність в їх організації та об'єднання на рішення.

Ця процедура стає ключовою в її вплив на кінцеві підсумки гри. У рефлексивної частини експерименту перед учасниками буде поставлена проблема здатності відстоювати і захищати своє право на отримання оплати заробленого ними. Важливий момент: якщо до ведучого звертаються відразу двоє претендентів на інтелектуальний (або організаційний) бал, то він має право оштрафувати обох - рішення про авторство повинно прийматися учасниками самостійно, якщо з апеляцій, то до інших гравців.

Дана ситуація стає полем діяльності лідерів особливої якості: "менеджерів-перехоплювачів", які користуючись повільністю "авторів" в оформленні своїх результатів, роблять це швидше і часто на їх же очах.

Наступна категорія "перехоплювачів" - правильно розв'язали одну задачу (або які дізналися про правильне рішення у інших), виявляють наявність подібних завдань, але ще не вирішених. Вони впроваджуються в групи, повідомляють про правильне рішення і вимагають собі бал "інтелектуального лідера". Інші встигають отримати інформацію про зміст карток, які залишаються в руках конкурентів, і до моменту їх об'єднання вирішують завдання і повідомляють про рішення, не маючи всіх карток на руках, забираючи при цьому і інтелектуальний, і організаційний бали. Потім настає черга дивуватися тих, хто приходить з відповідями цих, уже вирішених завдань: розвивається усвідомлення цінності інформації, що однак може викликати протилежну тенденцію - відмова від

співпраці, небажання взагалі вступати у відкриту інтелектуальну боротьбу. Деякі завдання в зв'язку з цим можуть виявитися невирішеними до кінця гри.

Маніпулятивна гра "Невидимий поводок"

Процедура групового психологічного тренінгу. Спрямована на розвиток асертивності: впевненості в поведінці і вміння протистояти маніпуляції.

Ведучий тренінгу заводить розмову з учасниками. У процесі бесіди можна розглянути кілька типових прикладів маніпуляції (приклад пропонує як сам ведучий, так і учасники). Розмова підводиться до того, що зазвичай значно легше переконати людину не робити чогось, ніж переконати його навпаки щось зробити. Це пов'язано з двома обставинами.

По-перше, щоб зробити якесь більш-менш складне дію - людина всередині себе проводить певну роботу, свідому чи несвідому. Треба налаштувати себе на виконання певного алгоритму дій, треба проаналізувати можливі наслідки, треба з'ясувати найбільш оптимальний спосіб досягнення мети. Все це треба проробити попередньо, перед виконанням дії. Зруйнувати цю конструкцію зовнішнім маніпулятивним впливом легко. Побудувати - значно важче.

Друга обставина пов'язана з тим, що людина, як і інші тварини, значно охочіше вірить в погане, ніж в хороше. У поведінковому плані тварині значно вигідніше відразу і рішуче повірити в погане розвиток подій (в то, наприклад, що за найближчій скелею ховається хижак), ніж в іншій ситуації так само рішуче повірити в гарний розвиток подій (наприклад в те, що за тією ж скелею тепер ховається НЕ хижак, а великий шматок їжі). Одна помилка першого сорту може коштувати тварині життя. Помилка другого сорту загрожує лише тимчасовим станом голоду.

Маніпулятор легко може залякати наївного людини і вселити йому якусь дію, але тільки якщо це дія носить оборонний, захисний характер. Значно складніше надихнути того ж самого людини на якісь творчі дії.

Приклад 1. Маніпулятор може, наприклад, порівняно легко залякати якусь людину і домогтися того, щоб ця людина покинув місто, в якому він живе. Маніпулятор, майстерно жонглюючи фактами може "довести", що якісь нехороші

люди переслідують цю людину.

Приклад 2. Якщо перед маніпулятором стоїть інша мета, досягти, наприклад, щоб його жертва не залишала міста, а пішла навчатися в який-небудь вуз або ж змінила місце роботи, то це значно складніше завдання. Швидше за все маніпулятору доведеться докласти багато сил, часу і інших ресурсів на цю маніпуляцію. Жертва, розглядаючи варіант зі вступом до вузу або зміною місця роботи, волею-неволею почне критично розглядати ситуацію: буде аналізувати можливі наслідки свого вчинку, буде розглядати різні способи руху до мети. Зрештою, жертві доведеться налаштуватися на виконання дії, а це у неї може не вийти. Маніпулятор зазвичай просто не може контролювати всі ці обставини.

Маніпуляцію можна охарактеризувати як "повідець", який пов'язує маніпулятора з його жертвою. За допомогою цього повідця можна обмежити свободу дій маніпулюють: стримати його, не дати йому наблизитися до чогось. Однак повідцем складно підштовхнути до чогось (хоча, звичайно, можна потягти за собою).

Маніпулятивна гра полягає в наступному. Ведучий вибирає одного учасника. Тут бажано зупинити свій вибір на самому емоційно стійкому учасника тренінгу.

Учаснику дається інструкція: треба тут і зараз, перебуваючи в тренінговому залі і маючи під рукою лише те, що є в цьому залі, придумати якесь просто дію. Яке гравець може зробити, а може і не зробити - в залежності від обставин. Ведучий може підказати, якого роду завдання можна поставити перед собою:

- простояти на одній нозі хвилину,
- поплескати іншого учасника по плечу,
- лягти на підлогу і т.п.

Гравець повинен придумати собі потенційний вплив і оголосити його, тобто свої наміри:

- "Я збираюся простояти одну хвилину на нозі",
- "Я думаю, що не поплескати чи Василя по плечу?",
- "Мені чомусь хочеться лягти на підлогу і полежати трохи".

Всі інші учасники, почувши про цей намір, повинні відмовити загальними зусиллями гравця від цього "вчинку". У хід можна пускати будь-які міркування, дотримуючись, звичайно, правил пристойності. Учасники можуть говорити разом, могу висловлюватися по черзі - як самі організуються.

Багато, щоб "жертвою маніпуляції" побували всі гравці по черзі. Завдання ведучого - уважно стежити за станом "жертви". Деякі можуть не витримати психологічного тиску і почати емоційно реагувати. У цьому випадку багато припинити тиск під тим або іншим приводом.

В кінці проводиться обговорення:

- 1) як можна класифікувати способи тиску?
- 2) як відчували себе "жертви"?
- 3) чи легко протистояти залякуванню і іншим способам тиску?

Маніпулятивна гра "Маріонетки"

Гра заснована на навмисних маніпуляціях одними гравцями інших. Маніпульований знає, що їм маніпулюють, і всі присутні це теж знають, в учасника за рахунок цього знімається невпевненість в своїх вчинках, почуття сором'язливості. У розкріпачення він засвоює нові, незнайомі йому ще форми спілкування.

Вправа по суті близько до рольових ігор, але на відміну від них позбавляє пасивного учасника свободи в діях, залишаючи при цьому можливість побути в незнайомій або навіть чужої ситуації.

Зміст. Для гри потрібно чотири учасники. Вибір учасників залежить від характеру тренінгу. Якщо тренінг в цілому присвячена розвитку почуття впевненості в міжособистісному спілкуванні, то можна викликати гравців суто добровільно (при цьому залишаючи можливість всім по черзі взяти участь). Якщо ведучий бачить, що кілька людей з його групи відчують проблеми в спілкуванні, то він може вставити цю гру в процес тренінгу з прицілом на те, щоб саме ці учасники взяли участь. У цьому випадку ведучий повинен проявити своє мистецтво ненав'язливо підштовхнути цих учасників до гри.

Отже, отримані чотири учасники. Ведучий розподіляє їх на дві пари. У

кожній парі є активний гравець ("актор", "ляльковод" або "суфлер") і пасивний ("маріонетка" або "лялька"). Ведучий повинен сам розбити гравців на пари. Орієнтуючись на власні подання, не повідомляючи мотивів свого вибору, провідний повідомляє кожному гравцеві його статус ("ляльковод", "маріонетка").

Це, насправді, досить складне рішення: який статус присвоїти, активний чи пасивний. Можна було б, звичайно, для "рівноваги" дозволити гравцеві побути і в цьому статусі, і в цьому. Але це не рекомендується для тих же самих пар (згодом гравці можуть почати перегравати і заграватися, хтось захоче помститися своєму колишньому "ляльководу"). Швидше за все, краще довіритися інтуїції і розподілити статуси згідно з нею.

Ведучий пояснює правила гри:

1) дається якась ситуація для програвання (як в рольових іграх), ситуація розрахована на двох учасників;

2) відіграють ці ролі "маріонетки", але ними керують "ляльководи", які і вирішують що і як сказати, який вплив зобразити;

3) "ляльководи" управляють своїми "маріонетками" тільки вербально (кажуть приблизно таке: "Відповідай йому, що тобі приємно було познайомитися");

4) ситуація, що задається спочатку, має дещо конфліктний характер (у протилежних сторін є протилежні інструкції (умови перемоги)), гра закінчується, коли одна зі сторін перемогла або ж коли зупиняє гру ведучий;

5) провідний зупиняє гру в тих випадках, коли вона явно зайшла в глухий кут або ж коли "ляльководи" починають підбивати своїх "маріонеток" на вчинення непристойних вчинків.

приклади сценаріїв

1. Дівчина сидить на лавці і читає книгу. Хлопець хоче з нею познайомитися. Дівчина прагне до того, щоб хлопець від неї відстав. Хлопець прагне до того, щоб дівчина відклала книгу, взяла його під руку, і вони разом пішли гуляти.

2. Викладач в театральному училищі домагається від студента, щоб він

зобразив з себе мавпу. Студенту це неприємно, він відмовляється і каже, щоб сам викладач зобразив мавпу. Умови перемоги: щоб мавпу зобразила протилежна сторона.

3. Співбесіда при прийомі на роботу. Роботодавець зацікавлений в претендентові, тільки хоче платити зарплату в два рази менше того, що бажає здобувач. Якщо роботодавець і здобувач потиснуть один одному руки, то виграє роботодавець. Якщо здобувачеві вдається піти, то виграє він.

Блок 8 «Оптимізація спілкування».

Анкета дослідження сформованості комунікативної компетентності студентів (на основі їх самооцінки своїх комунікативних якостей);

«Оцінка в щоденнику» (самоконтроль):

- оволодіння прийомами слухання;
- здатність доступно висловлюватися;
- орієнтації в спілкуванні на позитивні сторони;
- оточуючі, як відображення мого розвитку;
- зміна моїх негативних сторін у спілкуванні.

Додаток Л

**Статистичні методи кількісний та якісний аналіз даних з використанням
методів статистичного аналізу**

(U-критерію Манна-Уїтні та ф-критерію Фішера)

**Динаміка показників становлення міжособистісних відносин
експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі
експерименту (критерій U-Манна-Уїтні)**

Показник	Середнє значення		U-Манна-Уїтні	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Авторитарність	12,84±1,84	13,15±2,03	3501,000	p□0,05
Егоїстичність	13,04±1,93	12,8±1,83	3715,000	p□0,05
Агресія	9,91±2,13	9,51±2,1	3497,500	p□0,05
Підозрілість	9,1±1,97	8,51±1,97	3358,500	p□0,05
Підкоряємость	5,29±1,47	5,62±1,64	3453,500	p□0,05
Залежність	9,71±2,02	9,11±2,35	3383,500	p□0,05
Дружелюбність	6,78±1,92	6,4±1,77	3530,500	p□0,05
Альтруїзм	7,91±1,7	8,12±2,04	3769,500	p□0,05

**Динаміка показників становлення міжособистісних відносин
експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі
експерименту (критерій U-Манна-Уїтні)**

Показник	Середнє значення		U-Манна-Уїтні	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Авторитарність	12,84±1,84	9,2±2,27	894,000	p≤0,01
Егоїстичність	13,11±1,86	10,8±2,07	1470,000	p≤0,01
Агресія	9±1,93	8,71±2,16	3645,000	p□0,05
Підозрілість	9,3±1,91	7,9±2,02	2399,500	p≤0,01
Підкоряємость	6,75±1,71	6,01±1,7	2058,500	p≤0,01
Залежність	9,51±1,91	8±2	2365,500	p≤0,01
Дружелюбність	8,01±1,92	8,91±2,02	3021,000	p≤0,01
Альтруїзм	7,01±1,78	7,3±1,85	3679,000	p□0,05

**Динаміка сформованості комунікативної компетентності
по типах поведінкових реакцій
на констатувальному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Показник	Кількість осіб (%)		Показник φ-Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Компетентна	38 (48,1%)	46 (45,09%)	0,4	$p \geq 0,05$
Агресивна	17 (21,8%)	23 (22,1%)	0,16	$p \geq 0,05$
Залежна	24 (30,1%)	33 (32,1%)	0,136	$p \geq 0,05$

**Динаміка сформованості комунікативної компетентності
студентів по типах поведінкових реакцій
на контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Показник	Кількість осіб (%)		Показник φ-Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Компетентна	38 (48,1%)	83 (81,37%)	4,784	$p \leq 0,01$
Агресивна	17 (21,8%)	6 (5,88%)	3,156	$p \leq 0,01$
Залежна	24 (30,1%)	13 (12,74%)	2,929	$p \leq 0,01$

**Динаміка сформованості відношення до групи
на констатувальному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Показник	Кількість осіб (%)		Показник φ-Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Індивідуалістичний тип	33 (41,77%)	43 (42,15%)	0,053	$p \geq 0,05$
Прагматичний тип	17 (21,51%)	18 (17,64%)	0,654	$p \geq 0,05$
Колективістичний тип	18 (22,78%)	17 (16,66%)	0,934	$p \geq 0,05$
Змішаний тип	11 (13,92%)	24 (23,52%)	0,989	$p \geq 0,05$

**Динаміка сформованості відношення до групи
на контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Показник	Кількість осіб (%)		Показник φ- Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Індивідуалістичний тип	27 (33,17%)	13 (12,74%)	3,47	$p \leq 0,01$
Прагматичний тип	23 (29,11%)	19 (18,62%)	1,655	$p \leq 0,05$
Колективістичний тип	17 (22,49%)	61 (59,8%)	5,365	$p \leq 0,01$
Змішаний тип	12 (14,88%)	9 (8,82%)	1,328	$p \geq 0,05$

Динаміка сформованості стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі експерименту (критерій Фішера)

Показник	Кількість осіб (%)		Показник ϕ -Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Автономні	15 (18,98%)	19 (18,62%)	0,067	$p \geq 0,05$
Залежні	45 (56,96%)	57 (55,88%)	0,147	$p \geq 0,05$
Невизначені	19 (24,05%)	26 (25,19%)	0,22	$p \geq 0,05$

Динаміка сформованості стиля діяльності студентів експериментальної і контрольної груп на контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)

Показник	Кількість осіб (%)		Показник ϕ -Фішера	p
	КГ (n=79)	ЕГ (n=102)		
Автономні	18 (22,78%)	77 (75,49%)	7,406	$p \leq 0,01$
Залежні	46 (58,82%)	8 (7,84%)	7,807	$p \leq 0,01$
Невизначені	15 (18,98%)	17 (16,66%)	0,4	$p \geq 0,05$

Порівняння результатів в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі експерименту (критерій Фішера)

Ознаки	ЕГ (n=102)	КГ (n=79)	Показник ϕ -Фішера	P
нижчий рівень				
Цілеспрямованість	37 (36,3%)	26 (32,9%)	0,474	$p \geq 0,05$
Мотивованість	40 (39,2%)	25 (31,6%)	1,061	$p \geq 0,05$
Емоційність	36 (35,3%)	29 (36,7%)	0,2	$p \geq 0,05$
Стресостійкість	42 (41,2%)	32 (40,5%)	0,093	$p \geq 0,05$
Колективність	33 (32,4%)	23 (29,1%)	0,474	$p \geq 0,05$
Інтегративність	39 (38,2%)	30 (37,9%)	0,033	$p \geq 0,05$
Організованість	32 (31,4%)	23 (29,1%)	0,334	$p \geq 0,05$
репродуктивний рівень				
Цілеспрямованість	39 (38,2%)	32 (40,5%)	0,314	$p \geq 0,05$
Мотивованість	38 (37,3%)	31 (39,2%)	0,26	$p \geq 0,05$
Емоційність	40 (39,2%)	31 (39,2%)	0	$p \geq 0,05$

Продовж. табл.

1	2	3	4	5
Стресостійкість	36 (35,3%)	25 (31,7%)	0,52	$p \leq 0,05$
Колективність	41 (40,2%)	32 (40,5%)	0,04	$p \leq 0,05$
Інтегративність	40 (39,2%)	29 (36,7%)	0,34	$p \leq 0,05$
Організованість	40 (39,2%)	32 (40,5%)	0,18	$p \leq 0,05$
нормативний рівень				
Цілеспрямованість	21 (20,6%)	17 (21,5%)	0,147	$p \leq 0,05$
Мотивованість	20 (19,6%)	19 (24,1%)	0,727	$p \leq 0,05$
Емоційність	20 (19,6%)	17 (21,5%)	0,314	$p \leq 0,05$
Стресостійкість	18 (17,6%)	17 (21,5%)	0,654	$p \leq 0,05$
Колективність	20 (19,6%)	20 (25,3%)	0,914	$p \leq 0,05$
Інтегративність	17 (16,7%)	16 (20,3%)	1,046	$p \leq 0,05$
Організованість	22 (21,6%)	19 (24,1%)	0,394	$p \leq 0,05$
вищий				
Цілеспрямованість	5 (4,9%)	4 (5,1%)	0,067	$p \leq 0,05$
Мотивованість	4 (3,9%)	4 (5,1%)	0,387	$p \leq 0,05$
Емоційність	6 (5,9%)	2 (2,6%)	1,154	$p \leq 0,05$
Стресостійкість	6 (5,9%)	5 (6,3%)	0,107	$p \leq 0,05$
Колективність	8 (7,8%)	4 (5,1%)	0,734	$p \leq 0,05$
Інтегративність	6 (5,9%)	4 (5,1%)	0,234	$p \leq 0,05$
Організованість	8 (7,8%)	5 (6,3%)	0,394	$p \leq 0,05$

**Порівняння результатів в експериментальній та контрольній групі на
контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Ознаки	ЕГ (n=102)	КГ (n=79)	Показник ϕ -Фішера	P
нижчий рівень				
Цілеспрямованість	2 (1,9%)	25 (31,6%)	6,072	$p \leq 0,01$
Мотивованість	3 (2,9%)	22 (27%)	5,131	$p \leq 0,01$
Емоційність	5 (4,9%)	25 (31,7%)	5,081	$p \leq 0,01$
Стресостійкість	8 (7,8%)	33 (41,8%)	5,605	$p \leq 0,01$
Колективність	1 (1%)	23 (29,1%)	6,272	$p \leq 0,01$
Інтегративність	4 (3,9%)	28 (35,4%)	5,042	$p \leq 0,01$

Організованість	2 (1,9%)	22 (27,8%)	5,518	$p \leq 0,01$
репродуктивний рівень				
Цілеспрямованість	21 (20,6%)	32 (40,5%)	2,922	$p \leq 0,01$
Мотивованість	29 (28,4%)	33 (41,8%)	1,882	$p \leq 0,05$
Емоційність	16 (15,7%)	31 (39,2%)	3,59	$p \leq 0,01$
Стресостійкість	20 (19,6%)	25 (31,7%)	1,848	$p \leq 0,05$
Колективність	11 (10,8%)	32 (40,5%)	4,737	$p \leq 0,01$
Інтегративність	19 (18,6%)	30 (38%)	3,076	$p \leq 0,01$
Організованість	17 (16,6%)	32 (40,5%)	0,975	$p \leq 0,05$
нормативний рівень				
Цілеспрямованість	27 (26,5%)	18 (22,8%)	0,574	$p \leq 0,05$
Мотивованість	22 (21,6%)	20 (25,3%)	0,58	$p \leq 0,05$
Емоційність	34 (33,8%)	17 (21,5%)	1,775	$p \leq 0,05$
Стресостійкість	23 (22,5%)	18 (22,7%)	0,386	$p \leq 0,05$
Колективність	30 (29,4%)	19 (24,1%)	1,359	$p \leq 0,05$
Інтегративність	27 (26,5%)	17 (21,5%)	0,787	$p \leq 0,05$
Організованість	33 (33,4%)	19 (24,1%)	1,234	$p \leq 0,05$
вищий рівень				
Цілеспрямованість	52 (51%)	4 (5,1%)	7,573	$p \leq 0,01$
Мотивованість	48 (47,1%)	4 (5,1%)	7,053	$p \leq 0,01$
Емоційність	47 (46%)	6 (7,6%)	6,232	$p \leq 0,01$
Стресостійкість	51 (50%)	3 (3,8%)	7,867	$p \leq 0,01$
Колективність	60 (58,8%)	5 (6,3%)	8,28	$p \leq 0,01$
Інтегративність	52 (51%)	4 (5,1%)	7,573	$p \leq 0,01$
Організованість	50 (49%)	6 (7,6%)	6,619	$p \leq 0,01$

Результати аналізу стану особистості

на констатувальному етапі експерименту (критерій Фішера)

Група	ЕГ (n=102)	КГ (n=79)	Показник φ-Фішера	P
ДоДБ	16 (15,7%)	12 (15,2%)	0,093	$p \leq 0,05$
БДДо	35 (34,3%)	30 (38%)	0,514	$p \leq 0,05$
ДДоБ	51 (50%)	37 (46,8%)	0,427	$p \leq 0,05$

**Результати аналізу стану особистості
на контрольному етапі експерименту (критерій Фішера)**

Група	ЕГ (n=102)	КГ(n=79)	Показник ϕ -Фішера	p
ДоДБ	62 (60,8%)	15 (19%)	5,918	$p \leq 0,01$
БДДо	26 (25,5%)	33 (41,8%)	2,315	$p \leq 0,01$
ДДоБ	14 (13,7%)	31 (39,2%)	3,97	$p \leq 0,01$

**Результати аналізу стану прагнення до прийняття оточуючими
та страху бути відкинутим на констатувальному етапі експерименту**

	Експериментальна група (n=102)	Контрольна група (n=79)	ϕ -Фішера	P
прагнення до прийняття оточуючими				
I квадрант	4 (3,92%)	3 (3,79%)	0,04	$p > 0,05$
II квадрант	12 (11,76%)	9 (11,39%)	0,08	$p > 0,05$
III квадрант	63 (61,76%)	48 (60,75%)	0,133	$p > 0,05$
IV квадрант	23 (22,54%)	19 (24,05%)	0,254	$p > 0,05$
страх бути відкинутим оточуючими				
	Експериментальна група (n=102)	Контрольна група (n=79)	ϕ -Фішера	P
I квадрант	53 (51,96%)	39 (49,36%)	0,347	$p > 0,05$
II квадрант	31 (30,39%)	21 (26,58%)	0,515	$p > 0,05$
III квадрант	7 (6,86%)	11 (13,92%)	1,548	$p > 0,05$
IV квадрант	11 (10,78%)	8 (10,12%)	0,153	$p > 0,05$

**Результати аналізу стану прагнення до прийняття оточуючими
та страху бути відкинутим на контрольному етапі експерименту**

	Експериментальна група (n=102)	Контрольна група (n=79)	ϕ -Фішера	P
прагнення до прийняття оточуючими				
I квадрант	51 (50%)	5 (6,32%)	7,099	$p \leq 0,01$
II квадрант	30 (29,41%)	11 (13,92%)	2,549	$p \leq 0,01$
III квадрант	7 (6,86%)	51 (64,55%)	8,907	$p \leq 0,01$
IV квадрант	14 (13,72%)	12 (15,18%)	0,287	$p > 0,05$
I квадрант	23 (22,54%)	38 (48,1%)	3,636	$p \leq 0,01$
II квадрант	14 (13,72%)	22 (27,84%)	2,355	$p \leq 0,01$
III квадрант	28 (27,45%)	13 (16,45%)	1,781	$p \leq 0,05$
IV квадрант	37 (36,27%)	6 (7,59%)	4,897	$p \leq 0,01$