

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

На правах рукопису

Тихомирова (Рикун) Альона Анатоліївна

УДК 159.922: [316.454.52: 316.6]

**ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО
СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
професор Михальчук Н.О.

Рівне – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГІВ У ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ І ПРАКТИЦІ.....	11
1.1. Питання та ідеї сучасної психології, потрібні для дослідження стилю професійного спілкування психолога	11
1.2. Аналіз стану дослідження проблеми професійного спілкування психологів	39
1.3. Стиль професійного спілкування як основа фахового становлення майбутнього психолога.....	59
<i>Висновки до розділу 1</i>	<i>82</i>
РОЗДІЛ 2.ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	85
2.1.Нормативна модель стилю професійного спілкування психолога.....	85
2.2. Організація та методи дослідження стилю професійного спілкування майбутнього психолога.....	102
2.3. Емпіричне вивчення стану сформованості стилю професійного спілкування майбутніх психологів на етапі проведення констатувального дослідження	111
<i>Висновки до розділу 2</i>	<i>141</i>
РОЗДІЛ 3.ПРОВЕДЕННЯ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	145
3.1. Програма формування стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп	145
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту	155
<i>Висновки до розділу 3</i>	<i>178</i>
<i>Загальні висновки</i>	<i>181</i>
<i>Список використаних джерел</i>	<i>186</i>
<i>Додатки</i>	<i>216</i>

ВСТУП

Формування суверенної держави України, завдання корінної зміни усієї системи суспільних відносин, побудови демократичного суспільства зумовлюють зростання ролі практичної психологічної служби, яка відіграє провідну роль у здійсненні цих перетворень. У зв'язку з цим на особливу увагу заслуговує проблема становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога вже на етапі навчання у вищому навчальному закладі, що дозволить фахівцю на належному рівні розв'язувати консультативні, діагностичні, профілактичні та психотерапевтичні проблеми відразу після закінчення студентом вищої школи.

Дана проблема не є новою для психологічної науки. Історія вивчення індивідуального стилю спілкування починається з того моменту, коли людина поставила питання щодо індивідуальної своєрідності власного буття. Сфера вживання словосполучення “стиль спілкування” є настільки широкою, що дослідники вважають це поняття міждисциплінарним, таким, що входить в категоріальний апарат філософії, психології, літератури, мистецтвознавства, лінгвістики, біології та ін. Однак, не дивлячись на це, практично відсутніми є роботи із систематизації накопичених теоретичних та експериментальних результатів, з методологічного узагальнення досліджень стилю спілкування. Однією з можливих причин такого становища справ – неоднозначність, полісемантичність самого терміну “стиль спілкування” (на це вказують Л.Я.Дорфман, В.М.Дружинін, О.В.Лібін, В.О.Моляко, М.О.Холодна та ін.).

Друга причина полягає в тім, що більшість дослідників типологічних стилів професійного спілкування (Г.О.Балл, Д.О.Леонтьєв, В.С.Мерлін, В.І.Моросанова, С.О.Мусатов, Р.В.Павелків, Т.О.Піроженко, П.Г.Попов, І.Л.Руденко, В.М.Синьов, І.Г.Скотнікова, І.П.Шкуратова та ін.) наголошують на тому, що жоден окремо взятий стиль не є ефективним, оскільки різні ситуації спілкування вимагають і різноманітних підходів з боку осіб, які спілкуються, а саме доцільним є компресія різних індивідуально-типологічних стилів. Останнє зумовлюється існуванням факторів, які Р.Люс'єр визначає як змінні процесу спілкування: час, інформацію, прийнятність для іншого, потенційні можливості тощо. Проте дослідження

О.О.Бодальова виявило, що в той час, як одні люди можуть демонструвати своєрідну гнучкість і, враховуючи особливості суб'єктів, які беруть участь у спілкуванні, змінювати свою манеру спілкування, інші на такі зміни не здатні, і тому у спілкуванні з різними особами виявляють один і той же, звичний для них спосіб поведінки. Тому виникає об'єктивна необхідність пошуку причин та шляхів розв'язання цієї проблеми в умовах вищого навчального закладу, створення нормативної моделі стилю професійного спілкування психолога тощо.

Проблемі становлення індивідуального стилю професійного спілкування фахівців різних галузей приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні вчені. К.Левін виокремлює авторитарний, демократичний і лояльний стилі професійного спілкування фахівця будь-якої галузі діяльності, а Є.В.Субботський виділяє прагматичний (егоїстичний) та альтруїстичний стилі. М.С.Коваль, вивчаючи структуру стилю професійного спілкування офіцерів пожежної охорони, виділяє такі компоненти стилю: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, перцептивний, поведінковий тощо. Досліджуючи особливості становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, Ж.В.Ковалів виокремлює такі стилі: стихійно-адаптивний; імітаційно-рольовий; ситуативно-модифікаційний; системно-моделюючий; інноваційно-пізнавальний; індивідуально-творчий.

В роботах О.М.Гусарової виокремлено психологічні чинники, які зумовлюють становлення індивідуального стилю професійного спілкування працівника соціономічної сфери діяльності. Аналізуючи стиль педагогічного спілкування, С.Л.Братченко та С.А.Рябченко виокремлюють спрямованості спілкування (діалогічна, авторитарна, маніпулятивна та ін.), які тою чи іншою мірою визначають індивідуальний стиль професійного спілкування педагога.

Проблемою вивчення стилю професійного спілкування психолога спеціально займалися Б.Г.Ананьєв, В.П.Захаров, І.А.Зязюн, Г.С.Костюк, Л.В.Кухарева, Б.Ф.Ломов, І.Л.Руденко, Є.В.Руденський, Ю.С.Сіровецький, В.Д.Шадриков та ін. До найбільш розповсюджених стилів спілкування психолога вчені відносять: творчо-продуктивний, дружній, дистанційний, пригнічувальний, популістський, стиль

загравання, вимогливий, діловий та позиційний стилі спілкування тощо. Хоча, на нашу думку, потребує уточнення як саме поняття “індивідуальний стиль професійного спілкування психолога”, так і його структура. Також слід чітко розмежувати стилі за спрямованістю, адже, зокрема, діловий, гуманістичний, авторитарний та ін. є загальними за спрямованістю, тобто притаманними не лише фахівцю будь-якої сфери діяльності, а й кожній окремій людині. Спеціального вивчення та узагальнення потребують вузькопрофесійні стилі спілкування психолога, які допоможуть спеціалісту бути успішним в різних сферах власної професійної діяльності. Тому актуальність проблеми становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів не викликає сумнівів.

Відсутність психологічних досліджень з даної проблеми і зумовила вибір теми дисертаційного дослідження – “Особливості становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконувалася в межах комплексної планової теми кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету “Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис” (реєстраційний номер 0106U000636). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 25 січня 2007 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28 квітня 2009 р.).

Об’єкт дослідження: процес становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів під час навчання студентів у вузі.

Предмет дослідження: особливості та передумови становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів у процесі навчання та професіоналізації у вищій школі.

Мета дослідження: обґрунтувати сутність та психологічну структуру стилю професійного спілкування психолога, виявити шляхи, передумови та особливості його становлення.

У ході дослідження було висунуто такі **гіпотези**:

1. Успішність професійної діяльності психолога залежить від оволодіння майбутнім фахівцем комунікативними вміннями, комунікативними та організаторськими здатностями, комунікативно-соціальною компетентністю, толерантністю, креативністю, емоційним інтелектом, емпатією, професійною рефлексією, які в сукупності визначатимуть контактну-адаптивний, спонукально-координаційний чи інші стилі професійного спілкування. При цьому вибір психологом того чи іншого стилю професійного спілкування залежить як від мети та умов діяльності фахівця, так і від особистісних якостей студента.

2. Процес становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога детермінується дотриманням комплексу особливостей. В основі останніх – залучення студентів до участі в різних видах професійно-нормативних стосунків, зокрема в рольових іграх, бесідах, дискусіях, тренінгах, танцювальній терапії. Ці активні методи навчання фасилітують становлення у майбутніх психологів здатностей до професійного спілкування, визначатимуть стильові ознаки останнього.

Мета та гіпотези дослідження визначають наступні його **завдання**:

1. На основі аналізу й узагальнення наявного в психолого-педагогічній літературі матеріалу з досліджуваної проблеми уточнити сутність поняття “стиль професійного спілкування психолога”, запропонувати типологію стилів професійного спілкування фахівця цієї галузі, виокремити компоненти та структурні елементи стилів.

2. Побудувати нормативну модель стилю професійного спілкування психолога.

3. Визначити критерії сформованості стилю професійного спілкування майбутнього психолога.

4. На основі комплексу діагностичних методик здійснити експериментальне дослідження сформованості стилю професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей.

5. Розробити й апробувати програму формування стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

6. З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремити особливості та передумови становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

Теоретико-методологічними засадами дослідження стали: суб'єктно-діяльнісна психологічна концепція С.Л.Рубінштейна; ідеї гуманістичної психології Р.Лейнга, Ф.Лерша, А.Маслоу, Р.Мея, Г.Олпорта, Г.Райха, К.Роджерса, В.Франкла; теорія навчання і розвитку у генетичній психології С.Д.Максименка; загальні положення теорій комунікативної діяльності М.М.Бахтіна, О.О.Бодальова, Д.Б.Ельконіна, Г.С.Костюка, Д.О.Леонтьєва, О.О.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, Т.О.Піроженко та ін.; концепції стильових особливостей професійного спілкування фахівців різних сфер діяльності І.А.Зязюна, Є.О.Клімова, О.І.Кульчицької, В.С.Мерліна, В.О.Моляко, Л.А.Петровської та ін.; теорії та концепції, що висвітлюють особливості становлення стилю професійного спілкування спеціаліста (С.Л.Братченко, О.М.Гусарова, О.В.Лібін, В.І.Моросанова, С.А.Рябченко, І.Г.Скотнікова, Є.В.Субботський, І.П.Шкуратова, Е.Шостром та ін.); теорія ієрархічної структури стилю людини О.В.Лібіна; теорія З.С.Карпенко щодо етапів професійного становлення психолога; загальні положення процесу підготовки психолога-практика у вищій школі О.Ф.Бондаренка, З.Г.Кісарчук, Н.Ф.Литовченко, М.Л.Смульсон, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелевої, Ю.М.Швалба, які дозволяють розкрити закономірності становлення у майбутніх психологів стилю професійного спілкування як системного новоутворення особистості.

Основними **методами дослідження** були теоретичні та емпіричні методи.

До *теоретичних методів* відносяться: теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація робіт вітчизняних та зарубіжних авторів по проблемі становлення стилю професійного спілкування особистості. *Емпіричні методи*: експеримент, спостереження, бесіда, дискусія, тестування, контент-аналіз, психологічний тренінг. Статистична обробка даних (кореляційний та факторний аналіз) проводилася з використанням комп'ютерного пакету статистичних програм Statistica '99 Edition.

Організація і база дослідження: дослідження проводилося в чотири етапи: теоретичний аналіз проблеми, констатувальне дослідження, формувальний експеримент, підсумковий етап. В дослідженні брали участь студенти 1–5 курсів, які опановують фах майбутнього психолога, Рівненського державного гуманітарного університету (РДГУ), Приватного вищого навчального закладу “Рівненський інститут слов’янознавства Київського Славістичного університету” (ПВНЗ “РІС КСУ”), Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука м. Рівного (МЕГУ), Донецького інституту управління (ДІУ). Дослідженням було охоплено 475 осіб, з яких 452 – студенти (з них – 159 студентів сформованих нами експериментальних та контрольних груп), 23 викладачі та 7 психологів ЗОШ № 5, 15, 19, 20 м. Рівного, Шпанівського навчально-виховного комплексу Рівненської області.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним обґрунтуванням вихідних положень; добором адекватних темі методів дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісної та якісної обробки одержаних даних, застосуванням методів математичної статистики в оцінці результатів дослідження.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що *вперше*: розроблено нормативну модель стилю професійного спілкування психолога; запропоновано узагальнену типологію стилів професійного спілкування психологів (контактно-адаптивний стиль, спонукально-координаційний, конгруентно-альтруїстичний стиль та ін.), розкрито їхній зміст, виокремлено компоненти та структурні елементи цих стилів; розроблено й апробовано програму формування здатностей до професійного спілкування майбутніх психологів із використанням авторського психологічного тренінгу та елементів танцювальної терапії; *дістала подальшого розвитку* проблема становлення стилю професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей; *збагачено психологічні знання* про становлення стилю професійного спілкування студентів через фасилітацію розвитку комунікативних умінь та здатностей особистості до професійної діяльності.

Теоретичне значення роботи визначається тим, що *теоретично обґрунтовано*

та визначено структуру стилів професійного спілкування психолога, запропоновано систему стилів; *виявлено* особливості становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів під час навчання студентів у вищих освітніх закладах; *визначено* критерії сформованості стилю професійного спілкування майбутніх психологів; *охарактеризовано* передумови становлення стилю професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей.

Практичне значення дослідження визначається розробкою авторської програми активізації процесу становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів. Дана програма передбачала введення в навчальні плани психологічних спеціальностей дисципліни нормативного циклу “Основи ефективного спілкування” та спецкурсу варіативного циклу “Особливості становлення стилю професійного спілкування психолога”. Створено програму психологічного тренінгу “Становлення здатностей до професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей” та реалізовано систему корекційно-розвивальних занять, метою яких є становлення контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної та креативно-толерантної стилів професійного спілкування майбутніх психологів. Результати апробації тренінгу було узагальнено в методичних рекомендаціях для викладачів кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ, кафедр психології ПВНЗ “РІС КСУ”, МЕГУ та ДІУ. Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами психологічних факультетів вищих навчальних закладів при читанні лекцій і проведенні практичних занять з курсів “Основи ефективного спілкування”, “Вікова психологія”, “Загальна психологія”, “Педагогічна психологія”, “Основи групової психотерапії”, “Основи психокорекції”, “Основи психологічного консультування”, “Робота практичного психолога в закладах освіти”, “Психотренінг”.

Результати дослідження впроваджено у практику роботи РДГУ (довідка № 108 від 13.06.2013 р.); ПВНЗ “РІС КСУ” (довідка № 163 від 14.06.2013 р.); Шпанівського навчально-виховного комплексу Рівненської області (довідка № 015 від 12.04.2013 р.); ДІУ (довідка № 142 від 16.04.2013 р.).

Апробація та впровадження результатів дослідження у практику.

Результати дисертаційного дослідження доповідались на *міжнародних науково-практичних конференціях*: “Проблеми психології спілкування” (Рівне, 2007), “Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти” (Рівне, 2007, 2008), “Наука, освіта, суспільство очима молодих” (Рівне, 2009), “Сучасні проблеми екологічної психології (розвиток психологічної теорії і практики в умовах екологічних і соціотехнічних ризиків)” (Київ, 2011), “Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии” (Москва, 2013), “Педагог третьего тысячелетия: теоретико-методологический дискурс” (Дрогобич, 2013); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: “Інформаційні технології в професійній діяльності” (Рівне, 2009), “Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку” (Рівне, 2008), “Психологічна допомога особистості в різних умовах соціалізації” (Переяслав-Хмельницький, 2012), “Проблеми сучасної педагогічної освіти” (Ялта, 2013); на засіданнях кафедри вікової та педагогічної психології РДГУ (2007–2014 рр.).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 14 наукових публікацій, з них – 6 статей у фахових наукових виданнях, затверджених МОН України, 2 – статті у закордонних виданнях, 6 – тез виступів на наукових конференціях.

Структура та обсяг дисертації: дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків. Основний текст викладено на 185 сторінках. Робота містить 2 рисунка, що займають 1,5 сторінки; 10 додатків на 172 сторінках, список використаної літератури (316 найменувань).

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГІВ У ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІЙ ПАРАДИГМІ І ПРАКТИЦІ

1.1. Питання та ідеї сучасної психології, потрібні для дослідження стилю професійного спілкування психолога

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури виявив, на жаль, недостатню кількість робіт, присвячених розв'язанню проблеми стилю професійного спілкування психолога. Тому, передусім, проаналізуємо сутність та структуру поняття “спілкування”, та на цій основі визначимо особливості професійного спілкування психологів, стилю професійного спілкування фахівців, що дасть можливість побудувати власну концептуальну модель такого спілкування майбутніх спеціалістів.

Аналізуючи літературу з проблем спілкування [15; 22; 27; 37-40; 42; 47; 49; 51; 85; 88; 95; 142; 157; 158; 166; 185; 196; 208; 230; 240; 257; 259; 297], ми дійшли висновку, що цей термін не має єдиного визначення, оскільки спілкування є складним, багатоплановим поняттям, яке вивчається одночасно багатьма науками, описується останніми з різних сторін та з урахуванням багатьох факторів.

Серед фундаментальних підходів вивчення спілкування можна виокремити: *інформаційно-комунікативний* (М.М.Бахтін, О.Ф.Больнов, М.Бубер, Л.П.Буєва, М.С.Каган, Б.Д.Паригін, В.М.Соковнін, Ю.Хабермас, К.Т.Ясперс), в межах якого спілкування розглядається як комунікація, завдяки якій здійснюється обмін інформацією; *інтерактивний* (Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Г.Блумер, С.Ю.Головін, Е.Гофман, Ю.М.Ємельянов, М.П.Єрастов, Ю.М.Жуков, О.Г.Ковальов, М.Кун, В.М.Куніцина, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Дж.Мід, В.М.Мясищев, Л.А.Петровська та ін.), у проблемному полі якого спілкування постає як взаємодія індивідів у процесі їх спільної діяльності; *гносеологічний* (К.-О.Апель, Г.О.Арсентьєва, М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Д.Бродбент, А.А.Брудний, Л.Вітгенштейн, Г.Гадамер, М.Гайдеггер, Г.Лассвелл, Дж.Міллер, Ч.Осгуд, Дж.Остін, В.М.Панфьоров, Ч.С.Пірс,

О.Розеншток-Хюссі, Дж.Сьорль, Ю.Хабермас), у парадигмі якого спілкування людини розглядається одночасно і як суб'єкт, і як об'єкт соціального пізнання; *аксіологічний* (В.В.Богуславська, С.Болл-Рокич, В.В.Красних, М.Л. де Флюер, Р.О.Якобсон), у межах якого спілкування вивчається як процес обміну цінностями та смислами; *нормативний*, у якому досліджується роль спілкування під час нормативного регулювання поведінки індивідів, закріплення цих норм у свідомості людей, функціонування стереотипів поведінки тощо; *семіотичний* (Г.В.Бороздіна, Л.С.Виготський, Ю.М.Лотман, Д.Льюїс, Ч.У.Морріс, А.Пайвіо, В.Ф.Петренко, Л.А.Петровська, Ж.П'яже, Ч.С.Пірс, О.В.Соловійов, Ф. де Сосюра, А.Ш.Тхостов, Е.В.Улибіна), де спілкування розглядається і як специфічна система знаків, і як провідний посередник у процесі взаємодії різних знакових систем; *соціально-практичний* (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андрєєва, Г.О.Арсентьєва, Т.К.Гембл, М.Гембл, Д.Б.Ельконін, М.С.Каган, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, С.Л.Рубінштейн), у парадигмі якого процес спілкування характеризується як обмін діяльністю, здатностями, уміннями та навичками. Проаналізуємо особливості спілкування, виокремлені в межах того чи іншого наукового напрямку.

Так, в просторі *інформаційно-комунікативного* підходу вивчали сам феномен “спілкування” та процеси, пов'язані з ним, філософські наукові школи, які представлені, передусім, іменами О.Ф.Больнова [253], М.Бубера [253], Ю.Хабермаса [275], К.Т.Ясперса [253] та інших. Неабиякий внесок у вивчення даного питання зробили також М.М.Бахтін [28], Л.П.Буєва [51], М.С.Каган [104; 105], Б.Д.Паригін [208], В.М.Соковнін [257] та ін.

В межах даного напрямку сутність спілкування аналізується з трьох сторін: з першої сторони спілкування розглядається як комунікація [49; 158; 217; 240; 257]; з другої – як форма та засіб прояву суспільних відносин [51; 95; 230]; з третьої – як діяльність [27; 248; 284].

У працях С.Д.Абрамовича [3], М.Ю.Чікарькової [3], О.О.Бодальова [38; 50], Л.П.Буєвої [51; 53; 59], Т.М.Дридзе [79] зазначається, що здатність спілкуватися є одним з найголовніших надбань людини за весь період існування еволюції. Кожен з нас має постійно вчитися спілкуванню, безперервно практикуватися та

удосконалювати свої навички в цій області. Не викликає сумнівів й те, що якщо ми вміємо викладати свої думки, уявлення, погляди, пропозиції і рекомендації повно й чітко кожному, хто готовий нас вислухати, ми, безумовно, досягнемо неабияких успіхів в житті, в будь-якій розпочатій справі. Інформаційно-комунікативний напрямок наголошує, що розуміння законів спілкування, володіння потужним потенціалом рідної мови, уміння переконувати інших принесе кожному індивіду задоволення та користь у всіх сферах життя [249].

Безперечним є факт, що людське спілкування неможливо здійснювати поза свідомою діяльністю суб'єкта. В працях В.В.Знакова [96], М.Кагана [104], В.Н.Куніциної [153], Н.В.Казаринової, В.М.Погольши [151] поряд із змістом спілкування наголошується на його основних засобах, якими є мова і мовлення. Саме тому в межах даного напрямку поняття “спілкування” великою мірою співвідноситься з дефініцією “комунікації”. При цьому кожен акт спілкування аналізується й оцінюється за наступними компонентами: адресант – суб'єкт спілкування, адресат – людина, якій спрямовується повідомлення, повідомлення – чітко визначений та вибудований за допомогою мовлення передаваний зміст, код – засоби передачі повідомлення за допомогою каналу зв'язку, результат – що саме досягнуто в процесі спілкування.

Також прихильниками інформаційно-комунікативного напрямку наголошується на тому, що спілкування кожної людини завжди розгортається в певній конкретній діяльності, зумовлене цілями і змістом останньої. М.М.Бахтін [28], О.Ф.Больнов [253], М.Бубер [253], Л.П.Буєва [51], М.С.Каган [104; 105], Б.Д.Паригін [208], В.М.Соковнін [257], Ю.Хабермас [275], К.Т.Ясперс [253] наголошують, що розуміння між людьми досягалося б значно простіше, якби вони не були обтяжені ззовні фіксованими вимогами дещо виконувати та, разом з тим, досягати певних практичних результатів. Тому спілкування постає так би мовити двоєдиним процесом взаємозв'язку або взаємного контакту суб'єктів, в якому відбувається обмін інформацією, психічне віддзеркалення один одного та виникають передумови для взаємовпливу.

Інтерактивний підхід (Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Г.Блумер, С.Ю.Головін, Е.Гофман, Ю.М.Ємельянов, М.П.Єрастов, Ю.М.Жуков, О.Г.Ковальов, М.Кун, В.М.Куніцина, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов, Дж.Мід, В.М.Мясищев, Л.А.Петровська та ін.) щодо проблеми вивчення спілкування наголошує, передусім, на його етапах. Потреба у спілкуванні (необхідно дещо повідомити або дізнатися певну інформацію, вплинути на співрозмовника і т.п.) – спонукає людину вступити в контакт з іншими людьми, тобто, розпочати інтерактивний процес. Наступні етапи інтеракції передбачають орієнтування в цілях спілкування, в ситуації спілкування, розуміння особистості співрозмовника тощо. Далі відбувається планування змісту свого спілкування – людина уявляє собі (зазвичай – на підсвідомому рівні), що саме вона (чи він) скаже в даний момент комунікації. Несвідомо (лише інколи – свідомо) людина обирає конкретні засоби, фрази, які буде використовувати, вирішує, як саме говорити, як себе поводити. Інтеракція передбачає встановлення контакту між людьми, обмін думками, ідеями, фактами, сприйняття та оцінку у відповідь на певну реакцію співрозмовника, контроль за ефективністю спілкування на основі встановлення зворотного зв'язку. Також на даному етапі відбувається коректування напряму комунікації, стилю спілкування, методів та засобів спілкування тощо.

Спілкування як інтерактивний процес наголошує на наявності у комунікації двох компонентів: змісту і стилю. Зміст визначає, довкола чого або з приводу чого розгортається те або інше спілкування. Стель вказує на те, яким чином людина взаємодіє з оточуючими. У будь-якому випадку зміст спілкування – змінна величина, оскільки він великою мірою визначається конкретною діяльністю, обсягом завдань, які виконуються, а також багатьма іншими умовами і обставинами оточуючого індивіда світу.

З огляду на останнє твердження у спілкуванні виділяються рівні:

- 1) макрорівень – виражається в тому, що людина спілкується з іншими людьми з урахуванням тих суспільних відносин, що склалися, традиціями і звичаями;
- 2) мезорівень – спілкування в межах однієї змістової теми;
- 3) мікрорівень – акт контакту, що вміщує певний елемент змісту, який виражений у конкретних зовнішніх показниках [167].

В свою чергу, С.Ю.Головін виокремлює такі рівні спілкування: конвенціональний рівень; примітивний рівень; маніпулятивний рівень; стандартизований рівень; діловий рівень; ігровий рівень; духовний рівень [254].

Спілкування як інтерактивний процес також розглядали Г.М.Андрєєва[15], О.О.Бодальов [37-42], Ю.М.Ємельянов [80; 81], М.П.Єрастов [83-85] Ю.М.Жуков [89; 91], О.Г.Ковальов [121-123], В.М.Куніцина [151; 152], О.О.Леонтьєв [156-158], Б.Ф.Ломов [164-166], В.М.Мясищев [196-198], Л.А.Петровська [212] та інші. На даний час сформувалися наукові школи Г.М.Андрєєвої [15], де багато зроблено для висвітлення пізнавального компонента спілкування, О.О.Леонтьєва [157; 158], який в своїх роботах детально описав процес розуміння закономірностей інтеракції в педагогічному спілкуванні, В.М.Куніциної [152], у працях якої досліджується комунікативна природа інтелекту як передумови здійснення ефективної інтеракції між суб'єктами спілкування.

Для нашого дисертаційного дослідження важливим є положення Г.М.Андрєєвої [15] щодо виокремлення певних сторін спілкування, а саме: комунікативної, яка полягає в обміні інформацією; інтерактивної, що передбачає не тільки обмін знаннями та ідеями, а й діями; перцептивної, яка безпосередньо має справу з процесом сприйняття та взаєморозуміння партнерів по спілкуванню. М.С.Каган вважає, що до вищезазначених сторін спілкування слід додати ще й мотиваційну, оскільки вона є “ключовим психологічним фактором, який впливає на характер взаємодії між людьми” [104, с. 27]. Розглянемо кожну сторону спілкування з точки зору її структури.

Комунікативна сторона висвітлює спілкування суто як процес передачі та одержання інформації, завдяки чому для індивіда постає можливим нагромадження знань, збагачується суб'єктний досвід, досягається узгодженість у діяльності. Комунікація є “необхідною умовою наступності у розвитку поколінь, соціального та наукового зростання людства, індивідуального розвитку особистості” [182, с. 140].

Американські вчені Террі Квол Гембл та Майкл Гембл [304, с. 9-12] зазначають, що основними елементами, які характеризують процес комунікації, є: люди – учасники процесу комунікації; канали передачі й сприйняття повідомлень,

які визначаються як засоби комунікації; перепони та контекст, що можна об'єднати в умови, саме за яких відбувається комунікація. Ці автори констатують також зворотну реакцію та ефект (результат) комунікативного акту, але оскільки ми розглядаємо кожну сторону спілкування окремо, то вважаємо за доцільне наголосити на цих елементах у процесі розгляду інтерактивної сторони спілкування.

Так, учасники процесу комунікації умовно поділяються на відправників і одержувачів інформації. Кількісний склад учасників комунікативного процесу дозволяє визначити такі різновиди спілкування, як міжособистісне, особистісно-групове та міжгрупове [47, с. 153]. За іншими джерелами, спілкування може бути міжособистісним, тобто відбуватися у межах малих груп, та публічним [308, с. 9], міжособистісним спілкуванням у просторі певних організацій [304, с. 13].

Канали сприйняття повідомлень базуються на п'яти різновидах відчуттів людини: зорі, слухові, дотику, нюхові та смакові. Дуже часто, особливо коли комунікація людини з людиною відбувається безпосередньо, задіяними можуть бути усі канали сприйняття, хоча, зазвичай, найчастіше ми користуємося слухом і зором. Відомо, що використання якомога більшої кількості каналів сприйняття великою мірою підвищує ефективність спілкування.

Щодо умов, за яких відбувається комунікація, то до них як найбільшою мірою значущі відносяться бар'єри та контекст. Террі Квол Гембл та Майкл Гембл вважають, що бар'єри створюються фізичним дискомфортом, психологічним настановленням, інтелектуальними можливостями, оточенням та ін., а контекст – це умови, за яких і відбувається спілкування, що у свою чергу, поділяються на умови місця й умови часу [304, с. 9-12]. Ненсі Буеркель уточнює, що контекст вміщує фізичне оточення, час, температуру, розміщення учасників комунікативного процесу, освітлення, фонові шуми та інші умови оточуючого середовища, у якому відбувається комунікація. Вчена також зауважує, що контекст значно залежить від складу учасників комунікативного акту [301, с. 15]. Тому, обираючи час і місце проведення комунікації, слід враховувати особливості міжособистісного, публічного спілкування та спілкування у межах малих груп.

До основних характеристик комунікативного процесу, на думку С.Д.Максименка [182, с. 145], слід також додати включеність, яка визначає, чи опосередковано (якщо у процес комунікації включена інша людина, технічний засіб чи матеріальна річ), чи безпосередньо відбувається комунікація.

Усі зазначені вище структурні елементи процесу комунікації зведено нами у Додатку А, табл. А.1.

Перцептивна сторона спілкування відображує процеси сприйняття партнерами один одного та встановлення між ними взаєморозуміння. О.О.Бодальов щодо цього писав: “Пізнання та взаємний вплив людей один на одного є обов’язковим елементом будь-якої спільної діяльності ... Від того, як саме суб’єкти відображують та інтерпретують вигляд, поведінку та оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії, а також результати, які вони одержують у процесі власне спільної діяльності” [37, с. 5].

Термін “перцепція” позначає сприйняття та інтерпретацію людиною дійсності [212, с. 51]. У перцептивному процесі людина обирає, організує та інтерпретує зовнішні впливи, які надходять до неї через органи відчуттів. Спеціалісти з теорії інформації стверджують, що наше око, наприклад, фіксує приблизно 5 мільйонів біт інформації в секунду, а мозок може використати лише 500 біт у секунду. Тому з величезної кількості стимулів, які потрапляють до нас із навколишнього середовища, ми змушені обирати лише ті, що дійсно потрібні нам. Однак спосіб, за допомогою якого кожна окрема людина це робить, залежить від різних факторів. Серед них виокремлюються такі, як спадковість, досвід, належність до певної культури, мотиви, рівень і якість освіти та інші чинники. Так, перцепція є не просто реальним відображенням дійсності, а її інтерпретацією, тому перцепція для людини настільки ж важлива, як і оточуюча суспільна реальність.

З точки зору перцепції виокремлюють наступні види спілкування:

1. Глибинне спілкування, яке забезпечує проникнення певного суб’єкта до особистісно-сміслових утворень психіки іншої людини, та поверхнєве спілкування, у процесі якого комуніканти зважають лише на зовнішні, операціональні, поведінкові прояви.

2. Творче спілкування, що вимагає залучення творчого потенціалу людини для породження нових мотивів, цілей, операцій та їх послідовностей, та репродуктивне спілкування, яке має протилежні характеристики: сталість мотивів, цілей, операцій та їх послідовності, що надають спілкуванню так званої стандартизованості.

3. Суб'єкт-суб'єктне спілкування, яке характеризується рівноправністю сторін, що беруть участь у процесі спілкування, їх взаємною активністю, за якої кожен суб'єкт не лише піддається впливу іншого, а такою ж мірою впливає на іншого, взаємним проникненням до почуттів та переживань один одного, готовністю до співчуття та розуміння іншого (на противагу суб'єкт-об'єктному спілкуванню, у якому лише один із партнерів постає повноправним учасником процесу спілкування, а інший є об'єктом маніпуляцій та впливу зі сторони першого [37; 51; 68; 77; 96].

Л.А.Петровська, проте, зазначає, що в реальному житті відбувається складне переплетення різних видів спілкування, і кожен з них реалізує притаманну лише йому, специфічну функцію. Існує багато ситуацій спілкування, у яких оптимальним виявляється поверхнєве, репродуктивне чи суб'єкт-суб'єктне спілкування [212, с. 15]. Проте, як зазначають М.Аргіле [300], Л.Я.Гозман [65], А.Б.Добрович [76], Є.О.Климов [118], настановлення суспільства на виховання людини з активною життєвою позицією, яка здатна була б адаптуватися до умов життя в постіндустріальному суспільстві, зміщує акцент на оволодіння глибинним, творчим, суб'єкт-суб'єктним спілкуванням.

Обираючи власне стратегію поведінки у кожній конкретній ситуації, людина намагається сприйняти та оцінити основні її елементи, а саме партнера, самого себе та ситуативний контекст у цілому. На думку Л.А.Петровської, таке діагностування основних елементів ситуації спілкування можна вважати найбільш суттєвим результатом соціальної перцепції з точки зору внеску останньої у розвиток суб'єкт-суб'єктного спілкування [212, с. 18].

Діагностування кожної окремої ситуації спілкування базується на оцінці інформації, яка потрапляє до учасників комунікативного акту як до початку

безпосереднього спілкування, так і впродовж нього. О.О.Бодальов виділив три типи такої інформації:

1. Загальну, яка, накопичуючись та зберігаючись протягом досить тривалого часу, дає можливість людині оцінити стійкі зовнішні та внутрішні особливості партнера по комунікації та виробити загальні підходи до спілкування з ним.
2. Конкретну, яка свідчить про готовність партнера до діяльності певного рівня складності і тривалості, а також про характерну поведінку партнера в умовах цієї діяльності.
3. Оперативно-регулятивну, яка характеризує поведінку, стан і можливості партнера по спілкуванню за умов безпосередньої взаємодії з ним у даний момент розв'язання певної задачі [37, с. 10].

До основних ситуативних змінних спілкування Роберт Н.Люс'єр [308] відносить час (наявність чи обмеженість у часі), інформацію (наявність чи недостатність інформації), прийнятність даного повідомлення для партнера.

Оцінюючи певну ситуацію спілкування, різні люди сприймають та інтерпретують її по-різному, причому кожен вважає, що саме його інтерпретація цілком відповідає реальності, і тому він виконує дії з урахуванням власне свого бачення цієї ситуації. Тому з метою підвищення продуктивності спілкування кожній людині слід знати загальні закономірності перцептивного процесу. Роберт Н.Люс'єр [308, с. 52-53] визначає останні як так звані "відхилення" у сприйнятті реальності; домінуючими вчений називає такі закономірності, як: стереотипізація, референтні межі, очікування, вибірковість, інтерес, проекція.

Стереотипізація є процесом узагальнення поведінки всіх членів групи. Стереотипи утворюються на основі релігійної приналежності, статі, національності, сфери професійної діяльності даної людини та інших ознак. На нашу думку, стереотипи є одним із видів загальної перцептивної інформації, вони відіграють провідну роль у процесі соціальної перцепції. Інколи вони набувають негативного чи анекдотичного забарвлення, що спричиняє негативне ставлення до певних груп населення. Проте, якщо пам'ятати, що у процесі перцепції використовуються три види інформації: загальна, конкретна та оперативно-регулятивна, то можна

уникнути їхньої негативної дії. Так, ми повинні намагатися свідомо сприймати людину як окрему особистість, а не лише як типового представника певної групи.

Референтні межі тлумачаться в психологічній літературі як деяка тенденція людини розглядати речі лише з точки зору того, яке вони мають відношення до неї, як саме впливають на неї тощо [308, с. 52]. Так, наприклад, адміністрація і робітники часто мають різні референтні межі, і тому певні зміни у виробництві, спрямовані на підвищення продуктивності праці, одні сприймають як суто позитивні, а інші – як цілком негативні, оскільки вважають, що за ту ж саму заробітну плату будуть працювати більше. Батьки та їхні діти також мають різні референтні межі у сприйнятті дійсності, тому і маємо справу з постійним конфліктом батьків і дітей. В психологічній літературі зазначається, що з метою підвищення ефективності спілкування слід навчитися сприймати дійсність, виходячи не лише власне із своїх референтних меж, а й з точки зору інших меж суб'єктів по комунікації.

Очікуванням називається той феномен, що ми сприймаємо, з огляду на який відбираємо, опрацьовуємо та інтерпретуємо певну інформацію.

Вибірковість у сприйнятті дійсності виявляється в тому, що людина бачить і чує те, що саме хоче побачити і почути. Наприклад, знаходячись у кімнаті, де розмовляє багато людей і грає музика, можна чути тільки музику, і не звертати увагу на розмови, а можна просто читати книгу і не помічати, що відбувається навколо. Е.Рубін зазначає, що у процесі перцепції ми не є пасивними реципієнтами, адже ми не просто фіксуємо стимули, які надходять до нас ззовні, а відбираємо, організуємо та оцінюємо їх у величезних кількостях таким чином, що ті, на яких ми зосереджуємо свою увагу, стають образами, а решта перетворюються на фон [313, с. 194-203].

Дуже часто люди обирають інформацію, яку хочуть сприйняти, і пропускають ту, яка є для них нецікавою. Для того, щоб спілкування відбувалося успішно, слід намагатися сприйняти все повідомлення в цілому, а не лише його частину. Інтерес особистості також великою мірою впливає на процес перцепції. Якщо людина зацікавлена, вона сприймає інформацію більш повно і якісно, ніж якщо їй це не

цікаво. Тому уміння зацікавити співрозмовника є дуже важливим для спілкування як інтерактивного процесу.

Проекція – це захисний механізм, який використовується людиною з метою уникнення психологічної загрози, що означає приписування іншим своїх власних недоліків чи індивідуального ставлення до чогось.

Інтерактивна сторона спілкування, на думку Г.М.Андрєєвої, позначає характеристику тих компонентів спілкування, які пов'язані із взаємодією людей, з безпосередньою організацією їх спільної діяльності [15, с. 100]. Аналіз перцептивної сторони спілкування дозволив нам виокремити основні структурні елементи перцептивного процесу:

- а) елементи ситуації, що піддаються перцепції;
- б) перцептивна інформація;
- в) викривлення у сприйнятті реальності (див. Додаток А, табл. А.2).

Проаналізувавши літературу, у якій розглядається інтерактивна сторона спілкування [87; 222; 276; 304], ми виокремили основні структурні елементи інтерактивного процесу (див. Додаток А, табл. А.3).

Гносеологічний підхід (К.Апель, Г.О.Арсентьєва, М.М.Бахтін, В.С.Біблер, Д.Бродбент, А.А.Брудний, Л.Вітгенштейн, Г.Гадамер, М.Гайдеггер, Г.Лассвелл, Дж.Міллер, Ч.Осгуд, Дж.Остін, В.М.Панфьоров, Ч.С.Пірс, О.Розеншток-Хюссі, Дж.Сьорль, Ю.Хабермас) розглядає кожного учасника спілкування і як суб'єкта по комунікації, і як об'єкта соціального пізнання. З точки зору даного підходу Г.О.Арсентьєва [22] робить наступні висновки:

1. Спілкування за своєю природою є процесом комунікативної діяльності, оскільки його внутрішнім змістом (його сутністю) є людська діяльність у її загальному, абстрактному вигляді.

2. Специфіка спілкування як спільної діяльності людей полягає у тому, що в основі такої діяльності знаходиться особливий вид зв'язку між її учасниками – міжсуб'єктний тощо. Спілкування як цілісний процес має все ж таки визначену структуру, до якої входять суб'єкти, взаємодія, що виникає та існує з огляду на

визначений предмет спілкування, а також предмет як явище, що фокусує напрямки та засоби соціальної взаємодії і таким чином об'єднує суб'єктів.

З урахуванням гносеологічного підходу автор запропонувала структурну модель спілкування (див. Додаток А, рис. А.1).

3. Оскільки детермінанти активності суб'єктів у спілкуванні породжуються ними самими, то критерієм розподілу спілкування на типи має бути мотиваційна спрямованість учасників процесу спілкування. Тому можна говорити про три основні типи спілкування:

а) продуктивне, у якому мотивація суб'єктів однаковою мірою спрямована на предмет спілкування, партнера та процес їхньої взаємодії;

б) дружнє, де мотивація спрямована на партнера, а процес взаємодії та партнер відіграють лише інструментальну роль;

в) ігрове, у якому мотивація здебільшого спрямована на сам процес взаємодії, а партнер при цьому відіграє незначущу роль, тоді як предмет спілкування взагалі займає другорядну позицію.

4. Аналіз сутності, специфіки та типології спілкування дає змогу визначити, що його основною функцією є інтегративна, яка дозволяє досягнути консенсусної форми соціальної інтеграції.

Погоджуючись у загальному з таким тлумаченням структури спілкування, ми зауважимо, що якщо в основу розподілу спілкування на види буде покладено мотиваційну спрямованість, то із структури спілкування, запропонованої Г.О.Арсентьєвою, логічно виокремити два базових типи спілкування: консенсусне і конфліктне, оскільки, якщо мотиваційна спрямованість суб'єктів спілкування збігається, то сторони досягають консенсусу, а якщо ні, то породжується конфлікт.

Консенсусне спілкування виникає, якщо:

- мотивація суб'єктів спрямована на досягнення предметного результату, тобто з огляду на особливості кожного із суб'єктів процес спілкування є суто предметним;
- мотивація суб'єктів спрямована на партнера, тобто кожен суб'єкт спілкування сприймає його як дружній процес;

– мотивація суб'єктів спрямована на діяльність, тобто з боку кожного із суб'єктів спілкування є ігровим [21; 22; 92; 158; 276; 315].

Одночасно відмічається, що визнання спілкування предметним, наприклад, не виключає наявності мотивації, спрямованої на партнера, дружнім – мотивації, спрямованої на процес тощо. Мова йде лише про домінування певного типу мотивації.

Продуктивним, на нашу думку, можна визнати таке спілкування, у якому досягається необхідний баланс між спрямованістю суб'єктів на предмет спілкування, партнера та процес взаємодії, який зумовлюється кожною окремою ситуацією спілкування і дозволяє досягнути “консенсусної форми соціальної інтеграції” [21]. Проте, ми звертаємо увагу на те, що конфліктне спілкування також може бути продуктивним, якщо в результаті конфлікту у виграші залишаються обидві сторони.

Перш за все слід відзначити, що у філософії 20 ст. по-новому актуалізована проблематика мови, що знайшло відображення в роботах з філософії мови в її комунікативно-прагматичному вимірі. Своєрідною асиміляцією філософських ідей цього напрямку (представлених, зокрема, у роботах Ч.С.Пірса, М.Гайдеггера, Г.Гадамера, Л.Вітгенштейна, Дж.Остіна, Дж.Сьорля, Ю.Хабермаса та ін.) стала трансцендентальна герменевтика К.Апеля. Відповідно до цієї теорії, тематизація мови перестає бути справою конкретно-наукових досліджень і стає засобом радикальної трансформації філософії. Проблематика мови є основною проблематикою осмисленого й інтерсуб'єктивно значущого відтворення процесу і результатів пізнання. Винайшовши підстави нової трансцендентно-герменевтичної філософії в трансцендентності мови, вчений зазначає, що “мова є ... умовою можливості і значущості діалогічного взаєморозуміння і розуміння самого себе, а завдяки цьому – понятійного мислення й осмисленої дії” [18]. Однією з задач трансцендентно-герменевтичної філософії, на думку К.Апеля, є конкретизація поняття розуму в парадигмі розуміння мови.

З метою розвитку запровадженого Л.Вітгенштейном поняття “мовні ігри” К.Апель пропонує вислів “трансцендентна мовна гра” – людина засвоює її

одночасно з вивченням мови і тим самим здобуває “комунікативну компетенцію”, яка залежить не тільки від “мовного оформлення”, але й від прагматичних структур комунікації. Порівняння семантико-синтаксичних структур різних мов може істотно розширити комунікативну компетенцію, на основі якої можливим є семантико-прагматичне діалогічне розуміння, що долає мовні розходження. До емпіричних умов такої заглибленої комунікативної компетенції автор відносить константи “життєвих ситуацій” (народження, смерть, сексуальність, працю, боротьбу), природжені “універсалії”, “здібності до мови”, а також універсальний інвентар фонологічних і семантичних характеристик мови [18].

Зовсім іншим шляхом прийшов до розуміння так званого “мовного спілкування” О.Розеншток-Хюссі. Почавши з критики картезіанської методології та виходячи з міркувань про особливий метод, необхідний для суспільних наук, він розуміє граматику (“граматичний метод”) як єдиний адекватний метод дослідження в науках про людину і суспільні відносини. Вчений висуває гіпотезу про те, що мислення, мова і література керовані тими самими законами, а питання про співвідношення “мови і дійсності” вирішує таким чином: “Фундаментальна типологія граматики і фундаментальна типологія суспільних відносин збігаються між собою” [241]. На цих підставах, пов’язавши “звичайну термінологію шкільної граматики з нашою термінологією суспільних відносин” [241, с. 138], О.Розеншток-Хюссі вибудовує ряд фундаментальних типологій суспільних інститутів і їхніх станів, а також відносин, у які вступає кожен індивід, що вміє спілкуватися. Таким чином, систему відносин, у які вступає людина у всіх життєвих обставинах, запропоновано досліджувати за допомогою граматичних структур. Хоча слід зазначити, що в даному “граматичному методі” не встановлене розходження між мовою і діалогом, а граматичні структури, що застосовані для побудови типологій – це, скоріше, не структури діалогів, а різні форми “висловлювань” (в контексті О.Розенштока-Хюссі – “безвідповідних реплік”).

Діалогічна парадигма аналізу тексту літературного твору, розгорнута М.М.Бахтіним, охоплює широке коло питань, що виходять за межі літературознавства, лінгвістики і філології. Не обмежуючись проблемами аналізу

тексту, М.М.Бахтін “застосовує” діалогічний підхід до більш загальних, філософських і психологічних проблем пізнання і розуміння, що дозволяє говорити про створення вченим філософської теорії діалогу [256]. Діалогічна природа людської свідомості визначена автором через єдину можливість оформлення самосвідомості за допомогою рівноправної свідомості іншого, вона сполучена з діалогічною природою самого життя: “Жити – значить брати участь у діалозі: питати, слухати, відповідати, погоджуватися і т.п. У цьому діалозі людина бере участь уся і всім своїм життям: очима, губами, руками, душею, духом, усім тілом, вчинками” [29]. Діалог як онтологічний статус життя вирізняється парадигматичними властивостями: “Предметна модель світу змінюється моделлю діалогічною”. Діалог свідомостей відбувається в процесуальному розгорненні діалогічних відносин між сполученими в діалозі різними значущими змістами, оформленими висловленнями суб’єктів. Крім значеннєвих смислів діалогу, яким приділено найбільшу увагу, М.М.Бахтін розглядає (скоріше, окреслює можливість для наступного аналізу) процесуальні та формально-процесуальні властивості діалогу, які відображають особливості значеннєвого сполучення спілкування. Так, серед форм діалогічних відносин він виділяє: протиріччя, боротьбу, суперечку, незгоду, згоду [29]. Мовленнєві жанри як типові моделі побудови мовленнєвого цілого (серед них – побутові, риторичні, наукові, літературні) створюватимуть композиційно-стилістичну типологію мовленнєвих творів, вважає автор. Емоційно-ціннісний контекст розуміння визначає тональності свідомостей суб’єктів діалогу і наголошує на безлічі мовленнєвих явищ (М.М.Бахтін виокремлює: накази, вимоги, заповіді, заборони, обіцянки, погрози, осудження, лайки, прокльони, благословення); цим явищам властиві специфічні інтонації, здатні переходити на будь-які слова і фрази [29].

Парадигматичний потенціал діалогічної філософії М.М.Бахтіна проілюстрований, зокрема, можливістю її впровадження в царину біологічних досліджень [277]. Людину, вважають автори, можна розглядати у вигляді соціального організму (тобто, як скупчення індивідуальних клітин), у якому всі клітини взаємодіють між собою за допомогою постійного набору “мов”,

багатоголосся електрохімічних імпульсів, гормональних “діалектів” і “говорів” ензимів, а сукупна система, яку вони утворюють у їхньому цілому, тобто індивід, взаємодіє з іншими індивідами на тих самих принципах діалогу [277, с. 11-12].

Широкий аналіз історії європейської культури в контексті актуальної для ХХ ст. ідеї діалогу представлений у роботах В.С.Біблера. У його філософській логіці культури загальність діалогу простирається від змісту окультуреної логіки (насамперед – філософської) до найбільш повного втілення діалогу у логіці культури. У схематизмі діалогу втілюється сама можливість мислення: “У моєму розумінні діалог є загальним визначенням неподільних початків мислення” [35]. На відміну від своїх попередників, філософів-діалогістів, В.С.Біблер запропонував і обґрунтував модель для впровадження філософських ідей діалогу в психології. Докладніше щодо особливостей цієї моделі і про можливу її інтерпретацію буде сказано нижче, а зараз для того, щоб ясніше уявити послідовність, завдяки якій значно збагачується філософська проблематика мови проблематикою діалого-психологічною, наведено принципові положення з розглянутих вище теоретичних концепцій.

1. Одночасно з вивченням мови людина засвоює “трансцендентну мовну гру” і тим самим набуває “комунікативної компетенції”, яка залежить не тільки від “мовного оформлення”, але і від прагматичних структур комунікації (К.-О.Апель).

2. Структура і функціонування суспільних інститутів і суспільних груп повторює граматичні відносини природної мови. Систему відносин, в які вступає людина в кожному акті свого мовлення, необхідно досліджувати за допомогою граматичних структур (О.Розеншток-Хюссі).

3. Життя людини – принципово діалогічне: будь-які дії і висловлювання завжди з одного боку – адресовані, з іншого боку – є відповідями стосовно попередніх дій і реплік. Значення спілкування знаходить висвітлення в формально-процесуальних властивостях діалогу (М.М.Бахтін).

4. Мислення – пізнавальний процес особистості, одне із складових життя індивіда в його науковій (філософській, психологічній) ідеалізації – діалогічне за своєю природою. Процес мислення відбувається (зароджується і розгортається) у

схематизмі діалогу з парадигми внутрішнього діалогу у свідомості індивіда (В.С.Біблер).

Таким чином, відповідно до положень діалогічної філософії фундаментальні категорії психологічної науки, такі, зокрема, як “мислення”, “дія”, “відносини” (у які вступає людина) є принципово діалогічними, з чого можна зробити висновок, що все різноманіття форм психічної активності (як константних, так і ситуативних) виявляє себе в різноманітті діалогічних парадигм. В.С.Біблер називає ці форми “схематизм діалогу”, М.М.Бахтін говорить про відображення у формально-процесуальних властивостях діалогу характеру значеннєвого сполучення і про “форми діалогічних відносин”. В усіх розглянутих вище діалогічних методах такого роду схематизм і формально-процесуальна розмаїтість діалогів ще залишаються поза увагою дослідників [75].

З урахуванням проведених емпіричних досліджень, а також спираючись на провідні ідеї гносеологічного підходу, Л.А.Петровська [212] виокремлює п'ять основних аспектів (джерел) сприйняття людиною себе в процесі спілкування:

1. Сприйняття себе через співвіднесення себе з іншими.
2. Сприйняття себе через сприйняття себе іншими.
3. Сприйняття себе через результати власної діяльності.
4. Сприйняття себе через спостереження за своїми внутрішніми станами.
5. Безпосереднє сприйняття власного зовнішнього вигляду.

Щодо оцінки партнера по спілкуванню, то, з огляду на існування діалектичного взаємозв'язку самосприйняття та сприйняття інших людей, базові аспекти сприйняття суб'єктом іншого Л.А.Петровська [212] формулює таким чином:

1. Сприйняття іншого через співвіднесеність іншого з собою.
2. Сприйняття іншого через те, як його сприймають інші.
3. Сприйняття іншого через результати його діяльності.
4. Сприйняття іншого власне через експлікацію своїх внутрішніх станів.
5. Безпосереднє сприйняття зовнішнього вигляду іншого.

Аксіологічний підхід (В.В.Богуславська, С.Болл-Рокич, В.В.Красних, М.Л. де Флюер, Р.О.Якобсон) орієнтується на фреймах, які існують в практиці вивчення

масової комунікації та суспільства: 1. Масова комунікація – культурологічна перспектива. У фокусі аналізу – зміст повідомлень та контекст їхнього особистісного сприйняття. 2. Масова комунікація – матеріалістична перспектива. У фокусі – вивчення політико-економічних і технологічних складових масової комунікації. 3. Суспільство – культурологічна перспектива. У фокусі – виявлення ролі соціальних факторів у процесі виробництва та споживання матеріалів масової комунікації, а також функціональної ролі матеріалів масової комунікації в суспільстві. 4. Суспільство – матеріалістична перспектива. Масова комунікація тлумачиться як відображення економічних і матеріальних умов, що склалися в суспільстві.

Необхідною умовою продуктивної комунікації є наявність загальних знань комунікантів, як коду, так і позакодових знань, що вимагає розгляду структури знання мовної особистості в цілому.

Кожен учасник комунікації є мовною особистістю і в той чи інший період часу виконує роль:індивіда;члена тієї чи іншої соціальної групи;представника певного національно-культурного співтовариства;представника людства в цілому. Тоді його знання і уявлення можуть бути умовно розділені на: індивідуальні; соціальні; національні; універсальні.

Найбільш цікавим є вивчення колективних, свого роду “соціально-національних” знань і уявлень особистості. Крім того, аналізуючи процес комунікації, слід враховувати наступні моменти. Розуміння тексту визначається низкою стратегій, що відносяться до галузі функціонування мови в дискурсі. Чим “багатшою” у реципієнта є модель світу в конкретній предметній області, тим глибшим вважається проникнення у зміст тексту. Читач, прочитуючи текст, обирає з нього тільки те, що відповідає його комунікативному наміру в даний момент часу або суб’єктному інтересу тощо.

Традиційно ті чи інші феномени культури у процесі сприйняття їх людиною відображаються в її свідомості. Тим самим формується культурний простір. При цьому кожна людина має особливу, певним чином структуровану сукупність знань і уявлень – індивідуальний когнітивний простір (ІКП). Певна сукупність знань і

уявлень, якими володіють всі представники того чи іншого соціуму, є колективним когнітивним простором (ККП). Сукупність знань і уявлень, структурована певним чином, якою володіють всі представники тої чи іншої лінгвокультурної спільноти, є когнітивною базою (КБ).

Таким чином, кожна людина володіє своїм індивідуальним когнітивним простором (ІКП), набором колективних когнітивних просторів (ККП) та когнітивною базою (КБ) того лінгвосоціокультурного суспільства, членом якого вона є. В.В.Красних [139], досліджуючи когнітивні аспекти комунікації, відзначає, що у процесі спілкування можуть виникати наступні співвідношення ІКП комунікантів:

1) ІКП комунікантів не збігаються, не перетинаються або перетинаються тільки у випадках:

а) знання суб'єктом миттєвої ситуації спілкування;

б) знання індивідом деякого соціуму (наприклад, професійного), при цьому комуніканти володіють різними КБ;

2) ІКП комунікантів перетинаються за умов наявності загальної для них КБ.

В.В.Красних наводить наступну схему. При всій умовності даних схем слід зауважити, що випадки а) і б) є характерними для комунікації між носіями різних мов; варіант б) можливий у процесі спілкування, наприклад, колег, фахівців однієї професії. Ситуація в) має місце, коли йдеться про спілкування членів одного лінгвосоціокультурного співтовариства [139].

ІКП вміщує структурні елементи кожного з феноменів, що знаходять відображення в КБ:

- інваріанти;
- власні уявлення носія когнітивного простору.

За умов включення в КБ того чи іншого феномену останній певним чином мінімізується та редукується, тобто з нього виокремлюється тільки обмежена кількість властивих йому ознак. Так, існують національно-зумовлені алгоритми мінімізації елементів “поля” культури.

Таким чином, сукупність знань і уявлень, які має людина як самостійна особистість, член соціуму і представник лінгвосоціокультурної спільноти, актуалізується саме в процесі комунікації і зумовлює її успіх та продуктивність.

В.В.Красних виокремлює три типи пресуппозицій, що співвідноситься з КБ, ККП та ІКП:

1. КБ – макропресуппозиція;
2. ІКП – соціумна, “константна” пресуппозиція;
3. ККП – ситуативна, спонтанна мікропресуппозиція [139].

Тоді у випадку, коли “культурний предмет” зберігається в КБ в мінімізованому вигляді (так звані прецедентні феномени (ПФ)), і в своїй мовленнєвій поведінці мовна особистість орієнтується, як правило, на інваріанти, що зберігаються в КБ, доцільно виробити методику визначення структури і просторових меж КБ. Все це призводить до необхідності розмежування понять “значення тексту” і “смысл текста”.

Шлях, який проходить реципієнт при сприйнятті тексту, може бути представлений у вигляді наступного ланцюжка:

Фізичне сприймання тексту. → Розуміння прямого, поверхневого значення.
 → Співвіднесення з конситуацією, контекстом у найширшому сенсі цього слова.
 → Співвіднесення з когнітивним простором (КБ), пресуппозицією.
 → Інтелектуально-емоційне сприйняття тексту, усвідомлення не лише його змісту, а й сенсу тексту.

За прецедентними феноменами (ПФ) знаходяться, насамперед, прецедентне ім'я, прецедентна ситуація і прецедентний текст, які, відповідно, і визначають національно-детерміновані мінімізовані уявлення.

Крім розглянутих вище чинників досить важливими є ефекти комунікації, тобто трансформації в оцінках і поведінці людей, що відбуваються під її впливом. На думку С.Болл-Рокича і М.Л. де Флюера, в сучасних умовах люди стають все більшою мірою залежними від засобів масової комунікації. Насамперед, це стосується інформації, знань і оцінок про події у суспільстві [314]. Тип і рівень цієї залежності визначається рядом умов. Засоби масової комунікації тлумачаться як

інформаційні системи, глибоко включені в процеси формування стабільності, змін і конфліктів на рівні соціуму в цілому, на міжгруповому та індивідуальному рівнях тощо.

В межах даного підходу акцентується увага на наступній сукупності ефектів:

- ✓ ефекти когнітивні: формування настановлень; розширення уявлень людей про засоби масової комунікації; уточнення ціннісно-смыслових орієнтацій;
- ✓ ефекти афективні: формування почуттів стурбованості, страху; вплив на моральний стан і ступінь відчуження в суспільстві;
- ✓ ефекти поведінкові: активізація / неактивізація будь-якої діяльності; стимулювання різних видів акцій; провокування альтруїстичних проявів поведінки [36].

Семіотичний підхід (Г.В.Бороздіна, Л.С.Виготський, Ю.М.Лотман, Д.Льюїс, А.Пайвіо, В.Ф.Петренко, Л.А.Петровська, Ж.П'яже, Ч.С.Пірс, О.В.Соловйова, Ф. де Сосюра, О.Ш.Тхостов, О.В.Улибіна) виходить з ідеї про те, що головним засобом комунікації між партнерами по спілкуванню постають знаки, які об'єднуються у системи. Г.В.Бороздіна визначає знак як “будь-який матеріальний об'єкт (предмет, явище, подія), який виконує роль настановлення та позначення і використовується для одержання, зберігання, переробки та передачі інформації” [47, с. 9].

Ще одним важливим моментом є те, що лише частина інформації передається від однієї людини іншій цілком свідомо з метою дещо повідомити, решта ж є абсолютно підсвідомою, такою, що проходить поза увагою відправника. Таким чином, ми можемо розподілити знаки на інтенційні, які спеціально продукуються для передачі інформації, та неінтенційні, які ненавмисно ніби “видають” інформацію.

Вербальні та невербальні знаки, які ми отримуємо у відповідь на наше повідомлення, є зворотною реакцією (зворотним зв'язком) у спілкуванні. Ця реакція дає нам можливість оцінити, наскільки успішним є здійснюване спілкування. Зворотна реакція може бути позитивною й негативною, внутрішньою й зовнішньою. Позитивна зворотна реакція вказує на те, що комунікативний акт відбувається достатньо успішно, негативна – що у процес спілкування слід внести певні зміни. Як

позитивна, так і негативна зворотна реакція може виходити як від відправника, так і від одержувача. Якщо вона виходить від відправника, то називається “внутрішньою”, а якщо від одержувача – “зовнішньою”. Л.А.Петровська також вважає за доцільне розрізняти свідому (яка свідомо оголошується відправником) і несвідому (яка оголошується відправником неконтрольовано, підсвідомо) реакції [212, с. 25].

Ми бачимо, що Г.Гельмгольц і Л.С.Виготський по-різному уявляли собі зміст поняття “знак”. Якщо перший з них називав знаком психологічний конструкт – відчуття, то другий вважав знаком об’єктивно існуючі явища (штучні стимули-засоби), які формуються в соціально-історичних умовах, що впливають на мозок людини і використовуються в умовах оволодіння суб’єктом своєю власною поведінкою [60].

Розглядаючи семіотичні структури, досліджені Л.С.Виготським більш детально, ми бачимо істотну для нас їх особливість, а саме те, що зовнішні “стимули-засоби” за умов фіксації інформації про них у нервовому субстраті мозку людини “трансформуються” в семіотичні структури іншої природи –у нейронні (функціональні) системи, що фіксують інформацію про “зовнішні”, по відношенню до суб’єкта, соціальні знаки. Тобто, лише за допомогою відповідного нейронного, мозкового процесу зовнішній “стимул-засіб” може інтеріоризуватися в сферу психіки суб’єкта і тим самим стати засобом оволодіння індивідом власною поведінкою. Адже не зафіксувавшись в мозковому субстраті, соціальний знак не може стати змістом пам’яті, а, значить, – і змістом “психічного поля” суб’єкта, зверненого у минуле, а, отже, і засобом, який пропонує Л.С.Виготський для оволодіння суб’єктом власною поведінкою. Таким чином, ми бачимо, що культурно-історичний знак Л.С.Виготського може стати таким в повному сенсі цього слова лише тоді, коли він відбивається в нервовому субстраті, тим самим включаючись у сферу інформаційної активності суб’єкта. Даний процес здійснюється через процедуру означування, яка і є ознакою семіотичної природи будь-якого процесу [61].

На семіотичну природу психічних процесів вказує і А.Пайвіо [312]. При цьому така вказівка супроводжується диференціюванням психічної сфери людини на дві основні семіотичні групи явищ зі своїми власними функціями і механізмами реалізації. Проводиться чітке розмежування наступності інформаційних процесів, що реалізуються психікою особистості. Так, кодування інформації у формі образів (images) являє собою процес кодування інформації про об'єктивну реальність на основі ізоморфної відповідності того, що відображується, своєму оригіналу. У зв'язку з тим, що в уявленнях А.Пайвіо про функціонування психічних процесів досить глибоко відображено структуру взаємодії двох сфер психічного семіотичного процесу – власне образного і вербального, – [258] автор пропонує узагальнену схему взаємодії цих семіотичних рівнів психічного процесу. Певні уявлення щодо семіотичних процесів, реалізовані за допомогою нейронної активності мозку, ми можемо зустріти також в публікаціях Ю.М.Лотмана [168-177]. Так, вчений піднімає питання про наявність у будь-якому семіотичному самоорганізованому процесі поліполярних структур, які семантично протистоять одна одній, і в силу цього породжують у своїй взаємодії нову інформацію. Саме на такій диференціації в межах “психічного поля” суб'єкта наголошують більшість психологів. Виокремлюються наступні дихотомії: “ВОНО”–“НАД-Я”; “Я” і “Не-Я”, неусвідомлюване психічне – усвідомлюване та ін. [252]

Підхід до розв'язання психологічних проблем, використаний у свій час Ж.П'яже, також можна назвати семіотичнозорієнтованим. Не випадково тому його невелику статтю “Схеми дії і засвоєння мови” було включено в збірник класичних робіт з семіотики [214]. Адже “асиміляція” вченого як “інтеграція нових об'єктів або нових ситуацій і подій у попередні схеми” цілком може бути описана як трансформація зовнішніх знаків у внутрішній семіотичний простір суб'єкта за законами суб'єктивної семантики (зрозуміло, така трансформація, як було зазначено раніше, може здійснюватися тільки за допомогою нейрофізіологічних процесів, тобто активності функціональних систем, що відповідають за реалізацію психічних явищ).

І, нарешті, *соціально-практичний підхід* (Б.Г.Ананьев, Г.М.Андрєєва, Г.О.Арсентьєва, Т.К.Гембл, М.Гембл, Д.Б.Ельконін, М.С.Каган, О.М.Леонтьєв, М.І.Лісіна, С.Л.Рубінштейн) розглядають сутність спілкування з тієї позиції, що поняття “спілкування” визначається концептами, які постають цілком зрозумілими, виходячи з аналізу внутрішньої динаміки структури суспільства та її взаємозв’язку з самим процесом спілкування. В даному разі на першому місці постає роль соціальних інститутів суспільства в організації спілкування як важливого механізму соціального управління.

Для соціально-практичного підходу характерним є розгляд спілкування як певного механізму впливу суспільства на особистість з метою соціального виховання кожного індивіда. Так, наприклад, в концепції М.І.Лісіної [161] стиль спілкування розглядається і як предметна діяльність, і як умова людського способу життя. Ці два напрямки знаходять своє відображення і в продуктах спілкування – взаємовідносинах та образах себе та іншого, які є результатом пізнання суб’єктом різних якостей: ділових, пізнавальних, особистісних тощо.

З урахуванням базових ідей соціально-практичного підходу М.С.Каган вважає, що спілкування – це взаємодія, учасники якої ставляться один до одного як до цілей, а не до засобів. Проте вчений зауважує, що також існують й інші види соціальної взаємодії, які окреслює за допомогою схеми, представленій в Додатку А, рис. А.2 [104, с. 26].

Неабияку увагу М.С.Каган приділяє мотивації у спілкуванні: “Чітка структура соціальної взаємодії визначається самими партнерами, саме від них – від їх потреб, цілей, розуміння ситуації залежить, чи ставляться вони один до одного як до суб’єктів, чи як до об’єктів комунікації і, отже, – як до цілей чи як до засобів [104, с. 27]”.

Дещо з іншого боку підходить до розв’язання цієї проблеми Г.М.Андрєєва [15, с. 106], яка говорить про дихотомічний поділ усіх можливих видів взаємодії на кооперацію та конкуренцію, які інші автори називають асоціацією та дисоціацією, згодою та конфліктом, пристосуванням та опозицією. Під кооперацією вчена розуміє “координацію одиничних сил учасників (упорядкування, комбінування,

підсумовування таких сил)” [15, с. 106] і вважає за необхідне наголосити на тому, що важливою умовою ефективності кооперативної взаємодії є включеність до неї усіх учасників комунікативного процесу. Щодо конкуренції в спілкуванні, то найбільш часто аналіз цього поняття сконцентрований на конфлікті, який може бути як деструктивним (який призводить до порушення взаємодії), так і продуктивним (який породжується не так несумісністю особистостей, як розбіжністю в їх точках зору на певну проблему, що, врешті решт, викликає певне розуміння людиною проблеми та шляхів її оптимального розв’язання).

На думку Г.М.Андрєєвої, важливим у даному підході є те, що відбувається членування єдиного акту комунікативної взаємодії на окремі складові: позиції учасників, ситуацію, стиль тощо, що, в свою чергу, сприяє більш ретельному психологічному аналізу цієї сторони спілкування, здійснюючи спробу пов’язати її зі змістом діяльності індивіда [15, с. 105].

Продуктивною у цьому плані є також позиція М.І.Лісіної та її колег [161], які під спілкуванням розуміють “взаємодію двох (або більшої кількості) людей, спрямовану на узгодження та об’єднання їхніх зусиль з метою налагодження стосунків та досягнення спільного результату” [161, с. 16]. Із такого розуміння спілкування виходить, що кожен з суб’єктів є активним учасником комунікації, тому й передбачає активність своїх партнерів, оскільки вони здійснюють ініціативний вплив один на одного.

В межах даного підходу спілкування інтерпретується як вид пізнавально-комунікативної діяльності, тому синонімом спілкування у цьому плані є комунікативна діяльність. В основу такого розуміння спілкування покладено концепцію діяльності О.М.Леонтьєва [159]. З огляду на останню діяльність вважається реальним процесом, який складається із певної сукупності дій та операцій. Головна відмінність однієї діяльності від іншої полягає у специфіці розрізнення їхніх предметів. Для того, щоб проаналізувати будь-який вид діяльності, слід чітко визначити її предмет, потреби і мотиви, що спонукають до неї, описати різновиди дій та операцій, з яких складається ця діяльність.

Тлумачення спілкування як виду пізнавально-комунікативної діяльності, на думку М.І.Лісіної, на передній план висуває його змістову сторону та наголошує на питанні щодо аналізу потреб та мотивів особистості [161, с. 17].

До структурних компонентів пізнавально-комунікативної діяльності М.І.Лісіна відносить:

1. Предмет спілкування – іншу людину, партнера по спілкуванню, які мають назву “суб’єкт” комунікації.
2. Потребу у спілкуванні (пізнання іншого в діяльності, а через нього – пізнання і самого себе).
3. Комунікативні мотиви (те, заради чого відбувається спілкування).
4. Дії спілкування (ініціативні акти та акти відповіді).
5. Задачі спілкування (цілі, на досягнення яких у даних конкретних умовах спрямовані дії спілкування). При цьому мотиви і задачі спілкування можуть не співпадати.
6. Засоби спілкування (операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування).
7. Продукти спілкування (утворення матеріального і духовного характеру, створені в результаті спілкування).

З огляду на провідні ідеї соціально-практичного підходу до визначення спілкування, Г.О.Арсентьєва [22, с. 64] виокремлює наступні компоненти спілкування, яке розуміє як спільну діяльність людей:

1. Суб’єкт спілкування, який може бути як окремою людиною, так і групою людей.
2. Об’єкт спілкування, який акцентує увагу на причині, з огляду на яку відбувається спілкування, і окреслює ті засоби, за допомогою яких воно здійснюється.
3. Спрямованість активності суб’єкта, згідно з якою спілкування може бути продуктивним (коли мотивація суб’єктів однаковою мірою спрямована на об’єкт спілкування, партнера та взаємодію), дружнім (мотивація спрямована на партнера по спілкуванню), ігровим (мотивація спрямована на процес взаємодії).

4. Зв'язок, що існує між суб'єктами спілкування і може бути як односпрямованим, так і багатоспрямованим.

5. Взаємодія суб'єктів спілкування.

Спілкуючись, люди обмінюються інформацією з метою спричинити певний вплив на партнера, спонукаючи його тим самим до певних розумових чи фізичних дій. Це означає, що комунікативний акт завжди має певний результат. За Террі Квол Гембл та Майклом Гемблом, результат може бути емоційним (викликати почуття суму, радості, злості), фізичним (змушувати до сварки, бійки чи, навпаки, – до апатії чи бездіяльності) та когнітивним (підвищувати рівень культури спілкування чи спонукати індивіда до одержання нових знань, спричиняти зміну переконань особистості) [304, с. 12].

Продуктивний чи непродуктивний результат спілкування можна представити з точки зору виграшу чи програшу учасників взаємодії (див. Додаток А, рис. А.3). Так, ми дійшли висновку, що успішним можна вважати лише спілкування, у якому виграють обидві сторони.

Террі Квол Гембл та Майкл Гембл також зазначають, що кожен акт взаємодії має два виміри: зміст, який виявляється на рівні інформації, та стосунки, які вказують, як саме слід інтерпретувати цю інформацію [304, с. 16]. Тому закономірним здається висновок, що результат комунікації також виявляється в двох вимірах – на рівні предмета спілкування та на рівні взаємостосунків.

Отже, в нашому дисертаційному дослідженні під *спілкуванням* ми будемо мати на увазі специфічну форму взаємодії і взаємовпливу суб'єктів, породжувану потребами спільної діяльності. В процесі спілкування відбувається взаємосприйняття і взаємний обмін інформацією між людьми.

Спілкування охоплює особливий клас відносин між суб'єктами, де виявляється сприяння або протидія, згода або суперечність, співпереживання або емоційна глухота. Спілкування між людьми може відбуватися в різних формах, з яких виділяються чотири основні: анонімне, функціональне, формальне, неформальне.

Розрізняють спілкування першого і другого порядку. Спілкування першого порядку постає як процес комунікації, як сторона спільної комунікативно-

пізнавальної діяльності. Спілкування як “продовження” своєї особистості в інших є процесом другого порядку. Таким чином, спілкування може виступати у вигляді комунікативно-пізнавальної діяльності, а ця діяльність, у свою чергу, розглядається як частина спілкування. Спілкування має комунікативну функцію, тобто функцію передачі інформації як за допомогою мови (вербальне спілкування), так і за допомогою міміки і жестів (невербальне спілкування). Партнери по спілкуванню можуть здійснювати спільні дії і вчинки, не вимовляючи жодного слова. Спілкування неодмінно пов’язане із взаємним сприйманням людьми один одного.

Наголосимо ще раз на точках зору вчених щодо визначення сутності спілкування. Так, Б.Ф.Ломов розглядає спілкування як самостійну сторону людського буття, що не зводиться до діяльності. О.О.Леонтьєв розуміє спілкування як один із видів діяльності. Д.Б.Ельконін та М.І.Лісіна розглядають спілкування як специфічний вид діяльності, що виникає вже в онтогенезі. Близькими до них є позиції цілого ряду вчених. С.Л.Рубінштейн вважає, що спілкування є діяльністю в тих випадках, коли воно розглядається як вплив. Це можна сказати, наприклад, про діяльність педагога, лектора, лікаря та ін. Л.С.Виготський визначає спілкування як процес, заснований на активному розумінні співрозмовника і навмисній передачі думок і переживань, що вимагають від людини застосування добре відомої йому системи засобів. О.М.Леонтьєв включає спілкування до простору будь-якої діяльності як її провідний елемент, в той же час саму діяльність він вважає умовою здійснення ефективного спілкування. Г.М.Андреева бачить в спілкуванні умову привласнення індивідом досягнень історичного розвитку людства. Інші дослідники (В.М.Куніцина [151], С.В.Кондратьєва [224], В.В.Роздобудько [224] та ін.) доводять, що в комунікативному процесі поєднуються діяльність, суто спілкування і пізнання.

Б.Г.Ананьєв в роботі “Психологія педагогічної оцінки” вперше вказує на важливості спілкування як однієї з детермінант, що визначає розвиток психіки людини [12].

Широке поширення одержала точка зору щодо спілкування як наддіяльності суб’єкта, об’єктом якої є інша людина, партнер по спілкуванню

(Я.Л.Коломинський). При цьому суб'єкт спілкування є одночасно для іншого індивіда і об'єктом, і навпаки.

Активність однієї особистості в процесі спілкування зустрічається з активністю іншої особистості, а найчастіше – кількох осіб або багатьох людей одночасно. У спілкуванні встановлюються ділові й особистісні стосунки між людьми. Для успішного спілкування необхідно не тільки розуміти себе, але й розуміти інших, а також усвідомлювати те, як інші розуміють тебе. Спілкування може бути діловим, виховним, діагностичним, інтимно-особистісним тощо [77; 133; 143; 186].

В наступному параграфі дисертації проаналізуємо особливості професійного спілкування психологів, адже саме таке спілкування є предметом нашого дисертаційного дослідження.

1.2. Аналіз стану дослідження проблеми професійного спілкування психологів

Для того, щоб розкрити шляхи та механізми становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога, слід проаналізувати основні моменти, які висвітлюють безпосередньо саме по собі професійне спілкування фахівця, формування особистості спеціаліста, що надасть нам можливостей для аналізу індивідуально-стильових особливостей спілкування психолога. Навички професійного спілкування фахівця будь-якої сфери діяльності набуваються в процесі становлення особистості кожного індивіда. У широкому сенсі слова особистість є інтегральною цілісністю біогенних, соціогенних і психогенних елементів. В основі особистості знаходиться її структура, яка поступово складається в процесі соціального розвитку суб'єкта і є, відповідно, продуктом цього розвитку. Б.Г.Ананьєв вважає, що як і будь-яке утворення, інтраіндивідуальна структура особистості є цілісним утворенням, що вміщує цілий ряд властивостей [12].

За теорією динамічної структури особистості, запропонованої К.К.Платоновим [206, с. 79-81], ця структура утворюється в процесі безпосередньої взаємодії

чотирьох сторін, а саме: біологічних особливостей особистості, характеристик її окремих психічних процесів, рівня підготовленості суб'єкта до здійснення діяльності (досвід особистості), соціально зумовлених якостей особистості.

В даний час неабиякого значення набувають дослідження, спеціально спрямовані на свідоме формування у психолога структури особистості, яка вміщує характеристики, що дозволяють йому добре розуміти інших людей і, разом з тим, є найважливішою умовою успішного розв'язання поставлених перед ним професійних задач (Л.І.Бєлозерова [33], О.О.Бодальов [42], Б.Б.Коссов [136], О.Г.Кукосян [145; 218], Т.А.Попова [216], З.І.Рябікіна [247] та ін. [269]). Професійна структура особистості фахівця вміщує в себе не тільки високий рівень професійних знань, задоволеність професією, вміння і навички аналізу та узагальнення культурного, соціального та особистісного досвіду, але й передбачає оволодіння суб'єктом професійною етикою, професійним спілкуванням тощо (О.П.Єрмолаєва [86], Т.В.Кудрявцев [144], В.Ю.Шегурова [144]).

Особливості професійного спілкування психолога детально проаналізовані в працях психологів-гуманістів. Зокрема, Роналд Лейнг вважає, що якщо психолог слухає, як пацієнт розмовляє, то можна: або (а) вивчати її вербальну поведінку в термінах нервових процесів і всього апарату вокалізації, або (б) намагатися зрозуміти, що саме вона говорить. В останньому випадку пояснення вербальної поведінки у термінах взаємопов'язаних змін в організмі (котрі обов'язково мають відбуватися як необхідна умова вербалізації) не робить жодного внеску в можливе розуміння того, що саме каже індивід. Зі свого боку, це розуміння аж ніяк не додає знань щодо того, як клітини його мозку переробляють кисень. Отже, розуміння того, що саме він говорить, не замінює пояснення причетних до цього процесів у організмі людини, і навпаки. Знову-таки, тут, як і скрізь, не йдеться про дуалізм душі й тіла. Кожний із двох способів тлумачення (а саме: особистісний і психофізіологічний), певним чином стосується мовлення індивіда або будь-якої іншої доступної спостереженню активності людини, реалізується внаслідок певного вихідного інтенційного акту; кожний такий акт має свою спрямованість і спричинює власне свої результати. Дослідник обирає точку зору або тип свого інтенційного

акту, виходячи із загального контексту власних пріоритетів. Людина, яка розглядається як організм, і людина, яка аналізується як особистість, розкривають перед дослідником різні аспекти людської реальності. З методологічного погляду, зазначає Роналд Лейнг, обидва підходи цілком можливі, але треба бути пильними, щоб не змішувати їх [71].

Професійне спілкування психолога, зазначає В.Е.Франкл, великою мірою залежить від того, як саме фахівець розуміє ту чи іншу ситуацію, яку описує його клієнт в даному конкретному випадку. Зокрема, психолог, побачивши всі ці патології сучасної особистості, має запитати себе: що ж таке сенс? Розуміння цього слова: стосується, передусім, того, що саме конкретна ситуація означає для конкретної людини. Щодо пізнання сенсу, то В.Е.Франкл локалізує його розуміння на півшляху між сприйняттям гештальту (скажімо, згідно з теорією Макса Вертгаймера) й “плюс-досвідом”, за Карлом Бюлером. Курт Левін, як і Макс Вертгаймер, наголошує на значущості для психолога “характеристик вимог” і “якостей цих вимог”, притаманних кожній конкретній ситуації. Насправді, кожна життєва ситуація, з якою ми стикаємося, ставить до нас вимогу, підіймає перед нами певне питання, і ми маємо на нього відповісти, зробивши щось у цій ситуації, привносячи у неї свій особистий сенс. Втім, сприйняття сенсу відрізняється від класичного сприйняття гештальту ось чим: якщо останнє зводиться до миттєвого розпізнання “фігури на тлі”, то сприйняття сенсу В.Е.Франкл визначає як миттєве розпізнання можливостей на основі зовнішньої реальності [71].

У свою чергу, Філіп Лерш вважає, що ефективно професійне спілкування існує всюди, де людина не розчиняється у турботах щодо повсякденних потреб, а відчуває покликання до боротьби за певні цінності, що полягають потойбіч інтересів самозбереження й самозабезпечення, і не зводиться до виборювання особистого успіху, добробуту, значущості та влади. Посилаючись на підходи Платона і Канта, Філіп Лерш називає такі репрезентації цінностей “ідеями”. Кожна ідея є носієм якогось певного сенсу, вона має характер поклику, який сягає глибин людської душі, та каже останній, що дещо повинно існувати у будь-якому разі, тому що добре те, коли це щось існує. Цей поклик є водночас закликом до людини

працювати над реалізацією ідеї для того, щоб вона існувала і була значущою. Звідси життя набуває свого сенсу, як, наприклад, стосовно ідей правди і справедливості [72, с. 49-50].

Один з представників гуманістичної психології, Гельмут Райх, вважає переживання базовою передумовою як духовного розвитку особистості психолога, так і чинником становлення його професійного спілкування. Так, вчений зазначає, що зміст нашого переживання реальності являє собою поєднання сенсорного досвіду власне з ментальним досвідом (із тим, що думаємо, виявляємо, відчуваємо, бажаємо, а також із нашими надіями, страхами, фантазіями тощо). У процесі поєднання вказаних складових можуть виникати різноманітні викривлення, виявлення яких потребує розрізнявальної компетентності, яка також має бути сформована у фахівця-психолога. [72, с.151].

Професійне спілкування психолога, зазначає Айзак Пріллетенскі, має деякі перешкоди, які значно знижують його ефективність, а саме: психологи здебільшого мають справу із наслідками, а не з витоками пригнічення; психологи, як правило, розглядають проблеми пригнічення та їхні розв'язання в системі індивідуальних понять, ігноруючи соціальний вимір цих проблем; коли психологи працюють із громадами, вони надають перевагу вдосконаленням, а не перетворенням; існує розрив між знаннями психологів щодо пригнічення та їхньою нерішучістю його усунути; психологи досить погано підготовлені до роботи з пригнічувальними діями своїх клієнтів [72, с. 220-221].

В наукових працях зазначається, що становлення професійного спілкування психолога залежить від його потреб, мотивів, індивідуально-психологічних особливостей, конкретної соціальної ситуації і виявляється безпосередньо в поведінці фахівця (О.Ф.Алексєєва [7], Б.Г.Ананьєв [12], Л.Ф.Колесников [130] та ін.). У ряді робіт простежується наступна ідея: залежний від природних передумов розвиток професійного спілкування полягає в тому, що, керуючись соціально типовими прагненнями, людина шукає саме таку ситуацію діяльності, в якій найкращим способом можуть бути використані ці характеристики професійного спілкування (Б.Г.Ананьєв [12], Е.О.Голубєва [66; 67], В.С.Мерлін [189; 191],

Є.С.Романова [242], Дж.Мухаммед [311]). Ця ідея є також базовою і для нашої роботи.

Отже, проаналізуємо більш детально фактори, що визначають успіх професійного спілкування психолога. Одним з таких факторів є мотивація професійної діяльності спеціаліста.

Відомо, що мотивація в цілому – це сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості. До них належать потреби, мотиви, стимули, ситуативні фактори, які детермінують поведінку людини. Тому актуальна мотивація (та, що зумовлює діяльність суб'єкта в даний момент) складається з мотивів та ситуативних факторів, якими є складність завдань, вимоги та особливості ситуації тощо). Мотивація – один із найважливіших факторів, що забезпечує успіх діяльності та ефективність професійного спілкування психолога.

У науці існує досить велика кількість теорій мотивації. Умовно їх можна поділити на змістові мотиваційні теорії, які ще називають “теоріями потреб”, та процесуальні теорії мотивації. У першій групі увага науковців зосереджується на визначенні потреб людини для того, щоб зрозуміти, що саме спонукає її до виконання певної діяльності. Друга група відображує мотиваційний процес і пояснює, як і чому виникає мотивація. Відомо, що потреба сама по собі ще не визначає напрямку діяльності фахівця, вона лише пояснює, чому ця діяльність відбувається. Для того, щоб задовольнити потребу, має бути мотив, який визначає напрямок діяльності чи поведінки суб'єкта. Потреба спонукає людину до виконання активних дій, а мотив – безпосередньо до цілеспрямованої діяльності [159, с. 190]. Таким чином, мотив – це спонукання індивіда до виконання професійної діяльності, пов'язана із задоволенням суб'єктом певної потреби [92, с. 8].

Однак лише один, окремо взятий мотив чи навіть декілька мотивів не визначають в цілому мотивацію діяльності. Будь-яка діяльність є полімотивованою, оскільки поведінка людини залежить від її ставлення до предметного світу, до людей, суспільства та до самої себе. Мотиви, які спонукають людину до здійснення певної діяльності, створюють так званий “мотиваційний комплекс”, який, у свою чергу, визначає професійне спілкування фахівця.

С.С.Занюк зазначає, що в загальному мотивація професійного спілкування психолога як виду комунікативної діяльності залежить від наступних факторів:

1. Кількості мотивів, які спонукають суб'єкта до виконання діяльності.
2. Актуалізації деяких ситуативних факторів.
3. Спонукальної сили кожного з цих мотивів [92, с. 14].

На відміну від теорій потреб, які дають можливість зрозуміти, що саме мотивує людину, процесуальні мотиваційні теорії намагаються пояснити, як і чому індивід здійснює певну діяльність, чому суб'єкт ставить перед собою певні цілі, чому обирає певний спосіб поведінки для досягнення конкретної мети, за якими критеріями людина оцінює задоволення своїх потреб. Відповіді на ці запитання ми знайшли у таких теоріях мотивації, як: теорії очікувань; теорії справедливості; теорії підкріплення [299; 315; 316].

Основну ідею теорії очікувань (Expectancy Theory) Віктора Врума [315; 316] можна виразити формулою:

$$\text{Мотивація} = \text{Очікування} \times \text{Валентність.}$$

Отже, згідно з даною теорією, мотивація залежить від сили бажання людини та від того, наскільки вона впевнена у вірогідності свого успіху у даній діяльності. Теорія базується на таких припущеннях:

- на поведінку людини впливають як зовнішні, так і внутрішні фактори;
- індивід сам визначає свою поведінку;
- люди мають різні потреби, бажання та цілі;
- рішення людей стосовно способу поведінки приймаються на основі очікуваного ними результату.

За теорією В.Врума, для того, щоб відбувся процес професійного спілкування психолога з клієнтом, потрібним є поєднання двох важливих змінних – очікування та валентності. Йдеться, передусім, про очікування сприйняття особистістю своїх можливостей досягнути певної мети. Чим вищим є очікування спеціаліста, тим вищою буде мотивація його професійного спілкування. Якщо психолог не вірить у те, що він може допомогти клієнтові, то він, скоріше за все, і не буде навіть намагатися розпочати професійне спілкування як таке.

Важливим для предмету нашого дослідження, з огляду на дану теорію, є також розуміння зв'язку між зусиллями, які докладає психолог, та результатом, що досягається, чи винагородою, яку він отримує. Чим більшою мірою досяжним здається психологу результат професійного спілкування, тим вищим буде рівень мотивації здійснення комунікативного процесу. При цьому, валентність означає значущість, цінність, яку має для психолога очікуваний ним результат. Чим більш важливим здається для психолога результат діяльності, тим більше зусиль буде докладати фахівець для його досягнення, тим, відповідно, вищим буде рівень мотивації здійснення фахівцем професійного спілкування.

Незважаючи на свою беззаперечну цінність, теорія очікувань, на нашу думку, має і деякі недоліки. Вона, наприклад, не настільки ефективно спрацьовує у випадку, коли психолог має зовнішній локус контролю, оскільки тоді він не завжди вірить у те, що власне його зусилля обов'язково призведуть до успіху. Приймаючи до уваги те, що успіх у більшості випадків залежить від долі, везіння, астрологічних чинників, люди із зовнішнім локусом контролю часто не схильні докладати неабияких зусиль для досягнення успіху [316].

В основу теорії справедливості (Equity Theory) було покладено теорію мотивації Д.Стейсі Адамса [299], який вважає, що люди прагнуть соціальної рівності, винагород, які вони одержують за свою працю. Згідно з положеннями теорії справедливості, люди порівнюють свій внесок у діяльність, яку вони виконують (зусилля, досвід, соціальний статус, розум), з результатом, який вони одержують від виконання цієї діяльності (похвала, визнання, підвищення соціального статусу) з аналогічними показниками інших релевантних для них осіб. Також релевантною особою може бути товариш по навчанню чи особа, з якою людина працює поруч. Це також можуть бути декілька осіб із тієї ж чи іншої групи, організації чи навіть певної життєвої ситуації.

В емпіричних дослідженнях Д.С.Адамса доведено, що, порівнюючи себе з іншими, більшість психологів схильні перебільшувати свої зусилля, які вони докладають для досягнення успіху в професійному спілкуванні. Порівняння себе з релевантними іншими дозволяє психологу зробити три основні висновки:

– “Мене оцінюють досить справедливо”. Так, обсяг виконаної праці та винагорода, яку одержує психолог, здаються йому адекватними. У такому випадку існує позитивна мотивація.

– “Мене недооцінюють”. Коли психолог вважає, що його недооцінюють, він намагається усунути цю несправедливість, покращуючи результат своєї діяльності (вимагає більшої заробітної платні, вищої оцінки, краще працює), зменшуючи внесок (виконує менший обсяг роботи чи скорочує робочий час), шукаючи раціональне пояснення (релевантна інша особа має більший стаж, вона – більш талановита), змінюючи власний внесок у виконання професійної діяльності (змушуючи працювати клієнтів під час проведення тренінгової роботи, при цьому психолог намагається зайняти пасивну позицію), намагаючись уникнути складної ситуації, не впливаючи на неї (просить перевести на іншу роботу, сам змінює місце роботи), змінюючи релевантну особу (знаходить фахівця, у якого становище ще гірше).

– “Мене переоцінюють”. Така позиція, як правило, не турбує більшість людей, проте результати досліджень свідчать, що інколи психолог може уникати несправедливості, працюючи краще і довше, не заперечуючи скорочення заробітної платні, доводячи собі, що він насправді вартий такої високої оцінки, намагаючись покращити результат інших фахівців, які працюють в тій же сфері.

Аналіз результатів досліджень, виконаних в межах теорії справедливості, показує, що вони є досить неоднозначними за своїм змістом. Використовувати цю теорію на практиці досить важко, однак вона свідчить про те, що поняття рівності базується на сприйнятті, яке не завжди може бути адекватним; що винагороди за зроблену роботу мають бути справедливими; що коли фахівці вважають, що їх несправедливо оцінюють, вони зазвичай знижують продуктивність своєї праці, між ними починається ворожнеча; що психологи мають чітко знати, що їм слід робити для того, щоб одержати високий результат, який буде свідчити про неабияку ефективність власної роботи.

Загалом, розгляд мотиваційної сторони спілкування дозволяє зробити такі висновки. По-перше, для того, щоб психолог міг успішно спілкуватися з клієнтами,

він має знати ієрархію основних потреб людини, механізми та закономірності перебігу мотиваційних процесів, мати розвинені навички цілепокладання та здібності до реалізації поставленої мети.

По-друге, у процесі професійного спілкування важливим є вміння визначати спрямованість комунікативного процесу. За даними психолого-педагогічних досліджень [22; 99; 104], існує три основних види мотиваційної спрямованості – на партнера (чи взаємостосунки, взаємодію), на предмет (продукт спілкування) та на сам процес комунікації. Хоча ми вважаємо, що основними у професійному спілкуванні є лише два типи спрямованості – на предмет (продукт) та на партнера (взаємостосунки), а спрямованість на процес комунікації виникає як проміжний етап – етап творчості – у разі досягнення психологом певної мети. Таким чином, ми маємо справу з двома видами спілкування: змістовим (зі спрямованістю на певний предмет, об'єкт чи суб'єкт діяльності) та особистісним (зі спрямованістю на взаємостосунки з партнером по спілкуванню).

При цьому, в особистісному спілкуванні, враховуючи теорію виражених базових потреб людини, можна також виокремити два типи – зі спрямованістю на себе (потреба у владі) та спрямованістю на партнера (потреба в аффіліації).

Слід зазначити, що у роботі психолога, як і в реальному житті, застосування цих видів спілкування у чистому вигляді зустрічається досить рідко, оскільки більшість комунікативних ситуацій вимагає їхнього поєднання. Уміння знаходити баланс у використанні змістового чи то особистісного спілкування, виходячи із конкретної ситуації, робить спілкування людей продуктивним.

О.О.Бодальов зазначає, що у більшості випадків спілкування майже завжди виявляється вплетеним у діяльність і є умовою її виконання. При цьому конкретний вид діяльності обов'язково накладає свій відбиток на зміст, форму та перебіг усього процесу спілкування. Наприклад, навчальна діяльність завжди програмує зміст і форму спілкування залучених до неї учнів, як одного з одним, так і з вчителем. Трудова діяльність також, у свою чергу, зумовлює й програмує зміст та характер ділового спілкування людей [42, с.70]. Отже, опишемо, як певні специфічні завдання та умови професійної діяльності психолога накладають свій відбиток на сутність та

структуру його професійного спілкування, визначаючи таким чином особливості останнього.

Емпіричні дослідження практичної діяльності психологів різної кваліфікації виявили, що такий спеціаліст має бути здатним виконувати наступну професійну роботу: психолога-консультанта, психолога-реабілітолога, психолога-аналітика та ін. (Р.В.Павелків, В.М.Синьов, Т.М.Титаренко). Базовими виробничими функціями психолога є комунікативна, психодіагностична, прогностична, профілактична, корекційна, консультативна, просвітницька та дослідницька. Основне завдання психолога полягає в тому, щоб надавати психологічну допомогу конкретним людям або групам людей (О.Ф.Бондаренко, М.Й.Боришевський, І.А.Горобець, І.О.Котик, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, С.О.Мусатов, Т.О.Піроженко, В.В.Рибалка, М.Л.Смульсон, Н.В.Чепелева). Психологи-практики прагнуть на основі відомих загальних психологічних закономірностей зрозуміти індивідуальність певної конкретної людини або групи людей. Це розуміння і створює позитивні передумови для надання психологічної допомоги клієнтам.

Виконання, зокрема, психодіагностичної функції передбачає вивчення й узагальнення особистісних та групових характеристик осіб, спрямованих на визначення індивідуально-психологічних особливостей їхньої поведінки та встановлення наявності у них тих чи інших психологічних якостей; прогностична функція – оцінка перспектив розвитку особистості, прогнозування можливої індивідуальної й групової поведінки індивідів на основі виявлених особистісних, характерологічних якостей та певного соціально-психологічного оточення; профілактична функція передбачає виявлення, усунення та попередження особистісних і групових негативних психологічних явищ, які виникають внаслідок перебування індивіда в ізоляції від суспільства, що вимагає надання суб'єктові психологічної допомоги; корекційна функція має на меті цілеспрямоване досягнення позитивних змін психічних станів, особливостей поведінки та корекцію особистісних дисгармоній; консультативна функція спрямована на надання рекомендацій персоналу установи щодо роботи з групами та окремими особами, попередження конфліктів та стресових ситуацій, формування позитивного

соціально-психологічного клімату у середовищі колективу; просвітницька – поширення психологічних знань серед персоналу установи, підвищення рівня психологічної культури кожного індивіда; дослідницька – сприяння у проведенні наукових досліджень у галузі психології та впровадженні їхніх результатів у практичну діяльність [14; 167].

В результаті аналізу виробничих функцій психолога ми визначили типові завдання фахівця, а саме: надання психологічної допомоги особам, які її потребують, розробка та реалізація індивідуальних і групових програм психокорекційного й психологічного впливу на особистість з урахуванням її індивідуальних особливостей; узагальнення та впровадження сучасних методів психолого-педагогічного впливу.

Робота психолога за своєю суттю є інформаційною діяльністю. Вона передбачає вміння фахівця цілеспрямовано працювати з інформацією на всіх етапах її перетворення, знання особливостей інформаційних потоків у певній галузі діяльності і т.п. Тому дуже важливою є оцінка професійної компетентності спеціаліста, усвідомлення кожним психологом рівня свого професіоналізму і того, що саме необхідно зробити для підвищення власної інформаційної культури [11; 20; 106].

Надзвичайно важливою умовою ефективної роботи психолога є постійне вдосконалення своїх інтелектуальних можливостей. Неабияку увагу фахівець має приділяти набуттю вміння здійснювати такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез та узагальнення, оскільки вони знаходяться в основі діяльності психолога.

Також у психолога має бути розвиненою емпатія. Для того, щоб виконати свою роботу якісно, психологу потрібно на основі загальної, конкретної та оперативно-регулятивної інформації глибоко проникнути у внутрішній світ партнерів по спілкуванню, зрозуміти особливості певної ситуації спілкування шляхом порівняння себе з партнерами, визначити власне свою позицію у цьому контексті. Усе це дасть можливість підвищити ефективність надання фахівцем психологічної допомоги в цій галузі.

У випадку, коли йдеться про тренінгову роботу психолога, відбувається особистісне (дружнє) спілкування тренера з підопічними особами, метою якого є задоволення потреби кожної людини в розумінні, співчутті, співпереживанні. Партнери розглядають один одного не як засіб, а як ціль, що визначає такий тип соціальної взаємодії, як “справжнє спілкування”. Цей різновид професійного спілкування психолога зумовлюється не стільки зовні (метою, умовами, ситуаціями, стереотипами), скільки зсередини (індивідуальністю, настроєм, ставленням до партнера), тому на першому плані знаходиться перцептивна сторона спілкування. Для досягнення успіху в особистісному спілкуванні майбутньому психологу потрібно оволодіти глибинним, творчим, суб’єкт-суб’єктивним спілкуванням, що передбачає не тільки опанування знаннями і навичками спілкування, а й серйозну роботу над вдосконаленням своєї особистості, а саме виховання таких рис власного характеру, як доброта, сердечність, вміння співпереживати.

У процесі професійного спілкування одним із ключових завдань психолога є вибір найбільш ефективних шляхів та способів спілкування, адже завжди виникають проблеми, пов’язані з аналізом ситуацій спілкування, визначенням мети та засобів досягнення успіху, винайденням раціональних способів поведінки тощо. Ситуативний контекст може певною мірою визначати поведінку спеціаліста, оскільки умови навколишнього середовища також впливають на характер професійного спілкування фахівця. Показовими в цьому плані є дані щодо ролі комунікації в динаміці структурних особливостей особистості психолога, про регулятивне значення сприйняття і розуміння підопічної особи, що є особливо важливим для процесу спілкування та самопізнання. Експериментальні дані О.О.Бодальова та його співробітників показують, що з накопиченням і узагальненням досвіду спілкування підвищується рівень соціальної перцепції і саморегуляції поведінки психолога [41; 43; 45].

У психологічній літературі існує кілька груп моделей структури особистості психолога, що визначають успішність його професійної діяльності. До першої групи відносяться моделі, які вміщують професійно значущі якості, необхідні для

ефективної роботи фахівця (ми їх назвемо “*суб’єктно зорієнтовані моделі*”). Узагальнюючи наукові праці М.О.Амінова, І.А.Зязюна, Н.О.Морозової, А.Л.Смятських, Дж.Голланда та ін., можна виділити найбільш часто повторювані компоненти структури особистості психолога:

- ✓ дидактичні здібності (вміння презентувати та пояснювати учням навчальний матеріал);
- ✓ академічні здібності (здібності до відповідної галузі науки – математики, літератури і т.п.);
- ✓ перцептивні здатності (здатності розуміти внутрішній світ людини, адекватно сприймати зміст повідомлення);
- ✓ мовні здатності (здатності чітко та експресивно висловлювати свої думки і почуття);
- ✓ авторитарні здатності (здатності здійснювати емоційно-вольові впливи на учнів);
- ✓ уява (важливим є передбачення наслідків своїх дій);
- ✓ здатності до рівномірного розподілу уваги;
- ✓ пильність;
- ✓ аналітичне прогнозування;
- ✓ мобільність (адекватне реагування як в типових, так і непередбачуваних ситуаціях);
- ✓ інтуїція і техніка спілкування тощо [9; 205; 305].

У своїх дослідження С.Б.Борисенко, Л.К.Гейхман, І.С.Клейман виявили наступні компоненти ефективної діяльності фахівця: а) емоційна стабільність, особистісна зрілість і соціальна відповідальність; б) здатність виявляти зацікавленість у спілкуванні; в) адекватність сприйняття [209]; г) емпатія [46]. Л.Ф.Войтко [56], Ю.Б.Камап [107], Л.А.Колосова [195], Н.О.Морозова [195] та ін. [270] визначили, що після вивчення курсу психології студенти визначають такі риси особистості, які необхідні психологу для виконання професійної діяльності: гуманізм, колективізм, оптимізм, працьовитість, наукова ерудиція, високий рівень

моральних взаємостосунків з людьми, культура мови, спостережливість, цілісний і твердий характер, самостійність тощо.

На думку більшості вчених, студенти, які виявляють здатність до роботи психолога, відрізняються: організаторським здібностями, винахідливістю і кмітливістю у виконанні завдань, наявністю почуття близькості і поваги до людей, інтересом власне до своєї справи (Б.Г.Ананьєв [13], К.В.Вербова [55], В.М.Гоголів [64], Е.О.Голубєва [260], Ю.М.Жуков [90], Т.К.Камзабаєв [108], Г.В.Парамей [55], Л.А.Петровська [212]).

У своїх дослідженнях Я.Л.Коломенський [131], Н.Г.Оловнікова [131], С.В.Сергєєва [263], М.Г.Субханкулов [263] виявили риси, що досить негативно впливають на професійне спілкування майбутніх психологів: нейротизм, комплекс неповноцінності, авторитарні та параноїальні тенденції, надмірна сензитивність, занадто високий самоконтроль та ін. [199]

До другої групи належать так звані *структурні моделі*, які описують професійне спілкування психолога шляхом виокремлення їх головних складових з більш складних інтер- та інтрапідструктур індивідуальності, які, на думку науковців, гіпотетично впливають на ефективність роботи фахівця. Так, Н.В.Антонова [17], О.Г.Асмолов [23], О.О.Бодальов [43] та ін. визначають майстерність як найвищу форму професійної спрямованості особистості. М.О.Амінов [11], Н.О.Морозова [9], А.Л.Смятських [9] називають види спрямованості, що впливають на особливості становлення професійного спілкування психолога: професійно-педагогічна та пізнавальна спрямованості тощо.

До третьої групи відносяться так звані *системні моделі*, які вміщують головні складові більш складних динамічних систем, в яких педагогічна діяльність розглядається як елемент інфраструктури або суперсистеми. У процесі функціонування такої суперсистеми між її структурними компонентами встановлюються певні зв'язки: а) гностичні; б) проектувальні; в) конструктивні; г) комунікативні; д) організаторські (М.О.Амінов, Н.О.Морозова, А.Л.Смятських) [9; 195].

Ці моделі вміщують як окремий компонент позитивну мотивацію, пов'язану з “Я-концепцією”, що спрямована на пізнання та розуміння інших людей, глибокий аналіз своєї поведінки. Н.В.Бачманова і Н.А.Стафуріна вважають, що психологи – відкриті, чуйні, мають неабияку аналітичність та ерудицію, вони розсудливі та реалістичні у своїх судженнях. У психолога діагностовано значущі кореляційні взаємозв'язки між такими властивостями особистості, як теплота, добросердечність, соціальна сміливість, стресостійкість у спілкуванні, комунікативні здатності (зазначаються деякими авторами як професійно важливі в діяльності психолога), а також соціабельність, потреба в груповій взаємодії тощо. Разом з тим, значущими виявилися і такі особистісні властивості, як тривожність, почуття провини, напруженість, які можуть бути результатом складнощів у діяльності, відповідальності власне за свою професійну компетентність [30].

У зв'язку з цим в роботах А.О.Александрова [6], М.Й.Воловікової [57], Р.А.Зачепінського [94], Д. Шарп [74], К.Г.Юнга [294] та ін. [149; 309] зустрічається поняття “ідеального психотерапевта”. Автори вважають, що у психолога існує цілком усвідомлене уявлення про той шлях, яким треба йти, що надає можливості врахування своїх настановлень, результатів власної поведінки і, відповідно, – можливості пристосування до виконання певного виду діяльності. Це дозволяє психологу не лише скомпенсувати свою особисту диспозицію, але й залишатися терпимим до того, хто діє дещо інакше. У будь-якому випадку, багато авторів наголошують на величезній ролі особистісних якостей психолога, на здатності перетворювати сигнали, які фіксуються ними в інтерперсональному просторі (А.О.Александров, Р.А.Зачепінський, А.М.Зимічев, Є.О.Клімов) [5; 94; 119; 220].

Вивчаючи особистість психолога як “цілісне інтегративне утворення” (М.Й.Воловікова, Т.А.Казанцева, Н.М.Лізункова, В.М.Панфьорова, М.В.Чернова та ін.), в літературі виникає поняття про різні типи фахівців. Так, М.Й.Воловікова за допомогою факторного аналізу виокремила три базові фактори, кожен з яких є уявленням про образи-прототипи психолога-професіонала:

1-й тип: уважний, тактовний, спокійний інтелігент, який не нав'язує свою точку зору, простий у спілкуванні, реалістичний і розуміючий;

2-й тип: має неабиякий життєвий досвід, впевнений у собі, твердий, цілеспрямований, прагне до самовдосконалення і має педагогічний талант;

3-й тип: розумний, спостережливий, доброзичливий, любить людей [57].

Професійна діяльність психолога найбільш чітко диференціюється за цілями, кінцевим продуктом і технологіями, використання яких зумовлює поділ праці і появу різних фахівців у межах однієї професії (Т.А.Казанцева, В.М.Панфьорова та ін.) [68; 106; 207].

І.А.Володарська і Н.М.Лізункова визначили, що в структурі індивідуальності психолога максимальне факторне навантаження мають особистісні властивості, що підтверджує їхню визначальну роль в процесі діяльності фахівця. Ця структура властивостей представлена, поряд з індивідуально-типологічними особливостями нейро- і психодинаміки, різними особистісними властивостями (фактори А, В, Н, F, G, N Кеттелла, а також емпатія, комунікативні та організаторські здібності) [58].

Н.І.Шевандрин, використовуючи інтегральний підхід у вивченні різних аспектів особистості в діяльності та спілкуванні, виявив наступні особистісні якості психолога, які забезпечують ефективність виконання ним професійної діяльності:

1. Увага, прагнення зрозуміти позицію інших.
2. Дружелюбність, товариськість.
3. Здатність бути лідером.
4. Ввічливість, уважність.
5. Здоровий глузд, врахування соціальних настановлень.
6. Життєрадісність.
7. Терплячість, завзятість.
8. Почуття відповідальності.
9. Здатність виконувати різноманітну роботу.
10. Ентузіазм у трудовій діяльності.
11. Ретельність дій.
12. Врахування нових ідей, самостійність суджень.
13. Акуратність і послідовність в роботі.
14. Здатність до планування свого майбутнього.

15. Здатність до розміркованих усних висловлювань.
16. Гарна пам'ять.
17. Здатність навчати інших.
18. Вміння піклуватися про хворих.
19. Вміння піклуватися про сторонніх [285].

В результаті факторного аналізу М.В.Черновою було встановлено, що спільними для всіх груп студентів-психологів були наступні показники: товариськість, комунікабельність, лідерські якості, домінантність, впевненість у собі, низький рівень чутливості та відсутність стану фрустрації [280].

Багато авторів (А.О.Александров [6], Ю.М.Ємельянов [82], Ю.М.Жуков [89], Л.А.Петровська [213], А.Д.Чанько [279]) наголошують на тому, що у психолога має бути обов'язково сформованою комунікативна компетентність. Останню вчені пов'язують, з одного боку, з деякими особистісними властивостями, зокрема, гнучкістю, терпимістю до невизначеності, здатністю інтегрувати суперечливу інформацію, а, з іншого, з успішністю виконання різноманітних завдань: розв'язання мисленнєвих та творчих задач, керівництво групою дискусією, програвання різних ролей та ін.

Цікаво відзначити, що багато закордонних та вітчизняних психологів говорять про свою успішність чи неуспішність з огляду на ставлення до своєї справи (Е.Еріксон), на вміння використовувати окремі прийоми та техніки для здійснення кожного окремого випадку (С.Мінухін, В.Сатир) [99; 250], з урахуванням наявності певних особистісних якостей (Т.Зац, Ю.Б.Гіппенрейтер) тощо.

М.В.Молоканов розглядає чинники, які вважаються вченим базовими для оцінки ефективності спілкування в цілому та професійної успішності фахівця зокрема. На думку автора, такими чинниками є "інтерес до іншого" і "домінантність". "Інтерес до іншого" виявляється у формах спілкування, яким надається перевага: від відстороненої (рольової) форми до емпатійної й співчутливої, міжособистісної або інтимної тощо. Кількісні показники за цим фактором для різних професійних груп будуть залежати від того, якою мірою під час оцінки діяльності фахівця враховується особисте ставлення психолога до

отриманого ним результату [194]. Фактор домінантності виявляється в так званих “бажаних” позиціях спілкування: “згори” – цілі визначаються та змінюються спеціалістом, “поруч” – взаємне співробітництво або “знизу” – фахівець стежить за підопічною особою.

Для психологів доцільно виділяти деякі моделі взаємодії за класифікацією, що базується на основних напрямках їхньої діяльності: психопрофілактичної (що вміщує психотерапевтичні та психокорекційні аспекти), психодіагностичної та консультативної тощо.

Модель професійної діяльності психолога, розроблена Г.С.Абрамовою, містить в собі опис основних особистісних якостей, які є важливими в роботі кваліфікованого психолога. Саме ці якості, на думку вченої, суттєво відрізняють його професійну діяльність від роботи некваліфікованого психолога. Специфічність виявляється і в тому, що сам психолог теж постає як індивідуальність, як людина, що має добре розвинену професійну рефлексію [1; 2].

Ряд авторів (О.М.Еткінд [103], М.С.Каган [105], О.Г.Кукосян [146; 148] та ін.) у своїх дослідженнях зазначають, що для психологів є характерним: готовність до здійснення продуктивної взаємодії з підопічними особами, загальна інтелектуальність, вміння підтримувати контакти, тобто стресостійкість у процесі спілкування, вміння контролювати свою поведінку, тобто зберігати емоційну виваженість у процесі спілкування, емпатія, тобто чутливість до зовнішніх подразників, і, разом з тим, – стресостійкість, енергійність і самодостатність, тобто готовність приймати виважені, розмірковані рішення (Е.О.Голубєва [260], Б.Д.Карварсарський [110], Є.О.Климов [115; 119; 120] та ін. [242; 288])

О.Г.Кукосян зазначає, що психолог-практик має бути душевною людиною, яка вміє співчувати чужому горю і скромно співпереживати з підопічною особою, розв’язувати його проблеми, терпляче проходити з ним досить складний і дуже важкий шлях виходу з того стану, в якому опинилася людина. Ось чому, набуваючи професійних знань, працюючи над формуванням своїх професійних умінь і навичок, психолог-практик постійно має працювати над своїм самовдосконаленням, над

усуненням індивідуальних недоліків, негативних рис характеру, над формуванням професійних якостей своєї особистості тощо [145, с.14].

Незважаючи на те, що кожна вузька спеціалізація психолога вимагає від нього розвитку специфічних якостей, аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити найбільш загальні для всіх психологів якості. Це такі, як: ставлення до іншої людини як до найвищої цінності, не як до об'єкта, а як до суб'єкта пізнання, спілкування, взаємодії, діяльності, стійкий інтерес не взагалі до людей, а до кожного конкретного індивіду, конгруентність, терплячість, толерантність, що стимулюються самим змістом діяльності, спрямованої на допомогу іншим (А.О.Александров [6], С.Л.Ареф'єв [20], Х.Хекхаузен [276] та ін. [219]) Зазначені якості вимагають від психолога добре знати себе, свою особистість, розглядати своє професійне становлення як найбільш ймовірну можливість самовираження та самоактуалізації (О.О.Бодальов [41; 206], А.М.Зимічев [220], З.І.Рябикіна [246; 247], А.М.Сухов [206] та ін.)

Якщо вимоги, які висуваються до психолога-експериментатора, подібні за своїм змістом або майже ідентичні до вимог щодо психолога-теоретика, вченого тощо, то стосовно особистісних якостей, які є необхідними психологу-психотерапевту, психологу-консультанту, педагогічному та соціальному психологу, чітко виокремлюється здатність, яку можна було б назвати здатністю практично розв'язувати завдання з метою організації успішного, продуктивного спілкування. Деякі науковці, зокрема Н.В.Бачманова [30], А.О.Григор'єв [70], Б.Д.Карварсарський [110], О.Г.Кукосян [146], Л.В.Кухарева [93], О.В.Лук'янов [181], Н.А.Стафуріна [30], Н.Ю.Хрящова [93] та ін. [184; 216; 221; 228; 286], цю здатність умовно називають "талантом спілкування". Останній вміщує цілий ряд особливостей особистості, які можна умовно згрупувати в п'ять блоків якостей:

- 1) здатність до адекватного сприйняття суб'єкта взаємодії, спостережливість, швидка орієнтація в ситуації, здатність до образного якісного аналізу проблем, які виникають;

2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей суб'єкта, його духовного світу, психологічна інтуїція, засновані на глибокій загальній ерудиції та гуманістичній спрямованості особистості;

3) здатність до співпереживання, емпатії, співчуття; прояв доброти і поваги до людини, готовність їй допомогти, здатність до співчуття, заснована на любові до людини, загальній гуманності і високому морально-етичному рівні дослідника;

4) здатність до самоаналізу, до аналізу своєї власної поведінки, рефлексії, пов'язані з неабияким інтересом як до своєї особистості, так і до особистості інших людей;

5) здатність керувати собою і процесом свого спілкування, уміння бути уважним, вміння слухати, тактовність, легкість спілкування, вміння встановлювати контакт, викликати довіру і знаходити підхід до людей, психотерапевтичність у спілкуванні, вміння розрядити напружену ситуацію.

Незважаючи на те, що зовнішні умови діяльності того чи того психолога можуть бути стандартними, подібними чи майже ідентичними, внутрішні передумови здійснення діяльності фахівцем не є однаковими, вони детерміновані психічними особливостями індивіда. У процесі адаптації до професійної діяльності, до конкретних соціальних вимог у кожного фахівця складається дещо своєрідна структура особистості, система психічної організації, яка відтворюється у процесі розв'язання психологом практичних завдань та задач і характеризується певним стилем. У ряді робіт (О.Ф.Лазурський [154], Є.В.Луценко [246], С.Д.Некрасов [246], З.І.Рябікіна [246], П.С.Фельдман [303] та ін.) показано, що пристосування людини до умов професійного середовища може бути більш-менш повним, глибоким і всебічним. Причому ступінь і обсяг цього пристосування визначаються, з одного боку, сприятливими чи несприятливими зовнішніми умовами, а, з іншого, (і це – найважливіше) – інтраіндивідуальними характеристиками людини, запасом фізичних і духовних сил суб'єкта, які нібито задають чи то формальний, чи то творчий характер професійної діяльності психолога завдяки його включенню в професію. Останнє також визначає характер самовираження, самоактуалізації, самовизначення особистості в професійній діяльності.

Тому останніми роками значно зросла кількість робіт, в яких вивчаються індивідуальні характеристики особистості як професіонала, індивідуальні стилі, мотиви і цілі суб'єкта конкретної професійної сфери. Кожен з видів діяльності психолога відповідно до його своєрідної специфіки виявляє та актуалізує певні, професійно значущі властивості особистості, які допомагають їй успішно виконувати саме цей вид діяльності (Т.С.Воропаєва, Т.П.Гаврилова, А.О.Деркач, О.Г.Кукосян, Н.В.Клюєва, М.Д.Левітов, А.К.Маркова, І.В.Страхов, А.В.Торхова та ін.).

У зв'язку з цим проблема становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів набуває особливої актуальності. Удосконалення і корекція особливостей такого стилю відкриває неабиякі можливості для зростання ефективності професійного спілкування майбутнього спеціаліста. Так, в наступному параграфі дисертації розкриємо основні характеристики стилю професійного спілкування психолога, що дасть нам можливість побудувати нормативну модель стилю професійного спілкування фахівця в даній галузі роботи.

1.3. Стиль професійного спілкування як основа фахового становлення майбутнього психолога

Поняття стилю, стилю комунікативної діяльності, стилю професійного спілкування тощо розглядаються в працях багатьох учених, зокрема, в роботах Б.О.Вяткіна, В.М.Данильченко, Н.О.Жарової, В.М.Дружиніна, О.Є.Ілгунової, Є.О.Клімова, М.С.Козловської, А.В.Кущового, А.В.Литвинова, Л.Е.Мішуровського, А.В.Меньчукова, С.О.Печерської, Е.В.Синіциної, М.В.Талан, В.О.Толочка, М.Р.Щукіна, О.В.Фінашина та ін. Саме психологи вперше застосували методи наукового аналізу для вивчення стильових проявів, що відображають відмінні ознаки у способах взаємодії людей з навколишнім предметним світом та один з одним. Пріоритет психологічної парадигми в розробці стильової проблематики пов'язаний із загальновизнаним серед дослідників положенням щодо зумовленості

стильових закономірностей властивостями людської індивідуальності, унікальності тощо.

У численних визначеннях стилю, яких на сьогоднішній день налічується декілька десятків, відбиваються, насамперед, настановлення самих дослідників на розуміння проблеми індивідуальності в цілому, їхні погляди на характер взаємодії людини зі світом. Достатньою мірою поширеною є точка зору, що в стилі втілюється індивідуальність, особистість людини. При цьому в психологічних працях наголошується на домінувальній ролі особистісного чинника в процесі формування стилю та його структури. Найбільш образним є визначення В.Г'оте, який за стиль приймає деякі прояви вищих властивостей індивідуальності людини. Це загальне положення знаходить певне підтвердження і в уявленнях сучасних психологів про існування “ефективних” і “неефективних” стилів, розглянутих поза контекстом конкретних видів поведінки та діяльності. Але серед існуючої великої кількості підходів до вивчення проблеми стилю спілкування нас цікавить психологічний аналіз цього феномену, його структурні компоненти, виокремлені в психологічній літературі, а саме: особистісні диспозиції; характеристики когнітивних процесів; параметри поведінки суб'єкта. Проаналізуємо зміст окреслених напрямків щодо тлумачення стилю професійного спілкування фахівця.

Аналізуючи поняття “стиль спілкування” особистості [4; 98; 129; 132; 184; 251], ми виявили, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях зустрічаються три концептуальні підходи до вивчення стилів спілкування, а саме: нормативний підхід, ситуативний (або діяльнісний) підхід, метакогнітивний підхід тощо.

Нормативний підхід (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, В.В.Коссов, Г.С.Костюк, Г.В.Ложкін, Б.Ф.Ломов, Н.О.Менчинська, В.П.Нотаров, К.К.Платонов та ін.) полягає у визначенні найбільш ефективних, загальних для працівників різних професій стилів професійного спілкування. Найчастіше дослідники описують необхідні для суб'єкта риси чи якості з метою здійснення фахівцями ефективного спілкування. Вони припускають, що існує єдиний для всіх стиль спілкування, який є найбільш оптимальним для виконання тієї

чи іншої професійної ролі, не зважаючи на індивідуальні особливості особистості та різні ситуації професійного спілкування.

На думку Б.Г.Ананьєва [13], Б.Ф.Ломова [163] та ін. біологічні та соціальні детермінанти структури особистості великою мірою визначають системну організацію індивідуальності, сприяють всебічному розкриттю і розвитку індивідуального професійного спілкування практичного психолога. Останнє також пояснюється тим фактором, що становлення стилю спілкування для людей, зайнятих саме у психологічній сфері діяльності, створює неабиякі можливості компенсаторного подолання недостатньою мірою виражених здібностей.

У нашому дослідженні вивчення особистісних структур суб'єкта та стильових особливостей діяльності психологів є основою для виявлення особливостей стилю професійного спілкування майбутніх психологів. Тому проаналізуємо особистісні характеристики, що впливають на становлення індивідуального стилю професійного спілкування даних фахівців.

У роботах Е.А.Грибеннікової [69], В.П.Захарова [93], Л.А.Колосової [195], Л.В.Кухаревої [93], В.Г.Леонтьєва [160], Н.О.Морозової [195], Ю.С.Сировецького [160], Г.Кунтза [306] та ін. [255; 310] зазначаються особистісні якості, які найбільшою мірою визначають стиль професійного спілкування психологів: доброзичливість, професійна грамотність, повага до інших людей, прагнення до впровадження нового, уміння розподіляти роботу, вимогливість, справедливість, вміння будувати взаємостосунки, ініціативність і активність, обов'язковість, стриманість і врівноваженість, самостійність, освіченість і підготовленість, самокритичність, вміння переконувати, оперативність у роботі, відповідальність, наполегливість тощо. Рядом авторів (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, Е.О.Голубєва, А.М.Зимічев, А.І.Кітов, Т.В.Кудрявцев, Г.В.Ложкін, К.К.Платонов, В.В.Спасенков, В.Ю.Шегурова) особливо наголошено на значенні комунікативних якостей: товариськості, доброзичливості та привітності у поведінці з клієнтами [12; 45; 67; 114; 144; 162; 215; 220].

Г.С.Костюк неодноразово підкреслював, що для психолога, перш за все, необхідними є такі якості, як любов до своєї професії, неабияка зацікавленість в

осягненні таємниць людської душі, характеру, поведінки, мотивів діяльності клієнта, прагнення до накопичення фактів, і, головне, – розвиток власне діалогічних якостей пізнавальної діяльності, без яких неможливе формування професіонала на рівні акме [цит. 150, с. 72].

У ряді емпіричних досліджень (М.О.Амінов [10], Е.О.Голубєва [66], І.А.Зязюн [205]) встановлено зв'язок між слабкістю і лабільністю нервової системи та розвитком комунікативних здібностей фахівця. За результатами досліджень кореляційних залежностей особистісних рис психолога, проведеними Л.І.Белозеровою [33], Л.В.Івановою [97], А.Г.Ісмаїгловою [102], Н.О.Менчинською [187], в центрі багатьох кореляційних плеяд знаходяться комунікативні риси особистості, що виражають ставлення фахівця до інших людей. Однак щільність зв'язків між комунікативними та іншими рисами особистості всередині певної типологічної групи спеціалістів має багато унікальних варіантів оптимального урівноваження стосовно зовнішніх вимог, але, при цьому, не дає можливостей виявити найбільш важливі для психолога комунікативні якості (всі якості однаковою мірою виявляються важливими для досягнення оптимального результату в практичній діяльності фахівця). Це можна пояснити тільки тим, що стиль професійного спілкування формується не під фатальним впливом природних форм реагування, а як ефект одночасної дії багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Стиль спілкування психолога може формуватися або стихійно, в процесі професійної діяльності, або цілеспрямовано, під час навчання у вузі, за допомогою систематизованого впливу викладача на студента, проведення певної роботи з метою усвідомлення майбутніми психологами себе, своєї індивідуальності, співвідношення її з вимогами професії, прагнення розвинути свої сильні сторони особистості та з огляду на намагання “заглушити” слабкі тощо.

Прихильники *ситуативного (діяльнісного) підходу* (Т.Є.Аргентова, Г.О.Балл, Ю.С.Крижанська, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, В.М.Синьов, М.Л.Смұльсон, В.Г.Третьяков та ін.) акцентують увагу на деяких зовнішніх особливостях ситуації спілкування, а саме: позиції та поведінці партнерів по спілкуванню, контексті, у якому відбувається спілкування, характері завдань, які потрібно виконати тощо.

Яскравим прикладом ситуативного підходу щодо розв'язання проблеми стилю спілкування є підхід Т.Є.Аргентової [19], яка під стилем спілкування розуміє “рухливу систему використання засобів та способів спілкування, що змінюється залежно від ситуації” [19, с. 130]. З урахуванням ступеня адекватності засобів та способів спілкування Т.Є.Аргентова виділяє гнучкі, ригідні та перехідні стилі спілкування. Під адекватністю стилю спілкування в певній ситуації авторка розуміє відповідність засобів та способів спілкування, що використовує особистість, характеру міжособистісних стосунків у групі, психологічним особливостям партнерів по комунікації, специфіці та організації спільної діяльності.

Ситуативний підхід наголошує, що особи, які володіють гнучким стилем спілкування, добре орієнтуються в ситуації спілкування, вміють адекватно оцінити себе та інших, розуміють імпліцитний зміст, підтекст спілкування та емоційний стан іншого, та вміють налаштувати свій емоційний стан відповідно до вимог певної ситуації, при цьому використовують вербальні та невербальні засоби спілкування у формі, яка є доступною для сприйняття партнера по спілкуванню, добре володіють технікою впливу на партнера по спілкуванню, вміють створити такі умови, які були б найсприятливішими для ефективної комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Осіб з ригідним стилем спілкування характеризує відсутність вищезазначених якостей. В свою чергу, перехідний стиль спілкування є проміжним між гнучким та ригідним стилями.

У парадигмі ситуативного підходу Ю.С.Крижанська та В.Г.Третьяков [142] розрізняють ритуальне, маніпулятивне і гуманістичне спілкування.

Головною метою партнерів у ритуальному спілкуванні є підтримка зв'язку з соціумом, формування уявлення про себе як про члена спільноти. При цьому важливим є те, що партнер розглядається як необхідний атрибут виконання певного ритуалу. У реальному житті існує досить багато ситуацій, коли кожен з нас функціонує за правилами, із наявністю заздалегідь заданих властивостей. Головне у ритуальному спілкуванні – відповідність фахівця певній ролі – соціальній, професійній, міжособистісній та ін. Такі ритуали вимагають від учасників лише одного – знання правил поведінки та особливостей власне своєї діяльності. У цьому

контексті дуже важливо, з одного боку, адекватно оцінити ситуацію спілкування, а, з іншого, – уявити, як себе слід поводити в даній конкретній ситуації.

Маніпулятивний стиль спілкування психолога передбачає, що до підопічної особи ставляться як до засобу досягнення зовнішньої по відношенню до неї мети. В маніпулятивному спілкуванні ми пропонуємо клієнтові стереотип, який сприймається нами як найбільш вигідний у даний момент. Якщо мета партнерів по спілкуванню є неоднаковою, то перемагає той, хто виявиться більш досконалим маніпулятором: краще знає партнера, розуміє мету, володіє технікою спілкування (такою особою у більшості випадків є психолог). Як правило, маніпулятивний стиль спілкування здійснює негативний вплив на особистість, що виявляється за умов, коли фахівець вважає цей стиль таким, який є найбільш прийнятним у різноманітних ситуаціях спілкування психолога з підопічною особою.

Гуманістичний стиль в науковій літературі вважається стилем міжособистісного спілкування, що дозволяє задовольнити такі людські потреби, як потреба у розумінні, у співчутті, емпатії тощо. Його важливою особливістю є двосторонні зміни в уявленнях обох партнерів, які визначаються глибиною спілкування. Якщо психолог дотримується саме цього стилю спілкування, то в його діяльності простежується залежність від особистісних рис клієнта, підопічна особа сприймається цілісно. Проте Г.М.Андрєєва, Т.Є.Аргентова, О.О.Бодальов, Б.О.Вяткін, М.Гембл, Т.К.Гембл, Ю.М.Жуков, А.В.Карпов, Є.О.Клімов, Б.Б.Коссов, Т.Б.Кудрявцев, А.А.Лузаков, Р.Люс'єр, В.С.Мерлін, С.В.Михайлова, Л.А.Петровська, А.М.Сухов, С.Ю.Флоровський, В.Д.Шадриков, В.Ю.Шегурова, Е.Шостром, М.Р.Щукін зазначають, що у деяких професійних ситуаціях, незважаючи на усі свої переваги, гуманістичний стиль виявляється все ж таки недоречним або неприйнятним.

Більш детальний підхід до визначення та класифікації ситуативних стилів професійного спілкування запропонував Роберт Люс'єр [308]. На його думку, поведінка психолога характеризується варіативністю, що передбачає поведінкові комбінації, які класифікуються за спрямованостями: спрямованістю на задачу та спрямованістю на взаємодію. Цим вимірам також властива сила чи слабкість прояву,

яка залежить від потужності зусиль, спрямованих на досягнення мети у процесі спілкування. Таким чином, Р.Люс'єр виділяє чотири стилі професійного спілкування психолога: автократичний, консультативний, партнерський та стиль невтручання. Охарактеризуємо кожен з цих стилів спілкування.

Автократичний стиль спілкування вирізняється високим ступенем спрямованості на задачу та низьким – на взаємодію. Психолог, який його використовує, сам ініціює й контролює перебіг процесу спілкування, вимагає повного підкорення підопічної особи, не зважає на його думки та почуття тощо. Автократичний стиль передбачає, що клієнт володіє невеликою кількістю інформації та, в результаті цього, – низьким рівнем індивідуальних можливостей порівняно з психологом. Даний стиль також характеризується високим ступенем закритості у взаємостосунках між партнерами по спілкуванню.

Консультативний стиль передбачає високий ступінь спрямованості психолога як на задачу, так і на взаємодію. Тому психолог ініціює спілкування досить жорстким, регламентованим формулюванням задачі та контролює процес розв'язання останньої, разом з тим, мотивуючи клієнта до виконання діяльності своєю неабиякою компетентністю в даному питанні, увагою до його думок і зауважень тощо. Даний стиль характеризується закритістю у взаємостосунках, спрямованих на розв'язання задачі, але відкритістю у почуттях психолога та підопічної особи.

Партнерський стиль спілкування відрізняється низькою спрямованістю психолога на задачу та високою спрямованістю на взаємодію. Він, зазвичай, використовується, коли фахівець хоче допомогти клієнтові у розв'язанні певної проблеми чи, навпаки, – прагне, щоб підопічна особа сама ініціювала діяльність, спрямовану на досягнення результату. При цьому клієнт, як правило, має досить високий ступінь поінформованості щодо певного питання та неабиякі можливості для її розв'язання. Партнерський стиль передбачає високий рівень відкритості у спілкуванні психолога з підопічною особою тощо.

Стиль невтручання демонструє низькі рівні спрямованості психолога на задачу й взаємодію. Даний стиль характеризується високим рівнем відкритості у

спілкуванні; передбачається, що підопічна особа достатньою мірою поінформована щодо шляхів та засобів використання можливостей для розв'язання тої чи тої проблеми, і тому саме на клієнта покладається вся відповідальність за результат, а психолог погоджується з будь-яким кінцевим рішенням. Аналіз цих характеристик дозволив Р.Люс'єру визначити, що за умов вибору фахівцем стилю слід зважати на чотири змінні процесу спілкування: час, інформацію, прийнятність для підопічної особи, потенційні можливості, які, в свою чергу, детермінуються здібностями клієнта та мотивацією.

Ситуативний (або діяльнісний) підхід (Б.О.Вяткін [62], А.А.Лузаков [180], В.Д.Шадриков [282], М.Р.Щукін [290] та ін. [63]) наголошує, по-перше, на окремих властивостях, які входять у структуру індивідуальності психолога, утворюють складні динамічні композити; по-друге, для кожного працівника характер таких структур є суто індивідуальним; по-третє, характеристики інтегральних підструктур визначаються вимогами діяльності та життєвою ситуацією кожного окремого фахівця; по-четверте, індивідуальні властивості та їх поєднання є стійкими утвореннями, що впливають, а, в ряді випадків, і визначають характер професійної діяльності психолога. Іншими словами, загальні властивості особистості (що розглядаються в якості основи стильових проявів) реалізуються не “автоматично”, а, швидше за все, вони можуть розглядатися як віртуальні аспекти індивідуальності: спрямованість, рівень і якість їхньої актуалізації в певному “діяльнісному просторі” з урахуванням активності психолога. Тому індивідуальний стиль професійного спілкування фахівця визначається багатьма факторами, в тому числі – і психологічним змістом діяльності, її особистісною значущістю для суб'єкта, що відображено в ряді робіт (Г.М.Андрєєва [15], Б.Б.Коссов [136], Т.Б.Кудрявцев [144], В.С.Мерлін [189], С.Ю.Флоровський [271], В.Ю.Шегурова [144] та ін.)

Очевидним є те, що індивідуальні якості психолога, з огляду на які вибудовується функціональна система діяльності, саме в процесі останньої не залишаються незмінними, а під впливом вимог професійної діяльності починають змінюватися, вдосконалюватися, набуваючи рис оперативності, адекватності до тої чи тої діяльності (А.В.Карпов [113], Є.О.Клімов [117], С.В.Михайлова [113] та ін.)

В парадигмі даного, ситуативного підходу стає очевидним, що взаємодія психолога з клієнтом може проходити і в межах декількох різних моделей, з переходом від однієї з них до іншої і використанні їх у поєднанні. Таким чином, стиль спілкування розглядається з позицій зміни засобів і способів спілкування залежно від ситуації діяльності. З урахуванням ступеню адекватності засобів і способів комунікації Т.Є.Аргентова виокремлює гнучкі, ригідні (жорсткі) і перехідні стилі професійного спілкування психолога [15].

У свою чергу, моделі спілкування фахівця відповідають двом основним стратегіям психології впливу – маніпулятивній та рефлексивній. У діалогічній, суб'єкт-суб'єктній моделі спілкування ситуація психологічного впливу осмислюється як рефлексивна. Чи то йде мова про взаємодію психолога в діаді або про його роботу з мікрогрупою, у будь-якому разі наголошується на активності позицій усіх учасників комунікації. При цьому кожна ситуація психологічного впливу має ознаки соціально-психологічної взаємодії (О.О.Бодальов [44; 206], Ю.М.Жуков [90], Л.А.Петровська [212], А.М.Сухов [206], Е.Шостром [288] та ін.)

На рівні моделей взаємодії з клієнтами аналізується й те, які рольові форми спілкування з підопічними особами є прийнятними для фахівця у його професійній діяльності, і які з них очікують від нього клієнти (С.Беддінгтон-Беренс [31], В.Л.Леві [155], І.О.Оботурова [204], Л.О.Радзіховський [228], А.Д.Чанько [279] та ін. [225]). Обґрунтування психологом-практиком власної позиції у процесі взаємодії з підопічними особами – одне з найважливіших завдань, і воно має неодмінно актуалізуватися в процесі організації діяльності з клієнтами.

На думку Т.К.Гембл та М.Гембла, психолог, як правило, сам формує той чи той стиль спілкування, який залежить від способу міжособистісної взаємодії, якому постійно надається перевага в професійних видах діяльності.

У межах *метакогнітивного* (Т.Є.Аргентова, Б.О.Вяткін, А.М.Едкінд, Л.В.Іванова, Є.П.Ільїн, М.С.Каган, Л.М.Карамушка, Є.О.Клімова, М.С.Коваль, В.А.Коток, М.Г.Краюшенко, Т.Лірі, В.С.Мерлін, В.П.Мерлінкін, Т.О.Піроженко, І.Л.Руденко, Є.В.Руденський, З.І.Рябікіна, Т.М.Титаренко, В.О.Толочек, Г.М.Трайлін, О.Р.Фонарьов, Ф.Франселл, О.М.Шаліна, М.Р.Щукін) підходу стиль

спілкування визначається як індивідуально стабільна форма комунікативної поведінки фахівця, яка виявляється як в будь-яких формах взаємодії психолога з підопічними особами, так і у стилі керівництва, у способах прийняття й здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах розв'язання і попередження міжособистісних і професійно спрямованих конфліктів.

У межах даного підходу індивідуальний стиль професійного спілкування розглядається в парадигмі двох напрямків, а саме:

1. Індивідуально-типологічного, який полягає у вивченні індивідуально-типологічних детермінант стилів, їхньої диференціації, у виявленні системоутворювальних характеристик, побудові та описі типологій стилів тощо.

2. Суто індивідуального, основним вихідним принципом якого є розуміння неповторності та унікальності кожної особистості.

Так, Т.Лірі [307], поклавши в основу своєї теорії два біполярних виміри, полюсами яких є ворожість – любов та домінантність – покірливість, пропонує систему із восьми стилів міжособистісного спілкування, які, в свою чергу, залежно від ступеня інтенсивності поділяються ще на два стилі. Отже, Т.Лірі пропонує шістнадцять стилів професійного спілкування: лідерський, деспотичний, незалежний, домінувальний, прямолінійний, агресивний, недовірливий, скептичний, поступливий, пасивно-покірливий, довірливий, залежний, співробітницький, конформний, доброзичливий тощо.

Є.В.Руденський [245] визначає стиль спілкування психолога як індивідуально-типологічні особливості взаємодії фахівця з підопічними особами. Базовим чинником певного стилю спілкування спеціаліста, на його думку, є морально-етичні настановлення особистості й соціально-етичні норми суспільства. До найбільш розповсюджених стилів спілкування науковець відносить творчо-продуктивний, дружній, дистанційний, пригнічувальний, популістський, стиль загравання, вимогливий, діловий та позиційний стилі спілкування.

М.С.Коваль [128; 129] розрізняє домінантний, м'який, статусно-рольовий, особистісно-відкритий, доброзичливий, агресивний стилі спілкування. Він також зазначає, що ефективне спілкування передбачає здатність фахівця до гнучкого

переходу від одного стилю до іншого залежно від ситуації спілкування. Тому найбільш продуктивним, на його думку, є гармонійний стиль спілкування, у якому зазначені параметри виявляються в збалансованому вигляді відповідно до ситуативних вимог професійної взаємодії.

Спробу синтезувати ситуативний та метакогнітивний підходи до вивчення стилів спілкування було зроблено І.Л.Руденко [243]. На думку автора, можна виділити дві основні детермінанти стилю – когнітивну та ситуативну, а також дві форми вияву стилю – абстрактну і конкретну.

Абстрактна форма стилю виявляється під впливом особистісних новоутворень суб'єкта і є сукупністю узагальнених характеристик способів міжособистісної взаємодії, які відображують загальний предметний зміст професійної діяльності психолога.

Конкретний стиль спілкування формується під впливом двох чинників – особистісного та нормативного. Він являє собою стійкий спосіб реалізації фахівцем певних мотиваційних тенденцій в конкретних умовах професійного спілкування з підопічною особою.

З метою диференціації стилів спілкування, а саме, враховуючи їх особистісну змінну, І.Л.Руденко використовує спрямованість особистості, а в якості нормативної змінної – позицію, яку займає суб'єкт власне щодо клієнта. Таким чином, вважає вчений, існує дев'ять стилів спілкування: стиль влади, стиль наставництва, стиль опіки, стиль суперництва, стиль єднання, стиль самодискредитування, стиль непогодження, стиль пошуку підтримки, стиль фрустраційної толерантності тощо. Дані стилі наведено в Додатку А, табл. А.4.

Як можна побачити із поданого вище матеріалу, у дослідників типологічних стилів спілкування немає єдності ані у підходах до їх вивчення, ані у визначенні критеріїв, які зумовлюють різницю між стилями, ані у їх кількості, що, звісно, є наслідком невирішеності попередніх двох проблем.

Разом з тим, більшість дослідників типологічних стилів професійного спілкування наголошують на тому, що жоден окремо взятий стиль не є ефективним, оскільки різні ситуації спілкування вимагають і різних підходів з боку осіб, які

спілкуються, а саме доцільною є компресія різних індивідуально-типологічних стилів. Останнє зумовлюється існуванням факторів, які Р.Люс'єр визначає як змінні процесу спілкування: час, інформацію, прийнятність для іншого, потенційні можливості тощо. Проте дослідження О.О.Бодальова виявило, що в той час, як одні люди можуть демонструвати своєрідну гнучкість і, враховуючи особливості суб'єктів, які беруть участь у спілкуванні, змінювати свою манеру спілкування, інші на такі зміни не здатні, і тому у спілкуванні з різними категоріями осіб виявляють один і той же, звичний для них спосіб поведінки [38, с. 66]. Тому виникає об'єктивна необхідність пошуку причин та шляхів розв'язання цієї проблеми в умовах вищого навчального закладу, створення нормативної моделі індивідуального стилю професійного спілкування психолога тощо.

Під стилем професійного спілкування психолога В.С.Мерлін [190] розуміє своєрідну форму комунікації, в основі якої виявляється той чи інший спосіб впливу на підопічну особу. Найбільш суттєвою вчений вважає системоутворювальну функцію стилю професійного спілкування, тобто у процесі формування стилю змінюється власне і структура інтегральної індивідуальності суб'єкта, встановлюється зв'язок між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів. При цьому зміна різнорівневих зв'язків відбувається в бік їх гармонізації. Ядро стилю професійного спілкування психолога створюють такі особливості та способи спілкування, які є достатньо стійкими для даного індивіда. Під час здійснення професійної діяльності, набуття психологом професійно значущого досвіду у нього створюються особливості (чи властивості), які вважаються В.С.Мерліним своєрідною надбудовою ядра стилю професійного спілкування фахівця.

Так, психолог з відносно стійким стилем професійного спілкування відрізняється неабиякою орієнтацією в ситуаціях спілкування, адекватною оцінкою інших та адекватною самооцінкою, розумінням підтексту спілкування, емоційного стану клієнта, вмінням реагувати на певну ситуацію з урахуванням індивідуальних особливостей клієнта, використанням вербальних та невербальних засобів спілкування у формі, яка є доступною для ментального та інтелектуального рівня

співрозмовника, створенням комфортної ситуації комунікації для здійснення найбільш ефективної взаємодії та взаємовпливу.

У випадку, якщо стиль спілкування у психолога є несформованим, для нього буде характерною звичка не до кінця аналізувати свою поведінку та поведінку підопічної особи, неадекватна оцінка інших, завищена чи, навпаки, занижена самооцінка, погане самовладання, нерозуміння підтексту спілкування, невміння знайти тон, адекватний даній ситуації взаємодії, доцільну форму спілкування для здійснення ефективного впливу на клієнта тощо.

М.Г.Краюшенко, В.О.Толочек [141] вважають, що стиль професійного спілкування психолога є цілісною системою операцій. Інакше кажучи, професіоналізм, успішність, профпридатність фахівця визначаються не тільки їх окремими особистісними якостями, але й взаємозв'язком останніх.

У роботах Б.О.Вяткіна [62], М.С.Кагана [103], А.М.Едкінда [103], М.Р.Щукіна [290] зазначається, що успіх професійної діяльності психолога залежить від розуміння ним причинно-наслідкових зв'язків, виділення істотних відмінних ознак спостережуваних явищ, наполегливості, цілеспрямованості, професійної компетентності та вміння спілкуватися з підопічними особами. В науковій літературі наголошується, що говорити про індивідуальний стиль професійного спілкування психолога доцільно, коли йдеться не просто про особливості комунікативних контактів фахівця та клієнтів один з одним, а про наявність сформованих в сфері досвіду порівняно стійких “симптомокомплексів”, що є своєрідними оцінювальними еталонами, які вміщують більш прості або більш складні “схеми” чи “алгоритми” тлумачення намірів підопічної особи, її стану, характеру поведінки та ін. (Д.Банністер, М.Д.Бобирєв, О.О.Бодальов [223], Б.Б.Коссов [135], В.С.Мерлін [189; 191], В.П.Мерлінкін [193], З.І.Рябікіна [247], Г.М.Трайлін [269], Ф.Франселл [274]).

В емпіричних дослідженнях Є.О.Клімова [119] показано, що найбільш ефективним періодом формування стилю професійного спілкування психолога є початковий етап становлення фахівця. При цьому змістовою характеристикою професійного самовизначення суб'єкта є визначення фахівцем свого ставлення до

себе як до суб'єкта професійної діяльності. При цьому стійке позитивне ставлення є критерієм цілісності процесу формування образу “Я” професіонала-психолога. В дослідженнях Є.О.Клімова [117; 120] високий рівень сформованості стилю професійного спілкування психолога розглядається як об'єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості. В.П.Петров [210] зазначає, що останній процес відбувається доти, доки здійснюється професійна діяльність фахівця; це – свого роду перманентний процес, який має свої якісні характеристики у певному віці людини.

У роботах Є.О.Клімова стиль професійного спілкування розглядається з урахуванням трьох основних моментів: як стійка система прийомів і способів здійснення діяльності; як система, зумовлена особистісними якостями фахівця; як система, що є засобом ефективного пристосування психолога до об'єктивних вимог дійсності.

У ряді робіт Б.Г.Ананьєва [12], В.С.Мерліна [188; 189], Б.М.Ребуса [229], І.Л. Руденка [244] та ін. [19; 97] є дані, що дозволяють ставити в даний час питання про те, що кожен стиль професійного спілкування має варіанти свого прояву, тобто так звані “підстили”. Останні пояснюються вченими тим, що своєрідність суб'єкт-суб'єктного спілкування зумовлена впливом властивостей різних ієрархічних рівнів індивіда і, перш за все, особистісного та нейродинамічного рівнів. Роль поєднувальних компонентів між цими рівнями виконують такі компоненти стилю професійного спілкування, як емоційність, самооцінка й настановлення. Саме вони, вважають науковці, дають можливість здійснювати цілеспрямований вплив на розвиток особистісних властивостей суб'єкта (Є.П.Ільїн [98], В.А.Коток [138], В.О.Толочек [266], О.Р.Фонарьов [272], М.Р.Щукін [291; 292] та ін.)

Найбільш істотною функцією стилю професійного спілкування вважається та, що відповідає за зміну структури інтегральної індивідуальності особистості, тобто зв'язок між індивідуальними властивостями різних ієрархічних рівнів [283]. Наявні емпіричні дані свідчать про те, що таку ж саму функцію виконує й індивідуальна система операцій у комунікативному акті (О.М.Шаліна).

При цьому стиль професійного спілкування виконує системоутворювальну функцію, завдяки якій створюється цілісна єдність інтегральної індивідуальності особистості. Вчені Т.Є.Аргентова [19], Л.В.Іванова [97], В.С.Мерлін [190] наголошують, що в результаті того, що стиль професійного спілкування виконує ті ж самі функції й має ті ж властивості, що й індивідуальний стиль в предметній діяльності, між цими двома формами стилю існує щільний зв'язок. Він полягає в тому, що у людини з певним стилем предметної діяльності виявляється чітка тенденція до формування відповідного стилю професійного спілкування.

Проте, ці обидва стилі далеко не завжди набуваються однією і тією ж людиною. Наприклад, студент може опанувати стилем навчальної роботи, що відповідає його індивідуальним властивостям, але не мати належного стилю спілкування в суспільній роботі. Не дивлячись на неабияку подібність, стиль професійного спілкування і стиль предметної діяльності відрізняються один від одного. По-перше, стиль професійного спілкування характеризується не тільки комунікативними операціями, скільки метою, спрямованою на встановлення того чи іншого виду міжособистісних стосунків. По-друге, стиль професійного спілкування виконує компенсаторну функцію. Відповідно до різних ролей спілкування вона виявляється як у прагненні психолога долати труднощі в комунікації, так і в підвищенні продуктивності предметної діяльності.

Компенсаторна функція стилю, що забезпечує подолання труднощів у спілкуванні, виявляється в таких фактах. Зокрема, Е.І.Маствіліскер [184] встановив, що суперництво у рольовій грі у дітей пов'язане з типами міжособистісної взаємодії. Відповідно до ролі спілкування у спільній діяльності, а також завдяки індивідуальному стилю професійного спілкування в комунікативному процесі створюються ті чи інші умови для прояву ініціативи дітей. Так, розрізняють стилі співробітництва, керівництва-підпорядкування та суперництва. Зокрема, в ситуаціях владарювання чи суперництва у процесі спілкування зустрічаються значно більше негативних висловлювань і дій, що свідчить про неабияку напругу, яку відчують партнери по спілкуванню, а їхні контакти характеризуються тривогою та

фрустрацією (Т.Є.Аргентова [19], Л.В.Іванова [97], А.Г.Ісмагілова [100; 101], А.О.Коротаєв [134], Т.С.Тамбовцева [134], В.О.Толочек [268] та ін.

Компенсаторна функція стилю професійного спілкування психолога безпосередньо пов'язана з системоутворювальною функцією між різнорівневими властивостями індивідуальності. Стиль професійного спілкування як системоутворювальний фактор структури особистості професіонала складається під впливом ряду явищ, серед яких важливу роль відіграють особистісні особливості самого суб'єкта спілкування (особистісна спрямованість, цінності, мотиви, властивості характеру, темпераменту та ін.). Г.М.Андрєєва [14] визначає сформованість стилю професійного спілкування тим, наскільки психолог вміє взаємодіяти з іншими, чи співпрацюють з ним клієнти, чи беруть вони участь у прийнятті колективного рішення, чи здатні розв'язувати конфлікти, підпорядковувати іншим свій індивідуальний стиль діяльності, сприймати інновації та ін.

В.С.Мерлін у своїх дослідженнях зазначає, що становлення стилю професійного спілкування великою мірою залежить від ступеню саморегуляції суб'єкта, оскільки останнє вимагає самостійних пошуків таких ефективних прийомів і способів роботи, які найкращим чином відповідають типологічним особливостям фахівця [191].

Також становлення стилю професійного спілкування психолога вимагає достатнього осмислення ним використання різноманітних способів дій щодо певних вимог діяльності. Тільки за таких умов людина може свідомо відібрати способи й прийоми роботи, які відповідають її можливостям, і, разом з тим, доцільні даним вимогам шляхи здійснення ефективної комунікації (О.Г.Асмолов [25], М.Г.Краюшенко [140; 141], В.С.Мерлін [191], В.О.Толочек [265; 267]).

Так, у процесі оволодіння професією психолог ніби “розпредмечує” нормативні засоби здійснення діяльності, перетворюючи їх в суто індивідуальний спосіб виконання дій та операцій. Потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання й настановлення, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій,

нейродинамічних якостей, властивостей особистості є вихідними моментами для формування стилю професійного спілкування фахівця.

У своїх роботах М.Д.Бобирєв, Л.К.Гейхман, І.С.Клейман, В.П.Мерлінкін, І.В.Страхов, І.Б.Шуванов визначають стиль спілкування психолога як категорію соціально та морально зумовлену. Вчені вважають, що індивідуальний стиль професійного спілкування фахівця залежить від соціально-етичних настановлень суспільства та позиції викладача вищого навчального закладу. Під стилем професійного спілкування тут розуміються індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії викладача та студента. Так, стиль спілкування відображує:

- особливості комунікативних можливостей викладачів;
- досягнутий рівень взаємостосунків педагога і студентів;
- творчу індивідуальність педагога;
- особливості студентського колективу [193; 209; 262; 289].

З урахуванням особливостей комунікації психолога з клієнтами, А.Г.Ісмагілова [101], Л.К.Гейхман, І.С.Клейман [209] у своїх дослідженнях визначають такі стилі професійного спілкування даного фахівця: “активно-позитивний” – психолог “закоханий” у свою роботу, в людей, вміє проводити консультативну роботу будь-яких видів, не є прихильником жорстких мір, в той же час – дуже принциповий і вимогливий. “Ситуативно-сумлінний” – грамотний, працює багато часу і з натхненням, але втрачає самовладання у разі здійснення помилок, у раптових, передбачуваних ситуаціях, конфліктах тощо. “Пасивно-позитивний” – професійний психолог, але надто домінантний, не використовує засоби підтримки, схвалення, гумору. “Пасивно-негативний” – сприймає все з позиції “зверху”, обмежує спілкування з підопічними особами колекційною роботою. “Активно-негативний” – зауваження робить в різкій формі, за умов будь-якої невдачі чи невиконання завдання обурюється, не любить замкнених клієнтів і не хоче з ними працювати.

Н.І.Петрова вважає, що проблема стилю професійного спілкування психолога – це ще й питання про те, які індивідуально-своєрідні способи і прийоми роботи найбільш доцільні для фахівців з різними типологічними особливостями [211].

Зокрема, А.О.Коротаєв і Т.С.Тамбовцева [134] у своїх емпіричних дослідженнях використовували метод факторного аналізу і виділили три значущих фактори (екстраверсія-інтроверсія, висока-низька емоційна збудливість, демократичні (гуманістичні) настановлення – екстрапунітивність в ситуаціях фрустрації), що відповідають трьом типам стилю професійного спілкування (СПС), які позначаються як “м’який”, “жорсткий” і “гнучкий”.

В.Е.Чудновський та Л.І.Ззавіч [281] базовим елементом стилю професійного спілкування психолога вважають віру фахівця в наявність великих потенційних можливостей кожного клієнта, у його здатність до самостійного прийняття рішення щодо розв’язання ситуації, яка складається. Така робота з психологом сприяє зміні особистісної позиції підопічної особи.

Необхідною передумовою становлення стилю професійного спілкування є “зона невизначеної діяльності”, під якою В.С.Мерлін розуміє “варіативність базових (глобальних) і проміжних цілей, операцій і рухів в ситуативно зумовлених умовах діяльності”. Наявність “зони невизначеності” передбачає наступне: одні й ті ж самі об’єктивні вимоги здійснення діяльності психолог може досягати різними способами, а клієнтові надається можливість обрати більш адекватний спосіб реалізації вимог з урахуванням його індивідуальних здібностей. Така можливість вибору і є необхідною умовою для становлення стилю професійного спілкування. Такими стилями, вважає А.Г.Ісмагілова, є:

Стиль А – сила, лабільність, рухливість НС (нервової системи) і низький РСК (рівень суб’єктивного контролю). Така людина обирає, як правило, стиль організаційно-діловий, який в деяких окремих ситуаціях може наближуватися до авторитарного.

Стиль Б – сила та інертність НС, врівноваженість і екстраверсія, стимулювальні, контрольні та оцінювальні дії. Ці характеристики частіше відповідають стимулювальному чи оцінювально-контролюючому стилям.

Стиль В – більший вплив здійснюється особистісними характеристиками суб’єкта, ніж типологічними. В-стиль – стимулювальний, організаційно-корегувальний (має на увазі виховну функцію).

Стиль Г – слабка НС, високий РСК – завищена самооцінка професійно значущих якостей. За своїми характеристиками наближується до стилю Б [63; 100].

Говорячи про стиль професійного спілкування психолога, Р.С.Немов підкреслює, що, обираючи ті чи інші засоби психологічного впливу і форми поведінки, фахівець має враховувати, передусім, індивідуальні характеристики своєї особистості. Тому спроби прямого копіювання досвіду інших психологів, як правило, залишаються неперспективними, і навіть часто призводять до негативних результатів. Це відбувається тому, що індивідуальність іншого психолога, навіть зразкового, неможливо відтворити. Сприймаючи головне в чужому досвіді іншого фахівця, психолог має прагнути того, щоб завжди залишатися самим собою, тобто бути індивідуальністю в повному сенсі цього слова [201].

Стиль професійного спілкування психолога створюється сукупністю стильових стосунків і зумовлюється характером взаємодії фахівця з клієнтами. В.А.Кан-Калик виокремлює такі стилі професійного спілкування:

- ✓ спілкування, побудоване на засадах спільної творчої діяльності;
- ✓ спілкування-дистанція;
- ✓ спілкування на основі дружніх взаємостосунків;
- ✓ спілкування-залякування;
- ✓ спілкування-загравання [109].

Перераховані стилі спілкування, зазначає І.М.Юсупов, породжують різні моделі поведінки психолога з підопічними особами, а, отже, передбачають різні стилі комунікативної взаємодії [295].

Іншої точки зору дотримується І.А.Зязюн. Вчений вважає, що всі варіанти стилів спілкування можна звести до двох типів: діалогічного і монологічного. У монологічному спілкуванні взаємодія будується виключно на старанності однієї із сторін. Але психологічний вплив є суто спілкуванням-діалогом. Такий діалог не відбудеться поза рівністю позицій психолога і клієнта [205].

Останнє пояснюється, передусім, тим, що специфіка спілкування психолога полягає в постійному зіткненні у своїй роботі з нестандартними ситуаціями. Більше того, він сам їх іноді проектує і створює, адже цього вимагає практика. У цьому

сенсі робота психолога детермінується так званими умовами “вимушеної творчості”, зорієнтованої, передусім, на внутрішній світ клієнтів (Є.О.Клімов [115], Б.Ф.Ломов [163] та ін. [227; 293]).

А.І.Донцов [78], Ю.М.Жуков [91], Л.А.Петровська [212] описують становлення стилю професійного спілкування практичного психолога за допомогою чотирьох основних типів ідентичності. Представники першого вважають, що психолог має, перш за все, виявити і усунути соціальні корені людських страждань, іншими словами, розв’язати ситуації когнітивного дисонансу. Прихильники другого типу ідентичності також вважають, що головне завдання психолога – пізнання і перетворення соціальної реальності як умови створення гідного існування кожного, але, на відміну від перших, головним способом такого впливу називають використання професійних технік і методів. Психологів третього і четвертого типів ідентичності зближує переконаність у тому, що єдиним доступним об’єктом психологічної допомоги є окрема людина в системі конкретних міжособистісних взаємостосунків. Проте одні з них вважають себе швидше психоаналітиками, інші ж, не відкидаючи психотерапію, називають себе клінічними психологами, які зобов’язані використовувати у практичній діяльності різні техніки психодіагностики і корекції. Отже, в першому випадку прототипом соціо професійної ідентифікації є образ активного психолога, у другому – міждисциплінарного експерта, що діагностує соціальні проблеми і окреслює шляхи їхнього розв’язання, в третьому – психоаналітика, який за допомогою психотерапії полегшує страждання пацієнта, у четвертому – клінічного психолога, який професійними засобами сприяє подоланню індивідуальних труднощів кожного окремого суб’єкта [112].

Хоча слід зазначити, що в науковій літературі нерідко стиль професійного спілкування психологів описують як такий, що має суто комунікативні ознаки, і цей стиль співвідносять з моделями педагогічного спілкування або типами управління комунікативною діяльністю. Наприклад, С.Ю.Степанов та Є.П.Варламова [52, с. 53] пропонують такі моделі комунікативної взаємодії психолога з клієнтами, як це зображено в Додатку А, табл.А.5.

Аналізуючи розглянуті вище приклади, слід звернути особливу увагу на провідну роль особистісних характеристик у становленні стилю професійного спілкування майбутніх психологів, особливо в період їх навчання у вузі. Наведені моделі взаємодії акцентують нашу увагу на умінні студентів відчувати все різноманіття людських переживань як необхідний елемент роботи з людьми. Останнє, в свою чергу, ставить питання про індивідуальний підхід психолога до різних людей, виходячи, насамперед, з визнання іншої особистості як не менш цінної, ніж ти сам. Так, психолог має чітко спланувати, як саме побудувати міжособистісну взаємодію таким чином, щоб викликати при цьому позитивні емоції у клієнта, не створити ситуації когнітивного дисонансу, тому проблема формування стилю професійного спілкування майбутнього психолога не здається суто практичною, а стає фундаментальною науковою проблемою (Б.Г.Ананьєв [12], О.О.Бодальов [43], О.Г.Кукосян [147], М.М.Обозов [202; 203], Л.А.Петровська [213]).

Тому фахівцям психологічної сфери діяльності, вважає М.М.Тимченко, перш, ніж розпочинати спілкування з іншою людиною, слід визначити інтереси клієнта, співвіднести їх з проблемами підопічної особи, оцінити її як особистість, обрати найбільш відповідну техніку, прийоми та засоби спілкування. Потім, вже безпосередньо в процесі спілкування, необхідно контролювати його хід і результати, вміти адекватно ситуації завершити процес розв'язання певної проблеми, залишивши в партнера, відповідно, сприятливе враження про себе з тим, щоб надалі в клієнта виникло прагнення продовжувати комунікацію та взаємодію з психологом (М.М. Тимченко [264]).

М.С.Каган та А.М.Едкінд зазначають, що психолог постійно зіштовхується із завданнями відображення індивідуальної своєрідності проблем, які виникають у підопічних осіб, застосування “індивідуального підходу”, усвідомлення своєї власної індивідуальності тощо. В одних випадках головним інструментом психолога виявляється інтуїція і життєвий досвід, в інших – безперервний процес безпосереднього спілкування, в третіх – громадська думка, в четвертих – наукове дослідження процесу формування даної особистості з урахуванням усіх обставин,

які виникали в житті людини, в п'ятих – художнє перевтілення в індивідуальний образ клієнта, в шостих – проведення психодіагностичного тестування за допомогою тих чи інших способів та засобів [103].

Професійність спілкування виявляється вже на етапі підготовки психолога до діяльності – у виборі тону висловлювання і в специфічних реакціях на дії клієнтів. О.О.Бодальов [41] вказував на те, що у кожному типі професійного спілкування чітко простежується стиль спілкування того чи іншого фахівця. Наприклад, вчителям і керівникам в силу стійких недемократичних традицій у сфері ділового та педагогічного спілкування нерідко буває притаманний авторитарний, менторський тон (Є.О.Клімов [119], Р.С.Немов [200]). У психотерапевтів, практичних психологів спілкування з людьми зазвичай вирізняється толерантністю, емпатією та співчуттям (К.Г.Юнг [294]).

В науковій літературі (В.С.Мерлін [190], С.В.Сергєєва [263], М.Г.Субханкулов [263], М.Форверг [273]) зазначається, що одна і та ж сама операція спілкування залежить не від одного, а від кількох різних рівнів індивідуальності суб'єкта. Залежність стилю професійного спілкування від індивідуальних властивостей особистості виявляється у випадках порівняння спілкування людей в однакових або подібних об'єктивних умовах діяльності. Від властивостей індивідуальності залежать також і цілі, які ставлять фахівці у спілкуванні, прагнучи встановити певні міжособистісні взаємостосунки.

Прояви індивідуальності особистості своїм походженням зобов'язані процесу діяльності суб'єкта в певній соціальній групі. Емпіричні дослідження, проведені Дж.Холландом і його послідовниками, підтвердили важливу роль здатності людини “вписуватися” у своє професійне оточення через механізми зміщення мотиву на мету, ідентифікації та прийняття соціальних ролей, і, при цьому, здобуваючи неабияких професійних досягнень, якщо тип особистості фахівця і тип професійного оточення є цілком сумісними [305]. К.О.Альбуханова-Славська наголошує, що особливо важливого значення і впливу на професійні досягнення набуває ефект сумісності у разі вибору професії психолога [8].

Вивчення особистісних якостей майбутніх фахівців, з однієї сторони, дозволяє прогнозувати успішність їх професійної діяльності; з іншого боку, ця проблема пов'язана з вивченням питання оволодіння особистістю своїми індивідуальними властивостями як особливими “засобами” регуляції діяльності. Ця проблема стимулює науковців до дослідження механізмів компенсації і покладена в основу походження індивідуальних стилів в онтогенезі поведінки особистості.

У буквальному сенсі слова, вважає О.Г.Асмолов [24], коли людині про її індивідуальні властивості говорять інші люди, ці властивості “означуються”. Перетворення індивідуальних властивостей у “знаки” змінює їхню функцію в бік регуляції динаміки поведінки і розвитку особистості; відбувається перехід від об'єктивної детермінації поведінки до предметної детермінації поведінки особистості. Внаслідок цього переходу у людини виникає образ її індивідуальних властивостей і з'являється можливість довільного керування своїм власним тілом так само, як він керує тими чи іншими предметами дійсності (С.Л.Ареф'єв [20], О.В.Базилєва [179], А.А.Лузаков [179], М.В.Чернова [280]). Займаючи активну життєву позицію, психолог проходить свій шлях дорослішання і професійного становлення, особистісного зростання, що сприяє формуванню стилю професійного спілкування фахівця (К.О.Альбуханова-Славська [8], З.І.Рябикіна [247]).

Ураховуючи здійснений аналіз наукових праць, присвячених вивченню стилю професійного спілкування, а також взявши до уваги мету, предмет та завдання нашого дослідження, ми пропонуємо таке визначення **стилю професійного спілкування** психологів: це – гнучка система особистісних інтегральних характеристик та способів професійного спілкування, яка виявляється в умінні психолога максимально ефективно спілкуватися у професійній сфері, використовуючи при цьому найбільш доцільні засоби та способи спілкування, пристосовуючи особливості своєї індивідуальності до нормативних та ситуативних чинників професійного спілкування, що дозволяє психологу-практику досягати високих результатів у професійній діяльності. При цьому ми вважаємо, що деякі риси особистості психолога (зокрема толерантність, гуманність, людяність, терплячість, милосердя, конгруентність, доброзичливість, альтруїстичність тощо)

можуть мати інструментальне (практичне) значення, репрезентуючи стиль або експресію поведінки, при цьому не обов'язково складаючи базову особистісну структуру. Стиль професійного спілкування визначається як характеристика системи операцій, якої особистість прагне в результаті своїх індивідуальних якостей. Стиль професійної діяльності психолога – це своєрідна система психологічних засобів, які свідомо використовує фахівець з метою найкращого врівноваження власної (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. В цьому визначенні наголошується на практичній (інструментальній) функції стилю та його зумовленості індивідуальними властивостями особистості психолога та професійними особливостями діяльності. Таким чином, стиль професійного спілкування психолога є системним утворенням, що вміщує стильові характеристики різних рівнів узагальненості, які будуть описані в наступному параграфі дисертації [235].

Висновки до першого розділу

У даному розділі проаналізовано наукову літературу з проблем спілкування, охарактеризовано фундаментальні теорії та концепції, в яких вивчається цей феномен (Г.М.Андрєєва, М.М.Бахтін, О.О.Бодальов, Л.С.Виготський, Д.Б.Ельконін, М.С.Каган, О.Г.Ковальов, О.О.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, Ю.М.Лотман, Б.Д.Паригін, С.Л.Рубінштейн).

Охарактеризовано сутність стилю професійного спілкування особистості в парадигмі таких підходів:

- *нормативного* (Б.Г.Ананьєв, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, І.А.Зязюн, В.В.Коссов, Г.С.Костюк, Г.В.Ложкін, Б.Ф.Ломов, Н.О.Менчинська, К.К.Платонов та ін.), який визначає найбільш ефективні, загальні для працівників різних спеціальностей стилі професійного спілкування;
- *ситуативного або діяльнісного*, прихильники якого (Т.Є.Аргентова, Г.О.Балл, Ю.С.Крижанська, О.І.Кульчицька, В.О.Моляко, В.М.Синьов,

М.Л.Смульсон, В.Г.Третьяков та ін.) акцентують увагу на деяких зовнішніх особливостях ситуації спілкування;

- *метакогнітивного* (Б.О.Вяткін, А.М.Еткінд, Л.В.Іванова, Є.П.Ільїн, М.С.Каган, Л.М.Карамушка, Є.О.Клімов, М.С.Коваль, В.А.Коток, Т.Лірі, В.С.Мерлін, Т.О.Піроженко, І.Л.Руденко, Є.В.Руденський, З.І.Рябикіна, Т.М.Титаренко, В.О.Толочек, Ф.Франселл, О.М.Шаліна, М.Р.Щукін), в парадигмі якого стиль спілкування визначається як стабільна форма комунікативної поведінки фахівця, яка виявляється як в будь-яких формах взаємодії психолога з клієнтами, так і у стилі керівництва, у способах прийняття й здійснення рішень, у прийомах психологічного впливу на людей, у методах розв'язання і попередження міжособистісних і професійно спрямованих конфліктів.

Проаналізовано особливості професійної підготовки психолога (О.Ф.Бондаренко, Н.Ю.Воляннюк, В.І.Зверева, І.А.Зязюн, Ю.М.Ємельянов, Г.В.Ложкін, А.К.Маркова, Р.В.Овчарова, Т.М.Титаренко, Ю.М.Швалб та ін.).

В розділі зазначено, що особливості професійного спілкування психолога залежать від його потреб, мотивів, індивідуально-психологічних чинників, конкретної соціальної ситуації, і виявляються безпосередньо в поведінці фахівця (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, О.О.Бодальов, М.Й.Боришевський, І.А.Горобець, Л.Ф.Колесников, І.О.Котик, О.І.Кульчицька, Ф.Лерш, В.О.Моляко, С.О.Мусатов, Т.О.Піроженко, В.В.Рибалка, С.М.Синьов, М.Л.Смульсон, Т.М.Титаренко, В.Франкл, Н.В.Чепелева та ін.).

Проаналізовано існуючі в психологічній літературі класифікації стилів професійного спілкування психолога. Зазначено, що, зокрема, Р.Люс'єр виокремлює авторитарний, консультативний, партнерський стилі та стиль невтручання. А.Г.Ісмагілова виділяє авторитарний, стимулювальний чи оцінювально-контролюючий, організаційно-корегувальний стилі. В.А.Кан-Калик пропонує такі стилі професійного спілкування психолога: спілкування-творчість, спілкування-дистанція, спілкування-дружба, спілкування-залякування, спілкування-загравання.

Ми вважаємо, що **стиль професійного спілкування** психолога – це гнучка система особистісних інтегральних характеристик та способів професійного

спілкування, яка виявляється в умінні психолога максимально ефективно спілкуватися у професійній сфері, використовуючи при цьому найбільш доцільні засоби та способи спілкування, пристосовуючи особливості своєї індивідуальності до нормативних та ситуативних чинників професійного спілкування, що дозволяє психологу-практику досягати високих результатів у професійній діяльності. При цьому ми вважаємо, що деякі риси особистості психолога (зокрема, толерантність, гуманність, людяність, терплячість, милосердя, конгруентність, доброзичливість, альтруїстичність тощо) можуть мати інструментальне (практичне) значення, репрезентуючи стиль або актуалізуючи експресію поведінки та діяльності фахівця. Стиль професійного спілкування психолога – це своєрідна система комунікативних засобів, які свідомо використовує фахівець з метою найкращого адаптування власної (типологічно зумовленої) індивідуальності до предметних зовнішніх умов діяльності.

В наступному розділі дисертації буде побудовано нормативну модель стилю професійного спілкування психолога, запропоновано типологію стилів професійного спілкування фахівця цієї галузі, виокремлено компоненти та структурні елементи стилів, описано методи проведення констатувального дослідження та проаналізовано його результати.

РОЗДІЛ II. ШЛЯХИ СТАНОВЛЕННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Нормативна модель стилю професійного спілкування психолога

В даному параграфі дисертації нами буде описано авторську нормативну модель стилю професійного спілкування психологів. Для цього охарактеризуємо вже існуючі в психологічній літературі моделі стилю професійного спілкування фахівців інших сфер діяльності. Це надасть нам можливість, по-перше, зрозуміти логіку побудови моделей стилю професійного спілкування спеціаліста, а саме те, яким чином специфіка тої чи іншої професійної діяльності висуває вимоги щодо майбутнього фахівця. Нами також буде враховано описані в першому розділі дисертації особливості навчальної діяльності студентів-психологів, що великою мірою зумовлюватиме структуру запропонованої нами моделі стилю професійного спілкування спеціаліста. Останнє, в свою чергу, сприятиме створенню позитивних передумов для розробки розвивальної програми з метою формування стилю професійного спілкування психолога, розвитку професійно значущих здібностей у майбутнього фахівця.

Для того, щоб побудувати власну нормативну модель стилю професійного спілкування психолога, опишемо вже існуючі типові моделі в науковій літературі (якщо навіть вони стосуються фахівців інших галузей діяльності), які будуть враховані нами у процесі побудови авторської моделі.

Однією з найбільш відомих моделей є модель стилю професійного спілкування фахівця будь-якої галузі діяльності К.Левіна. Вчений виділяє авторитарний, демократичний і лояльний стилі професійного спілкування. Інший дослідник – Є.В.Субботський – виокремлює прагматичний (егоїстичний) та альтруїстичний стилі. В разі використання прагматичного стилю учасник спілкування використовує партнера як засіб для досягнення своїх власних цілей. Щодо альтруїстичного стилю, то у даному випадку для одного або для обох учасників спілкування інтереси партнера постають на першому місці (партнер є так званою “метою самою по собі”).

М.С.Коваль в структурі стилю професійного спілкування майбутніх офіцерів пожежної охорони виділяє такі компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, перцептивний, поведінковий. Зокрема, когнітивний компонент стилю професійного спілкування, на думку автора, представлений індивідуально-своєрідною системою особистісних конструктів, у яких відображується комунікативний досвід особистості, її уявлення щодо своєї компетентності, здатності до застосування на практиці різних способів спілкування, врахування значення останніх з метою реалізації провідних професійно-значущих цінностей [128, с. 16]. Однак, вказує М.С.Коваль, для набуття індивідуального стилю професійного спілкування майбутнім офіцерам пожежної охорони потрібні комунікативний досвід, формування уявлень щодо власної компетентності, професійно значущі здібності та здатності, практичні навички та ін. Лише за таких умов, зазначає М.С.Коваль, можна досягти узгодженої роботи двох взаємопов'язаних ланок когнітивного компоненту: змістової та операціональної тощо [129].

При цьому, змістова ланка відображує знання, а операціональна – способи одержання та мисленнєві механізми для обробки цих знань. Мотиваційно-ціннісний компонент індивідуального стилю професійного спілкування офіцерів пожежної охорони характеризується ієрархічною структурою основних орієнтацій, які визначають спрямованість спілкування фахівця: 1) орієнтація на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; 2) орієнтація на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків і позитивного психологічного мікроклімату в колективі; 3) орієнтація на себе, прагнення досягнення першості і престижу; 4) орієнтація на офіційну субординацію, дисципліну.

Критеріями сформованості перцептивного компонента індивідуального стилю професійного спілкування вчителя є: 1) спостережливість, уміння “читати” невербальні виразні рухи співрозмовника за особливостями міміки і пантоміміки, розпізнавати його емоційний стан, мотиви поведінки та наміри; 2) уміння адекватно ситуації застосовувати прийоми рефлексивного і нерефлексивного слухання; 3) уміння враховувати точку зору співрозмовника, бачити ситуацію “ніби його очима”; 4) уміння об’єктивно оцінювати співрозмовника з огляду на спостереження за його

зовнішністю, манерою одягатися та особливостями мовлення; 5) уміння передбачати реакцію співрозмовника на ті чи інші слова та вчинки.

Показником сформованості поведінкового компоненту індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх офіцерів пожежної охорони є їх поведінка у різних ситуаціях професійного спілкування, тобто те, як офіцери, орієнтуючись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації, враховуючи особливості своєї індивідуальності та нормативні чинники певного виду професійного спілкування, у якому вони беруть участь (діловому та особистісному спілкуванні), обирають цілі, дії та операції спілкування. Критерієм сформованості поведінкового компоненту є уміння суб'єкта у всіх видах професійного спілкування обирати поведінку, яка призводить до позитивного розв'язання певної комунікативної ситуації.

Досліджуючи особливості становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, Ж.В.Ковалів [124-126] виділяє такі стилі:

- стихійно-адаптивний;
- імітаційно-рольовий;
- ситуативно-модифікаційний;
- системно-моделюючий;
- інноваційно-пізнавальний;
- індивідуально-творчий [127].

О.М.Гусарова, досліджуючи особливості становлення стилю професійного спілкування працівника соціономічної сфери, дійшла висновку, що вже на початку процесу навчання студентів економічних спеціальностей в їхній структурі особистості є певні особливості, які фасилітують подальше професійне становлення, сприяють професійній адаптації студентів та формуванню стилю їх професійного спілкування [73]. Це такі особливості, як:

- ✓ високий рівень розвитку комунікативних можливостей;
- ✓ терпимість до невизначених умов діяльності;
- ✓ відсутність надлишкової конформності;
- ✓ низька орієнтація на уникнення невдач;

- ✓ стійкість до фрустраційних дій партнерів по спілкуванню;
- ✓ високі показники емпатії;
- ✓ оптимальні показники особистісної самоактуалізації;
- ✓ адаптивні стилі міжособистісних взаємостосунків (врівноваженість, домінування, підпорядкування, незалежність комунікативних реакцій та ін.).

Автор виділила дворівневу структуру особистості майбутніх спеціалістів економічного профілю, яка складається з базового та стилеутворювального рівнів. Наявність добре сформованих стійких властивостей особистості, що входять до моделі індивідуального стилю професійного спілкування, свідчить про високу ймовірність адаптації фахівця до умов професійної діяльності та про досить широкі можливості застосування у своїй практиці інноваційних технологій.

О.М.Гусарова стверджує, що модель стилю професійного спілкування спеціаліста соціономічної сфери діяльності ґрунтується на наступних особистісних характеристиках фахівця: соціально-комунікативна компетентність, емпатія, цінності самоактуалізації, стилі міжособистісної взаємодії, темперамент, спрямованість особистості тощо [73].

С.Л.Братченко та С.А.Рябченко, аналізуючи стиль педагогічного спілкування, використовують поняття “спрямованість у спілкуванні” [48]. Остання визначається як “сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових настановлень і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування”, індивідуальна “комунікативна парадигма”, що вміщує уявлення щодо сенсу спілкування, його цілі, засоби, бажані й допустимі способи поведінки у спілкуванні [48].

С.Л.Братченко виділяє наступні види спрямованості в спілкуванні, які, на його думку, виявляються як в міжособистісному, так і в професійному спілкуванні педагога:

- *діалогічна спрямованість* – орієнтація на рівноправне спілкування, що ґрунтується на взаємній повазі та довірі, орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативне співробітництво, прагнення до взаємного самовираження, розвитку, співпраці;

- *авторитарна спрямованість* – орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення “подавити” особистість співрозмовника, підкорити його собі, “комунікативна агресія”, когнітивний егоцентризм, “вимога” бути зрозумілим (а точніше – досягнення прийняття своєї позиції за будь-яких умов), небажання зрозуміти співрозмовника, неповага до точки зору іншого, орієнтація на стереотипне “спілкування-функціонування”, комунікативна ригідність;

- *маніпулятивна спрямованість* – орієнтація на використання співрозмовника і всього процесу спілкування у своїх власних цілях для отримання вигоди, ставлення до співрозмовника як до засобу, об’єкту своїх маніпуляцій, прагнення зрозуміти (“вирахувати”) співрозмовника, щоб отримати потрібну інформацію, скритність, нещирість, використання “хитрощів” у спілкуванні лише для отримання власної вигоди і, як правило, – за рахунок іншого;

- *альтероцентриська спрямованість* – добровільна “центрація” на особистісних якостях співрозмовника, орієнтація на його цілях, потребах тощо і, при цьому, – безкорислива відмова від своїх інтересів, мети, прагнення зрозуміти потреби іншого з ціллю їх найбільш повного задоволення, але нівелювання власне свого особистісного розвитку, байдужість до розуміння себе тощо;

- *конформна спрямованість* – відмова від рівноправних стосунків у спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтація на підпорядкування своєму авторитету, виключно домінантність “об’єктної” позиції своєї особистості, орієнтація на некритичну “згоду” (відхід від протидії), відсутність прагнення до розуміння себе і бажання бути зрозумілим, спрямованість на наслідування, реактивність у спілкуванні, готовність “підлаштуватися” під співрозмовника;

- *індиферентна спрямованість* – ставлення до спілкування, у якому на першому місці постають особистісні проблеми одного суб’єкта, домінування орієнтації на “суто ділові” взаємостосунки, “відхід” від продуктивного суб’єкт-суб’єктного спілкування як такого.

А.Б.Добрович виокремлює стилі (рівні) спілкування: примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий, духовний та конвенційний

тощо. На його думку, конвенційний рівень спілкування можна вважати оптимальним у будь-якій ситуації [77; 167].

Щодо стилю професійного спілкування психолога, то, як було зазначено в першому розділі дисертації, стиль зумовлюється такими особистісними якостями фахівця, як мобільність, схильність до постійного самовдосконалення, переходу від однієї діяльності до іншої, психологічна стійкість до критичних, надзвичайних ситуацій, толерантність, доброзичливість, терпимість та ін. (О.П.Біла [32], Г.Н.Траїлін [269], Е.А.Грібеннікова [69], В.П.Захаров [93], Л.А.Колосова [195], Л.В.Кухарева [92], В.Г.Леонтьєв [159], Н.О.Морозова [194], Ю.С.Сировецький [160], Г.Кунтз [306]).

Професія психолога вирізняється двома головними особливостями:

- 1) основний зміст праці тут зводиться до взаємодії між людьми;
- 2) професія психолога вимагає двосторонньої підготовки: навчитися встановлювати контакти з людьми, розуміти людей, орієнтуватися в їх психологічних особливостях тощо.

З метою побудови нормативної моделі стилю професійного спілкування фахівця психологічної сфери діяльності ми провели контент-аналіз перерахованих в п. 1.2 якостей особистості, що забезпечують ефективність професійної діяльності психолога. Нами були обрані й узагальнені характеристики особистості, які описані у науковій літературі, що сприяють професійному становленню психологів та формуванню у них стилю професійного спілкування в процесі навчання у вищих закладах освіти. За результатами проведеного теоретичного аналізу психологічної літератури було виокремлено основні характеристики особистості, що, на думку науковців (Е.О.Голубєва, А.М.Зимічев, А.І.Кітов, Т.В.Кудрявцев, Г.В.Ложкін, К.К.Платонов, В.В.Спасенков, В.Ю.Шегурова) забезпечують ефективне спілкування психолога з підопічною особою, а саме:

- 1) соціально-комунікативна компетентність фахівця;
- 2) емпатія;
- 3) цінності самоактуалізації;
- 4) стилі міжособистісної взаємодії;

- 5) темперамент;
- 6) спрямованість особистості.

Контент-аналіз наукової літератури показав, що професіоналізм майбутнього психолога буде залежати, перш за все, від його соціально-комунікативних умінь. Так, високий рівень розвитку таких умінь передбачає сформованість: соціально-комунікативної адаптивності, прагнення до конформності, прагнення до особистісного зростання, орієнтації на уникнення невдач, нетерпимості до невдач, фрустраційної толерантності, що перешкоджає виникненню бар'єрів та конфліктів у процесі професійного спілкування (ускладнення у встановленні довірливих стосунків між психологом та підопічною особою, нечіткість у вираженні власних позицій у процесі спілкування, комунікативна обережність, високий рівень адаптації особистості). Також високий рівень сформованості комунікативних вмінь та навичок психолога у науковій літературі розглядається як чинник стресостійкості та соціальної адаптації фахівця.

Для психолога неабияке значення відіграє сформованість емпатії, адже саме ця якість особистості визначає орієнтування спеціаліста у складних умовах соціального середовища, що, в свою чергу, детермінує різноманіття способів впливу на людей. Емпатія сприяє подоланню багатьох бар'єрів на шляху до взаєморозуміння, допомагає долати труднощі та невдачі, а також тісно пов'язана з готовністю надати допомогу і підтримку підопічній особі. Прояв емпатії в спілкуванні – це загальне настановлення на розуміння не стільки експліцитного змісту висловлювань, скільки “проникнення” у прихований, імпліцитний зміст мовлення, стан підопічної особи, що відображається як вербальними, так і невербальними засобами спілкування: інтонацією, позами, жестами тощо. Отже, продуктивність спілкування психолога та клієнта залежить не лише від розуміння обома сторонами фактичної інформації, а й від настановлень, почуттів, емоційних реакцій партнерів по комунікації [278; 287; 296].

У структурі емпатії виділяють два взаємопов'язаних, але таких, що реалізуються за допомогою різних механізмів, процесів. Перший з них – безпосередньо емоційний, власне емпатичний відгук на афективний стан іншої

особи, що реалізується з орієнтуванням на наслідування поведінки співрозмовника та проекцію. Інший – це процес когнітивно-рефлексивного відображення причин емоційної реакції, осмислення передумов її виникнення тощо.

Здатність психолога до співпереживання детермінує формування в нього певного типу спрямованості на клієнтів. Останнє, в свою чергу, зумовлює становлення індивідуального стилю професійного спілкування фахівця. О.О.Бодальов стверджує, що настановлення сприймати інших людей з певної позиції в певний період часу стає для фахівця стійким, типовим тощо [45]. Так, за умов домінування спрямованості на себе в процесі спілкування психолог орієнтується на отримання винагороди, може виявляти нетолерантність, власність, схильність до суперництва, дратівливості, тривожності. Спрямованість на спілкування висвітлює прагнення фахівця за будь-яких умов підтримувати позитивні стосунки з клієнтами, орієнтуватися на виконання спільної діяльності, надавати щиру допомогу підопічним особам, не розраховуючи при цьому на соціальне схвалення. Спрямованість особистості на процес спілкування виявляється, передусім, у зацікавленості в розв'язанні ділових проблем, співпраці, у виконанні роботи якнайкраще, у відстоюванні та обґрунтуванні власної думки.

В психологічній літературі науковці, описуючи моделі стилю професійного спілкування психологів, вказують на базові характеристики, які вважаються ознаками сформованих комунікативних здібностей. Фактично, ці характеристики і входять, за думками вчених (Л.І.Белозерова, Л.В.Іванова, А.Г.Ісмаїлова, Н.О.Менчинська), до структурних компонентів моделей стилю професійного спілкування психологів. Це такі особистісні якості, як доброзичливість, вимогливість, справедливість, наполегливість, колективізм, домінантність, соціабельність. Особливості поєднання цих якостей визначають різноманітність індивідуальних стилів професійного спілкування, що, в свою чергу, детермінує соціоперцептивну сторону процесу спілкування. Крім цього, науковці вказують на вплив перерахованих вище якостей на лідерські якості суб'єкта і на вибір ним певної рольової позиції (домінантність – підпорядкованість, незалежність – залежність, впевненість – невпевненість, прямолінійність – дипломатичність).

Американський вчений Е.Шостром стверджує, що поєднання тих чи інших особистісних властивостей психолога дозволяє говорити про два базових стилі їх професійного спілкування – актуалізуючий та маніпулятивний. У перших Е.Шостром виявив чесність і щирість у взаємостосунках з клієнтами. Так, психолог демонструє стійкий інтерес до останніх, самостійність і відкритість у вираженні своєї позиції, віру в себе та в підопічних осіб. У других, зазначає Е.Шостром, можна побачити імітацію переживань за умов фактичної байдужості до клієнтів, навмисну розважливність у підборі засобів впливу на останніх і ретельно прихований цинізм щодо базових життєвих та культурних цінностей [288]. Таким чином, виокремлюючи основні компоненти індивідуального стилю професійного спілкування психолога, слід враховувати ціннісно-мотиваційні характеристики особистості фахівця, адже вони характеризують особливості ціннісно-сміслові регуляції психолога і впливають на мотивацію професійного спілкування спеціаліста.

У структурі здатностей до виконання професійної діяльності психолога особливе місце займають особистісно-поведінкові характеристики: такі, як гнучкість поведінки, контактність, самоконтроль, спонтанність, креативність тощо. Вони впливають на особливості комунікативної поведінки, значно знижують конфліктність у взаємостосунках з людьми, характеризують здатність до швидкого встановлення глибоких контактів, зумовлюють природність і неупередженість поведінки психолога, уважність до підопічних осіб та ін.

Було встановлено, що існує залежність між особливостями становлення стилю професійного спілкування психолога та розвитком у фахівця здатності до відрефлексування власної діяльності (О.О.Бодальов [37], М.О.Амінов [11], Е.О.Голубєва [67], І.А.Зязюн [205], Б.О.Вяткін [62], А.А.Лузаков [180], В.Д.Шадриков [282], М.Р.Щукін [290]). Комунікативна рефлексія (“Я очима інших”) і особистісна рефлексія (“Я – Я”) взаємопов’язані і визначаються особливостями самосвідомості суб’єкта. Не тільки професія, а й вік, стать та індивідуальні характеристики особистості (сензитивність, самоповага, самоприйняття, агресивність, синергічність, уявлення про природу людини та ін.) визначають, які

особистісні якості людина піддає аналізу в першу чергу, чи здійснюється рефлексивна саморегуляція її поведінки.

Також ми взяли до уваги те, що, як зазначається в психологічній літературі, на стиль спілкування психолога впливають й характеристики спілкування фахівця, тобто інтенсивність, частота, глибина, швидкість мовлення, які, в свою чергу, великою мірою залежать від темпераменту спеціаліста.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав [137; 163; 302], що фізіологічні механізми прояву інтро-екстраверсії визначаються механізмами та проявами сили-слабкості нервової системи. Але темперамент не є випадковим зв'язком біохімічних і фізіологічних властивостей організму. У психологічному плані цей зв'язок постає свого роду загальним стилем реагування на зовнішнє середовище. Точніше, мова йде про те, яким чином нервова система моделює поведінку організму психолога. При цьому аналіз проявів інтро-екстраверсії свідчить про те, що обидва полюси цієї властивості темпераменту мають позитивні особливості, забезпечуючи (за умов наявності мотивації) успішну адаптацію фахівця до різних ситуативних умов за рахунок формування стилю професійного спілкування [116; 188].

На нашу думку, формування стилю професійного спілкування психолога залежить від мети спільної діяльності спеціаліста з клієнтом чи групою людей, точніше від того, яку функцію виконує спілкування в даний момент. В цьому зв'язку Л.А.Карпенко пропонує класифікацію функцій спілкування за критерієм мети комунікативного акту, а саме на першому плані постають питання суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечує досягнення в психотерапевтичній практиці певних цілей: контактної, інформативної, спонукальної, координативної, цілі розуміння, амотивної, цілі встановлення взаємостосунків та здійснення взаємовпливу [226].

В основу нашої нормативної моделі стилю професійного спілкування психолога було покладено теорію фреймової організації стилю людини О.В.Лібіна (див. рис. 2.1) [261].

Аналіз цієї структури (рис. 2.1) дозволяє зрозуміти еволюційне призначення стилю як особливої властивості індивідуальності, що характеризує специфіку форми взаємодії людини з дійсністю з урахуванням ефектів компенсаторності, оптимальності та адаптивності.

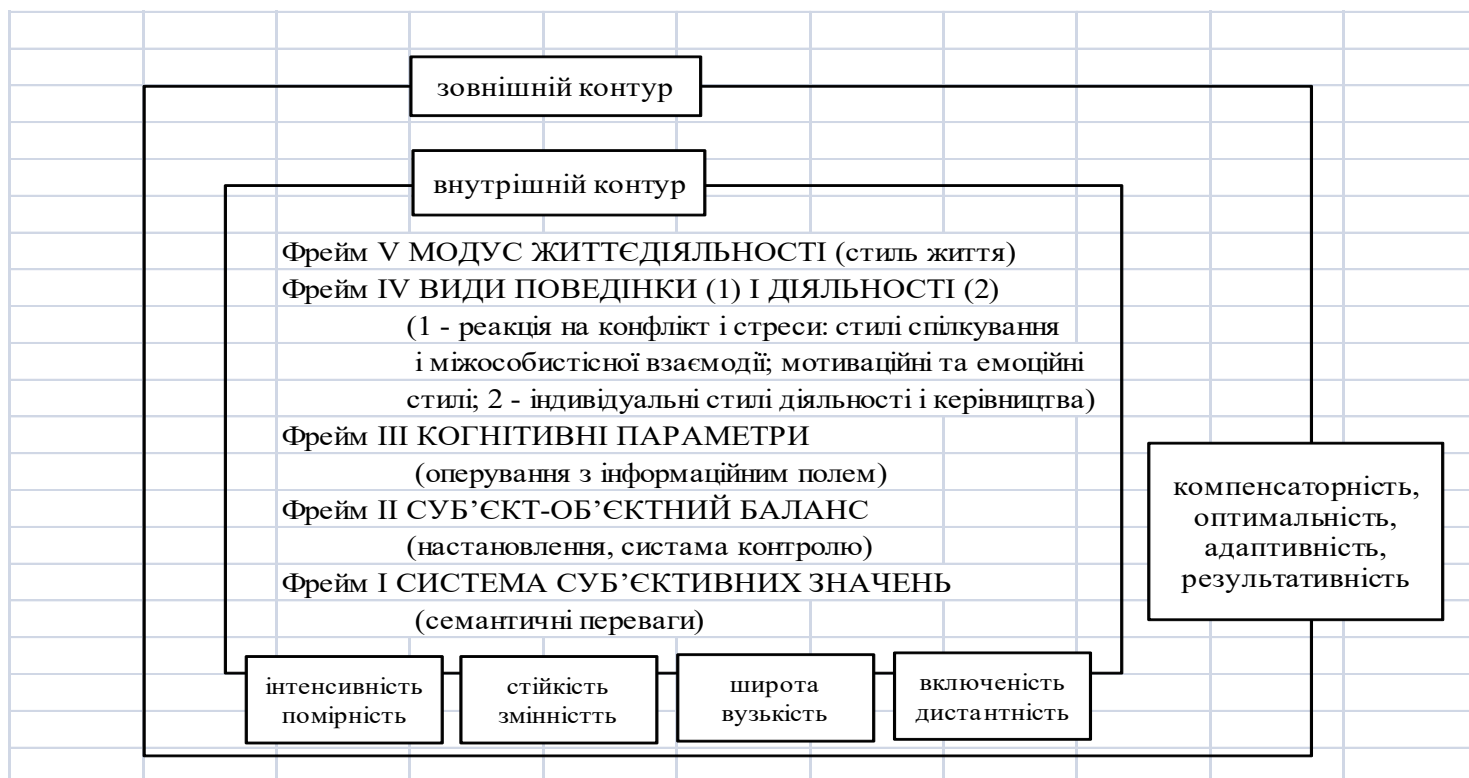


Рис.2.1. Ієрархічна структура стилю людини (за О.В.Лібіним)

Кожен стильовий фрейм (має відмінну специфіку мінімальної кількості взаємопов'язаних ознак) являє собою сукупність параметрів, отриманих після обробки матриці інтеркореляцій. Ієрархізована структура стильової сфери індивідуальності наголошує на значенні стильових патернів, що дозволяє згрупувати їх за певною внутрішньою логікою у вигляді фреймів.

Також ми врахували теорію З.С.Карпенко щодо етапів професійного становлення психолога, формування його аксіопсихіки; останнє здійснюється на певних рівнях: рівні відносного суб'єкта – індивіда, носія інстинктивної активності; рівні монособ'єкта – чинника цілеспрямованої предметної діяльності; рівні полісуб'єкта – особистості зі сформованою ціннісною свідомістю і здатністю до морального самовизначення; рівні метасуб'єкта – індивідуальність, яка творчо збагачує соціокультурну практику; рівні абсолютного суб'єкта – втілення

універсальних властивостей духовного буття людини та збагачення завдяки цьому культури [111].

Отже, на основі аналізу складових стилю професійного спілкування психолога, наявних класифікацій стилів професійного спілкування у психолого-педагогічній літературі, а також особливостей професійного спілкування психолога, створено нормативну модель індивідуального стилю професійного спілкування фахівця. Авторська класифікація індивідуальних стилів професійного спілкування психологів побудована за принципом ієрархічності, тобто стильові ознаки одного рівня утворюють між собою фрейми – стійкі сукупності характеристик, що вміщують в себе мінімально необхідний набір базових стильових параметрів даної підструктури психіки.

Так, ми вважаємо, що стилі спілкування особистості розрізняють за:

- характером міжособистісної взаємодії: гнучкі, ригідні, перехідні;
- за спрямованістю: вузькопрофесійні, загальні;
- за формою прояву: типові, ситуативні.

Отже, нами було отримано наступну класифікацію стилів професійного спілкування психологів:

1. Контактно-адаптивний стиль спрямований на встановлення контакту як стану взаємної готовності психолога та клієнта до прийому й передачі інформації, повідомлення та підтримки зв'язку під час міжособистісної діалогічної взаємодії. Психолог із цим стилем спілкування характеризується вмінням викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання і стани, змінювати у разі потреби власні переживання і психічні стани; усвідомленням свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків, в межах яких відбувається діяльність фахівця. Цей стиль спілкування є підґрунтям для побудови більш складних стилів.

2. Спонукально-координативний стиль спрямований на стимулювання психологом активності підопічної особи, що спрямовує останнього на виконання тих чи інших дій, вчинків; на взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної діяльності.

3. Конгруентно-альтруїстичний стиль має на увазі відповідність соціального досвіду психолога засобам спілкування з клієнтами, розвинене вміння підсвідомо, інтуїтивно “центруватися” на співрозмовнику, орієнтуватися на його цілі, потреби та, разом з тим, – безкорисно відмовлятися від задоволення власних інтересів. Психолог, який достатньою мірою має сформований даний стиль професійного спілкування, прагне зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного задоволення, сприяє розвитку співрозмовника. Така позиція дає змогу клієнтові поводитися цілком адекватно своїм переживанням, робить індивіда вільним у сприйнятті й розумінні іншого. Умовою успішного діалогу є налаштованість на актуальний психологічний стан самого себе та підопічної особи в ситуації “зараз” і “тепер”.

4. Креативно-толерантний стиль. Психолог демонструє гнучкість мислення та креативність особистості; фахівець відрізняється здатністю до самоактуалізації, спрямованістю до саморозвитку й самоудосконалення, умінням слухати та адекватно сприймати критику, приймати цінність людини в цілому, долати стереотипи, егоїзм. У даному випадку психолог в принципі не використовує засоби примусу й форми приниження гідності підопічної особи, визнає за клієнтами право мати власну точку зору та можливість вільно її висловлювати; готовність до конструктивної комунікативної взаємодії, емпатійне слухання та уміння ставити себе на місце іншої людини [233].

На нашу думку, кожен з визначених стилів вміщує наступні компоненти:

- **психо-фізіологічний** (особливості темпераменту, характеру, система мотиваційно-вольової поведінки, здібності, властивості уваги, творчого мислення);
- **поведінковий** (вміння орієнтуватися в об’єктивних умовах кожної окремої ситуації, вміння обирати доцільні дії, цілі та операції спілкування, вміння швидко реагувати на зміну ситуації, гнучкість мислення);
- **емотивний** (вміння викликати довіру у партнера по спілкуванню, відчуття зворотного зв’язку в спілкуванні, експресивність, вміння співпереживати, співчувати);

- **когнітивний** (вміння використовувати різноманітні способи спілкування, реально оцінювати рівень своєї компетентності; вміння застосовувати комунікативний досвід у професійній діяльності, керувати собою і процесом спілкування, бути уважним; вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні сигнали співрозмовника, розрізняти змішані і замасковані повідомлення; ментальна репрезентація задачі, використання індивідуальних способів кодування та обробки інформації; психологічна інтуїція, яка ґрунтується на глибокій ерудиції й гуманістичній спрямованості; уміння правильно сформулювати і вчасно поставити запитання; вміння творчо підходити до розв'язання проблемних задач та аналізу ситуацій);

- **рефлексивний** (самопізнання й осмислення свого духовного світу, власних дій, станів, ролі й місця у спілкуванні; вміння бути зрозумілим для іншого; вміння критично ставитися до власної діяльності; вміння керувати почуттями; вміння розв'язувати проблемні ситуації; вміння володіти прийомами рефлексії та активного слухання).

Дані стилі спілкування психолога та компоненти стилів зображено на рис. 2.2. Розглянемо більш детально характеристики індивідуальних стилів професійного спілкування психологів. Так, до *психо-фізіологічного компонента **контактно-адаптивного стилю*** ми віднесли наступні професійні вміння психолога: встановлювати контакт з клієнтом, створювати сприятливий психологічний клімат, уважно слухати співрозмовника, аналізувати почуте, розпізнавати міміку та жести співрозмовника, викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання, спостерігати за поведінкою клієнта та адекватно її інтерпретувати; у *поведінковому компоненті* було виокремлено вміння: орієнтуватися в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації, адекватно ситуації розпочати діалог, зорієнтуватись у будь-якій ситуації, правильно визначати мету спілкування, спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку, налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків, допомогти клієнту знайти свої місце та роль у соціумі (групі, колективі), здатність до самореалізації; до *емотивного компонента* ми віднесли такі вміння: викликати довіру до себе у партнера по спілкуванню, відчувати зворотній

зв'язок у спілкуванні, контролювати власні емоції, налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні, “злиття” з ситуацією спілкування, відчувати емоційний стан клієнта. У межах *когнітивного компонента* ми виокремили вміння: правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти

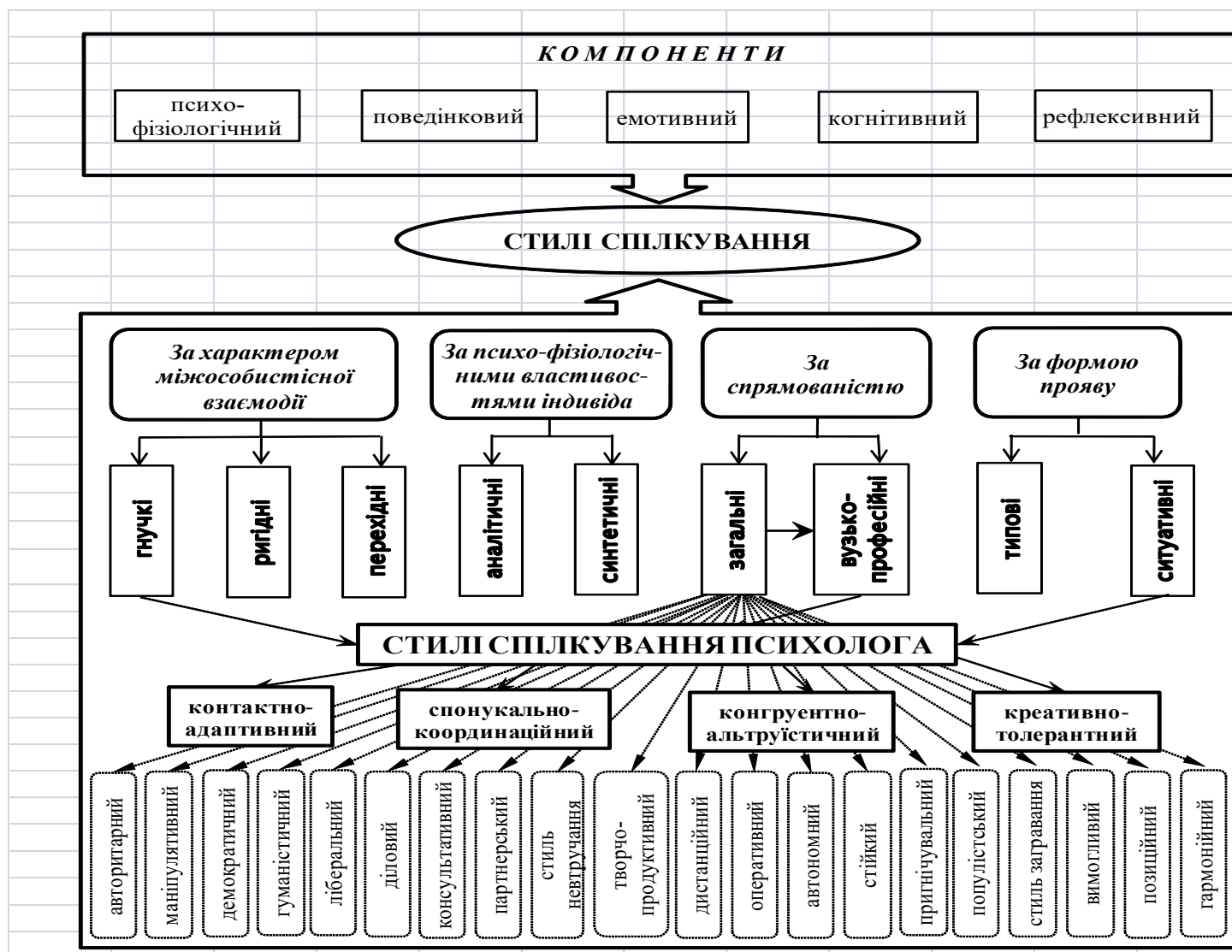


Рис. 2.2. Нормативна модель стилю професійного спілкування психолога

на запитання; враховувати ментальні цінності та переконання клієнта; враховувати етнопсихологічні особливості партнерів по комунікації; швидко зорієнтуватись у ситуації; правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом; етнопсихологічні особливості партнерів по комунікації; швидко зорієнтуватись у ситуації; правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом; брати до уваги унікальність кожної людини у своїх світосприйнятті, вихованні, ментальності; керувати собою і процесом спілкування; адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник;

вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта; уважно слухати клієнта (співрозмовника), адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника. Щодо *рефлексивного компоненту* контактної-адаптивної стилістики, то він вміщує вміння: бути зрозумілим для іншого, контролювати власні почуття, відрефлексовувати діяльність, усвідомлювати власні дії та стани, керувати своїми почуттями, правильно реагувати на емоційні стани клієнта.

Спонукально-координаційний стиль вміщує наступні компоненти та відповідні професійні вміння психолога. До *психо-фізіологічного компонента* були віднесені вміння: змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності, правильно інтерпретувати почуту інформацію; *поведінковий компонент* має наступні вміння: стимулювати активність партнера по спілкуванню, зорієнтувати клієнта в певній ситуації, знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта; *емотивний компонент* вміщує вміння співпереживати, зайняти адекватну залежно ситуації позицію у спілкуванні; до *когнітивного компонента* ми віднесли такі вміння, як: правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети, реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності, використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні, контролювати власне мовлення; до *рефлексивного компонента* належать вміння допомогти клієнтові адекватно ситуації, життю тощо визначити пріоритети, вміння зайняти активну позицію і виконувати певну роль (сценарій) у спілкуванні.

Конгруентно-альтруїстичний стиль вміщує теж відповідні компоненти та професійні вміння психолога. Так, до *психо-фізіологічного компонента* ми віднесли: вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем; до *поведінкового компонента* – вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки; вміння зосередити увагу на проблемах клієнта; орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника; вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність; здійснювати активну допомогу клієнтові. Щодо *емотивного компонента*, до нього було віднесено вміння налагодити довірливі взаєностосунки з клієнтом, вміння викликати у клієнта очікувані емоції та реакції (відповідно до ситуації). *Когнітивний компонент* вміщує вміння: адекватно

оцінити певну ситуацію, вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації; враховувати відповідність соціального досвіду засобам спілкування учасників взаємодії; розрізняти приховані повідомлення. *Рефлексивний компонент* вміщує вміння сприяти розвитку та саморозвитку особистості клієнта, бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого, володіти навичками рефлексивного слухання.

Креативно-толерантний стиль вміщує також компоненти та відповідні професійні уміння психолога. До *психо-фізіологічного компоненту* ми віднесли вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника, зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта, виконувати толерантні дії; до *поведінкового компоненту* – вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику, рахуватись з думкою інших, абстрагуватись від стереотипів. Щодо *емотивного компоненту*, до нього були віднесені вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання своїх думок, подолання психологічних бар'єрів, вміння співпереживати, застосовувати навички емпатійного слухання. До *когнітивного компоненту* були віднесені вміння: визнавати право за іншими мати власну точку зору, застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід, готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом, креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо, володіння гнучким, оригінальним мисленням. *Рефлексивний компонент* вміщує вміння до самоактуалізації та здатність до самокритики, самоаналізу.

Узагальнений опис компонентів, які входять до кожного із визначених нами стилів, та перелік умінь і навичок (що визначають той чи інший стиль професійного спілкування та сприяють його становленню), які необхідно сформувати у майбутніх психологів, наведено в Додатку Б, рис. Б.1–Б.4.

В цілому стиль професійного спілкування психолога зазвичай залишається постійним за певних ситуацій, проте, якщо змінюються обставини чи умови діяльності, то психолог може вдаватися до іншого стилю або використовувати їхню комбінацію. Як правило, психолог має певний домінувальний стиль, а також один

або кілька додаткових, які виявляються тоді, коли неможливо застосувати у спілкуванні лише один – основний, базовий стиль тощо.

Загалом можна констатувати, що стиль професійного спілкування психолога є складним інтегральним утворенням, сукупністю психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, та рефлексивного компонентів, які виявляються через формальну та змістову сторони репрезентації комунікативної діяльності та визначаються специфікою роботи даного галузевого спеціаліста.

У наступному параграфі дисертації опишемо ті психодіагностичні методики, які будуть використані нами у констатувальному дослідженні та формувальному експерименті з метою оцінки складових стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

2.2. Організація та методи дослідження стилю професійного спілкування майбутнього психолога

В даному параграфі дисертації описано методики, які застосовувалися впродовж констатувального дослідження та формувального експерименту. З метою визначення рівня оволодіння студентами мовними навичками, а також рівня розвитку у майбутніх психологів комунікативних та організаторських здібностей нами було використано такі методики:

- методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Б.О.Федоришина;
- методика комунікативних умінь (автор – Л.Міхельсон, переклад і адаптація Ю.З.Гильбуха).

“Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей” (КОЗ) Б.О.Федоришина призначена для виявлення якісних особливостей професійних, комунікативних та організаторських здібностей. У професіях, які за своїм змістом пов’язані з активною взаємодією людини з іншими людьми, як провідні постають

комунікативні та організаторські здібності, без яких не може бути забезпечений успіх у роботі, в тому числі, якщо мова йде про діяльність психолога.

“Методика оцінки комунікативних умінь” Л.Міхельсона побудована за принципом визначення певного типу завдання, у якого є лише одна правильна відповідь. Тест передбачає наявність деякого еталонного варіанту поведінки, який відповідає компетентному, упевненому чи партнерському стилю спілкування. Ступінь наближення до еталону визначається з урахуванням кількості відповідей, що тою чи тою мірою можуть кваліфікуватися як “правильні”. Неправильні відповіді класифікуються на неправильні “знизу” (залежні) і неправильні “зверху” (агресивні).

Всі питання методики були розподілені автором за п'ятьма типами комунікативних ситуацій:

- Ситуації, в яких потрібною є реакція на позитивні висловлювання партнера.
- Ситуації, в яких студент має так чи інакше реагувати на негативні висловлювання.
- Ситуації, в яких до студента звертаються з певним проханням.
- Ситуації бесіди.
- Ситуації, в яких слід виявляти емпатію (розуміння почуттів і станів іншої людини).

Блоки умінь:

1. Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від співрозмовника.
2. Уміння реагувати на справедливую критику.
3. Уміння реагування на несправедливую критику.
4. Уміння реагування на провокуючу поведінку зі сторони співрозмовника.
5. Уміння звернутися до однолітка з проханням.
6. Уміння відповісти відмовою на прохання іншого, сказати “ні”.
7. Уміння надати співрозмовникові підтримки, висловитися із співчуттям.
8. Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку однолітків.
9. Уміння легко вступати в контакт з іншою людиною.
10. Уміння швидко реагувати на спробу іншого вступити з тобою в контакт.

Оцінка за всіма шкалами виставлялася за трьома параметрами: “впевненість”, “залежність”, “агресивність”.

З метою дослідження сформованості потреби студентів у спілкуванні, рівня мотивації до розвитку комунікативних здібностей та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції у спілкуванні нами було використано такі методики:

- методика “Потреба у спілкуванні” (Ю.М.Орлов);
- методика “Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях” (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва);
- методика “Діагностика комунікативного контролю” (М.Шнайдер);
- анкета “Комунікативні бар’єри в організації” (Л.М.Карамушка);
- методика виявлення бар’єрів у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко);
- методика діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко);
- методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.

Охарактеризуємо кожну з цих методик.

Методика “Потреба у спілкуванні” Ю.М.Орлова вміщує 33 запитання. Слід відповідати “так” чи “ні” на кожне запитання. Відповідно до ключів визначається сума набраних балів. Виділено три рівні потреби у спілкуванні: низький, середній, високий.

Опитувальник вивчення мотивації розвитку комунікативних здібностей особистості дозволяє не тільки аналізувати мотиваційну основу розвитку комунікативних здібностей досліджуваного, а й визначити силу виявлених мотивів. Сила мотиву за даною анкетой оцінюється за 5-ти бальною шкалою, тому що в кожному виді мотиву максимальне число виборів – 5, за кожен вибір нараховується 1 бал. За силою мотиву виділяють три рівні: низький (1 бал), середній (2–3 бали), високий (4–5 балів); 0 балів характеризує відсутність мотивів.

Середня сила мотиву $F_{сер.}$ визначалася за формулою вибіркового середнього. Вагомість мотиву підраховувалася за формулою 2.1:

$$K = \frac{n}{n_{\max}} * 100\% \quad (2.1),$$

де n – кількість виборів, $n_{\max}$ – максимальна кількість виборів.

Методика *“Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях”* (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва) спрямована на визначення основних комунікативних орієнтації та їх гармонійності в процесі формального спілкування. Діагностуються комунікативні орієнтації, що визначаються за допомогою ключа. Такими комунікативними орієнтаціями є: орієнтація на прийняття партнера; орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера; орієнтація на досягнення компромісу.

Методика *“Діагностика комунікативного контролю”* (М.Шнайдер) призначена для вивчення рівня комунікативного контролю. Згідно М.Шнайдера, люди з високим рівнем комунікативного контролю постійно стежать за собою, вони добре проінформовані, де і як себе поводити, здатні до керування своїми емоційними проявами. Разом з тим, такі люди відчувають значні труднощі в спонтанності самовираження, не люблять непрогнозованих ситуацій. Люди з низьким рівнем комунікативного контролю – безпосередні і відкриті, але можуть сприйматися оточуючими як надто прямолінійні та нав’язливі.

Анкета *“Комунікативні бар’єри в організації”* (Л.М.Карамушка) призначена для вивчення комунікативних бар’єрів, які виникають у процесі спілкування. Результати анкетування дають можливість виявити такі показники в учасників опитування: особливості їх комунікативної спрямованості (1 – наявність (відсутність) комунікативних бар’єрів у оптанта; 2 – категорії людей в організації та поза її межами, з якими виникають такі бар’єри; 3 – вплив комунікативних бар’єрів на успішність діяльності та самопочуття респондента; 4 – чинники, які впливають на виникнення комунікативних бар’єрів в організації, що пов’язані з індивідуально-психологічними особливостями учасників комунікації: а) потреби, інтереси, мотиви учасників спілкування; б) настановлення учасників спілкування; в) моральні та інші цінності учасників спілкування). Дана методика також визначає особливості

пізнавальної сфери особистості якими є: різна інформаційна підготовка учасників спілкування; різний рівень інтелекту учасників спілкування. Особливостями емоційно-динамічної сфери особистості постають: різні емоційні стани та емоційні реакції учасників спілкування; різний тип темпераменту учасників спілкування. Особливості комунікативної сторони спілкування: різний стиль мови та процесів говоріння учасників спілкування; різний стиль слухання учасників спілкування. Особливості соціально-перцептивної сторони спілкування: відсутність емпатії в учасників спілкування; наявність певних стереотипів в учасників спілкування; неестетичний, непривабливий імідж учасників спілкування. Особливості інтерактивної сторони спілкування: різні стратегії спілкування учасників комунікації.

Методика виявляє також чинники, які впливають на виникнення комунікативних бар'єрів в організації, що пов'язані з соціально-професійними та соціально-демографічними особливостями учасників комунікації: різний управлінський статус учасників спілкування; різний соціально-професійний статус учасників спілкування; різний майновий статус учасників спілкування; вікові відмінності учасників спілкування; статеві відмінності учасників спілкування; національні, етнічні відмінності учасників спілкування. Дана методика дозволяє визначити різні стратегії спілкування; якості, що допомагають ефективному спілкуванню респондента; якості, що заважають ефективному спілкуванню респондента; якості, які б хотів розвинути в собі респондент для ефективного спілкування; якості, які можуть сприяти профілактиці та подоланню комунікативних бар'єрів в організації.

“Методика виявлення бар'єрів у встановленні емоційних контактів” (В.В.Бойко) дає можливість дослідити емоційні бар'єри у встановленні емоційних контактів між людьми – вміння управляти емоціями, дозувати їх, вміння виражати емоції, домінування негативних чи позитивних емоцій, бажання “зблизитися” з людьми на емоційному рівні тощо. Дана методика також дозволяє визначити комунікативні бар'єри спілкування, які пов'язані з емоційною сферою особистості.

“Методика діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні” (В.В.Бойко) дозволяє визначити домінування однієї зі стратегій психологічного захисту в спілкуванні (миролюбства, уникнення, агресії) чи вираження їх в поведінці клієнта однаковою мірою. Використання зазначеної методики дало можливість визначити комунікативні бар’єри, пов’язані зі стратегіями міжособистісної взаємодії.

“Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні” призначена для визначення мобільності, адаптивності в різних, в тому числі – екстремальних ситуаціях спілкування.

На етапі констатувального дослідження та формувального експерименту ми визначали толерантність особистості та, зокрема, комунікативну толерантність майбутніх психологів.

З цією метою було використано такі методики:

- експрес-опитувальник *“Індекс толерантності”*;
- методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко) (визначення загального рівня комунікативної толерантності особистості);
- тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).

Експрес-опитувальник “Індекс толерантності” призначений для діагностики загального рівня толерантності особистості. Матеріал опитувальника склали твердження, що відображують як загальне ставлення індивіда до навколишнього світу й інших людей, так і соціальні настановлення в різних сферах взаємодії, де виявляються толерантність та інтолерантність людини. У методику включено твердження, що виявляють ставлення особистості до деяких соціальних груп (меншин, психічно хворих людей, безхатченків), комунікативні настановлення (повага до думки опонентів, готовність до конструктивного розв’язання конфліктів і продуктивної співпраці). Спеціальну увагу приділено етнічній толерантності-інтолерантності (ставлення до людей іншої раси та етнічної групи, до власної етнічної групи, оцінка культурної дистанції). Три субшкали опитувальника спрямовані на діагностику таких аспектів толерантності, як етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості.

“Методика діагностики комунікативного настановлення” (В.В.Бойко)

дозволяє визначити загальний рівень комунікативної толерантності особистості та рівні толерантності за окремими показниками – неприйняття індивідуальності іншого, використання себе як еталона, нетерпимість до особистісного дискомфорту партнера по спілкуванню тощо. Дана методика допомагає визначити чинники комунікативних бар'єрів, що пов'язані з настановленнями респондентів, рівень толерантності особистості.

“Тест комунікативно-соціальної компетентності” (В.Р.Овчарова). Дана методика призначена для отримання більш повного уявлення про особистість, складання ймовірнісного прогнозу успішності її професійної діяльності. Опитувальник складається з 100 тверджень, розташованих в циклічному порядку, з тим, щоб забезпечити зручність відрахування за допомогою трафарету. Для кожного питання передбачені три альтернативних відповіді. Методика розрахована на вивчення окремих особистісних факторів у осіб з середньою і вищою освітою. Отримані бали сумуються за кожним фактором. За факторами А, В, С, Д, К, М, Н максимальне число балів – 20. Зокрема, за фактором – А: висока оцінка +А – відкритий, легкий, товариський; низька оцінка -А – нетовариський, замкнений. Фактор В: висока оцінка +В – індивід з розвиненим логічним мисленням, кмітливий. Низька оцінка -В – неуважний або зі слаборозвиненим логічним мисленням. Фактор С: висока оцінка +С – емоційно стійкий, зрілий, спокійний. Низька оцінка -С – емоційно нестійкий, експресивний, легко переймається, піддається почуттям. Фактор Д: висока оцінка +Д – життєрадісний, безтурботний, веселий. Низька оцінка -Д – тверезий, мовчазний, серйозний. Фактор К: висока оцінка +К – чутливий, такий, що має високий рівень емпатії, з художнім мисленням. Низька оцінка -К – індивід, що покладається на себе, реалістичний, раціональний. Фактор М: висока оцінка +М – надає перевагу власним рішенням, незалежний, орієнтований на себе. Низька оцінка -М – залежний від групи, компанійський, орієнтується на громадську думку. Фактор Н: висока оцінка +Н – такий, що контролює себе, вміє підкоритися певним правилам. Низька оцінка -Н – імпульсивний, неорганізований. Крім того, даний опитувальник дозволяє виявити схильність особистості до асоціальної

поведінки; такий індивід нерідко демонструє зневагу до прийнятих суспільних норм, моральних та етичних цінностей, сталих правил поведінки і звичаїв.

Визначаючи власне стильові ознаки спілкування студентів психологічних спеціальностей, було використано такі методики:

- методика “Ваш стиль спілкування” (М.М.Філоненко);
- тестова методика “Чи вмієте Ви слухати?” (Т.Б.Гриценко);
- методика “Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування” (Є.О.Оліщук);
- методика діагностики стильових особливостей формулювання та досягнення мети (В.І.Моросанова).

Охарактеризуємо ці методики.

Методика “Ваш стиль спілкування” (М.М.Філоненко). Даний тест допомагає визначати індивідуальний стиль спілкування особистості. Методика вміщує 20 запитань, кожне з них має три варіанти відповідей.

Тестова методика “Чи вмієте Ви слухати?” (Т.Б.Гриценко) вміщує 13 тверджень з варіантами відповідей. Сума балів може варіюватися від 0 до 40, які підраховуються згідно ключа.

Методика “Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування” (Є.О.Оліщук) призначена для того, щоб визначити, який з чотирьох орієнтаційних стилів або їх поєднання домінують у професійно-діяльнісному спілкуванні. Автором методики виокремлено чотири стилі: *стиль 1* – орієнтація на дії; *стиль 2* – орієнтація на процес; *стиль 3* – орієнтація на людей; *стиль 4* – орієнтація на перспективу, майбутнє.

“Методика діагностики стильових особливостей формулювання та досягнення мети” (В.І.Моросанова). Опитувальник складається з 46 тверджень, що входять до складу шести шкал, які виділяються відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінки результатів) і регуляторно-особистісних властивостей (гнучкості та самостійності). Кожна шкала вміщує дев'ять тверджень. Деякі твердження входять до складу одразу

двох шкал у зв'язку з тим, що вони позначають як характеристики регуляторного процесу, так і властивості регуляції тощо.

В дослідженні ми визначали рівень розвитку особистісних якостей студентів, які є показником наявності креативного мислення, творчого та нестандартного підходу до розв'язання професійних завдань та задач. Було використано такі методики:

- методика “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості” (Є.І.Рогов);
- методика особистісної креативності (Е.Е.Тунік);
- методика визначення типу мислення (Г.В.Резапкіна);
- методика “Оцінка рівня емоційного інтелекту” (Н.Холл);
- методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В.В.Бойко);
- методика “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупов);
- техніка “Піраміда професійного зростання” (М.Ю.Варбан).

У методиці *“Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості”* (Є.І.Рогов) використовується 10-бальна шкала самооцінки особистісних якостей або частоти їхнього прояву, які й характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості.

“Методика особистісної креативності” (Е.Е.Тунік). Мета даної методики – визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уява (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). З 50 тверджень 12 – відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до фактору складності. Оцінюючи дані опитувальника, використовуються чотири фактори, які тісно корелюють з творчими проявами особистості.

“Методика визначення типу мислення” (Г.В.Резапкіна) призначена для діагностики типу мислення респондента. Автором виділено шкали: типи мислення – предметно-дієве, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне, креативне (творче).

Методика *“Оцінка рівня емоційного інтелекту”* (Н.Холл), яка містить в собі такі шкали: “Емоційна обізнаність”, “Керування власними емоціями”,

“Самотивація”, “Емпатія”, “Розпізнання емоцій інших людей” (ці шкали і позначають рівень розвитку емоційного інтелекту).

“Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей” (В.В.Бойко) призначена для визначення рівня емпатійних здібностей випробуваного. Автор виділив наступні шкали: раціональний канал емпатії, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії, настановлення, що сприяють емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація в емпатії; загальний рівень емпатії.

Методика “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупов), яка містить 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей.

Техніка “Піраміда професійного зростання” (М.Ю.Варбан) дозволяє виокремити три групи респондентів: І – особистості з добре розвиненою професійною рефлексією; II – особистості з середнім рівнем розвитку професійної рефлексії; III – особистості з нерозвиненою професійною рефлексією.

На етапі констатувального дослідження та формувального експерименту ми визначали рівень розвитку у студентів вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактної-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного та креативно-толерантного стилів спілкування майбутнього психолога. Для цього нами було відібрано та використано методики (див. Додаток В) відповідно до кожного з компонентів та структурних елементів стилів.

2.3. Емпіричне вивчення стану сформованості стилю професійного спілкування майбутніх психологів на етапі проведення констатувального дослідження

Предметом нашої дисертаційної роботи є процес становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів на етапі їх навчання у вузі. На

початку констатувального дослідження нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за методом рандомізації (засобом парного дизайну):

- *Експериментальні групи:*

E1 (42 студенти) – I курс психолого-природничого факультету РДГУ.

E2 (39 студентів) – II курс факультету психології та мистецтвознавства ПВНЗ “РІС КСУ”.

- *Контрольні групи:*

K1 (38 студентів) – I курс факультету психології та мистецтвознавства ПВНЗ “РІС КСУ”.

K2 (40 студентів) – II курс психолого-природничого факультету РДГУ.

Отже, в констатувальному дослідженні брали участь 159 студентів РДГУ та ПВНЗ “РІС КСУ” (студенти сформованих нами експериментальних та контрольних груп), а також ще 96 студентів 1–5 курсів МЕГУ та 84 – ДІУ (студенти цих вузів були залучені до експерименту з метою підвищення надійності отриманих у констатувальному дослідженні результатів).

Розпочинаючи констатувальне дослідження, ми керувалися логікою, згідно якою домінувальне значення у процесі формування стилю та його структури належить особистісному фактору (А.Адлер, Г.Олпорт, Г.Роршах та ін.). Так, стиль професійного спілкування вважається проявом вищих якостей індивідуальності людини (О.В.Лібін, І.П.Шкуратова та ін. [261]). Це загальне положення знаходить відображення і в уявленнях сучасних психологів щодо існування “ефективних” та “неефективних” стилів, які мають розглядатися поза контекстом конкретних видів поведінки та діяльності (В.О.Моляко, Д.О.Леонтьєв, М.О.Холодна, І.Г.Скотнікова та ін.). Виходячи з цього, а також враховуючи особливості професійної діяльності психолога (див. розділ 1), нами було сформовано ***критерії становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога:***

1. Розвиток у студентів комунікативних вмінь, комунікативних та організаторських здібностей.

2. Сформованість потреби у спілкуванні, високого рівня мотивації до розвитку комунікативних здібностей та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних

комунікаціях, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції у спілкуванні.

3. Сформованість толерантності особистості, комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності.

4. Наявність стильових ознак професійного спілкування майбутніх психологів.

5. Сформованість особистісних якостей студентів, які детермінують становлення стилю професійного спілкування фахівця (творчого потенціалу, особистісної креативності, типів мислення, емоційного інтелекту, емпатії та, зокрема, її полікомунікативного виду, професійної рефлексії тощо).

6. Розвиток вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактено-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного, креативно-толерантного стилів спілкування психолога.

Дослідження студентів за виокремленими нами критеріями сформованості стилю професійного спілкування, а також за конкретними складовими стилю проводилося за допомогою методик, описаних у п. 2.2.

Опишемо результати, отримані нами на різних етапах констатувального дослідження. Так, на *першому етапі* констатувального дослідження ми визначали рівень володіння студентами мовними навичками, а також рівень розвитку у майбутніх психологів комунікативних та організаторських здібностей.

Рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей у студентів-психологів було виявлено за допомогою “*Методики оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)*” Б.О.Федоришина. Отримані результати наведено в Додатку Д, табл. Д.1 та рис. Д.1.

Серед студентів експериментальних груп оцінки 1, 2, 4 отримали приблизно по 21% респондентів, оцінку 3 – 28%, оцінку 5 – 9%. У контрольних групах оцінки 1, 2, 4 отримали приблизно по 21,5%, оцінку 3 – 24% і оцінку 5 – 11,5% (див. Додаток Д, рис. Д.2).

Відповідно до наведених результатів можна стверджувати, що в експериментальних та контрольних групах найбільша кількість студентів має

низький, частково – середній рівні розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Випробовуваних з високим і дуже високим рівнями в обох групах виявлено порівняно невеликий відсоток.

Виходячи з отриманих даних, можна стверджувати, що комунікативні та організаторські здібності у студентів експериментальних та контрольних груп не розвинені належною мірою і потребують цілеспрямованого формування.

Опишемо отримані нами результати студентів за *“Методикою комунікативних умінь”* (Л.Міхельсон). Кількість студентів і відсоток з перевагою за показниками методики – “залежність”, “компетентність” і “агресивність” – наведено в Додатку Д, табл. Д.2.

Отже, в контрольних групах К1, К2 приблизно у 17% студентів діагностовано перевагу показника “залежність” порівняно з іншими показниками, перевагу показника “агресивність” – приблизно у 46% і перевагу показника “компетентність” – у 37%. В експериментальній групі перевагу показника “залежність” у спілкуванні виявлено у 28,5% студентів, перевагу показника “агресивність” у спілкуванні – у 38% і перевагу показника “компетентність” у спілкуванні – у 33%.

Таким чином, в контрольних групах більшість студентів використовують агресивні способи спілкування, хоча неабияка частина (близько 40%) є досить компетентними у спілкуванні. Серед студентів контрольних груп лише незначна частина респондентів надає перевагу залежності в обраних стратегіях спілкування.

В експериментальних групах спостерігається рівномірний розподіл результатів за трьома показниками методики.

Другий етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку потреби студентів у спілкуванні (використано методику *“Потреба у спілкуванні”* Ю.М.Орлова). На даному етапі емпіричного дослідження нами також було використано наступні методи:

1) аналіз письмових відповідей на запитання: “Якби Ви могли читати думки інших людей, чим би це було корисно для Вас?”, “Для чого потрібне спілкування між людьми?”, “Що дає спілкування особисто Вам?”, “Яка роль спілкування у Вашій професії?”;

2) аналіз творів на теми: “Кроскультурне спілкування та комунікації”, “Я живу серед людей”.

В результаті обробки відповідей на запитання і запропонованих нами творів методом контент-аналізу було виявлено ситуативну, матеріальну, соціальну, професійну, духовну спрямованість особистості студентів. Виходячи з цього, було визначено 5 видів мотивації щодо розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів:

1. *Ситуативно-проблемні мотиви* – основна спрямованість особистості – на розвиток комунікативних здібностей з метою ефективного розв’язання будь-якої конкретної професійної ситуації або проблеми.

2. *Матеріальні мотиви* – основна спрямованість особистості полягає у сфері отримання матеріального прибутку за рахунок розвинених комунікативних здібностей. Дана мотивація співпадає з попередньою за наявністю близьких цілей. Основна потреба – матеріальна вигода.

3. *Соціальні мотиви* – основна спрямованість особистості фіксується у сфері успіху в ситуаціях соціальної взаємодії. Даний вид мотивації характеризується наявністю віддалених цілей, що не передбачає отримання вигоди під час взаємодії. Ці мотиви описують процес формування взаємостосунків на партнерській основі. Основна потреба – позитивна соціальна стабільність.

4. *Професійні мотиви* – провідна спрямованість особистості полягає у сфері досягнення успіху в професійній діяльності. Ці мотиви характеризують наявність віддалених цілей. Основна потреба – професійна самореалізація.

5. *Духовні мотиви* – базова спрямованість людини полягає у сфері особистісної самореалізації. Основні потреби – самореалізація та самовдосконалення. Дана мотивація найменшою мірою представлена в проаналізованих нами роботах респондентів.

Виділені види мотивації розвитку комунікативних здібностей ми умовно поділили на три рівні:

- Мотивація низького рівня – ситуативно-проблемні та матеріальні мотиви.
- Мотивація середнього рівня – соціальні та професійні мотиви.

- Мотивація вищого рівня – духовні мотиви.

Критерії включення зазначених мотивів до певного рівня були наступними:

1. Цілепокладання. У мотивацію низького рівня увійшли мотиви з близькими цілями, тобто коли досить швидко виявляються здібності, які розвиваються на практиці. Мотивація середнього та вищого рівнів характеризується наявністю віддалених цілей.

2. Предмет потреби. У випадку мотивації низького рівня предмет потреби характеризується обов'язковою особистою вигодою під час вияву комунікативних здібностей. У разі наявності мотивації середнього та вищого рівнів передбачаються партнерські взаємовідносини. Розвиток комунікативних здібностей у даному разі розглядається як можливість відчуття позитивної соціальної стабільності.

На даному етапі експерименту нами також було використано опитувальник для вивчення мотивації розвитку комунікативних здібностей особистості. Отримані на другому етапі констатувального дослідження результати наведено (див. Додаток Д, табл. Д.3).

Отже, дані таблиці 2.3 свідчать про те, що у студентів груп Е1, К2 перше місце займає ситуативно-проблемний мотив, друге – матеріальний, тоді як професійний та духовний – третє та п'яте місця відповідно, що свідчить про низький рівень розвитку комунікативних здібностей у студентів даних груп. Подібна картина спостерігається в групах Е2, К1. Так, перше рангове місце займає матеріальний мотив, друге – соціальний (Е2) та ситуативно-проблемний (К1), а професійний та духовний мотиви – четверте та п'яте місця відповідно. Низький рівень мотивації розвитку комунікативних здібностей студентів експериментальних та контрольних груп підтверджують дані дисперсії сили мотивів, наведені в Додатку, табл. Д.4.

У всіх студентів і експериментальних, і контрольних груп результати за дисперсією є низькими. Низьке розсіювання даних за силою мотивів щодо розвитку комунікативних здібностей свідчить (виходячи з аналізу письмових відповідей) про соціальну невизначеність студентів психологічних спеціальностей. Тобто, закінчення вузу дозволяє їм, з одного боку, розпочати обрану професійну діяльність, але, з іншого боку, низьке матеріальне забезпечення психологів не

дозволяє їм повною мірою реалізувати матеріальну мотивацію, що й знайшло своє відображення у низьких даних дисперсії.

Для визначення мотиваційних орієнтацій та їх гармонійності в процесі професійного спілкування ми використали *“Методику діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях”* (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва). Результати відображено в Додатку Д, табл.Д.5.

Отже, за шкалою “орієнтація на прийняття партнера” найбільше студентів мають середній рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій (в Е1 – 70%, в Е2 – 69%, в К1 – 72%, в К2 – 73%). За шкалою “орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера” значно менше студентів мають низький рівень – в Е1 – 36%, в Е2 – 34%, в К1 – 32%, в К2 – 31%; дещо більше опитаних студентів мають середній рівень – в Е1 – 48%, в Е2 – 52%, в К1 – 55%, в К2 – 54%; високий рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій, на жаль, мають лише близько 15% студентів контрольних та експериментальних груп.

За шкалою “орієнтація на досягнення компромісу” студенти мають переважно низький та середній рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій і лише 10-14% – високий рівень (в Е1 – 11%, в Е2 – 10%, в К1 – 12%, в К2 – 14%).

Загальний рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях наступний: високий рівень в Е1 – 12%, в Е2 – 11%, в К1 – 11%, в К2 – 12%; середній рівень в Е1 – 53%, в Е2 – 54%, в К1 – 57%, в К2 – 56%; низький рівень в Е1 – 35%, в Е2 – 35%, в К1 – 32%, в К2 – 32%. Такі дані свідчать про недостатній рівень мотивації студентів на ефективну комунікацію в процесі професійного спілкування, про несформованість у майбутніх психологів індивідуального стилю професійного спілкування і, отже, про необхідність цілеспрямованої роботи з метою становлення стильових особливостей спілкування студентів.

На даному етапі дослідження нами було також використано *“Методику діагностики комунікативного контролю”* (М.Шнайдер). Отримані нами дані відображено в Додатку Д, табл. Д.6.

З наведених в таблиці 2.6 результатів видно, що у студентів експериментальних та контрольних груп переважає низький рівень комунікативного контролю, а саме: в E1 – 76%, в E2 – 78%, в K1 – 73%, в K2 – 75%. Це свідчить про високу імпульсивність респондентів у спілкуванні, тому їх поведінка майже не піддається суттєвим змінам залежно від ситуації спілкування.

Значний відсоток студентів усіх груп мають середній рівень комунікативного контролю: в E1 – 20%, в E2 – 17%, в K1 – 23%, в K2 – 19%. Це свідчить про те, що студенти під час спілкування виявляють безпосередність, щиро відносяться до інших, проте вони є достатньо стриманими у вияві емоцій.

Значно менше студентів як контрольних, так і експериментальних груп мають високий рівень комунікативного контролю: в E1 – 4%, в E2 – 5%, в K1 – 4%, в K2 – 6%, що свідчить про їх уміння керувати власними емоціями, вони постійно стежать за своєю поведінкою, висловлюваннями тощо.

Про низький рівень комунікативного контролю майбутніх психологів у спілкуванні свідчать отримані нами результати анкетування *“Комунікативні бар’єри в організації”* (Л.М.Карамушка). Нами виявлено, що у 64% респондентів експериментальних груп і у 67% – контрольних груп виникають бар’єри у спілкуванні. Найчастіше такі бар’єри спостерігаються: в E1 – у 16% з людьми більш високого соціально-професійного статусу, у 15% – з батьками, у 12% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 10% – з безпосереднім керівництвом, у 7% – з представниками інших релігійних конфесій; в E2 – у 18% – з людьми більш високого соціально-професійного статусу, у 15% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 14% – з батьками, у 9% – з безпосереднім керівництвом, у 9% – з представниками інших релігійних конфесій, у 4% – з бабусями і дідусями. В групі K1 – у 19% – з людьми більш високого соціально-професійного статусу, у 16% – з батьками, у 13% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 11% – з безпосереднім керівництвом, у 6% – з представниками інших релігійних конфесій, у 3% – з братами і сестрами; в K2 – у 17% – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 14% – з людьми з інших країн (іноземцями), у 13% – з батьками, у 10% – з

безпосереднім керівництвом, у 8% – з представниками інших релігійних конфесій, у 4% – з батьками, у 2% – з братами і сестрами.

Порівнявши результати студентів експериментальних і контрольних груп, можна зробити висновки, що у студентів всіх груп найбільш часто виникають бар'єри в спілкуванні переважно з людьми більш високого соціально-професійного статусу (близько 17,5%). Тому у формуальному дослідженні будемо мати за мету розвивати у студентів уміння та навички долати бар'єри в спілкуванні, зосередивши їхню увагу на саморозвитку, самовдосконаленні, самоосвіті. Друге місце посіли бар'єри у спілкуванні з батьками (близько 14,5%). Це можна пояснити віковими особливостями студентів та недостатнім досвідом у спілкуванні. Тому нашим завданням постає розвиток у студентів емпатії, поваги до думок та позицій іншого, вміння керувати власними емоціями та стежити за своєю поведінкою та поведінкою співрозмовників тощо.

Третє місце у студентів як експериментальних, так і контрольних груп посіли бар'єри спілкування з представниками інших країн (іноземцями). На нашу думку, труднощі у спілкуванні, перш за все, виникають від незнання мови або в результаті невпевненості у своїй вимові. Проте завданням нашого дослідження не є аналіз цього виду бар'єрів. Четверту позицію займають бар'єри у спілкуванні з керівництвом (близько 10%). На нашу думку, це пов'язано з невпевненістю у собі, можливо, боязню сказати не те, що саме від тебе очікують.

П'яте місце – 7,75% – посіли бар'єри у спілкуванні з представниками інших релігійних конфесій. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що кожна релігійна конфесія тлумачить релігійні книги, вірування дещо по-іншому, в результаті чого і виникають суперечки та непорозуміння.

На шостому та сьомому місцях – 1,25% і 1% відповідно – знаходяться бар'єри у спілкуванні з рідними – братами і сестрами, бабусями та дідусями.

Отже, з огляду на отримані у констатувальному дослідженні результати у формуальному експерименті нашим завданням є: навчити студентів вільно висловлюватись, уважно слухати співрозмовника, враховувати вік, стать, соціальний статус співрозмовника, відповідно до цього обирати манеру та стиль спілкування.

Також ми маємо розвинути у майбутніх психологів емпатію до співрозмовників, уважне ставлення, вміння розпізнавати жести та міміку партнерів по спілкуванню, вміння адекватно реагувати на емоційні прояви, поведінку співрозмовників тощо. Ці вміння є обов'язковими з огляду на професію психолога, а також з урахуванням завдання нашого дослідження – формування індивідуального стилю професійного спілкування фахівця [231].

Використавши *“Методику виявлення бар'єрів у встановленні емоційних контактів” (В.В.Бойко)*, ми отримали наступні результати (див. Додаток Д, табл. Д.7).

Найбільше балів набрали студенти, у яких виникають бар'єри в зв'язку з негнучкістю, нерозвиненістю та неекспресивністю емоцій (7–8%); майже однаковою є частка студентів, у яких діагностовано бар'єри у встановленні емоційних контактів у результаті невміння керувати власними емоціями, їх дозуванням (5–6%), неадекватністю вияву емоцій (3–5%), небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (4–6%). Найменшою є кількість студентів, у яких виникають бар'єри у встановленні емоційних контактів з іншими у зв'язку з домінуванням негативних емоцій.

З отриманих результатів можна зробити висновки, що у 22–27% студентів як експериментальних, так і контрольних груп виникають бар'єри у спілкуванні та встановленні емоційних контактів переважно з наступних причин:

- негнучкістю, нерозвиненістю, неекспресивністю емоцій;
- небажання зблизитися з людьми на емоційній основі;
- невміння керувати власними емоціями, дозувати їх.

Тому у формуальному дослідженні ми ставимо собі за мету розвивати емпатію, емоційну стійкість майбутніх психологів, їх вміння адекватно сприймати співрозмовника, абстрагуватися від стереотипів, вміння враховувати емоційний стан партнерів по спілкуванню, налагоджувати контакти з людьми, створювати сприятливий психологічний клімат, довірливі стосунки, вміння налаштовуватися із співрозмовниками на один емоційний рівень спілкування [231].

Ці результати підтверджуються також і даними, отриманими в констатувальному дослідженні за *“Методикою діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні”* (В.В.Бойко). Результати відображені в Додатку Д, табл. Д.8.

Так, найбільша кількість студентів як контрольних, так і експериментальних груп обирають стратегію психологічного захисту – уникнення. Це вказує на те, що студенти зазвичай уникають або залишають зони конфліктів та напруги. При цьому вони не виявляють емоцій та мінімальною мірою активізують власне мислення. Причини уникнення можуть бути різними: зумовлені природними особливостями (ригідні емоції, посередні розумові здібності, особливості темпераменту); можливим є й інший варіант – людина має від народження достатній рівень інтелекту, щоб уникати напружених контактів, не спілкуватися з тими, хто зазіхає на її “Я”; також це може бути свідченням того, що людина змушує себе оминати гострі кути в спілкуванні та конфліктні ситуації, вміє своєчасно зупинитися. Для цього необхідно мати міцну нервову систему, силу волі та життєвий досвід. Стратегія уникнення не потребує особливих розумових та емоційних напружень, але зумовлена підвищеними соціальними запитами.

Значна кількість студентів обрали агресію як домінувальну стратегію психологічного захисту в спілкуванні (в Е1 – 21%, в Е2 – 20%, в К1 – 23%, в К2 – 22%). Використовувати цю стратегію як захист свого “Я” виявилось для майбутніх психологів найпростішим. Агресія – стратегія психологічного захисту суб’єктивної реальності особистості. Вона часто зустрічається в соціумі, легко відтворюється та виявляється у жорсткій або м’якій формах; при цьому зі збільшенням загрози для простору суб’єктивної реальності особистості її агресія зростає.

На жаль, найменша кількість студентів контрольних та експериментальних груп обрали миролюбство як домінувальну стратегію психологічного захисту в спілкуванні (в Е1 – 11%, в Е2 – 10%, в К1 – 6%, в К2 – 9%). Миролюбство – це психологічна стратегія захисту суб’єктивної реальності особистості, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер. При цьому інтелект пригнічує чи нейтралізує емоції в тих випадках, коли виникає загроза для “Я” особистості. Миролюбство

актуалізує партнерство та співробітництво, вміння йти на компроміси, поступатися та бути гнучким, готовність жертвувати власними інтересами задля збереження своєї гідності.

Отже, враховуючи отримані у констатувальному дослідженні результати, у формувальному експерименті будемо намагатися розвивати у студентів такі вміння: пристосовуватись до партнера та ситуації, прагнення поступатися настирливості партнера, уміння не загострювати стосунки і не вступати в конфлікти тощо.

Для роботи психолога важливу роль відіграють здатності до саморегуляції під час спілкування, мобільність, адаптивність у різних, в тому числі – стресових ситуаціях. Тому наступним кроком нашого дослідження буде вивчити та проаналізувати саме ці здатності за допомогою *“Методики вивчення здатностей до саморегуляції у спілкуванні”*. Отже, отримані нами результати відображені в Додатку Д, табл. Д.9.

Більше половини студентів мають середній рівень розвитку здатностей до саморегуляції у спілкуванні: в Е1 – 57%, в Е2 – 63%, в К1 – 58%, в К2 – 58%. Ці студенти легко вступають у контакт, залежно від комунікативної ситуації виявляють спрямованість на партнера. Проте лише 3-7% студентів мають високий рівень розвитку здатностей до саморегуляції у спілкуванні: в Е1 – 3%, в Е2 – 5%, в К1 – 4%, в К2 – 7%. Їм властиві наступні якості: мобільність у спілкуванні; уміння підлаштовуватися до поведінки партнера; готовність до діалогу; здатність змінювати стиль спілкування залежно від ситуації. Тому у формувальному дослідженні слід звернути особливу увагу саме на розвиток зазначених вище якостей майбутніх психологів.

Третій етап констатувального дослідження був спрямований на визначення толерантності особистості та, зокрема, комунікативної толерантності майбутніх психологів. Для визначення рівня толерантності майбутніх психологів ми застосували *експрес-опитувальник “Індекс толерантності”*, який складається з трьох субшкал, що зорієнтовані на діагностику етнічної толерантності, соціальної толерантності, толерантності як риси особистості суб’єкта. Отримані результати наведено в Додатку Д, табл. Д.10.

У нашому дослідженні нас цікавить, зокрема, толерантність як риса особистості, тому звернемо увагу саме на дані, отримані за цією шкалою. Так, низький рівень толерантності мають більше половини опитаних студентів (в Е1 – 59%, в Е2 – 57%, в К1 – 58; в К2 – 52%); середній рівень діагностований у 41% студентів в Е1, у 43% – в Е2, у 42% – в К1, у 48% – в К2; студентів з високим рівнем толерантності не було виявлено ні в жодній групі.

З метою оцінки комунікативної толерантності майбутніх психологів нами було використано *“Методику діагностики комунікативного настановлення” (В.В.Бойко)*. Отримані нами результати відображені у Додатку Д, табл. Д.11.

Найбільшу кількість балів набрали студенти з наступних показників за рівнем комунікативної толерантності: 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини (в Е1 – 14 б. в середньому по групі, в Е2 – 13 б., в К1 – 13 б., в К2 – 14 б.); 2) невміння пристосовуватися до партнера (в Е1 – 14 б., в Е2 – 14 б., в К1 – 13 б., в К2 – 14 б.). Дещо менше балів набрали студенти за показниками рівнів толерантності: 1) невміння стримувати себе або залагоджувати неприємні почуття у процесі зіткнення з некоммунікбельними партнерами (в Е1 – 11 б., в Е2 – 12 б., в К1 – 10 б., в К2 – 11 б.); 2) невміння пробачити іншому його помилки (в Е1 – 10 б., в Е2 – 9 б., в К1 – 10 б., в К2 – 8 б.). Ще меншу кількість балів отримали студенти за такими показниками, як: 1) використання себе як еталону у процесі оцінювання інших (в Е1 – 8 б., в Е2 – 7 б., в К1 – 8 б., в К2 – 9 б.); 2) нетерпимість щодо фізичного чи психічного дискомфорту партнера. За рештою показників за рівнем комунікативної толерантності студенти всіх груп отримали менше, ніж 5 балів.

Загальний рівень комунікативної толерантності студентів по групах становить: в Е1 – 72 б., в Е2 – 75 б., в К1 – 70 б., в К2 – 75 б. (при цьому, максимально можливим є 135 балів). Це вказує на недостатню терпимість опитаних щодо оточення, і це характеризує студентів наступним чином: невміння враховувати індивідуальні особливості кожного окремого індивіда; невміння пристосовуватися до партнера, налаштовуватися на один емоційний рівень з ним; невміння пробачити помилки інших; нетерпимість, упереджене ставлення до співрозмовників, стереотипне їх сприйняття; оцінювання партнера, керуючись власними звичками,

настановленнями та настроями; категоричні або консервативні думки в оцінці людей.

На даному етапі дослідження нами також було використано “*Методику діагностики комунікативно-соціальної компетентності*” (КСК). Кількісні і відсоткові показники різного рівня комунікативно-соціальної компетентності наведено в Додатку Д, табл. Д.12. та рис. Д.3, Д.4, в табл. Д.13. та Додатку Д, рис. Д.5, Д.6.

Так, у контрольних групах виявлено такі показники комунікативно-соціальної компетентності:

Фактор А: максимально високий рівень – 14% (K1), 13% (K2), високий рівень – 14% (K1), 12% (K2), середній рівень – 58% (K1), 61% (K2) і низький рівень – по 14% (K1, K2).

Фактор В: максимально високий рівень – 7% (K1), 6,5% (K2), високий рівень – 27% (K1), 26% (K2), середній рівень – 59% (K1), 61,5% (K2) і низький рівень – 7% (K1), 6% (K2).

Фактор С: максимально високий рівень виявлено у 26% (K1), 25% (K2), високий рівень – 41% (K1), 40% (K2), середній рівень – по 26,6% (K1, K2) і низький рівень – 7% (K1), 9% (K2).

Фактор Д: максимально високий рівень не виявлено у групі K1 та незначний відсоток – 2% (K2), високий рівень – 40% (K1), 38% (K2), середній рівень – 60% (K1), 59% (K2), низький рівень не виявлено у групі K1 та лише 1% (K2).

Фактор К: максимально високий рівень виявлено у 27% (K1), 26% (K2), високий рівень – 27% (K1), 26% (K2), середній рівень – 46% (K1), 47% (K2) і низький рівень не виявлено у групі K1 та лише 1% (K2).

Фактор М: максимально високий рівень виявлено у 20% (K1), 22% (K2), високий рівень – 27% (K1), 25% (K2), середній рівень – 53% (K1), 5% (K2), низький рівень не виявлено у групі K1 та лише 3% (K2).

Фактор Н: максимально високий рівень виявлено у 20% (K1), 18% (K2), високий рівень – 53% (K1), 54% (K2), середній рівень – 27% (K1), 26% (K2), низький рівень не виявлено у групі K1 та лише 2% (K2).

В експериментальних групах виявлено такі показники комунікативно-соціальної компетентності.

Фактор А: максимально високий рівень – 19% (E1), 22% (E2), високий рівень – 31% (E1), 30% (E2), середній рівень – 37,5% (E1), 39% (E2) і низький рівень – 12,5% (E1), 9% (E2).

Фактор В: максимально високий рівень – 25% (E1), 27,5% (E2), високий рівень – 25% (E1), 23% (E2), середній рівень – 50% (E1), 49% (E2), низький рівень не виявлено в обох групах (E1, E2).

Фактор С: максимально високий рівень виявлено у 13% (E1), 12,5% (E2), високий рівень – 50% (E1), 51% (E2), середній рівень – 37% (E1), 36,5 (E2) і низький рівень не виявлено в обох групах (E1, E2).

Фактор Д: максимально високий рівень – 12,5% (E1), 14% (E2), високий рівень – 43,5% (E1), 41,5% (E2), середній рівень – 37,5% (E1), 38,5% (E2) і низький рівень – 6,5% (E1), 6% (E2).

Фактор К: максимально високий рівень виявлено у 6,5 % (E1), 6% (E2), високий рівень – 31% (E1), 32% (E2), середній рівень – 43,5% (E1), 45% (E2) і низький рівень – 19% (E1), 17% (E2).

Фактор М: максимально високий рівень виявлено у 19% (E1), 20% (E2), високий рівень – 44% (E1), 42,5% (E2), середній рівень – 37% (E1), 35% (E2), низький рівень не виявлено у групі E1 та 2,5% (E2).

Фактор Н: максимально високий рівень виявлено у 18,5% (E1), 19,5% (E2), високий рівень – 37% (E1), 36,5% (E2), середній рівень – 37% (E1), 36% (E2) і низький рівень – 7,5% (E1), 8% (E2).

За отриманими результатами дослідження комунікативно-соціальної компетентності в контрольних та експериментальних групах можна зробити такі висновки. Переважна більшість студентів контрольних та експериментальних груп мають середній рівень розвитку комунікативно-соціальної компетентності за фактором А. Це означає, що студенти в цілому не мають здібностей до встановлення відкритого спілкування. Слід зазначити, що серед студентів є й такі, яких можна назвати нетовариськими, некомунікабельними, замкненими (хоча їх також

діагностовано невеликий відсоток, приблизно 37,5% студентів в групі E1, 39% – в E2, 58% – в K1 та 61% – в K2).

Найбільша кількість студентів контрольних та експериментальних груп мають середній рівень розвитку КСК за фактором В. Це означає, що цих студентів в цілому не можна назвати уважними в спілкуванні, вони часто не відрізняються кмітливостю і логічним мисленням у міжособистісній взаємодії.

Слід зазначити, що в експериментальних групах виявлено дещо більший відсоток студентів з максимально високим рівнем розвитку фактора В, і це означає, що саме ці студенти в спілкуванні використовують логічне мислення, вони є кмітливими та уважними до співрозмовника.

Максимально високий рівень емоційної стійкості (фактор С) є найбільш характерним для студентів контрольних груп K1 та K2. В експериментальних групах E1 та E2 переважає відсоток студентів з високим і середнім рівнями розвитку КСК. Такі результати вказують на те, що студенти контрольних груп – більш емоційно стійкі, зрілі та спокійні. Для студентів експериментальних груп великою мірою є характерною емоційна нестійкість, мінливість, спокуса довіряти почуттям.

За фактором Д у контрольних групах виявлено в основному середній рівень розвитку КСК. На противагу, в експериментальних групах результати є більш різномірними: в цих групах є випробовувані з дуже високим і з низьким рівнем розвитку КСК за фактором Д. Таким чином, в цілому студенти контрольних груп мають середні та дещо підвищені рівні життєрадісності, безпечності та мрійливості, тоді як серед студентів експериментальних груп є як дуже життєрадісні, безтурботні та веселі, так і занадто мовчазні й серйозні.

Серед студентів контрольних груп виявлено респондентів з максимально високим рівнем, високим і середнім рівнями розвитку КСК за фактором К, хоча більшість студентів експериментальних груп мають середній рівень розвитку КСК за фактором К. Це означає, що студенти контрольних груп, порівняно зі студентами експериментальних груп, більш чутливі, частіше йдуть на контакт з іншими, мають художній тип мислення. На відміну від цього, студенти експериментальних груп значно частіше покладаються на себе, вони – більш реалістичні та раціональні.

За фактором М в контрольних групах дещо більше респондентів з середнім рівнем розвитку КСК, тоді як в експериментальних групах більший відсоток майбутніх психологів мають високий рівень розвитку КСК за даним фактором. У зв'язку з цим можна стверджувати, що студенти контрольних груп значно залежні від впливу групи, більш конформні, зважають на громадську думку, тоді як студенти експериментальних груп – більшою мірою незалежні та орієнтовані на себе, свої особистісні суб'єктні якості тощо.

За фактором Н в контрольних групах більшість студентів мають високий рівень розвитку КСК. В експериментальних групах результати є більшою мірою різнорідними, адже в них є студенти з максимально високим, високим, середнім, низьким рівнем розвитку КСК. Отже, можна зробити висновок, що студенти контрольних груп здатні контролювати себе, підпорядкуватися загальним правилам. А серед студентів експериментальних груп є такі, які здатні контролювати себе, вміють підпорядковуватися правилам, але є й інші, яких можна назвати імпульсивними, неорганізованими тощо.

В цілому отримані результати на даному етапі дослідження дозволяють стверджувати про низький та середній рівні розвитку КСК у студентів експериментальних та контрольних груп за більшістю факторів, що також не дозволяє говорити про сформованість індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів як експериментальних, так і контрольних груп.

На *четвертому етапі* констатувального дослідження ми мали за мету визначити власне стильові ознаки спілкування студентів психологічних спеціальностей.

Використавши *методику “Ваш стиль спілкування”*, нами було визначено манеру спілкування студентів, тобто власне стиль спілкування [234]. Також дана методика дозволяла визначити, чи на достатньому рівні оптант є коректним щодо співрозмовників. Отримані результати відображено в Додатку Д, табл. Д.14.

Значна частина студентів – надто агресивні і неврівноважені, нерідко бувають жорстокі до інших. Для досягнення успіхів у будь-якій сфері діяльності вони легко зневажають інтересами оточуючих. Критику “зверху”, як правило, приймають, а

критику “знизу” сприймають достатньо болісно (в Е1 – 64%, в Е2 – 64%, в К1 – 58%, в К2 – 61%). Значно менший відсоток студентів набрали бали в межах 35–44, вони до критики ставляться з розумінням, є в міру агресивними, успішними в житті завдяки адекватному сприйняттю себе та інших. Менше 34 балів набрали близько 20% студентів: в Е1 – 22%, в Е2 – 20%, в К1 – 24%, в К2 – 19%. Це свідчить про надмірну миролюбність студентів, що зумовлено недостатньою впевненістю у своїх силах і можливостях; до критики такі респонденти ставляться боязливо, вони є недостатньою мірою рішучими.

Використавши методику *“Чи вмієте Ви слухати?”*, ми визначили ситуації, які викликають у опитуваних невдоволення, роздратування під час розмови з іншими [234]. Нами було отримано наступні результати, відображені в Додатку Д, табл. Д.15.

З результатів табл. Д.15 Додатка Д бачимо, що основна частина опитаних студентів експериментальних та контрольних груп набрали 8-13 балів (в Е1 – 79% респондентів, в Е2 – 75%, в К1 – 74%, в К2 – 73%). Для цих студентів характерними є деякі недоліки в спілкуванні, вони не завжди здатні критично ставитися до висловлювань співрозмовників в результаті того, що не уважно вислуховують партнерів по спілкуванню. Близько 15% студентів набрали 3-7 балів. Такий результат вказує на те, що вони – хороші співрозмовники, хоча і в них іноді виникають непорозуміння з партнерами по спілкуванню. Лише близько 5% студентів набрали 1–2 бали, тобто вони досить успішно володіють навичками слухати, їх стиль спілкування може бути прикладом для наслідування.

Зважаючи на низькі результати студентів всіх груп за вмінням слухати співрозмовника, нашим завданням у формуальному дослідженні постає: розвивати у майбутніх психологів терпимість до співрозмовника; виховувати в них уміння уважно слухати та відрефлексовувати власну діяльність; повагу до думок інших; толерантне ставлення до партнерів по спілкуванню; вміння дати час та можливість висловитись співрозмовнику, завершити свою думку тощо.

Використавши методику *“Орієнтаційні стилі професійно-діяльного спілкування”* (Є.О.Олішук), ми визначали, які з 4-х орієнтаційних стилів або їх

поєднання домінує у професійно-діяльнісному спілкуванні студентів [234]. Отримані результати відображені в Додатку, табл. Д.16.

Отже, найбільше студентів усіх груп у процесі спілкування орієнтуються на діяльність: в Е1 – 25%, в Е2 – 27%, в К1 – 24%, в К2 – 28%; дещо менше опитаних студентів орієнтуються на процес під час спілкування (в Е1 – 19%, в Е2 – 27%, в К1 – 18%, в К2 – 16%). Своєрідність даної методики постає в тому, що ні жоден стиль спілкування автор методики не вважає ні хорошим, ні поганим. Найкращий варіант – це вдале їх поєднання. Проте, на нашу думку, в роботі психолога мають домінувати орієнтація на людей та на перспективу й майбутнє, оскільки робота фахівця спрямована на допомогу підопічній особі (клієнтові). Тому у формульованому дослідженні ставимо за мету зорієнтувати студентів на інших людей та на перспективу під час їхнього суб'єкт-суб'єктного спілкування.

З метою діагностики стильових особливостей саморегуляції спілкування та діяльності, формулювання і досягнення мети тощо ми використали *методику В.І.Моросанової*. Ця методика містить в собі шість шкал, виділені відповідно до основних регуляційних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів та регулятивно-особистісні властивості (гнучкість і самостійність)).

З отриманих даних на етапі констатувального дослідження бралися до уваги лише результати тих студентів, які набрали більше 4-ох балів (середні та високі показники). Дані відображено в Додатку Д, табл. Д.17.

Проаналізувавши отримані результати, можна стверджувати, що рівень саморегуляції загалом є недостатнім, адже зокрема переважають дані за шкалами “самостійність” (в Е1 – 26%; в Е2 – 28%; в К1 – 25%; в К2 – 27%), “моделювання” (в Е1 – 21%; в Е2 – 24%; в К1 – 16%; в К2 – 18%) та “планування” (в Е1 – 17%; в Е2 – 19%; в К1 – 16%; в К2 – 18%). Автор даної методики вважає, що можливість компенсації слабкої сторони індивідуально-типологічних комплексів стильових особливостей регуляторних процесів пов'язані з особливостями сильної сторони і визначаються залежно від ймовірного стилю саморегуляції майбутніми психологами навчальної діяльності (див. Додаток Д, табл. Д.18).

Якщо співвіднести отримані дані табл. 2.17 з індивідуально-типологічними комплексами стильових особливостей регуляторних процесів “автономних”, “оперативних”, “стійких” студентів, можна констатувати, що студенти експериментальних та контрольних груп належать переважно до оперативного стилю (тип – гнучке врахування значущих умов навчальної діяльності; таких студентів 45,18% – в Е1, 40,33% – в Е2, 42,14% – в К1 та 48,29% – в К2) та автономного стилю (36,44% в Е1, 38,19% – в Е2, 35,02% – в К1 та 36,41% – в К2) саморегуляції навчальної діяльності та спілкування.

Студенти з оперативним стилем саморегуляції вирізняється гнучкістю щодо врахування значущих умов навчання. Сильна сторона регуляції діяльності та спілкування даних студентів пов’язана з високим рівнем сформованості процесів моделювання. Для цих респондентів характерною є швидкість включення в навчальну ситуацію, легкість орієнтації у швидко мінливій обстановці, оперативність врахування вимог викладання та навчання, вміння знайти правильну, адекватну ситуації тактику під час відповіді на запитання і виконання навчальних завдань. Їх слабкою стороною є низька усвідомленість і нестійкість навчальних цілей, низька самоорганізація процесу навчання, труднощі, пов’язані з побудовою програм навчальних дій, їх недостатня деталізація тощо. “Слабке місце” регуляції діяльності та спілкування цих студентів компенсується чітко вираженими процесами моделювання. Низька усвідомленість і стійкість навчальних цілей, в свою чергу, компенсується за рахунок швидкості включення майбутніх фахівців у навчальну ситуацію і легкості орієнтування в ній. Труднощі побудови програм навчальних дій та їх недостатня деталізація компенсуються легкістю пристосування до вимог викладачів та конкретних умов навчальної ситуації.

Група “стійких” студентів (їх всього 18,38% – в Е1, 21,48% – в Е2, 22,84% – в К1 та 15,30% – в К2) характеризується стійкістю функціонування процесів оцінки результатів, чіткістю та стійкістю визначення критеріїв досягнення успіху в психологічно складних умовах діяльності. Їх сильною стороною є також усвідомленість цілей і стійкість в конфліктних ситуаціях та ситуаціях когнітивного дисонансу, в обстановці із заниженою чи підвищеною мотивацією навчання.

Слабкою стороною стилю саморегуляції діяльності та спілкування даних студентів є труднощі, пов'язані з пошуком і побудовою програм навчальних дій, їхня недостатня деталізація. Слабка ланка регуляції компенсується за рахунок розвитку процесів оцінки результатів: програми дій під час проведення занять контролюються і коректуються до тих пір, поки це не призведе до запланованих заздалегідь результатів.

Індивідуальний стиль саморегуляції навчальної діяльності студентів з високою академічною успішністю характеризується розвиненим комплексом стильових особливостей регулювання та компенсацією функціонально слабких ланок, в той час як у студентів з низькою успішністю навчання даний комплекс є недостатньою мірою розвиненим і відрізняється відсутністю компенсації слабкої ланки.

Отже, нашим завданням у формуальному дослідженні є розвинути показники за усіма шкалами, що дозволить компенсувати слабкі ланки у регуляторних процесах діяльності та спілкування майбутніх психологів.

На *п'ятому етапі* констатувального дослідження ми визначали рівень розвитку особистісних якостей студентів, які є показником наявності креативного мислення, творчого та нестандартного підходу до розв'язання професійних завдань. Застосувавши методику “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості”, ми отримали наступні результати (див. Додаток Д, табл. Д.19).

Отже, можна сказати, що творчий потенціал опитаних студентів розвинений переважно на середньому рівні: в Е1 – 22–26%, в Е2 – 20–28%, в К1 – 20–25%, в К2 – 21–26%. Оскільки робота психолога пов'язана з нестандартними ситуаціями та індивідуальним підходом до кожної особистості, на нашу думку, рівень творчого потенціалу фахівця має бути достатньо високим. Тому під час застосування тренінгових програм слід звертати на це особливу увагу.

Для визначення особистісної креативності студентів у нашому дослідженні ми використали “Методику особистісної креативності” (Е.Е.Тунік). Ця методика дозволяє характеризувати особливості творчої особистості: допитливість (Д), увага (У), складність (С) і схильність до ризику (Р). Результати наведено в Додатку Д, табл. Д.20.

Отже, за фактором “схильність до ризику” менше 30 балів набрали близько 60% студентів (в E1 – 72%, в E2 – 64%, в K1 – 70%, в K2 – 62%). Це свідчить про низький рівень за цим фактором: суб’єкт не вміє відстоювати свої ідеї; ставить перед собою нечіткі цілі, не може визначити шляхи для їхнього досягнення; студенти легко піддаються зовнішньому впливові.

За фактором “допитливість” 36-40% студентів набрали менше 30 балів (в E1 – 40%, в E2 – 38%, в K1 – 39%, в K2 – 36%), 30-60 балів – в середньому 51-56% студентів (в E1 – 52%, в E2 – 51%, в K1 – 56%, в K2 – 54%). Це свідчить про те, що студенти достатньою мірою є допитливими, не соромляться запитувати про все, що їх цікавить. Проте, більшість студентів діють усталеними способами і не шукають нових шляхів для розв’язання поставлених завдань.

Розглянувши наступний фактор – “уява”, можна сказати, що у студентів контрольних та експериментальних груп уява розвинена на недостатньому рівні, адже низький рівень розвитку уяви становить 67-74% (в E1 – 74%, в E2 – 67%, в K1 – 71%, в K2 – 68%); середній рівень мають близько 20-25% студентів (в E1 – 20%, в E2 – 26%, в K1 – 22%, в K2 – 25%). Оптанти легко описують місця, в яких не були; мріють про подорожі; проте їм досить важко розв’язати нестандартні завдання, нерідко у студентів виникають труднощі в ситуаціях, з якими вони досі не зустрічалися.

За фактором “складність” більше половини студентів мають низький рівень розвитку (в E1 – 76%, в E2 – 65%, в K1 – 74%, в K2 – 62%), середній рівень діагностовано у 19–31% респондентів (в E1 – 19%, в E2 – 28%, в K1 – 11%, в K2 – 31%). Це свідчить про те, що студенти прагнуть уникати складних для них речей, ідей; якщо ж вони стикаються з такими ситуаціями, то, як правило, вдаються до допомоги зі сторони інших або ж намагаються розв’язати завдання найпростішим, звичним для них шляхом.

Проаналізувавши сумарний бал за даною методикою, було отримано наступне: низький рівень особистісної креативності мають 57–65% студентів (в E1 – 65,5%, в E2 – 58,5%, в K1 – 63,5%, в K2 – 57%); середній рівень – 28–35% (в E1 – 28%, в E2 – 33,5%, в K1 – 31,5%, в K2 – 35,5); високий рівень – 5–8% (в E1 – 6,5%, в E2 – 8%, в

K1 – 5%, в K2 – 7,5%). Отже, у формувальному дослідженні за допомогою тренінгових програм ми маємо за мету підвищити загальний рівень особистісної креативності майбутніх психологів за рахунок розвитку окремих її факторів [232].

Для роботи психолога важливу роль відіграє тип мислення, особливо – творче мислення. Тому нашим завданням постає дослідити, який тип мислення переважає у студентів експериментальних та контрольних груп. Для цього було використано *“Методику визначення типу мислення” в модифікації Г.В.Резанкіної*. В Додатку Д, табл. Д.21 наведено результати опитування студентів з високим рівнем того чи іншого типу мислення.

З огляду на предмет даного дослідження нас цікавлять, передусім, рівень розвитку у опитаних студентів словесно-логічного та творчого мислення. Отже, словесно-логічне мислення на високому рівні розвитку у студентів експериментальних та контрольних груп становить лише 6–8% (в E1 – 6%, в E2 – 7%, в K1 – 8%, в K2 – 7%), творче мислення – в межах 2–4% (в E1 – 3%, в E2 – 2%, в K1 – 3%, в K2 – 4%). Це свідчить про те, що у студентів контрольних та експериментальних груп виникають неабиякі труднощі у формулюванні власних думок та доступності їхнього викладу; у здатності мислити творчо, знаходити нестандартні рішення розв’язання завдань та задач тощо.

На нашу думку, у роботі психолога поєднання усіх типів мислення є запорукою успіху фахівця у професійній діяльності. Тому у формувальному дослідженні ставимо собі за мету розвивати мисленнєві операції у студентів та, зокрема, звертати особливу увагу на формування словесно-логічного та творчого мислення майбутніх фахівців [232].

На даному етапі констатувального дослідження нами було використано *“Методику визначення рівня розвитку емоційного інтелекту” Н.Холла*. Результати відображені в Додатку Д, табл. Д.22.

Отже, найбільше студентів як контрольних, так і експериментальних груп за шкалою “Розпізнання емоцій інших людей” мають низький рівень розвитку: в E1 – 73%, в E2 – 71%, в K1 – 69%, в K2 – 70%. Загалом за усіма шкалами у студентів діагностовано переважно низький, лише частково – середній рівень емоційного

інтелекту. Якщо, наприклад, аналізувати інтегративний рівень розвитку емоційного інтелекту, то 58% студентів в E1, 56% – в E2, 54% – в K1 та 54% – в K2 мають низький рівень за даним рівнем; 34% – в E1, 35% – в E2, 35% – в K1, 35% – в K2 – середній рівень; лише 8% – в E1, 9% – в E2, 10% – в K1 та 11% – в K2 мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Тому у формувальному дослідженні ставимо собі за мету значно підвищити показники за кожною шкалою за допомогою спеціально підібраних та розроблених технологій та програм.

На початку проведення експериментального дослідження ми передбачали, що емпатія значно впливає на становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів. Так, застосувавши *“Методику діагностики рівня емпатійних здібностей”* (В.В.Бойко), ми дослідили розвиток емпатії особистості студентів експериментальних та контрольних груп за наступними шкалами: раціональний канал емпатії; емоційний канал емпатії; інтуїтивний канал емпатії; настановлення, що сприяють розвитку емпатії; проникаюча здатність в емпатії; ідентифікація в емпатії; загальний рівень емпатії. Отримані дані наведено в Додатку Д, табл.Д.23.

З результатів табл. Д.23 Додатка Д видно, що у жодній з експериментальних та контрольних груп студенти не набрали максимальної кількості балів; середній рівень емпатії діагностовано лише у незначній частини опитаних: в E1 – 12%, в E2 – 14%, в K1 – 13%, в K2 – 16%; занижений рівень емпатії спостерігається у основної маси студентів: в E1 – 85%, в E2 – 82%, в K1 – 83%, в K2 – 80%; також є студенти з дуже низьким рівнем емпатії: в E1 – 3%, в E2 – 4%, в K1 – 4%, в K2 – 4%.

Якщо аналізувати результати окремо за шкалами, то дані студентів експериментальних та контрольних груп не мають статистично значущої різниці. Наприклад, за шкалами *“інтуїтивний канал емпатії”*, *“настановлення, що сприяють емпатії”*, *“проникаюча здатність в емпатії”*, *“ідентифікація в емпатії”* в експериментальних групах E1, E2 результати відрізняються в межах 2–6%; в K1, K2 – в межах 2–8%). В цілому показники емпатії у майбутніх психологів експериментальних та контрольних груп є досить низькими. Тому нашим завданням на етапі проведення формувального експерименту є підвищити показники рівня

емпатії загалом та за шкалами зокрема у студентів експериментальних груп за допомогою спеціально розроблених тренінгових завдань.

Наступна методика, яку було використано на даному етапі – *“Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупов)*. Вона містить такі шкали: емпатія до батьків, тварин, літніх людей, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей. Отримані дані наведено у Додатку Д, табл. Д.24.

Аналізуючи отримані результати, можна зробити наступні висновки: у жодній з груп немає студентів з дуже високим рівнем полікомунікативної емпатії; високий рівень мають лише 2% студентів в Е1, 1% – в Е2, 3% – в К1, 4% – в К2; середній рівень діагностовано у досить значної частини студентів, а саме: в Е1 – 27%, в Е2 – 31%, в К1 – 36%, в К2 – 35%; низький рівень полікомунікативної емпатії властивий половині опитаних студентів: в Е1 – 56%, в Е2 – 55%, в К1 – 50%, в К2 – 49%; також є студенти з дуже низьким рівнем полікомунікативної емпатії: в Е1 – 15%, в Е2 – 13%, в К1 – 11%, в К2 – 12%.

Такі результати свідчать про те, що в основному студенти не впевнені у власних думках, у них виникають труднощі у прогнозуванні розвитку взаємостосунків між людьми; їм важко налагодити контакт із співрозмовником; вони досить рідко розпочинають розмову першими.

У роботі психолога розвиток полікомунікативної емпатії є необхідним для досягнення спільної мети з підопічною особою та у процесі розв’язання її особистих проблем. Тому особлива увага має бути спрямована також на розвиток емпатії майбутніх психологів.

На даному етапі констатувального дослідження ми також мали за мету проаналізувати рівень розвитку професійної рефлексії студентів експериментальних та контрольних груп, адже ми передбачали, що професійна рефлексія детермінуватиме становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

Результати, отримані нами за технікою *“Піраміда професійного зростання”*, дозволили нам виокремити три групи респондентів:

I. Особистості з добре розвиненою професійною рефлексією.

II. Особистості з середнім рівнем розвитку професійної рефлексії.

III. Особистості з нерозвиненою професійною рефлексією.

Розподіл студентів експериментальних та контрольних груп за трьома групами представлено в Додатку Д, табл. Д.25.

Студенти з “нерозвиненою професійною рефлексією” відрізняються тим, що процес рефлексії в їхньому житті виникає лише епізодично. Під час проведення дослідження у студентів і експериментальних, і контрольних груп виникали неабиякі труднощі під час відповіді на запитання: “Ким Я бачу себе в 25 років?”, а також у процесі побудови професійної кар’єри в завданні “Піраміда професійного зростання”. Це свідчить про те, що у таких студентів майже відсутніми є навички як особистісної, так і професійної рефлексії, що виявлялося у незацікавленості, частому “відходів” від виконання завдання, небагатослів’ї, шаблонності у відповідях на запитання. Для респондентів даного типу характерним є відсутність таких важливих складових “Я-концепції професіонала”, як “Мій шлях у професію”, “Мій ідеал професійного життя”, “Я як професіонал” і т.д. На жаль, цей тип уявлень представлений у досить великій кількості студентів: 48,21% – в Е1, 48,53% – в Е2, 41,74% – в К1, 42,43% – в К2 тощо.

Шостий етап констатувального дослідження був спрямований на оцінку вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної та креативно-толерантної стилів спілкування психолога. На даному етапі дослідження було використано методики, описані в п. 2.2 дисертації та наведені в Додатку Б роботи. Всі отримані нами дані було оброблено за процедурою факторного аналізу (результати зображено в табл. Е.1, Додаток Е). Так, у констатувальному дослідженні ми отримали п’ять факторів, які за розподілом результатів умовно відповідають виокремленим нами стилям спілкування психолога. Крім того, слід зазначити, що найбільшу факторну вагу мають вміння, які відносяться до психо-фізіологічного та поведінкового компонентів того чи того стилю, тоді як найменшу факторну вагу – вміння рефлексивного компонента тощо. Це свідчить про несформованість рефлексивних

здатностей студентів експериментальних та контрольних груп, невміння відрефлексовувати власну діяльність, що також підтверджується досить низькими даними за результатами професійної рефлексії майбутніх психологів.

Так, до *першого фактору*, який ми умовно назвали “*адекватним*”, з великим факторним навантаженням увійшли такі вміння: “правильно визначити мету спілкування” (0,5902); “правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання” (0,4917); “викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання” (0,4378); “керувати собою і процесом спілкування” (0,4296); “спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку” (0,4078); “орієнтуватись в об’єктивних умовах кожної окремої ситуації” (0,3979); “спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати” (0,3971); “відчувати емоційний стан клієнта” (0,3593); “висловлюватись у доступній для клієнта формі” (0,3517); “здатність до самореалізації” (0,3256); “уважно слухати співрозмовника” (0,3225); “налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків” (0,3071); “бути зрозумілим для іншого” (0,3055); “адекватно реагувати на емоційні стани клієнта” (0,3028); “адекватно ситуації розпочати діалог” (0,3022); “створити сприятливий психологічний клімат” (0,3015); “уважно слухати клієнта (співрозмовника)” (0,2731); “усвідомлювати власні дії та стани” (0,2376).

Другий фактор, названий нами “*спонукальним*”, вміщує такі вміння: “змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності” (0,5378); “правильно інтерпретувати почуту інформацію” (0,4309); “зорієнтувати клієнта в певній ситуації” (0,4156); “стимулювати активність партнера по спілкуванню” (0,3283); “правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети” (0,2681).

Третій фактор – “*мотиваційно-ціннісний*” – вміщує вміння: “вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника” (0,4281); “вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем” (0,4056); “вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки” (0,3829); “вміння бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого” (0,3456); “вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність” (0,3064); “вміння здійснювати активну допомогу клієнтові” (0,2631); “вміння використовувати когнітивні стратегії

в спілкуванні” (0,2631); “вміння враховувати ментальні цінності та переконання клієнта” (0,1768); “вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника” (0,1731).

До *четвертого фактору*, який отримав назву “толерантнісний”, увійшли вміння: “вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника” (0,4373); “вміння абстрагуватись від стереотипів” (0,4212); “вміння виконувати толерантні дії” (0,3665); “вміння рахуватись з думкою інших” (0,3075); “вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар’єрів” (0,3074); “вміння співпереживати” (0,3055); “вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику” (0,2691); “вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору” (0,2561).

П’ятий фактор, який ми назвали “емотивно-перцептивний”, вміщує вміння, позначені великою факторною вагою: “вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні” (0,2374); “вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта” (0,2367); “вміння відчувати зворотній зв’язок у спілкуванні” (0,1807); “вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації” (0,1437); “вміння налагодити довірливі взаємостосунки з клієнтом” (0,1274); “володіння гнучким, оригінальним мисленням” (0,1270); “готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом” (0,0934).

Також всі отримані нами дані на цьому етапі констатувального дослідження були піддані процедурі кореляційного аналізу. В результаті цього ми побудували корелограми вмінь стилю професійного спілкування психолога, зображені на рис. Е.1, Е.2 Додатка Е. Цікавим є те, що кореляційні зв’язки мають саме вміння, що відрізняються найбільшою факторною вагою за всіма факторами, виокремленими нами та позначеними в табл. Е.1 Додатка Е. Крім того, вміння, які корелюють між собою, входять у структуру певних компонентів конкретного стилю (так, зокрема, на рис. Е.1 Додатка Е зображено корелограми вмінь, які входять до психофізіологічного, емотивного та рефлексивного компонентів кожного стилю; на рис. Е.2 Додатка Е – вміння, які входять до поведінкового та когнітивного компонентів

виокремлених нами стилів індивідуального професійного спілкування майбутніх психологів). Так, найбільш значущі позитивні кореляції було отримано між:

1) вмінням створити сприятливий психологічний клімат та вмінням уважно слухати співрозмовника ($p < 0,05$);

2) вмінням спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати і вмінням відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні ($p < 0,05$);

3) вмінням відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні та вмінням налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні ($p < 0,05$);

4) вмінням бути зрозумілим для іншого і вмінням усвідомлювати власні дії та стани ($p < 0,05$);

5) вмінням створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем та вмінням налагодити довірливі взаєностосунки з клієнтом ($p < 0,05$);

6) вмінням налагодити довірливі взаєностосунки з клієнтом та вмінням бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого ($p < 0,05$);

7) вмінням враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника та вміння виконувати толерантні дії ($p < 0,01$);

8) вмінням виконувати толерантні дії та вмінням співпереживати ($p < 0,01$);

9) вмінням викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання та вмінням налагодити довірливі взаєностосунки з клієнтом ($p < 0,05$);

10) вмінням викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання та вмінням відчувати емоційний стан клієнта ($p < 0,01$);

11) вмінням відчувати емоційний стан клієнта та вмінням налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар'єрів ($p < 0,01$);

12) вмінням створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем та вмінням враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника ($p < 0,05$);

13) вмінням спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку та вмінням налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків ($p < 0,01$);

14) вмінням враховувати ментальні цінності та переконання клієнта та вмінням керувати собою і процесом спілкування ($p < 0,01$);

15) вмінням керувати собою і процесом спілкування та вмінням висловлюватись у доступній формі для клієнта ($p < 0,05$);

16) вмінням висловлюватись у доступній формі для клієнта та вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) ($p < 0,05$);

17) вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) і вмінням адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника ($p < 0,05$);

18) вмінням адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника і вмінням стимулювати активність партнера по спілкуванню ($p < 0,05$);

19) вмінням стимулювати активність партнера по спілкуванню та вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації ($p < 0,01$);

20) вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) та вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації ($p < 0,01$);

21) вмінням викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки та вмінням виконувати альтруїстичні дії, діяльність ($p < 0,05$);

22) вмінням рахуватись з думкою інших та вмінням абстрагуватись від стереотипів ($p < 0,05$);

23) вмінням абстрагуватись від стереотипів та вмінням визнавати право за іншими мати власну точку зору ($p < 0,05$);

24) вмінням адекватно ситуації розпочати діалог та вмінням рахуватись з думкою інших ($p < 0,05$);

25) вмінням адекватно ситуації розпочати діалог та вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації ($p < 0,01$);

26) вмінням правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання та вмінням рахуватись з думкою інших ($p < 0,05$);

27) вмінням використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні та вмінням здійснювати активну допомогу клієнтові ($p < 0,05$);

28) вмінням викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки та вмінням виконувати альтруїстичні дії, діяльність ($p < 0,05$).

Найбільш значущі негативні кореляції було отримано між:

1) вмінням створити сприятливий психологічний клімат та вмінням співпереживати ($p < 0,01$);

2) вмінням змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності та вмінням виконувати толерантні дії ($p < 0,05$);

3) вмінням використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні та вмінням викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки ($p < 0,05$);

4) вмінням спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку та готовністю до конструктивної взаємодії з клієнтом ($p < 0,01$);

5) вмінням спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку та вмінням висловлюватись у доступній формі для клієнта ($p < 0,01$);

6) вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) і вмінням уважно слухати та адекватно сприймати критику ($p < 0,01$).

В цілому дані, отримані нами на етапі проведення констатувального дослідження, свідчать про недостатній розвиток вмінь, які відповідають сформованості психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної та креативно-толерантної стилів професійного спілкування психолога, які у своїй сукупності становлять стиль професійного спілкування фахівця.

Висновки до другого розділу

В розділі побудовано нормативну модель стилю професійного спілкування психолога. Будуючи цю модель, ми врахували теорію О.В.Лібіна щодо ієрархічної структури стилю людини та теорію З.С.Карпенко, в якій розкрито етапи професійного становлення психолога.

Отже, ми запропонували такі стилі спілкування психолога: контактної-адаптивний, спонукально-координаційний, конгруентно-альтруїстичний, креативно-

толерантний тощо. Кожен стиль вміщує психо-фізіологічний, поведінковий, емотивний, когнітивний, та рефлексивний компоненти, які, в свою чергу, складаються із структурних елементів. *Контактно-адаптивний стиль* спрямований на встановлення контакту як стану взаємної готовності психолога та клієнта до прийому й передачі інформації, повідомлення та підтримки зв'язку під час міжособистісної діалогічної взаємодії. Психолог із цим стилем спілкування характеризується вмінням викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання і стани, змінювати у разі потреби власні переживання і психічні стани; усвідомленням свого місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків, в межах яких відбувається діяльність фахівця. Цей стиль спілкування є підґрунтям для побудови більш складних стилів.

Спонукально-координативний стиль спрямований на стимулювання психологом активності клієнта, що спрямовує останнього на виконання тих чи інших дій, вчинків; на взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної діяльності.

Конгруентно-альтруїстичний стиль має на увазі відповідність соціального досвіду психолога засобам спілкування з клієнтами, розвинене вміння підсвідомо, інтуїтивно “центруватися” на співрозмовнику, орієнтуватися на його цілі, потреби та, разом з тим, – безкорисно відмовлятися від задоволення власних інтересів. Психолог, який достатньою мірою має сформований даний стиль професійного спілкування, прагне зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного задоволення, сприяє розвитку співрозмовника. Така позиція дає змогу клієнтові поводитися цілком адекватно своїм переживанням, робить індивіда вільним у сприйнятті й розумінні іншого. Умовою успішного діалогу є налаштованість на актуальний психологічний стан самого себе та підопічної особи в ситуації “зараз” і “тепер”.

Креативно-толерантний стиль. Психолог демонструє гнучкість мислення та креативність особистості; фахівець відрізняється здатністю до самоактуалізації, спрямованістю до саморозвитку й самоудосконалення, умінням слухати та адекватно сприймати критику, приймати цінність людини в цілому, долати

стереотипи, егоїзм. У даному випадку психолог в принципі не використовує засоби примусу й форми приниження гідності підопічної особи, визнає за клієнтами право мати власну точку зору та можливість вільно її висловлювати; готовність до конструктивної комунікативної взаємодії, емпатійне слухання та уміння ставити себе на місце іншої людини.

Описано констатувальне дослідження, яке проводилося в період з 2005 р. по 2006 р. Розпочинаючи це дослідження, ми припустили, що високий рівень розвитку всіх складових, що входять до відповідних компонентів (психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного) контактено-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного, креативно-толерантного стилів спілкування майбутнього психолога, буде свідчити про сформованість унікальної структури індивідуального стилю професійного спілкування фахівця.

Враховуючи проаналізовані в попередньому розділі дисертації теорії та концепції нами було сформовано *критерії становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога*:

1. Розвиток у студентів комунікативних вмінь, комунікативних та організаторських здібностей.

2. Сформованість потреби у спілкуванні, високого рівня мотивації до розвитку комунікативних здібностей та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції у спілкуванні.

3. Сформованість толерантності особистості, комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності.

4. Наявність стильових ознак професійного спілкування майбутніх психологів.

5. Сформованість особистісних якостей студентів, які детермінують становлення стилю професійного спілкування фахівця (творчого потенціалу, особистісної креативності, типів мислення, емоційного інтелекту, емпатії та, зокрема, її полікомунікативного виду, професійної рефлексії тощо).

6. Розвиток вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної, креативно-толерантної стилів спілкування психолога.

В цілому дані, отримані нами на етапі констатувального дослідження за даними критеріями, свідчать про недостатній рівень сформованості стилю професійного спілкування студентів як експериментальних, так і контрольних груп, про необхідність організації спеціального навчання з метою становлення стильових ознак спілкування майбутніх психологів під час виконання ними професійних видів діяльності.

В наступному розділі дисертації буде описано розроблену нами програму формування стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп, яку було успішно апробовано на етапі проведення експериментального навчання, проаналізовано отримані нами результати та зроблено висновки щодо особливостей становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

РОЗДІЛ III. ПРОВЕДЕННЯ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Програма формування стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп

З метою активізації процесу становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів нами було розроблено спеціальну програму, апробовану на етапі проведення формувального експерименту (з 2009 по 2011 р.р.) в групах Е1, Е2. Дана програма спрямована, передусім, на розвиток вмінь, які відповідають сформованості психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, та рефлексивного компонентів контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної та креативно-толерантної стилів професійного спілкування психолога, які у своїй сукупності становлять стиль професійного спілкування фахівця.

Розроблена нами програма вміщує три блоки завдань, а саме:

1. Змістовий блок.
2. Операційний блок.
3. Рефлексивний блок.

Опишемо кожен з цих блоків більш детально. Так, **змістовий блок** передбачав введення в навчальні плани спеціальностей “6.030102 Психологія” РДГУ, “6.030102 Психологія” ПВНЗ “РІС КСУ”, “6.030103 Практична психологія” МЕРУ та “6.030102 Психологія” ДІУ навчальної дисципліни “Основи ефективного спілкування” (для студентів І курсу) та спецкурсу “Особливості становлення стилю професійного спілкування психолога” (для студентів ІІ курсу). Ці дисципліни були спрямовані на формування у студентів навичок рефлексивного та емпатійного слухання; набуття вміння формулювати запитання відповідно до певної навчальної ситуації та теми, яка обговорювалася; розвиток вміння студентів акцентувати увагу на підопічній особі; з метою самовиховання студентів, оволодіння ними прийомом

роботи над собою; з ціллю дослідження та розвитку системи ціннісних орієнтацій, що характеризують внутрішню готовність людини до здійснення певного виду професійної діяльності; з метою оволодіння студентами прийомами розв'язання складних життєвих проблем тощо (Додатки Е та Ж).

Програму даних дисциплін було розроблено з урахуванням таких принципів:

1. Принципу екологічності. Все, що відбувається впродовж тренінгу, не повинно завдавати шкоди або стати перешкодою у вільному розвитку учасників групи і тренера.

2. Принципу доцільності. Всі вправи, ігри, завдання були спрямовані на досягнення сформульованої нами мети.

3. Принципу послідовності. Кожне наступне завдання базується на досвіді і переживаннях, отриманих під час виконання попередніх завдань.

4. Принципу відкритості. Слід бути щирим перед групою, декларувати цілі та завдання тренінгу, відповідати чесно на поставлені запитання, створювати позитивні умови для розкриття потенціалу кожного з учасників.

5. Принципу достовірності. Вправи були максимальною мірою адаптовані до навчальних умов діяльності на заняттях у вузі.

Операційний блок реалізовувався завдяки участі студентів груп Е1, Е2 у консультативній та діагностувальній роботі під час проходження ними психологічної практики на II курсі. Такий вид професійної діяльності сприяв:

1) усвідомленню студентами фактів особистої історії підопічної особи, що зумовило їх ідентифікацію з деструктивними емоційними і поведінковими моделями сім'ї та соціуму, які дещо блокують настановлення "я можу";

2) відродженню довіри до самого себе, віри в духовний авторитет і позитивну сутність іншої людини, актуалізації всіх ланок структури власної самосвідомості;

3) звільненню студентів від емоцій страху, сорому, провини, образи, гніву, які породжують гіпертрофію настановлення "я не можу" і значно ускладнюють позитивну активність особистості: відбувається баланс напруги і розслаблення в тілі, рефлексія діяльності, активізується почуття відповідальності тощо;

4) зміні негативних емоційно насичених настановлень, що спотворюють адекватне сприйняття майбутніми психологами ситуації спілкування, зазвичай прийнятих агресивних та інфантильних моделей спілкування й оволодіння співучасною стратегією контакту з підопічними особами;

5) спрямуванню студентів на самостійний розвиток набутих навичок в реальній професійній практиці спілкування.

Реалізація поставлених завдань вимагала від студентів усвідомлення і розв'язання конфлікту між настановленнями “я можу” і “я не можу”, що, однак, дещо порушувало гармонійне спілкування за допомогою віри в свою власну особистісну досконалість і позитивну сутність іншої людини [68].

Також на даному етапі формувального експерименту ми розробили психологічний тренінг “Становлення здатностей до професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей” (див. Додаток І). Тренінг складався з чотирьох блоків занять (всього – 30 занять по 1,5 години кожен). Загальна мета тренінгу – емоційно-рефлексивне звільнення особистості, розвиток комунікативної компетентності, оволодіння потенціалами індивідуального стилю професійного спілкування майбутніми психологами тощо.

Завдання тренінгу:

1. Знайомство учасників один з одним, створення позитивної емоційної атмосфери.
2. Розвиток довірливого ставлення та усвідомлення своєї ролі у взаємодії з оточуючими.
3. Розвиток емпатії, розширення репертуару способів взаєморозуміння і сприйняття інших людей.
4. Навчання розпізнавання своїх емоцій та експресивних станів інших учасників тренінгу.
5. Вдосконалення навичок вербального і невербального спілкування.
6. Відпрацювання навичок професійної комунікації майбутніх психологів.

Після кожної тренінгової вправи проводилося обговорення, де учасники робочих груп шукали відповіді на запитання, спеціально поставлені тренером.

Кожен раз запитання були новими. Всі учасники тренінгу описували щойно отриманий ними індивідуальний досвід, розповідали, що в результаті вони дізналися про себе, що цінного їм вдалося здобути для себе під час виконання тої чи тої вправи. Такий вид роботи стимулював учасників тренінгу до відрефлексування власної діяльності.

Наприкінці кожного тренінгового заняття кожен учасник висловлювався про те, що він дізнався про випробувану техніку, описував свої міркування щодо можливостей тренінгової роботи в цілому та даного виду діяльності з метою формування стилю професійного спілкування психолога.

В ході тренінгу використовувалися такі прийоми:

- розігрівуючі вправи;
- моделювання ситуацій в межах рольових ігор;
- вправи в парах, групах;
- групові дискусії.

Розроблений нами тренінг вміщував *чотири блоки вправ*. Кожен блок був спрямований на формування певного стилю професійного спілкування психолога та реалізовувався за допомогою спеціально підібраних нами вправ та технік.

I блок (7 занять по 1,5-2 годин кожне) був спрямований на формування контактено-адаптивного стилю професійного спілкування студентів (реалізовувався за допомогою вправ-метафор, ігрової терапії, арт-терапії).

II блок (12 занять по 1-2 годин кожне) – спрямований на формування спонукально-координаційного стилю професійного спілкування (реалізовувався за допомогою рольових та ділових ігор, казкотерапії, технік формування інтерпретативної компетенції).

III блок (14 занять по 1-1,5 годин кожне) – спрямований на формування конгруентно-альтруїстичного стилю професійного спілкування (використано методи казкотерапії, піскової терапії, індивідуальні проблемні завдання та творчі задачі, арт-терапію у формі театралізованого дійства чи вистави).

IV блок (4 занять по 1-1,5 годин кожне) – спрямований на формування креативно-толерантного стилю професійного спілкування (реалізовувався за

допомогою технік формування інтерпретативної компетенції та наративної ідентичності майбутніх психологів, рольових ігор, театральних дійств).

Операційний блок програми формування індивідуального стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп передбачав використання техніки танцювальної терапії (тренінг розроблений Л.С.Роговик [239]). Даний психотерапевтичний метод ми обрали, користуючись логікою, що у сучасній танцювальній психотерапії відбувається перенесення акцентів з використання танцю як засобу психофізичної регуляції на вивчення його як методу розвитку і корекції міжособистісних стосунків [183]. Танець як діяльність містить у своїй структурі ті ж компоненти, які притаманні будь-якій діяльності: мотив, мета, планування, переробка інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результату, корекція діяльності. У танці психіка людини виконує когнітивну, регулятивну та комунікативну функції. Так, когнітивна функція танцю виявляється в самодетермінації, саморегуляції, самоорганізації і т.п. Регулятивна функція, діючи на рівні свідомості, виявляється у довільній формі, що дозволяє студенту оволодіти вольовою регуляцією діяльності (самосвідомістю). Комунікативна функція танцю постає у розвитку якісно своєрідних засобів невербального спілкування, що збагачують соціальну взаємодію [238].

Психомоторну активність в танці ми визначаємо як інтегровану здатність людини, спрямовану на психічно зумовлені розумові й моторні дії щодо визначення форми, змісту і способів розв'язання когнітивних, регулятивних і комунікативних завдань. У даному випадку внутрішніми факторами регуляції психомоторної активності є мовлення, відчуття, почуття, образ, а зовнішніми – простір, темп і ритм танцювальної діяльності. Зміст поняття психомоторної активності учасника тренінгу не вичерпується психологічними і фізіологічними критеріями. У ньому відображуються ті норми й цінності, які регламентують загальну діяльність танцюристів, а також специфічні умови виконання танцювальних дій.

Рівень психомоторної активності особистості залежить від сформованості таких її компонентів: культури рухів тіла; психічної саморегуляції; уваги і

спостережливості; творчої уяви; оцінки та керування емоціями; керування фізичним станом свого організму.

Так, можна констатувати, що психомоторна активність не зводиться до одномоментного акту – танцювальної дії, а також не завершується відповідною танцювальною дією, а виявляється протягом життя в соціальній взаємодії [237].

У танцювально-психомоторному тренінгу рухова діяльність побудована відповідно до теорії рівнів функціонування рухів Н.А.Бернштейна [34]. Танцювальні дії є психомоторними, оскільки вони не являють собою звичайний ланцюг деталей, а будуються відповідно до системи ієрархії і субординації. Ця система створюється за участю тих чи інших відділів центральної нервової системи. Залежно від смислової частини моторного завдання, здавалося б, схожі за формою психомоторні дії можуть регулюватися по-різному, залежно від ролі рівня: фонового або провідного, основного тощо.

Рубро-спинальний рівень (рівень А) майже завжди виконує фонову роль, його основними функціями є регулювання тону м'язів і збудливості м'язових груп, які мимовільно або довільно утримують позу тіла. Рівень В, таламо-палідарний, здійснює керування синергією м'язових груп, долає опір динамічних сил і створює динамічно стійкий рух. Рівень В виконує також фонову роль, як провідний має дещо слабше значення (відповідає за виразність міміки, пластичність, довільні рухи). Більш складна структура рівня С відповідає за просторове поле, переміщення тіла в просторі, тимчасову (ритмічну) організацію рухів. В якості фону цей рівень приймає участь в смислових рухах, пов'язаних з переміщенням тіла в просторі, з наслідуваннями та ін. На рівні Д, який отримав назву “премоторно-тім'яний”, виконуються предметні дії або смислові ланцюжки дій. Роль цього рівня (як фонового) – дуже незначна, адже він відповідає за певні автоматизми для здійснення символічних координацій. Найважливіша роль рівня – базова, завдяки обслуговуванню майже всіх смислових рухів. Найвищим, провідним рівнем вважається рівень Е (кортикальний) – він притаманний лише людині. Основною функцією рівня є управління вищими символічними координаціями (мовленням, письмом, грою на музичному інструменті, танцем та ін.).

Одним з важливих аспектів роботи з танцем є дослідження змінених станів свідомості в процесі розвитку особистості. Ці зміни відбуваються під час перебудови структури тілесних переживань (відчуттів, емоцій, мислення, уяви). Таке переструктурування пов'язується з відповідним моделюванням рухів згідно їх рівневої ієрархії.

Діяльнісний підхід вимагає вивчення категорій танцю не лише з точки зору їх предметного змісту, але й з позиції розв'язання проблемних ситуацій. У практиці танцювальної діяльності загальні проблеми психології (психофізіологічна, психогностична і психосоціальна) деталізуються з огляду на конкретні форми психічних явищ.

Кожна з категорій танцювально-психомоторного тренінгу (“психомоторика”, “психомоторна активність”, “схема тіла”, “образ тіла”, “тілесний простір”, “тілесність”) має своє специфічне значення, і цим він відрізняється від інших видів танцювальних тренінгів.

Час і простір як основні категорії танцювально-психомоторного тренінгу розглядаються в процесі розв'язання локальних, специфічних для психології танцю проблем: психомоторна дія – образ – руховий образ – мотив діяльності. Цей блок проблем актуалізується тоді, коли суб'єкт танцювальної діяльності потрапляє в ситуації, з яких вийти без розуміння змісту і сенсу конкретних понять неможливо. Порівнюючи мову рухів танцю з промовою, можна відшукати уподібнення формам мовлення, які актуалізуються в ситуаціях презентації висловлювань. У момент виникнення певних ситуацій, коли вербальні способи передачі переживань і почуттів не відповідають їхньому емоційно-чуттєвому змісту, танець стає єдиною правильною формою спілкування, а танцювальні дії набувають змістового значення.

Введення поняття “тілесний простір” в контекст танцювально-психомоторного тренінгу зумовлений аналізом факторів, що детермінують гармонізацію душі і тіла людини в процесі її особистісного розвитку.

Тілесний простір являє собою цілісність людини як суб'єкта танцювальної діяльності, де тіло постає ядром психіки, а тілесність має на увазі спосіб життєдіяльності організму. У ході танцювальної діяльності суб'єкт здійснює

танцювальні дії в середовищі (орієнтація, локомоція), одночасно виконуючи дії зі своїм тілом за допомогою танцювальних рухів, які стають засобом вираження власних переживань, потреб, здібностей тощо [236].

У зв'язку з цим для передачі почуттів і переживань в танці активізується тілесний досвід, який має чуттєву м'язову основу. У тілесному досвіді інтегрується зміст психомоторної активності, мислення, уяви, а також почуття особистості [26].

У танцювально-психомоторному тренінгу феномен образу тіла розглядається з огляду на сукупність уявлень, оцінок, настановлень людини щодо власне тілесної організації, якостей і засобів функціонування як окремих частин тіла, так і тіла в цілому [192]. Образ тіла вміщує характеристики пізнавальної та емоційної активності у формі переживань, які найбільш чітко детермінуються функціональними зв'язками в схемі тіла.

Аналізуючи методологічні підходи щодо організації танцювально-психомоторного тренінгу, особливо важливо визначити місце схеми тіла в реалізації завдань особистісного зростання майбутнього фахівця. У дослідженні динаміки особистісного розвитку учасників тренінгу бере участь одна з частин гармонійної цілісності – фізична складова, що дозволяє вивчати важливе чуттєве джерело розумового розвитку – м'язовий ансамбль тіла.

Психологічне визначення поняття “схеми тіла” є інтегральним сенсорним утворенням, що складається з пропріоцептивних відчуттів (за В.С.Мерліном). П.К.Анохін визначає схему тіла як тривимірну модель, тобто систему узагальнених уявлень людини про її власне тіло у спокійному стані, в русі, в просторових координатах і взаємовідношеннях окремих частин тіла. К.Ізард розглядає схему тіла як основу образу тіла, що відображує емоційні реакції людини, її активність у орієнтаційних діях. У функціональному плані відчуття тіла поглиблюють усвідомлення людиною взаємозв'язку тіла і розуму, підвищують працездатність та готовність індивіда до відповідних дій, тобто виконують адаптивну функцію. А.Лоуен наголошує, що завдяки схемі тіла людина передає свою фізичну сутність, регульовану свідомістю, а також демонструє індивідуальний характер рухів і жестів тіла [2; 178; 192].

До психофізіологічної характеристики схеми тіла відноситься поза тіла як сукупність значень кутів, утворених суглобами тіла людини під час орієнтації в полі тяжіння. Вихідна поза тіла деякою мірою обмежує подальші рухи [16]. Виконуючи танцювальні дії, суб'єкт змінює розташування частин тіла, а під час вивчення танцювальних рухів формує нові просторові моделі тіла завдяки зміні його поз. У процесі тренінгу активізується суб'єктивне відчуття пози, яке відображує не лише розташування тіла в кожен момент танцю, а й можливі зміни його в просторі. Якщо рухи не узгоджені, то в дію вступають активні механізми перебудови пози. Таким чином, зміна пози в танці активізує психічні процеси особистості, дозволяє порівнювати закодований в пам'яті статичний образ тіла з його конкретною варіацією – динамічним образом тіла тощо.

Центральною категорією, що відображує сутність взаємодії людини в танці, є особистісний розвиток, який в танцювально-психомоторному тренінгу розглядається як фундаментальний процес зміни людини, як пояснювальний принцип становлення особистості і як цінність людського суспільства. Особистісний розвиток ототожнюється з прогресивними змінами людини: дозріванням, формуванням, саморозвитком, самовдосконаленням. Особистісні зміни, які відбуваються під час тренінгу, відображуються в понятті “психомоторний розвиток”. Зміст цього поняття характеризує своєрідний індивідуальний шлях особистості з початку виникнення уявлень про своє тіло і мотивації щодо опанування індивідом свого тілесного простору з метою гармонізації душі і тіла. Важливою частиною тривалого процесу особистісного зростання є тілесний розвиток, формоутворення суб'єкта танцювальної діяльності відповідно до тренінгової взаємодії в групі.

Узагальнюючи наведені теоретичні положення, ми визначаємо *зміст танцювально-психомоторного тренінгу*. Це – процес і результат засвоєння особистістю певного виду танцювальної та психомоторної діяльності, що супроводжується надбанням знань, умінь і навичок побудови рухів, а також формуванням психомоторних здібностей у різних видах творчості (драматизація, малювання, рухова та ігрова діяльність тощо). У танцювально-психомоторному

тренінгу формуються принципово нові конструкти в структурі особистості: образ, психомоторна активність, цілепокладання. Суттєвою характеристикою цих конструктів є високий рівень узагальнення та інтегрованості, тобто сутність танцювально-психомоторної поведінки у тренінгу полягає не стільки в орієнтації на його зміст, скільки у формуванні у його учасників таких узагальнених способів взаємодії зі змінними умовами міжособистісного простору, які будуть задіяні в професійній сфері та особистому житті.

Введення в зміст структури особистості цих конструктів має на увазі, що знання та навички, отримані під час тренінгу, стають якісними чинниками особистісного розвитку, а отримані компетенції – стратегічними характеристиками оновлення структури Я-концепції. Набуті особистісні властивості отримують широкий простір для використання, окреслюються чітко вираженою практично-орієнтованою, діяльнісною спрямованістю, найбільшою мірою забезпечуючи особистісне самовизначення та саморозвиток. Зміст танцювально-психомоторного тренінгу зумовлений його розвивальним характером, сприяючи самореалізації та самоствердженню особистості.

Отже, танець набуває стійких індивідуальних властивостей: суб'єкт діяльності моделює рухи, створює образну картину власного тілесного простору, шукає свій спосіб виконання дій тощо. Таким чином, особистість переходить на нову стадію самореалізації – гармонії і творчості.

На даному етапі експерименту до проведення тренінгової роботи були залучені 23 викладача хореографії РДГУ, ПВНЗ “РІС КСУ”, МЕНУ та ДІУ, які також виконували роль експертів.

I, наступний, **рефлексивний блок** програми формування індивідуального стилю професійного спілкування психолога передбачав проведення зі студентами експериментальних груп бесід на теми: “Що таке індивідуальний стиль професійного спілкування в психології?”, “Обґрунтуйте психологічний зміст понять “стиль спілкування”, “стиль поведінки”, “стиль пізнавальної діяльності”, “стиль міжособистісної взаємодії”, “Універсальні ознаки індивідуального стилю

професійного спілкування психолога” та ін. Приклад бесіди, зокрема, на останню тему ми наводимо в Додатку 3:

На наступному етапі дослідження ми здійснили повторну діагностику стилю професійного спілкування студентів в контрольних і експериментальних групах, порівняли зміни, що відбулися в групах E1, E2 за час реалізації програми формування стилю професійного спілкування психологів і, зокрема, у процесі проведення розробленого нами психологічного тренінгу (Додаток И).

Наступним етапом дослідження була повторна діагностика стилю професійного спілкування студентів в контрольних і експериментальних групах, порівняння змін, що відбулися в групах E1, E2 за час реалізації програми становлення індивідуального стилю професійного спілкування психологів і, зокрема, психологічного тренінгу.

3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

Формувальний експеримент, метою якого було становлення у майбутніх психологів стилю професійного спілкування, проводився протягом 2009–2011 років. З метою підвищення валідності результатів дослідження у формувальний експеримент було залучено, крім студентів визначених нами експериментальних груп, ще 187 студентів МЕГУ та 106 студентів ДІУ. Дані, отримані у формувальному експерименті, було проаналізовано з урахуванням виокремлених нами в п. 2.3. дисертації критеріїв. Слід зазначити, що в усіх вузах студенти експериментальних груп отримали аналогічні результати, тому в дисертації будуть наведені дані респондентів лише сформованих нами експериментальних та контрольних груп.

Отже, *перший етап* формувального експерименту був спрямований на оцінку результатів за критерієм **“розвиток у студентів комунікативних вмінь, комунікативних та організаторських здібностей”**. Дослідження проводилося з

використанням тих самих методик, що і впродовж констатувального зрізу. Отримані нами результати наведено в Додатку К, табл. К.1. та на рис. К.1 і К.2.

Порівнявши результати констатувального дослідження та формувального експерименту, можна зробити наступні висновки: у студентів експериментальних груп показники сформованості комунікативних і організаторських здібностей значно зросли – оцінку “5” (дуже високий рівень) отримали 26% студентів груп Е1, Е2, оцінку “4” (високий рівень) отримали в Е1 та Е2 – 31% студентів, “3” (середній рівень) отримали в Е1 – 33% студентів, в Е2 – 38% студентів, “2” (нижчий середнього рівень) отримали в Е1 – 7%, в Е2 – 5%, оцінку “1” (низький рівень) отримали лише 3% студентів групи Е1. Зміна результатів студентів експериментальних груп є статистично значущою за t-критерієм Ст’юдента на рівні достовірності 0,01.

В той же час, показники сформованості комунікативних і організаторських здібностей студентів контрольних груп в констатувальному дослідженні та формувальному експерименті різняться у межах 2–3% за кожним рівнем.

Порівняльну характеристику результатів констатувального дослідження та формувального експерименту за *“Методикою комунікативних умінь” (Л.Міхельсон)* наведено в Додатку К, табл. К.2.

Дані, які ми отримали на заключному зрізі формувального експерименту, свідчать про те, що значно збільшився відсоток студентів експериментальних груп за показником “компетентність”: 62% – в Е1, 64% – в Е2, а також знизилися відсоткові результати за показниками “залежності” – 21% в Е1, Е2, “агресивності” – 17% – в Е1, 15% – в Е2. Це свідчить про те, що студенти навчилися адекватно реагувати на критику, відповідати відмовою на чуже прохання, успішно встановлювати контакт з іншими, уважно ставитися до співрозмовника.

У студентів контрольних груп теж є деякі позитивні зміни в результатах: за показником “залежність” – 13% – в К1, 12,5 % – в К2, “компетентність”: 45% – в К1, К2 і показником “агресивність” 42% – в К1, 42,5% – в К2. Хоча ці студенти недостатньою мірою адекватно реагують на критику, у них виникають неабиякі

труднощі у встановленні контакту із співрозмовником, студенти контрольних груп легко піддаються зовнішнім впливам.

На *другому етапі* формувального експерименту було проаналізовано отримані дані за другим критерієм – ***“сформованість потреби у спілкуванні, високого рівня мотивації до розвитку комунікативних здібностей та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції у спілкуванні”***.

Використавши повторно методику *“Потреба у спілкуванні”* Ю.М.Орлова наприкінці формувального експерименту, було отримано результати, наведені в Додатку К, табл. К.3.

У студентів контрольних груп результати за мотиваційними показниками розвитку комунікативних здібностей практично не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням (див. табл. К.3 Додатка К), що свідчить про неабияку роль запропонованого нами експериментального навчання, яке було проведене в групах Е1 та Е2.

Якщо порівняти рангові місця мотивів у студентів експериментальних груп у констатувальному дослідженні та формувальному експерименті, то побачимо, що перше місце займає професійний мотив у групах Е1, Е2, друге – соціальний – у групах Е1, Е2, третє – матеріальний мотив у групі Е1, духовний мотив у групі Е2, четверте місце займає духовний мотив у групі Е1, матеріальний мотив у групі Е2 і п'яте місце – ситуативно-проблемний мотив – у групах Е1, Е2. Це свідчить, безперечно, про ефективність цілеспрямованого впливу викладача на студентів з метою розвитку їх комунікативних здібностей, сформованість стилю професійного спілкування майбутніх психологів. У студентів контрольних груп результати не мають статистично значущої різниці за t-критерієм Ст'юдента порівняно з констатувальним дослідженням.

На даному етапі формувального експерименту ми також використали *“Методику для діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва)”*. Отримані результати наведено в Додатку К, табл. К.4.

Отже, у студентів експериментальних груп результати мають статистично значущі зміни порівняно з констатувальним зрізом: за шкалою “орієнтація на прийняття партнера” найбільше студентів мають середній рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (в E1 – 68%, в E2 – 62%), більше 20% студентів мають високий рівень (в E1 – 21%, в E2 – 26%). За шкалою “орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера” більше половини студентів мають середній рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (в E1 – 53%, в E2 – 50%), третина студентів – високий рівень (в E1 – 28%, в E2 – 32%). За шкалою “орієнтація на досягнення компромісу” середній рівень притаманний 64% студентів – в E1, 61% студентів – в E2, високий рівень діагностовано у 15% студентів – в E1, 17% – в E2. Щодо загального рівня гармонійності мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, то слід зазначити, що значно зменшився відсоток студентів експериментальних груп з низьким рівнем: в E1, E2 – 17%; середній рівень діагностовано у 62% студентів в E1, у 58% – в E2; високий рівень – у 21% студентів – в E1, у 25% – в E2.

У студентів контрольних груп результати теж змінились на краще, але вони не є статистично значущими за t-критерієм Ст'юдента.

Діагностуючи *рівень комунікативного контролю за методикою М.Шнайдера*, студенти наприкінці формульовального експерименту отримали наступні результати (див. Додаток К, табл. К.5).

З наведених в табл. К.5 Додатка К результатів видно, що у студентів експериментальних груп рівень комунікативного контролю суттєво зріс. І хоча деяке збільшення результатів спостерігаємо також і у студентів контрольних груп, порівняно з констатувальним дослідженням у респондентів експериментальних груп розрив у процентному відношенні значно більший: низький рівень мають 21% – в E1, 19% – в E2; середній рівень: 59% – в E1, 57% – в E2; високий рівень у 20% – в E1, 24% – в E2. Так, різниця в результатах студентів експериментальних груп є статистично значущою за t-критерієм Ст'юдента на 1% рівні достовірності. Це свідчить про те, що більше 75% студентів експериментальних груп щиро

відносяться до співрозмовника, вони навчилися керувати власними емоційними проявами, стежити за своєю поведінкою, висловлюваннями, корегувати їх відповідно до ситуації. Різниця в результатах студентів контрольних груп не є статистично значущою.

Проаналізувавши результати анкетування *“Комунікативні бар’єри в організації”* (Л.М.Карамушка), отримані на заключному зрізі формувального експерименту, та порівнявши їх з результатами констатувального дослідження, було зроблено такі висновки: у студентів груп E1, E2 суттєво знизився відсоток виникнення бар’єрів у спілкуванні і становить 45% та 42% відповідно. Найчастіше у студентів експериментальних груп виникають бар’єри у спілкуванні: в E1 – у 10% випадків з людьми високого соціально-професійного статусу, у 11% випадків – з батьками, у 10% випадків – з людьми з інших країн (іноземцями), у 8% – з безпосереднім керівництвом, у 6% – з представниками інших релігійних конфесій; в E2 – у 9% випадків – з людьми високого соціально-професійного статусу, у 11% випадків – з людьми з інших країн (іноземцями), у 9% випадків – з батьками, у 7% випадків – з безпосереднім керівництвом, у 6% випадків – з представниками інших релігійних конфесій. Різниця в результатах студентів експериментальних груп є статистично значущою за t-критерієм Ст’юдента на 5% рівні достовірності (порівняно з констатувальним дослідженням).

В групах K1 та K2 різниця між отриманими результатами у констатувальному та формувальному експериментах є незначною (в 1–2%) за кожною шкалою. Це вказує на доцільність та ефективність використання тренінгових вправ зі студентами експериментальних груп з метою набуття ними навичок комунікативного контролю.

Використавши *“Методику виявлення бар’єрів у встановленні емоційних контактів”* (В.В.Бойко), було отримано наступні результати (див. Додаток К, табл. К.6).

З результатів, наведених в табл. К.6 Додатка К, бачимо, що найбільшу кількість балів набрали студенти експериментальних груп, у яких виникають бар’єри у зв’язку з негнучкістю, нерозвиненістю та невиразністю емоцій (7–8%); майже однакова частка студентів, у яких виникають бар’єри у встановленні емоційних

контактів з іншими у зв'язку з невмінням керувати власними емоціями, їх дозуванням (5–6%), неадекватністю прояву емоцій (3–5%), небажанням зблизитися з людьми на емоційній основі (4–6%). Найменшою є кількість студентів, у яких виникають бар'єри у встановленні емоційних контактів у зв'язку з домінуванням негативних емоцій. У студентів контрольних груп результати не зазнали статистично значущих змін за t-критерієм Ст'юдента порівняно з даними констатувального дослідження.

Використавши *“Методику діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні” (В.В.Бойко)* у формувальному експерименті на заключному етапі було отримано наступні результати, які відображені в Додатку К, табл. К.7.

Застосування розробленої нами програми становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів, зокрема, призвело до того, що після проведення тренінгових вправ зі студентами експериментальних груп їхні показники, що висвітлюють стратегії психологічного захисту, суттєво змінилися. Найбільше студентів обирають стратегію “миролюбство”: в Е1 – 47%, в Е2 – 52%. Менше відсотків майбутніх психологів надають перевагу стратегії уникнення: в Е1 – 34%, в Е2 – 32%, і ще менше студентів обирають стратегію агресії: в Е1 – 19%, в Е2 – 16%. Це вказує на те, що студенти навчилися йти на компроміси, прислухатися до думок інших, контролювати власну поведінку, з легкістю виходити з конфліктних ситуацій, з розумінням ставитися до проблем підопічної особи тощо.

У студентів контрольних груп теж помітними є позитивні зміни у стратегіях психологічного захисту порівняно з показниками констатувального дослідження, проте вони не є статистично значущими за t-критерієм Ст'юдента на 1% та 5% рівнях достовірності.

Отримані у формувальному експерименті результати за *“Методикою вивчення здатностей до саморегуляції у спілкуванні”* наведено в табл. К.8 Додатка К.

Результати студентів контрольних груп певним чином змінилися порівняно з результатами, отриманими у констатувальному дослідженні: середній рівень є

притаманним близько 60% студентів, кількість респондентів з високим рівнем зросла на 4%.

Показники студентів експериментальних груп значно змінилися. Низький рівень мають у два рази менше студентів, ніж було на початку дослідження: в Е1 – 24% студентів, в Е2 – 18%, середній рівень є притаманним близько 45% респондентів: в Е1 – 45%, в Е2 – 49%; високий рівень діагностовано у 31% студентів в Е1, 33% – в Е2.

На *третьому етапі* формувального експерименту було проаналізовано отримані результати за третім критерієм – ***“сформованість толерантності особистості, комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності”***.

Застосувавши *експрес-опитувальник “Індекс толерантності”*, було отримано результати за рівнем толерантності студентів (див. Додаток К, табл. К.9).

Проаналізувавши наведені в табл. К.9 Додатка К результати студентів, можна констатувати, що рівень толерантності має статистично значуще зростання, зокрема, у студентів експериментальних груп: низький рівень толерантності діагностовано у 23% студентів в Е1, у 20% – в Е2; середній рівень – у 72% студентів – в Е1, Е2; студентів з високим рівнем толерантності в Е1 – 5%, в Е2 – 8%. Щодо толерантності як риси особистості, то низький рівень толерантності діагностовано у 22% студентів – в Е1, у 17% – в Е2; середній рівень – у 69% студентів в Е1, 71% – в Е2; студентів з високим рівнем толерантності в Е1 – 9%, в Е2 – 12%. Такі результати також свідчать про доцільність застосування розробленої нами корекційної програми для становлення індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

Досліджуючи у формувальному експерименті загальну комунікативну толерантність за допомогою *“Методики діагностики комунікативного настановлення” (В.В.Бойко)*, було отримано результати, відображені у Додатку К, табл. К.10.

Проаналізуємо отримані результати. У студентів експериментальних груп показники загального рівня комунікативної толерантності значно покращилися, а саме: у опитантів групи E1 дані зменшилися з 72 до 49 балів, в E2 – з 75 до 47 балів.

Найменше балів набрали студенти з наступних показників рівня комунікативної толерантності: категоричність або консервативність в оцінках людей (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); прагнення переробити, перевиховати партнерів (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); прагнення підлаштувати партнера “під себе”, зробити його “зручним” (в E1 – 2 б., в E2 – 2 б.); нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера (в E1 – 4 б., в E2 – 3 б.); використання себе як еталона у процесі оцінювання інших (в E1 – 5 б., в E2 – 6 б.). Найбільше балів отримали студенти за показником комунікативної толерантності – “неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини” (в E1 – 11 б., в E2 – 10 б.). Хоча вже такий показник вказує на терпимість опитаних щодо оточення, студенти навчилися враховувати індивідуальні особливості, пристосовуватися до партнера, налаштовуватися на один емоційний рівень з клієнтом, неупереджено ставитися до співрозмовників, оцінювати партнера по спілкуванню цілком об’єктивно. Проте, у студентів виникають неабиякі труднощі у розумінні індивідуальності особистості. Останні можна усунути за допомогою подальшої тренінгової роботи, самовдосконалення та професійного зростання.

У студентів контрольних груп загальний рівень комунікативної толерантності дещо покращився, адже у групі K1 змінилась кількість балів з 70 до 89, у групі K2 – з 75 до 93, хоча ця зміна в результатах не є статистично значущою за t-критерієм Ст’юдента.

На заключному зрізі формувального експерименту було також використано *“Методику діагностики комунікативно-соціальної компетентності” (КСК)*. Кількісні і процентні показники різного рівня розвитку комунікативно-соціальної компетентності наведено в Додатку К, табл. К.11, табл. К.12.

Результати повторної діагностики комунікативно-соціальної компетентності у контрольних групах виявились наступними.

Фактор А: максимально високий рівень – 16% студентів (в К1), 15% (в К2), високий рівень – 16% (в К1), 13% (в К2), середній рівень – 56% (в К1), 60% (в К2) і низький рівень – по 12% студентів (в К1, К2).

Фактор В: максимально високий рівень – 14% (в К1), 12% (в К2), високий рівень – 20% (в К1), 22% (в К2), середній рівень – 66% (в К1), 64% (в К2) і низький рівень – 0% (в К1), 2% (в К2).

Фактор С: максимально високий рівень виявлено у 28% студентів (в К1), 26% (в К2), високий рівень – 30% (в К1), 36% (в К2), середній рівень – 42% (в К1), 34% (в К2) і низький рівень – 0% (в К1), 4% (в К2).

Фактор Д: максимально високий рівень виявлено у 7% (в К1), 6% (в К2), високий рівень – 43% (в К1), 40% (в К2), середній рівень – 50% (в К1), 54% (в К2), низький рівень не виявлено в групах К1 та К2.

Фактор К: максимально високий рівень виявлено у 27% (в К1), 28% (в К2), високий рівень – 28% (в К1, К2), середній рівень – 45% (в К1), 44% (в К2), низький рівень не виявлено в групах К1 та К2.

Фактор М: максимально високий рівень виявлено у 22% студентів (в К1), 25% (в К2), високий рівень – 35% (в К1), 32% (в К2), середній рівень – 43% (в К1, К2), низький рівень не виявлено в групі К1 та лише 2% (в К2).

Фактор Н: максимально високий рівень виявлено у 26,5% (в К1), 22% (в К2), високий рівень – 55% (в К1), 58% (в К2), середній рівень – 18,5% (в К1), 19% (в К2), низький рівень не виявлено в групі К1 та лише 1% – в К2.

Результати студентів експериментальних груп за рівнем розвитку комунікативно-соціальної компетентності наведено в Додатку К, табл. К.12.

В експериментальних групах виявлено такі показники комунікативно-соціальної компетентності.

Фактор А: максимально високий рівень – у 31,5% студентів (в Е1), у 33% (в Е2), високий рівень – у 37% (в Е1), 34% (в Е2), середній рівень – 31,5% (в Е1), 33% (в Е2), низький рівень не виявлено в групах Е1, Е2.

Фактор В: максимально високий рівень – 25% (в E1), 27% (в E2), високий рівень – 43% (в E1), 41% (в E2), середній рівень – 32% (в E1, E2), низький рівень не виявлено в групах E1, E2.

Фактор С: максимально високий рівень виявлено у 25% (в E1), 23% (в E2), високий рівень – 37,5% (в E1), 39% (в E2), середній рівень – 37,5% (в E1), 38% (в E2), низький рівень не виявлено в обох групах E1, E2.

Фактор Д: максимально високий рівень – 13% (в E1), 15% (в E2), високий рівень – 47% (в E1), 34% (в E2), середній рівень – 37% (в E1), 49% (в E2) і низький рівень – 3% (в E1), 2% (в E2).

Фактор К: максимально високий рівень виявлено у 25 % студентів (в E1), 23% (в E2), високий рівень – 25% (в E1), 27% (в E2), середній рівень – 34% (в E1), 47% (в E2) і низький рівень – 16% (в E1), 3% (в E2).

Фактор М: максимально високий рівень виявлено у 37% студентів (в E1), 39% (в E2), високий рівень – 24% (в E1), 25% (в E2), середній рівень – 39% (в E1), 36% (в E2), низький рівень не виявлено в групах E1, E2.

Фактор Н: максимально високий рівень виявлено у 25% студентів (в E1), 27% (в E2), високий рівень – 31% (в E1), 29% (в E2), середній рівень – 39% (в E1), 36% (в E2), низький рівень не виявлено в групах E1, E2.

Так, у студентів експериментальних груп наприкінці формувального експерименту спостерігається статистично значуще (на 1% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента) збільшення показників за толерантністю й комунікативною толерантністю та на 5% рівні достовірності – зростання результатів за комунікативно-соціальною компетентністю, тоді як у студентів контрольних груп результати не зазнали суттєвих змін порівняно з констатувальним дослідженням.

На *четвертому етапі* формувального експерименту ми визначали *стильові ознаки професійного спілкування студентів* психологічних спеціальностей. Було використано *методику “Ваш стиль спілкування”*. Отримані результати відображено в Додаток К, табл. К.13.

Найбільший відсоток студентів експериментальних груп набрали бали в межах 35–44, тобто, їм притаманний партнерський стиль спілкування. Опитані до критики

ставляться з розумінням, вони є в міру агресивними, достатньо успішними в житті великою мірою завдяки адекватному сприйняттю себе та інших. У студентів контрольних груп показники не зазнали статистично значущих змін порівняно з результатами, отриманими у констатувальному дослідженні.

Використавши *методику “Чи вмієте Ви слухати?”* у формувальному експерименті, було отримано результати, наведені в Додатку К, табл. К.14.

З результатів видно, що основна частина опитаних студентів контрольних груп набрали 8–13 балів (в К1 – 68% студентів, в К2 – 65%), тобто вони недостатньою мірою вміють слухати, особливо, коли йдеться про професійні вміння психолога-фахівця. Близько 25% студентів набрали 3–7 балів. При цьому, отримані результати студентів експериментальних груп значно різняться з результатами констатувального дослідження: 8–13 балів набрали в Е1 – 23% студентів, в Е2 – 20%; 3–7 балів мають 64% студентів у обох групах (їм притаманний середній рівень розвитку вміння слухати); 1–2 бали набрали в Е1 – 13% студентів, в Е2 – 16%. Отримані дані свідчать про те, що студенти експериментальних груп – хороші співрозмовники, вони навчилися успішно володіти навичками слухання, стиль спілкування окремих студентів може бути прикладом для наслідування.

На даному етапі експерименту нами повторно було використано *методику “Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування”* (Є.О.Оліщук). Отримані результати наведено в Додатку К, табл. К.15.

Результати за даною методикою у студентів експериментальних груп дещо змінилися, завдяки, передусім, цілеспрямованій роботі з метою розвитку здатності майбутніх психологів орієнтуватися на людей, на перспективу, майбутнє. Ми отримали очікувані зміни: орієнтація на дії в Е1 – 15% студентів, в Е2 – 17%; орієнтація на процес в Е1 – 12% студентів, в Е2 – 19%; орієнтуються на людей: в Е1 – 29% студентів, в Е2 – 30%; орієнтуються на перспективу, майбутнє в Е1 – 20% студентів, в Е2 – 22%).

Застосувавши *методику В.І.Моросанової*, ми можемо проаналізувати зміни в результатах за саморегуляцією студентів у спілкуванні та діяльності (див. Додаток К, табл. К.16).

Проаналізувавши отримані результати, можна стверджувати, що рівень саморегуляції студентів загалом підвищився як у контрольних групах, так і експериментальних, проте у досліджуваних контрольних груп зростання результатів не є статистично значущим за t-критерієм Ст'юдента (всього на 2–3%: в К1 – 17%; в К2 – 19,5%); у студентів експериментальних груп зросли результати – на 9–13% (в Е1 – 29%; в Е2 – 30,5%), зокрема, переважають дані за шкалами “програмування” (в Е1 – 33%; в Е2 – 32%), “гнучкість” (в Е1 – 32%; в Е2 – 34%), “самостійність” (в Е1 – 30%; в Е2 – 32%). В експериментальних групах зростання показників є статистично значущим на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента.

Якщо співвіднести отримані на етапі формувального експерименту дані з індивідуально-типологічними комплексами стильових особливостей регуляторних процесів “автономних”, “оперативних”, “стійких” студентів, то можна констатувати, що студенти експериментальних груп належать переважно до стійкого стилю (тип – надзвичайно швидка оперативність побудови програм навчальних дій, гнучке врахування значущих умов навчальної діяльності). Таких студентів 42,63% – в Е1, 45,56% – в Е2, 23,17% – в К1 та 20,58% – в К2. Цей тип особистості відрізняється гнучкістю врахування значущих умов навчання. Сильна сторона регуляції даних студентів пов'язана з високим рівнем сформованості процесів моделювання. Для них характерною є швидкість включення в навчальну ситуацію, легкість орієнтації у швидко мінливій обстановці, оперативність врахування вимог викладачів і умов навчання, вміння знайти правильну тактику під час відповіді на запитання та виконання навчальних завдань.

Студенти контрольних груп вирізняються переважно оперативним стилем саморегуляції діяльності та спілкування (37,16% – в Е1, 38,93% – в Е2, 49,11% – в К1, 40,55% – в К2). Вони характеризуються оперативністю побудови програм навчальних дій. Випробовувані цієї групи відрізняються високим ступенем деталізації програм, гнучкістю їх перебудови в разі необхідності та їх заміною, коли немає очікуваних заздалегідь результатів. Студенти цього типу легко включаються в навчальну діяльність і можуть швидко переключатися. Недостатня усвідомленість і стійкість навчальних цілей компенсуються за рахунок швидкості включення в

навчальну роботу. Труднощі орієнтації і врахування умов в навчальних ситуаціях компенсуються за рахунок оперативності побудови і перебудови програм виконавських дій. Майбутніх психологів, які мають автономний стиль професійного спілкування та діяльності, в E1 – 20,21%, в E2 – 15,51%, в K1 – 27,72%, в K2 – 38,87%.

П'ятий етап формувального експерименту був спрямований на аналіз отриманих результатів за наступним критерієм – ***“сформованість особистісних якостей студентів, які детермінують становлення стилю професійного спілкування фахівця”***.

Застосувавши методику *“Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості”* (Є.І.Рогов), ми отримали наступні результати (див. Додаток К, табл. К.17).

Отже, з наведених результатів видно, що творчий потенціал опитаних студентів контрольних груп залишився на середньому рівні (в K1 та K2 – 26%), з дещо вище середнього рівнем (в K1 – 24% студентів, в K2 – 27%). У студентів експериментальних груп рівень творчого потенціалу значно зріс, переважають результати за дещо вищим за середнім рівнем (в E1 – 28%, в E2 – 25%), вище середнього тощо (в E1 – 21%, в E2 – 24%). Також в експериментальних групах з'явилися студенти з дуже високим рівнем розвитку творчого потенціалу (в E1 – 5%, в E2 – 6%) та з найвищим (в E1, E2 – 2%), що, безперечно, свідчить про ефективність застосування запропонованої нами програми становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

З метою оцінки змін в результатах студентів експериментальних та контрольних груп нами було повторно використано *“Методику особистісної креативності”* (Е.Е.Тунік). Отримані результати наведено в Додатку К, табл. К.18.

З результатів табл. К.18 Додатка К видно, що за фактором *“схильність до ризику”* 40% студентів експериментальних груп набрали 30–60 балів. Це свідчить про середній рівень розвитку цього фактору. За фактором *“допитливість”* близько 47% студентів набрали 30–60 балів (в E1 – 46%, в E2 – 49%). Розглянувши наступний фактор – *“уява”*, можна сказати, що у студентів експериментальних груп

уява розвинена на достатньому рівні, адже низький рівень становить в E1 – 38% студентів, в E2 – 42%, середній рівень мають близько 33% студентів (в E1 – 30%, в E2 – 36%), високий рівень діагностовано у близько 27% студентів (в E1 – 32%, в E2 – 22%). За фактором “складність” студенти мають низький рівень розвитку (в E1 – 28%, в E2 – 40%), середній рівень становить в E1 – 28% студентів, в E2 – 40%, високий рівень у студентів становить в E1 – 30%, в E2 – 29%.

Проаналізувавши сумарний бал за даною методикою, отримали наступне: низький рівень особистісної креативності мають 34,75% студентів в E1, 30% – в E2); середній рівень – в E1 – 36% студентів, в E2 – 41,25%; високий рівень в E1 – 29,25% студентів, в E2 – 28,75%.

Наведені результати свідчать про те, що у студентів експериментальних груп вони значно покращились, адже загальний рівень особистісної креативності зріс майже на 20 %. У студентів контрольних груп показники також підвищились, але незначною мірою – різниця становить близько 5 % (такий результат не є статистично значущим).

На заключному зрізі формувального експерименту нами було повторно використано “Методику визначення типу мислення” в модифікації Г.В.Резакіної. В Додатку К, табл. К.19 у відсотках зазначені результати студентів з високим рівнем того чи іншого типу мислення.

Показники високого рівня типів мислення студентів як експериментальних, так і контрольних груп дещо зросли. Зокрема, у студентів експериментальних груп показники покращились за словесно-логічним типом мислення; цей показник становить в E1 – 32%, в E2 – 29%. Високий рівень розвитку наочно-образного мислення мають в E1 36% студентів, в E2 – 38%, творчого мислення – в E1 – 12% студентів, в E2 – 14%. Креативність теж зросла майже на 10% у студентів експериментальних груп. Оскільки для психолога необхідним є поєднання різних типів мислення (синтетичне мислення), результати, отримані на завершальному етапі формувального експерименту, нас цілком задовольняють.

Після повторного застосування *“Методики визначення рівня розвитку емоційного інтелекту” Н.Холла*, нами було отримано результати, наведені в Додатку К, табл. К.20.

У студентів експериментальних груп за шкалою *“емоційна обізнаність”* переважає середній рівень розвитку емоційного інтелекту: в Е1 – 55%, в Е2 – 56%. Високий рівень зріс до 18% студентів – в Е1, до 19% – в Е2; за шкалою *“керування власними емоціями”* переважає теж середній рівень розвитку емоційного інтелекту: в Е1 – 50%, в Е2 – 49%, високий рівень зріс до 18% в Е1 та до 20% – в Е2. За шкалою *“самотивація”* середній рівень становить більше 55%: в Е1 – 56%, в Е2 – 58%, високий рівень притаманний 12% студентів у групах Е1, Е2, за шкалою *“емпатія”* середній рівень становить більше 60% респондентів: в Е1 – 61%, в Е2 – 60%, високий рівень збільшився до 21% – в Е1, до 23% – в Е2. За шкалою *“розпізнання емоцій інших”* середній рівень становить близько 60% студентів: в Е1 – 60%, в Е2 – 61%, високий рівень діагностовано у 18% студентів в Е1, у 19% – в Е2. Якщо аналізувати дані за загальним рівнем емоційного інтелекту, то результати теж дещо змінилися. Переважає середній рівень емоційного інтелекту в Е1 – 56,4% студентів, в Е2 – 56,8%, високий рівень збільшився близько на 10%. І хоча зростання загального рівня емоційного інтелекту не є статистично значущим, в цілому підвищення всіх результатів студентів експериментальних груп має статистичну значущість на 5% рівні достовірності за t-критерієм Ст'юдента.

Стосовно показників студентів контрольних груп, то загалом за усіма шкалами у студентів діагностовано переважно низький, частково – середній рівень емоційного інтелекту. Проаналізувавши інтегративні показники за рівнями емоційного інтелекту, нами було отримано наступне: низький рівень діагностовано у близько 50% студентів, середній – у близько 40%, високий – у близько 12%.

Застосувавши *“Методику діагностики рівня емпатійних здібностей” (В.В.Бойко)*, було отримано дані, наведені в Додатку К, табл.К.21.

На заключному зрізі формувального експерименту результати студентів експериментальних груп зросли за всіма шкалами методики В.В.Бойка, а також значно зріс загальний рівень емпатії. Отже, з'явилися студенти з дуже високим

рівнем емпатії: в E1 – 1%, в E2 – 1,5%; у два рази стало більше студентів з середнім рівнем емпатії (в E1 – 26%, в E2 – 30%); дещо зменшилась кількість студентів із заниженим рівнем емпатії (в E1 – 73%, в E2 – 68,5%); з дуже низьким рівнем емпатії в експериментальних групах студентів немає.

На даному етапі формувального експерименту ми використали методику “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупова). Отримані нами дані наведено в Додатку К, табл. К.22.

Якщо порівняти отримані результати на заключному зрізі формувального експерименту з результатами констатувального дослідження, то вони дещо різняться, особливо у студентів експериментальних груп: з’явилися студенти з дуже високим рівнем розвитку полікомунікативної емпатії (в E1 – 3%, в E2 – 4%), зріс відсоток студентів з високим рівнем (в E1 – 23%, в E2 – 25%), зменшилися показники з середнім та низьким рівнями полікомунікативної емпатії, а студентів з дуже низьким рівнем взагалі немає.

Ці результати також свідчать про ефективність застосування розробленої нами програми становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів.

Використавши повторно техніку “Піраміда професійного зростання”, нами було отримано такі результати (див. Додаток К, табл. К.23).

З результатів табл. К.23 Додатка К видно, що рівень розвитку професійної рефлексії у студентів експериментальних груп значно підвищився: студентів з добре розвиненою професійною рефлексією в E1 – 36,19%, в E2 – 39,24%, з середнім рівнем розвитку професійної рефлексії в E1 – 36,47%, в E2 – 34%, з нерозвиненою професійною рефлексією в E1 – 27,34%, в E2 – 26,76%. У студентів контрольних груп дані за показниками професійної рефлексії зросли лише на 3–4%, і цей результат не є статистично значущим за t-критерієм Ст’юдента.

Наступний, *шостий етап* формувального експерименту був спрямований на оцінку вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної та креативно-толерантної стилів

спілкування психолога. Всі дані, отримані за методиками, описаними в п. 2.2, було отримано за допомогою процедури факторного аналізу (див. табл. Л.2, Додаток Л).

Результати студентів експериментальних груп розподілилися за двома факторами. **Перший фактор** вміщує в себе більшість змінних величин, які цілком висвітлюють високий рівень сформованості індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів. До цього фактора увійшли змінні всіх компонентів усіх виокремлених нами чотирьох стилів спілкування фахівця з психології. З найбільшою факторною вагою до нього увійшли змінні: вміння встановлювати контакт з клієнтом; вміння створити сприятливий психологічний клімат; вміння уважно слухати співрозмовника; вміння аналізувати почуте; вміння розпізнавати міміку та жести співрозмовника; вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати; вміння адекватно ситуації розпочати діалог; вміння зорієнтуватись у будь-якій ситуації; вміння правильно визначити мету спілкування; вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків; здатність до самореалізації; вміння викликати довіру до себе у партнера по спілкуванню; вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні; вміння контролювати власні емоції; вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні; вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання; вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник; вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта; вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника); вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника; вміння бути зрозумілим для іншого; вміння контролювати власні почуття; вміння відрефлексовувати діяльність; вміння адекватно оцінити певну ситуацію; вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації; вміння враховувати відповідність соціального досвіду засобам спілкування учасників взаємодії; вміння рахуватись з думкою інших; вміння застосовувати навички емпатійного слухання; вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору; вміння застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід; готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом; вміння креативно підходити до

розв'язання кожного питання окремо; володіння гнучким, оригінальним мисленням; здатність до самоактуалізації; здатність до самокритики, самоаналізу тощо.

До *другого фактора* з найбільшою вагою увійшли такі змінні: вміння орієнтуватись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації; вміння допомогти клієнту знайти свої місце та роль у соціумі (групі, колективі); вміння “злиття” з ситуацією спілкування.

В цілому, такий розподіл змінних свідчить про те, що у студентів експериментальних груп стиль професійного спілкування є стійким особистісним новоутворенням психолога. Крім того, те, що майже всі вміння увійшли до першого фактора, дозволяє розглядати індивідуальний стиль професійного спілкування психолога не в двох, а в трьох фрагментах реальності: у сфері властивостей індивідуальності; в просторі власне взаємостосунків індивіда з соціальною дійсністю; в соціальній дійсності як такій.

Феномен індивідуального стилю професійного спілкування є, з цієї точки зору, дуже зручною конкретною психологічною моделлю для вивчення механізмів інтеграції епістемологічних, психофізичних, психофізіологічних і соціально-психологічних закономірностей, що покладені в основу теорії і практики людської поведінки.

Крім того, вміння, які увійшли до першого, базового фактора, мають неабияке інструментальне значення, сприяючи репрезентації стилю чи експресії поведінки; при цьому, ці вміння становлять частину базової особистісної структури суб'єкта. Стиль професійного спілкування психолога, таким чином, не просто визначається як характеристика системи вмінь та операцій, до якої особистість має схильність в силу своїх індивідуальних якостей, а як система, яка піддається цілеспрямованому впливу та формуванню.

У студентів контрольних груп результати за стилем професійного спілкування не змінилися порівняно з констатувальним дослідженням (див. табл. Л.1, Додаток Л). Це також свідчить про те, що в умовах звичайного навчання у вузі сформувати стійку систему стилю професійного спілкування психолога є неможливим без

цілеспрямованого впливу, який ми запропонували на етапі проведення формувального експерименту в групах E1, E2.

Про ефективність використаної нами програми становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів свідчать і кореляційні зв'язки між вміннями, які увійшли у студентів експериментальних груп до першого, базового фактора (див. рис. Л.2.1, Додаток Л). Так, значущі позитивні кореляційні зв'язки діагностовано між:

- 1) вмінням спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати і вмінням адекватно ситуації розпочати діалог ($p < 0,05$);
- 2) вмінням спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати і вмінням правильно визначити мету спілкування ($p < 0,01$);
- 3) вмінням адекватно ситуації розпочати діалог та вмінням зорієнтуватись у будь-якій ситуації ($p < 0,05$);
- 4) вмінням зорієнтуватись у будь-якій ситуації та вмінням правильно визначити мету спілкування ($p < 0,01$);
- 5) вмінням контролювати власні емоції та вмінням налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні ($p < 0,01$);
- 6) вмінням налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні та вмінням правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання ($p < 0,05$);
- 7) вмінням швидко зорієнтуватись у ситуації та вмінням правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом ($p < 0,01$);
- 8) вмінням правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом та вмінням керувати собою і процесом спілкування ($p < 0,01$);
- 9) вмінням правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом та вмінням висловлюватись у доступній формі для клієнта ($p < 0,01$);
- 10) вмінням виконувати альтруїстичні дії, діяльність та вмінням здійснювати активну допомогу клієнтові ($p < 0,01$);

11) вмінням враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника та вмінням зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта ($p < 0,05$);

12) вмінням зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта та вмінням виконувати толерантні дії ($p < 0,05$);

13) вмінням застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід та готовністю до конструктивної взаємодії з клієнтом ($p < 0,05$);

14) володінням гнучким, оригінальним мисленням та здатністю до самоактуалізації ($p < 0,01$);

15) здатністю до самоактуалізації та здатністю до самокритики, самоаналізу ($p < 0,01$);

16) здатністю до самокритики, самоаналізу та вмінням встановлювати контакт з клієнтом ($p < 0,05$);

17) вмінням встановлювати контакт з клієнтом та вмінням правильно реагувати на емоційні стани клієнта ($p < 0,01$);

18) вмінням уважно слухати співрозмовника та вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації ($p < 0,05$);

19) вмінням аналізувати почуте та вмінням контролювати власні почуття ($p < 0,05$);

20) вмінням розпізнавати міміку та жести співрозмовника та вмінням керувати власними почуттями ($p < 0,05$);

21) вмінням спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати і вмінням бути зрозумілим для іншого ($p < 0,05$);

22) вмінням адекватно ситуації розпочати діалог та вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) ($p < 0,05$);

23) вмінням правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання та вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) ($p < 0,05$);

24) вмінням правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом та вмінням реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності ($p < 0,05$);

25) вмінням усвідомлювати власні дії та стани і вмінням застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід ($p < 0,05$);

26) вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації та вмінням співпереживати ($p < 0,05$);

27) вмінням зорієнтувати клієнта в певній ситуації та вмінням використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні ($p < 0,01$);

28) вмінням зосередити увагу на проблемах клієнта та вмінням співпереживати ($p < 0,01$);

29) вмінням орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника і вмінням застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід ($p < 0,01$);

30) вмінням зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації та вмінням зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта ($p < 0,05$).

Значущі негативні кореляційні зв'язки у студентів експериментальних груп діагностовано між:

1) вмінням розпізнавати міміку та жести співрозмовника і вмінням спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати ($p < 0,05$);

2) вмінням уважно слухати клієнта (співрозмовника) та вмінням адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника ($p < 0,01$);

3) вмінням адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника і вмінням бути зрозумілим для іншого ($p < 0,01$);

4) вмінням орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника і вмінням виконувати альтруїстичні дії, діяльність ($p < 0,05$);

5) готовністю до конструктивної взаємодії з клієнтом та вмінням креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо ($p < 0,05$);

6) вмінням розпізнавати міміку та жести співрозмовника та вмінням правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання ($p < 0,05$);

7) вмінням налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків та вмінням швидко зорієнтуватись у ситуації ($p < 0,05$).

Так, ми бачимо з рис. Л. 2.1. Додатка Л, що кореляційні зв'язки між вміннями не мають певної чіткої послідовності, кореляції є змішаними за характером, незважаючи на належність певного вміння конкретному компоненту чи стилю. Це також свідчить про сформованість стилю професійного спілкування майбутнього психолога як стійкого індивідуального утворення, яке вирізняється цілісністю та унікальністю у структурі особистості.

У студентів контрольних груп корелограми мають такий самий вигляд, як це показано на рис. Л.1, Л.2 Додатка Л.

Отже, у формувальному експерименті було доведено гіпотезу дослідження про те, що індивідуальний стиль професійного спілкування психолога є динамічною індивідуальною своєрідною психологічною системою поєднання (урівноваження) індивідуальності людини з мікро- та макроструктурами середовища, утворена ієрархією структурних елементів різного ступеня узагальненості та зорієнтована на досягнення конкретного результату в професійній діяльності. Стиль професійного спілкування психолога є унікальною, своєрідною, варіативною структурою, що вміщує певні вміння, які входять до відповідних компонентів (психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, рефлексивного), характеризується різним ступенем розвитку, формується як спонтанно, так і цілеспрямовано.

З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено ***передумови становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів:***

- фасилітація розвитку у студентів комунікативних вмінь і здібностей;
- сформованість у майбутнього психолога потреби в спілкуванні, позитивної мотивації до здійснення успішної комунікації, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції;
- сформованість творчого потенціалу особистості студентів, їх креативності, емоційного інтелекту, професійної рефлексії, особистісної та комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності, високого рівня розвитку мислення за типами, емпатії тощо;

- високий рівень розвитку вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, рефлексивного компонентів контактної-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного та креативно-толерантного стилів спілкування психолога, перехід цих вмінь у стійкі фреймові структури, які вважатимуться новоутвореннями особистості майбутнього психолога.

Процес становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога детермінується дотриманням комплексу *особливостей*:

а) *соціально-психологічних*, в основі яких:

- свобода здійснення особистістю комунікативно-пізнавальної діяльності, що дозволяє людині виявляти свою індивідуальність у формулюванні проміжних цілей, виборі засобів для їхнього досягнення та реалізації цієї діяльності;
- особиста участь студента в комунікативно-пізнавальній діяльності, позитивне ставлення до діяльності і прагнення зробити її якомога краще;
- сприяння викладачем актуалізації компенсаторної функції стилю, що допомагає майбутньому психологу найбільш ефективно пристосуватися до вимог оточуючого середовища;
- вільний вибір студентом стратегій та засобів спілкування, що дозволяє майбутньому психологу успішно розв'язувати комунікативні, діагностичні, профілактичні та психотерапевтичні проблеми;
- участь студентів у різних видах професійно-нормативних стосунках, зокрема, в рольових та ділових іграх, бесідах, дискусіях, тренінгах та ін.;

б) *психолого-педагогічних*, в основі яких:

- професійна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу;
- інноваційна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу, що передбачає введення в навчальні плани студентів психологічних спеціальностей нормативних та вибіркових дисциплін;
- створення на заняттях доброзичливої атмосфери та взаємодопомоги, що сприяє виникненню найкращих можливостей для становлення стилю професійного спілкування суб'єктів навчальної діяльності та взаємодії;

- створення викладачами позитивних умов для самопізнання студентами своїх професійно-особистісних якостей, комунікативних умінь та здібностей, надання студентам можливостей для здійснення самореалізації, самоконтролю та самокорекції власної діяльності.

Висновки до третього розділу

В розділі описано розроблену нами спеціальну програму, апробовану на етапі проведення формувального експерименту (з 2009 по 2011 р.р.) в групах Е1, Е2. Дана програма спрямована, передусім, на розвиток вмінь, які відповідають сформованості психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, та рефлексивного компонентів контактано-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного та креативно-толерантного стилів професійного спілкування психолога, які у своїй сукупності становлять стиль професійного спілкування фахівця.

Розроблена нами програма вміщує три блоки завдань, а саме: змістовий, операційний, рефлексивний. *Змістовий блок* передбачав введення в навчальні плани спеціальностей “Психологія” та “Практична психологія” навчальної дисципліни “Основи ефективного спілкування” (для студентів І курсу) та спецкурсу “Особливості становлення стилю професійного спілкування психолога” (для студентів ІІ курсу). *Операційний блок* реалізовувався завдяки участі студентів груп Е1, Е2 у консультативній та діагностувальній роботі під час проходження ними психологічної практики на ІІ курсі.

Також на даному етапі формувального експерименту ми розробили психологічний тренінг “Становлення здатностей до професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей”. Тренінг складався з чотирьох блоків занять (всього – 30 занять по 1,5 години кожен). Загальна мета тренінгу – емоційно-рефлексивне звільнення особистості, розвиток комунікативної компетентності, оволодіння потенціалами стилю професійного спілкування майбутніми психологами тощо.

Розроблений нами тренінг вміщував *чотири блоки вправ*. Кожен блок був спрямований на становлення певного стилю професійного спілкування психолога та реалізовувався за допомогою спеціально підібраних нами вправ та технік.

I блок (7 занять по 1,5-2 годин кожне) був спрямований на становлення контактано-адаптивного стилю професійного спілкування студентів (реалізовувався за допомогою вправ-метафор, ігрової терапії, арт-терапії).

II блок (12 занять по 1-2 годин кожне) – спрямований на становлення спонукально-координаційного стилю професійного спілкування (реалізовувався за допомогою рольових та ділових ігор, казкотерапії, технік формування інтерпретативної компетенції).

III блок (14 занять по 1-1,5 годин кожне) – спрямований на становлення конгруентно-альтруїстичного стилю професійного спілкування (використано методи казкотерапії, піскової терапії, індивідуальні проблемні завдання та творчі задачі, арт-терапію у формі театралізованого дійства чи вистави).

IV блок (4 занять по 1-1,5 годин кожне) – спрямований на становлення креативно-толерантного стилю професійного спілкування (реалізовувався за допомогою технік формування інтерпретативної компетенції та наративної ідентичності майбутніх психологів, рольових ігор, театральних дійств).

Операційний блок програми становлення індивідуального стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп передбачав використання техніки танцювальної терапії (тренінг розроблений Л.С.Роговик).

I, наступний, *рефлексивний блок* програми становлення стилю професійного спілкування психолога передбачав проведення зі студентами експериментальних груп бесід на теми: “Що таке стиль професійного спілкування в психології?”, “Універсальні ознаки індивідуального стилю професійного спілкування психолога” та ін.

Проаналізовано емпіричні результати, отримані нами на етапі формувального експерименту за виокремленими нами критеріями. За всіма проаналізованими нами критеріями отримано статистично значуще зростання результатів за t-критерієм

Ст'юдента у студентів експериментальних груп, тоді як у майбутніх психологів контрольних груп результати не зазнали суттєвих змін.

В емпіричному дослідженні було підтверджено гіпотези, сформульовані на початку проведення експерименту, а саме те, що активні методи навчання (зокрема, психологічний тренінг, методи танцювальної терапії) фасилітують розвиток особистості майбутніх психологів, їх комунікативних умінь, комунікативних та організаторських здібностей, формування професійної рефлексії студентів, стильових ознак їх професійного спілкування, сприяючи при цьому становленню стилю професійного спілкування майбутнього психолога.

Висновки

1. На основі аналізу й узагальнення наявного в психолого-педагогічній літературі матеріалу з досліджуваної проблеми уточнено структуру стилю професійного спілкування психолога. Ми вважаємо, що стиль професійного спілкування психолога – це гнучка система особистісних інтегральних характеристик та способів професійного спілкування, яка виявляється в умінні психолога максимально ефективно спілкуватися у професійній сфері, використовуючи при цьому найбільш доцільні засоби та способи спілкування, пристосовуючи особливості своєї індивідуальності до нормативних та ситуативних чинників професійного спілкування, що дозволяє психологу-практику досягати високих результатів у професійній діяльності. При цьому ми вважаємо, що деякі риси особистості психолога (зокрема, толерантність, гуманність, людяність, терплячість, милосердя, конгруентність, доброзичливість, альтруїстичність тощо) можуть мати інструментальне (практичне) значення, репрезентуючи стиль або актуалізуючи експресію поведінки та діяльності фахівця. Стиль професійного спілкування психолога – це своєрідна система комунікативних засобів, які свідомо використовує фахівець з метою найкращого адаптування власної (типологічно зумовленої) індивідуальності до предметних зовнішніх умов діяльності.

2. Розроблено нормативну модель стилю професійного спілкування психолога. Ця модель вміщує узагальнену типологію стилів (контактно-адаптивний, спонукально-координаційний, конгруентно-альтруїстичний та креативно-толерантний). Кожен стиль складається з психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів та структурних елементів, які, відповідно, входять до певного компоненту.

3. Розроблено й апробовано програму активізації процесу становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів, яка вміщувала змістовий, операційний та рефлексивний блоки. Розроблено й апробовано психологічний тренінг “Становлення здатностей до професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей”. Вправи, підібрані до даного тренінгу, були спрямовані, передусім, на розвиток вмінь, які відповідають сформованості психо-

фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактено-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного, креативно-толерантного стилів спілкування психолога, які у своїй сукупності становлять стиль професійного спілкування фахівця.

4. На основі комплексу діагностичних методик здійснено експериментальне дослідження становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів. Визначено критерії такого становлення:

- розвиток у студентів комунікативних вмінь, комунікативних та організаторських здібностей;
- сформованість потреби у спілкуванні, високого рівня мотивації до розвитку комунікативних здібностей та мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції у спілкуванні;
- сформованість толерантності особистості, комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності;
- наявність стильових ознак професійного спілкування майбутніх психологів;
- сформованість особистісних якостей студентів, які детермінують становлення стилю професійного спілкування фахівця (творчого потенціалу, особистісної креативності, типів мислення, емоційного інтелекту, емпатії та, зокрема, її полікомунікативного виду, професійної рефлексії тощо);
- розвиток вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного та рефлексивного компонентів контактено-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного, креативно-толерантного стилів спілкування психолога.

5. З урахуванням отриманих у формувальному експерименті результатів виокремлено передумови становлення стилю професійного спілкування майбутніх психологів:

- фасилітація розвитку у студентів комунікативних вмінь і здібностей;

- сформованість у майбутнього психолога потреби в спілкуванні, позитивної мотивації до здійснення успішної комунікації, високого рівня комунікативного контролю та здатностей до саморегуляції;

- сформованість творчого потенціалу особистості студентів, їх креативності, емоційного інтелекту, професійної рефлексії, особистісної та комунікативної толерантності, комунікативно-соціальної компетентності, високого рівня розвитку мислення за типами, емпатії тощо;

- високий рівень розвитку вмінь, які входять до психо-фізіологічного, поведінкового, емотивного, когнітивного, рефлексивного компонентів контактної-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного та креативно-толерантного стилів спілкування психолога, перехід цих вмінь у стійкі фреймові структури, які вважатимуться новоутвореннями особистості майбутнього психолога.

6. Визначено, що процес становлення стилю професійного спілкування майбутнього психолога детермінується дотриманням комплексу особливостей:

а) *соціально-психологічних*, в основі яких:

- свобода здійснення особистістю комунікативно-пізнавальної діяльності, що дозволяє людині виявляти свою індивідуальність у формулюванні проміжних цілей, виборі засобів для їхнього досягнення та реалізації цієї діяльності;

- особиста участь студента в комунікативно-пізнавальній діяльності, позитивне ставлення до діяльності і прагнення зробити її якомога краще;

- сприяння викладачем актуалізації компенсаторної функції стилю, що допомагає майбутньому психологу найбільш ефективно пристосуватися до вимог оточуючого середовища;

- вільний вибір студентом стратегій та засобів спілкування, що дозволяє майбутньому психологу успішно розв'язувати комунікативні, діагностичні, профілактичні та психотерапевтичні проблеми;

- участь студентів у різних видах професійно-нормативних стосунків, зокрема, в рольових та ділових іграх, бесідах, дискусіях, тренінгах та ін.;

б) *психолого-педагогічних*, в основі яких:

- професійна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу;
- інноваційна спрямованість освітнього процесу вищого навчального закладу, що передбачає введення в навчальні плани студентів психологічних спеціальностей нормативних та вибіркових дисциплін;
- створення на заняттях доброзичливої атмосфери та взаємодопомоги, що сприяє виникненню найкращих можливостей для становлення стилю професійного спілкування суб'єктів навчальної діяльності та взаємодії;
- створення викладачами позитивних умов для самопізнання студентами своїх професійно-особистісних якостей, комунікативних умінь та здібностей, надання студентам можливостей для здійснення самореалізації, самоконтролю та самокорекції власної діяльності.

В емпіричному дослідженні було підтверджено гіпотези, сформульовані на початку проведення експерименту, а саме те, що активні методи навчання (зокрема, психологічний тренінг, методи танцювальної терапії) фасилітують розвиток особистості майбутніх психологів, їх комунікативних умінь, комунікативних та організаторських здібностей, формування професійної рефлексії студентів, стильових ознак їх професійного спілкування, сприяючи при цьому становленню стилю професійного спілкування майбутнього психолога.

Перспектива подальшої роботи полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні стильових особливостей професійного спілкування психолога, що дозволить співвіднести стиль професійного спілкування фахівця з емоційним стилем суб'єкта. Емпіричним шляхом слід вивчити типи співвідношення між структурними компонентами стилю та психологічними механізмами, які їх породжують. Також перспективи подальших досліджень дотичні до практичного аспекту психології і стосуються аналізу ефектів функціонування стилю (оптимальності, компенсаторності, адаптивності та ін.), вивчення загальних принципів організації індивідуального стилю професійного спілкування фахівця-психолога (ієрархічності, варіативності похідних структур, регулярності частот, ізоморфічності просторово-часових шкал тощо). Потрібно спеціально дослідити, яку роль виконує індивідуальний стиль професійного спілкування стосовно всіх рівнів

взаємодії людини з оточуючим середовищем, які інваріанті співвідношення між основними ознаками стилю можуть бути підґрунтям для розробки єдиної схеми аналізу стильового феномену в різних галузях життя людини – повсякденній поведінці, професійній діяльності, художніх видах творчості, системах зі штучним інтелектом, віртуально організованих середовищах тощо.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – М., 1996. – 224 с.
2. Абрамова З.А. Древнейшие формы изобразительного творчества / Зоя Александровна Абрамова // Ранние формы искусства. – М., 1972. – С. 9–29.
3. Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація : [підручник] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.
4. Аверин В.А. Психология личности : [учебное пособие] / Вячеслав Афанасьевич Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
5. Александров А.А. О сотрудничестве врача и психолога в лечебном процессе, задачи их совместной подготовки на кафедре медицинской психологии / Артур Александрович Александров // Психотерапия: от теории к практике : Матер. I съезда российск. психотерапевт. ассоц. – СПб., 1995. – 213 с.
6. Александров А.А. Современная психотерапия. Курс лекций / Артур Александрович Александров. – СПб. : “Академический проект”, 1997. – 335 с.
7. Алексеева О.Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности: в контексте гуманизации образования: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / О.Ф.Алексеева. – М., 1995. – 21 с.
8. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М., 1991 – 299 с.
9. Аминов Н.А. Психодиагностика педагогических способностей / Аминов Н. А, Морозова Н.А., Смятских А. Л. – М., 1994. – 221 с.
10. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей / Николай Александрович Аминов // Вопр. психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.
11. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А.Аминов, М.В.Молоканов // Психологический журн. –1992. – Т. 13, №5.– С. 104–110.

12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев / [под ред. А. Бодалева, Б. Ломова]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
13. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Борис Герасимович Ананьев / [под ред. А. Бодалева, Б. Ломова]. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2 – 288 с.
14. Андреева Г. М. Социальная психология : [учебник для вузов] / Галина Михайловна Андреева. – М., 1996.–180 с.
15. Андреева Г.М. Социальная психология : [учебник для высших учебных заведений] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
16. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Пётр Кузьмич Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 447 с.
17. Антонова Н. В. Идентичность педагога и особенности его общения : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология”/ Антонова Наталья Викторовна. – М., 1996. – 23 с.
18. Апель К.-О. Трансцендентально-герменевтическое понятие языка / От Я к Другому / Карл-Отто Апель // Сб. пер. по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога / [науч. ред. А. А. Михайлов; составл. Т. В. Щитцова]. – Мн. : Минск, 1997. – С. 202–221.
19. Аргентова Т.Е. Стил ь общения как фактор эффективности совместной деятельности / Татьяна Евгеньевна Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. № 6. – С. 130–133.
20. Арефьев С. Л. Изучение процесса профессиональной адаптации психолога в промышленности [Текст] / С. Л. Арефьев – М. : Эксмо, 2010. – 127 с.
21. Арсентьева Г. О. Спілкування як вид соціальної взаємодії учасників виховного процесу / Галина Олександрівна Арсентьева // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики. Міжвузівський збірник наукових праць. Випуск І. – Київ-Запоріжжя : “Єтта-Преса”, 1998. – С. 5–10.

22. Арсентьева Г. О. Спілкування як сумісна діяльність людей: соціально-філософський аналіз: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Галина Олександрівна Арсентьева. – Запоріжжя, 2001. – 195 с.
23. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / Александр Григорьевич Асмолов. – М., 1984. – 105 с.
24. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности / Александр Григорьевич Асмолов. – М., 1986. – 95 с.
25. Асмолов А.Г. Психология личности / Александр Григорьевич Асмолов. – М., 1990. – 230 с.
26. Бажин Е. Ф. Личностный дифференциал : методическая рекомендація / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд. – Л. : ЛГУ, 1983. – 12 с.
27. Батищев Г. С. Единство деятельности и общения / Генрих Степанович Батищев // Принципы материалистической диалектики как теории познания. – М. : Наука, 1984. – С. 194–210.
28. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Художественная литература, 1972. – 466 с.
29. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
30. Бачманова Н.В.К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В.Бачманова, Н.А.Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. А.А. Крылова и Н.В. Кузьмина. Л., 1985. – С. 48–52.
31. Беддингтон-Бэрэнс С. Исцеление радостью / С. Беддингтон-Бэрэнс // Психол. газета, 1998. – № 10 (37). – С. 16–17.
32. Белая О.П. Влияние смены профессии на направленность личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Ольга Петровна Белая. – Ставрополь, 1996. – 26 с.
33. Белозерова Л.И. Индивидуальные особенности деятельности учителя и темперамент / Л.И.Белозерова // Индивидуальность человека: условия

проявления и развития: тез. докл. научн. сессии, посвящ. 90-летию со дня рождения В.С. Мерлина, (5-6 фев. 1988 г.). – Пермь, 1988. – С. 27–30.

34. Берштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Николай Александрович Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
35. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / Владимир Соломонович Библер. – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 413 с.
36. Богуславская В. В. Моделирование текста : лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов / Вера Васильевна Богуславская. – Изд. 2-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2008. – 280 с.
37. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
38. Бодалёв А. А. Личность и общение : избранные труды / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
39. Бодалёв А. А. О взаимосвязи общения и отношения / Алексей Александрович Бодалёв // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 15–19.
40. Бодалёв А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / Алексей Александрович Бодалёв // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 74–81.
41. Бодалёв А. А. Психология личности / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1988. – 230 с.
42. Бодалёв А. А. Психология о личности / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1988. – 188 с.
43. Бодалёв А. А. Психология общения / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1996. – 168 с.
44. Бодалев А. А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / Бодалев А. А., Куницына В.Н., Панферов В.Н. // Человек и общество. – Вып. 9. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1971. – С. 151–160.
45. Бодалев А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1995. – 328 с.

46. Борисенко С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец.13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / С. Б. Борисенко. – Л., 1988. – 14 с.
47. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Галина Васильевна Бороздина. – М. : Просвещение, 1999. – 224 с.
48. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : [методическое пособие для школьных психологов] / Сергей Леонидович Братченко. – Псков : Изд-во Псковской области, ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.
49. Брудный А. А. Мир общения / А. А. Брудный, Э. Д. Шакуров. – Фрунзе : Илим, 1977. – 70 с.
50. Брушлинский А. В. Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Минск : Изд-во “Университетское”, 1990. – 212 с.
51. Бучева Л. П. Человек : деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Бучева. – М. : Мысль, 1978. – 215 с.
52. Варламова Є. П. Психологія творчої унікальності людини / Є. П. Варламова., С. Ю. Степанов // Суспільні науки і сучасність. – 2004, № 3. – С. 6–7.
53. Васильев В. Л. Юридическая психология : [учебник] / Владислав Леонидович Васильев. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 655 с.
54. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Николай Николаевич Васильев. – СПб. : Речь, 2005. – 283 с.
55. Вербова К. В. Психодиагностика склонностей и способностей к педагогической деятельности / К. В. Вербова, Г. В. Парамей // Вестник Моск. Университета. Серия 14. Психология. – 1990. – № 2. – С. 66–70.
56. Войтко Л. Ф. Некоторые социально-психологические требования к личности учителя / Людмила Федоровна Войтко // Комплексный подход к формированию личности будущего педагога : сб. науч. тр. – Днепропетровск, 1980. – С. 24–27.

57. Воловикова М. И. Образ “настоящего психолога” – субъектный подход / Маргарита Иосифовна Воловикова // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 2. – С. 37–38.
58. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Лизункова // Вестник Моск. Университета. Серия 14. Психология. – 1989. – №3. – С. 50–62.
59. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис / [пер. с англ.]. – М. : “Дело”, 1991. – 320 с.
60. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Лев Семёнович Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 413с.
61. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Лев Семёнович Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
62. Вяткин Б. А. Развитие учения об интегральной индивидуальности: проблемы, итоги, перспективы / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин // Психол. журнал. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 126–141.
63. Гаркуша В. Б. Структура и психологические особенности индивидуальной педагогической концепции учителя информатики / Виктория Борисовна Гаркуша // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О. Г. Кукосяна. – Краснодар, 1995. – 105 с.
64. Гоголев В. Н. Покурсовая динамика взаимосвязи компонентов профессионально-педагогической направленности у студентов педвуза / Владимир Николаевич Гоголев // Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи : межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1988. – 124 с.
65. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Леонид Яковлевич Гозман. – М. : Издательство Московского университета, 1987. – 175 с.
66. Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Эра Александровна Голубева // Психол. журн. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 75–85.
67. Голубева Э. А. Комплексное исследование способностей / Эра Александровна Голубева // Вопр. психологии. – 1986. – № 5. – С. 18–30.

68. Горянина В. А. Психология общения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Валентина Александровна Горянина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 416 с.
69. Грибенникова Э. А. Саморегуляция личности в индивидуальном стиле жизнедеятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 “Социальная психология” / Элина Альбертовна Грибенникова. – М., 1995. – 25 с.
70. Григорьев А. А. Опыт организации учебной программы для подготовки студентов педвуза к профессиональному общению / Григорьев А. А., Мастеров Б. М., Пахомов Ю. В. // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации : сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева и Т. А. Ковалева. – М., 1983. – 98 с.
71. Гуманістична психологія : Антологія / за ред. Романа Трача, Георгія Балла / навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Університетське видавництво “Пульсар”, 2001. – т. 1. – 346 с.
72. Гуманістична психологія : Психологія і духовність / за ред. Романа Трача, Георгія Балла / навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Київ : Університетське видавництво “Пульсар”, 2005. – т. 2. – 280 с.
73. Гусарова Е. Н. Формирование индивидуального стиля общения специалистов социономической сферы в процессе профессиональной подготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Гусарова. – Краснодар, 2001. – 188 с.
74. Дарел Шарп. Типы личности. Юнговская типологическая модель / Дарел Шарп / Пер. с англ. В. В. Зелинского. – Воронеж, 1994. – 128 с.
75. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : [монографія] / За заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. – Ніжин : В-во “Міланік”, 2007. – 343 с.
76. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : [книга для учителей и родителей] / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

77. Добрович А. Б. Общение : наука и искусство : [Текст] / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Яуза, 1996. – 254 с.
78. Донцов А. И. Проблемы практической психологии / Донцов А. И., Жуков Ю. М., Петровская Л. А. // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М., 1996. – С. 14–18.
79. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Тамара Моисеевна Дридзе. – М. : Либроком, 2009. – 228 с.
80. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
81. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Юрий Николаевич Емельянов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108 с.
82. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. на соиск. учен. степени доктора психол. наук : 19.00.07 “Педагогическая психология” / Юрий Николаевич Емельянов. – Л., 1991. – 37 с.
83. Ерастов Н. П. Психология общения / Николай Петрович Ерастов. – Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 1979. – 96 с.
84. Ерастов Н. П. Стилъ деятельности лектора / Н. П. Ерастов. – М. : Знание, 1983. – 64 с.
85. Ерастов Н. П. Формирование умений и навыков общения / Н. П. Ерастов // Социально-психологические проблемы общения. – М. : Наука, 1981. – С. 3–34.
86. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза / Елена Павловна Ермолаева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 80–87.
87. Есенгалиева А. М. Формирование основ мастерства профессионального общения специалиста культуры в процессе подготовки в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Анна Михайловна Есенгалиева. – М., 2000. – 26 с.

88. Етика ділового спілкування : [курс лекцій] / Чмут Т. К., Чайка Г. Л., Лукашевич М. П., Осетинська І. Б. – К. : МАУП, 1999. – 208 с.
89. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянников П. В. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
90. Жуков Ю. М. Проблема диагностики социально-перцептивной компетентности (в педагогическом общении) / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации : сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева и Т. А. Ковалева. – М., 1983. – С. 42–60.
91. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения / Юрий Михайлович Жуков. – М. : Знание, 1988. – 64 с.
92. Занюк С. С. Психология мотивации / Сергей Степанович Занюк. – К. : Эльга-Н, Ника-Центр, 2001. – 352 с.
93. Захаров В. П. Активные методы обучения общению в подготовке студентов-психологов / Захаров В. П., Кухарева Л. В., Хрящева Н. Ю., Гайда В. Л. // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы : сб. / Под ред. А. А. Крылова и Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – С. 85–89.
94. Зачепинский Р. А. О факторах, определяющих успешность психотерапии (обзор современной амер. л-ры) / Р. А. Зачепинский // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1979. – Т. LXXIX, вып. 5. – С. 639–647.
95. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Елена Геннадиевна Злобина. – К. : Наукова думка, 1981. – 252 с.
96. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков. – М. : ИП РАН, 1994. – 235 с.
97. Иванова Л. В. Проблема индивидуального стиля в педагогической деятельности / Л. В. Иванова // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 2. – С. 87–88.
98. Ильин Е. П. Стил ь деятельности: новые подходы и аспекты / Евгений Павлович Ильин // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–93.
99. Информационно-коммуникативные аспекты перевода : межвуз. сб. научн. трудов. – Горький : изд-во Горьковского гос. пед. ин-та, 1986. – 122 с.

100. Исмагилова А. Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Исмагилова Асия Гарафовна. – Пермь, 1988. – 158 с.
101. Исмагилова А. Г. К вопросу о структуре индивидуального стиля педагогических воздействий воспитателя детского сада / Исмагилова Асия Гарафовна // Индивидуальность человека : условия проявления и развития : тез. докл. науч. сессии, посвящ. 90-летию со дня рождения В. С. Мерлина, (5-6 февр. 1988 г.). – Пермь, 1988. – С. 114–116.
102. Исмаиглова А. Г. Об условиях формирования стиля педагогического общения / Исмагилова Асия Гарафовна // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 2. – С. 93–94.
103. Каган М. С. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М. С. Каган, А. М. Эдкинд // Вопр. психологии. – 1989. – № 4. – С. 5–15.
104. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений / Моисей Самойлович Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
105. Каган М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эдкинд // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–34.
106. Казанцева Т. А. Индивидуально-психологические особенности профессионального становления студентов психологов / Татьяна Анатольевна Казанцева // Психологические традиции, современное состояние и перспективы : тез. докл. науч. конф. Ин-та психол. РАН, Москва, (28-30 янв. 1997). – М., 1997. – С. 97.
107. Камапъ Ю. Б. Психологические особенности усвоения студентами знаний о личности при изучении курса психологии : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Ю. Б. Камапъ. – Л., 1997. – 25 с.
108. Камзабаев Т. К. Особенности проявления и развития склонности личности к педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Т. К. Камзабаев. – Алма-Ата, 1970. – 27 с.

109. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 205 с.
110. Карварсарский Б. Д. Психотерапия / Борис Дмитриевич Карвасарский. – 2-е издание. – СПб. : Питер, 2002. – 378 с.
111. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
112. Карпенко М. П. Современная модель общего образования на основе экспертного исследования / Михаил Петрович Карпенко // Журн. приклад. психол. – 1998. – № 4. – С. 45–63.
113. Карпов А. В. Метод диагностики: “устойчивость к неопределенности” / А. В. Карпов, С. В. Михайлова // Диагностика профессиональных и познавательных способностей : сб. науч. тр. / Под ред. В. Д. Шадрикова. – М., 1988. – С. 110–116.
114. Китов А. И. Опыт построения психологической теории управления / А. И. Китов // Психол. журн. – 1981. – Т. 2, № 4. – С. 21–32.
115. Климов Е. А. О предполагаемых путях развития психологического образования в России / Евгений Александрович Климов // Вестник Моск. ун-та. Сер. Психология. – № 3. – 1998. – С. 3–15.
116. Климов Е. А. О слове и мысли в психологии. Пособие для изучающих учебную и справочную литературу о психологии в ходе профессионального становления / Евгений Александрович Климов. – М. : НОУ ВПО Московский Психолого-социальный институт, 2008. – 240 с.
117. Климов Е. А. Об одном ходе мысли полезном для психолога / Евгений Александрович Климов // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. – 1991. – № 2. – С. 3–11.
118. Климов Е. А. Общая психология / Евгений Александрович Климов. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 1999. – 511 с.
119. Климов Е. А. Основы психологии / Евгений Александрович Климов. – М, 1997. – 207 с.

120. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Евгений Александрович Климов. – М., 1983. – 258 с.
121. Ковалёв А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства / Александр Григорьевич Ковалёв. – М. : Политиздат, 1978. – 28 с.
122. Ковалёв А. Г. Личность воспитывает себя / Александр Григорьевич Ковалёв. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.
123. Ковалёв А. Г. Психология личности / Александр Григорьевич Ковалёв. – 3-е изд., переработ. и доп. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
124. Ковалів Ж. В. Діагностика сформованості індивідуального стилю професійної діяльності вчителів / К.Д. Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти / Ковалів Жанна Володимирівна // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського / матеріали міжн. науково-практ. конф. – Одеса, 2004. – С. 24–30.
125. Ковалів Ж. В. Індивідуальний стиль професійної діяльності сучасного вчителя гуманітарних дисциплін як умова його успішного професійного зросту / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді / Ковалів Жанна Володимирівна // Зб. наук. пр. – Київ, 2004. – Вип. 6. – С. 269–275.
126. Ковалів Ж. В. Передумови реалізації індивідуального стилю професійної діяльності сучасного педагога / Наука і Освіта / Ковалів Жанна Володимирівна // Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – Одеса, 2004. – № 2. – С. 81–85.
127. Ковалів Ж. В. Проблеми професійного становлення фахівців соціономічних професій: формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх педагогів / Психологія сучасності: Наука і практика / Жанна Володимирівна Ковалів // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського / Тези доповідей міжн. науково-практ. конф. молодих науковців. – Одеса, 2003. – С. 27.
128. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Мирослав Стефанович Коваль. – К., 1998. – 20 с.
129. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Мирослав Стефанович Коваль. – К., 1998. – 176 с.
 130. Колесников Л. Ф. Резервы эффективности педагогического труда / Леонид Федорович Колесников. – Новосибирск, 1985. – 264 с.
 131. Коломенский Я. Л. Проблемы педагогического общения на XXII международном психологическом конгрессе / Я. Л. Коломенский, Н. Г. Оловникова // Психология : Респуб. межвед. науч. сб. – Вып. 4: Психология общения. – Минск, 1984. – С. 106–108.
 132. Конопкин О. А. Стилевые особенности саморегуляции деятельности / О. А. Конопкин, В. И. Моросанова // Вопр. психологии. – 1989. – № 5. – С. 18–26.
 133. Корнелиус Х. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты / Х. Корнелиус, Ш. Фейр. – М. : Стрингер, 1992. – 162 с.
 134. Коротаев А. А. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения и условия их формирования / А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева // Индивидуальность человека : условия проявления и развития: тез. докл. науч. сессии, посвящ. 90-летию со дня рождения В. С. Мерлина, (5-6 февр. 1988 г.). – Пермь, 1988. – С. 74.
 135. Коссов Б. Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Борис Борисович Коссов // Вопр. психологии. – 1997. – № 6. – С. 58–68.
 136. Коссов Б. Б. Типологические особенности стиля деятельности руководителей разной эффективности / Борис Борисович Коссов // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 126–130.
 137. Котов Л. Н. К вопросу о формально-динамических свойствах личности и профессиональных предпочтениях / Л.Н.Котов, А.В.Никонов, Е.В.Беловол // Психологические традиции, современное состояние и перспективы: тез. докл. науч. конф. Ин-та психол. РАН, Москва, (28-30 янв. 1997 г.). – М., 1997. – С. 122.

138. Коток В. А. О принципах разработки одной модели успешности руководителя / В.А.Коток // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общения и руководства : сб. науч. тр. / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 1987. – С. 106–108.
139. Красных В. В. Роль и основные функции культурных ценностей в коммуникации / Виктория Владимировна Красных // Коммуникация в изменяющемся мире. Материалы конференции Российской Коммуникативной Ассоциации, место издания Изд-во СФУ Красноярск, 2012. – С. 256–260.
140. Краюшенко Н. Г. Комбинирование классических методов в психологии и многомерных методов параметрической статистики в стилевых исследованиях / Николай Геннадьевич Краюшенко / Методы психологии : матер. 2 всеросс. конф. по психологии. – Ростов-на-Дону, 1997. – С. 63–75.
141. Краюшенко Н. Г. “Интегральная индивидуальность” и стиль как факторы профессиональной успешности субъектов деятельности / Н.Г.Краюшенко, В.А.Толочек // Психологические традиции, современное состояние и перспективы : тез. докл. науч. конф. Ин-та психол. РАН, Москва, (28-30 янв. 1997 г.). – М., 1997. – С. 53–54.
142. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – 208 с.
143. Кроль Л. М. Человек-оркестр. Микроструктура общения / Л. М. Кроль, Е. Л. Михайлова. – М., 1993. – 154 с.
144. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопр. психологии. – 1983. – № 2. – С. 52–55.
145. Кукосян О. Г. К вопросу профессиональных качеств личности психолога-практика / Ованес Гайкович Кукосян // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О.Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 9–12.
146. Кукосян О.Г. Некоторые организационные вопросы создания психологической службы в вузе / Ованес Гайкович Кукосян // Социально-психологические

проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общения и руководства: сб. науч. тр. / Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 1987. – С. 6–10.

147. Кукосян О. Г. Профессиональные особенности межличностного познания: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.05 / Ованес Гайкович Кукосян. – Краснодар, 1982. – 464 с.
148. Кукосян О. Г. Профессия и познания людей / Ованес Гайкович Кукосян. – Ростов н/Д, 1981. – 158 с.
149. Кукосян О. Г. О подготовке психологов-практиков на спецфакультетах / О. Г. Кукосян, Л. П. Траилина // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О.Г. Кукосяна. – Краснодар, 1995. – С. 6–8.
150. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
151. Куницина В. Н. Межличностное общение : [учебник для вузов] / Куницина В. Н., Казаринова Н. В., Поголыша В. М. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
152. Куницына В. Н. Восприятие подростками других людей и себя : [метод. пособие в помощь лектору] / Валентина Николаевна Куницына. – Л., 1972 – 20 с.
153. Куницына В. Н. Стил ь общения и его формирование / Валентина Николаевна Куницына. – Л., 1985. – 20 с.
154. Лазурский А. Ф. Классификация личностей: Хрестоматия / Под ред. Н. Н. Обозова. – СПб., 1996. – 76 с.
155. Леви В Л. Искусство быть другим / Владимир Львович Леви. – М., 1980. – 254 с.
156. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / Алексей Алексеевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 121–132.
157. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
158. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – Тарту : Изд-во Тарт. ун-та, 1974. – 219 с.

159. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
160. Леонтьев В. Г. Направленность личности как основа классификации стилей руководства / В. Г. Леонтьев, Ю. С. Сыровецкий // Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи : межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск, 1988. – С. 72–78.
161. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / Мая Ивановна Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
162. Ложкин Г. В. Психология кадровой работы / Г. В. Ложкин, В. В. Спасенков. – Киев, 1990. – 32 с.
163. Ломов Б. Ф. Вклад Б.М. Теплова в общую психологию / Борис Фёдорович Ломов // Психология и психофизиология индивидуальных различий : сб. / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1977. – С. 162–166.
164. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 295 с.
165. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Фёдорович Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
166. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Борис Фёдорович Ломов // Сборник статей АН СССР, Ин-та психологи. – М. : Наука, 1981. – С. 10–14.
167. Ломов Б. Ф. Психологические исследования общения / Борис Фёдорович Ломов. – М. : 1985. – 97 с.
168. Лотман Ю. М. Ассиметрия и диалог / Юрий Михайлович Лотман// Ю. М. Лотман. Избр. Статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 46–58.
169. Лотман Ю. М. Вместо заключения о роли случайных факторов в истории культуры / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 472–479.
170. Лотман Ю. М. Динамическая модель семиотической системы / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 90–101.

171. Лотман Ю. М. Клио на распулье / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 464–471.
172. Лотман Ю. М. Мозг-текст-культура-искусственный интеллект / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 25–45.
173. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 76–89.
174. Лотман Ю. М. О редукции и развертывании знаковых систем / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 381–385.
175. Лотман Ю. М. О семиосфере / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 11–45.
176. Лотман Ю. М. Текст в тексте / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 148–160.
177. Лотман Ю. М. Устная речь в историко-культурной перспективе / Юрий Михайлович Лотман // Ю. М. Лотман. Избр. статьи. – Т. 1. – Таллин : Александра, 1992. – С. 184–190.
178. Лоуэн А. Психология тела (телесноориентированный биоэнергетический психоанализ) / Александр Лоуэн / Пер. с англ. – М., 1997. – 200 с.
179. Лузаков А. А. Категориальные структуры сознания и мотивационные образования личности / А. А. Лузаков, О. В. Базылева // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О.Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 127–129.
180. Лузаков А. А. Психология индивидуальности: старые проблемы и новые перспективы / Андрей Анатольевич Лузаков // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О. Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 124–126.
181. Лукьянов О. В. Исследование сознательной волевой активности к созданию общения / Олег Валерьевич Лукьянов // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 1. – С. 260–261.

182. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 255 с.
183. Максименко С. Д. Теоретичні основи психології особистості / Сергій Дмитрович Максименко // Збірник наукових праць. Психол. науки. Бердянський держ. педагогічний ун-т., Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Бердянськ, 2005. – С. 38–47.
184. Маствилискер Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Эсфирь Исаевна Маствилискер // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 63–70.
185. Межличностное общение / Сост. и общая редакция Н. В. Казариновой, В. М. Погорьши. – СПб. : Питер, 2001. – 512 с.
186. Мелибруда Е. Я-ты – мы. Психологические возможности улучшения общения / Ежи Мелибруда. – М., 1986. – 256 с.
187. Менчинская Н. А. О значении трудов Б.М. Теплова для педагогической психологии / Наталья Александровна Менчинская // Психология и психофизиология индивидуальных различий : сб. / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1977. – С. 156.
188. Мерлин В. С. Личность и общество : [учеб. пособие] / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 92 с.
189. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1988. – 80 с.
190. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин / Под ред. Е.А. Климова. – М., 1996. – 120 с.
191. Мерлин В. С. Структура личности, характер, способности, самосознание / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь, 1990. – 110 с.
192. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / Вольф Соломонович Мерлин. – М. : Педагогика, 1986. – 256 с.
193. Мерлинкин В. П. Исследование зависимостей между уровнями интегральной индивидуальности у представителей педагогической профессии / В.П.Мерлинкин, Н.Д.Бобырев // Индивидуальность человека, условия

- проявления и развития : тез. докл. науч. сессии, посвящ. 90-летию со дня рождения В.С. Мерлина, (5-6 февр. 1988 г.). – Пермь, 1988. – С. 100–102.
194. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии/ Михаил Валентинович Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 2. – С. 79–96.
 195. Морозова Н. А. Некоторые подходы к диагностике способностей в профессиональной ориентации школьников : [метод, рек.] / Н. А. Морозова, Л. А. Колосова. – Воронеж, 1991. – 15 с.
 196. Мясищев В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии: социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми / Владимир Николаевич Мясищев. – Л. : Педагогика, 1970. – 185 с.
 197. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М. : Изд-во : Ин-та практич. психологии, 1995. – 356 с.
 198. Мясищев В. Н. Структура личности и отношение человека к действительности / Владимир Николаевич Мясищев // Психология личности. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 35–41.
 199. Натаров В. П. Развитие у курсантов командных училищ качеств руководителей воинского коллектива : дис. ... канд. псих. Наук : 19.00.07 / В.П.Натаров. – М., 1988. – 198 с.
 200. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. : Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1995. – 605 с.
 201. Немов Р. С. Психология: [учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн.: Кн. 2. : Общие основы психологии / Роберт Семенович Немов. – М. : Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 1995. – 560 с.
 202. Обозов Н. Н. Психология взрослого человека : [методическое пособие] / Николай Николаевич Обозов. – Л., 1991. – 48 с.
 203. Обозов Н. Н. Психология делового общения : [методическое пособие] / Николай Николаевич Обозов. – Л., 1991. – 46 с.

204. Оботурова И. А. Психология общения / Ия Александровна Оботурова. – Сыктывкар, 1994. – 80 с.
205. Основы педагогического мастерства : [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И. А. Зязюн, И. Ф. Кривонос, Н. Н. Тарасович и др.; под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 180 с.
206. Основы социально-психологической теории / [под ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова]. – М., 1995. – 412 с.
207. Панфёров В. Н. Практические, прикладные и академические аспекты в профессиональной деятельности психологов / Владимир Николаевич Панфёров // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – Т. 4, вып. 1. – С. 279–280.
208. Парыгин Б. Д. Анатомия общения / Борис Дмитриевич Парыгин. – СПб. : Изд-во Михайлова, 1999. – 301 с.
209. Педагогическое общение / [сост. Л.К. Гейхман, И.С. Клейман]. – Пермь, 1990. – 64 с.
210. Петров В. П. Психологические проблемы профессиональной переориентации взрослых / В.П.Петров // Психол. журнал. –1993. – Т. 14. –№3. – С. 79–89.
211. Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя / Н. И. Петрова. – Казань, 1982. – 56 с.
212. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
213. Петровская Л. А. Самоутверждение: пути истинные и ложные. Беседа психолога / Лариса Андреевна Петровская. – М., 1987. – 64 с.
214. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка / Жан Пиаже// Семиотика. – М. : Рдуга, 1983. – С. 133–136.
215. Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М., 1972. – 312 с.
216. Попова Т. А. Влияние новой профессиональной деятельности на развитие интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования практических психологов образования) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татьяна Анатольевна Попова. – Пермь, 1997. – 153 с.

217. Прилюк Ю. Д. Проблема общения в историческом материализме / Юрий Дмитриевич Прилюк. – К. : Наукова думка, 1985. – 192 с.
218. Профориентационное обследование учебных заведений / Демин А. Н., Ждановский А. М., Кукосян О. Г., Чинченко А. Д. // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О. Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 25–31.
219. Психологическая наука глазами ветерана (к 75-летию со дня А.А. Бодалева) // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 5. – С. 130–135.
220. Психология в управлении : [сб. / сост. А.М. Зимичев]. – Л., 1983. – 192 с.
221. Психология делового общения руководителя / [сост. Г.С.Лопатин, Е.В.Лопухина – М., 1983. – 77 с.
222. Психология личности. Хрестоматия / [под. ред. Д.Я.Райгородского]. – Самара : Издательский Дом “Бахрах-М”, 1999. – 2-е изд. – Т.2. – 544 с.
223. Психология межличностного познания / [под ред. А.А. Бодалева]. – М., 1981. – 224 с.
224. Психология общения. Энциклопедический словарь / [под общ. ред. А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во “Когито-Центр”, 2011. – 600 с.
225. Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / [под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М., 1997. – 86 с.
226. Психологія. Словник / Під заг. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського. – 2-ге вид., випр. і доп. – М. : Політиздат, 1990. – 281 с.
227. Рабочая книга практического психолога : технология эффективной профессиональной деятельности : [пособие для специалистов, работающих с персоналом]. – М. : Красная Площадь, 1996. – 168 с.
228. Радзиховский Л. А. Проблема языка в практической психологии / Леонид Александрович Радзиховский // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. тр. / Редкол. : А.А. Бодалев (отв. ред.) и др. – М., 1987. – С. 156–161.

229. Ребус Б. М. Психология делового общения [Текст] : учебное пособие / Борис Михайлович Ребус. – 2-е изд. – Ставрополь, 2002. – 192 с. – (Управленческое общение).
230. Резаев А. В. Парадигмы общения : взгляд с позиций социальной философии / Андрей Владимирович Резаев. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, Иваново : Полиформ, 1993. – 210 с.
231. Рикун А. А. Дослідження рівня володіння мовними навичками у майбутніх практичних психологів / А. А. Рикун // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України “Проблеми загальної та педагогічної психології” / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський, 2013. – Вип. 20. – С. 566–577.
232. Рикун А. А. Дослідження рівня розвитку особистісних якостей майбутніх психологів / А. А. Рикун / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40, ч. 2. – С. 184–191.
233. Рикун А. А. Нормативна модель стилів спілкування практичного психолога / А. А. Рикун // Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” / за ред. В. П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 25. – С. 429–433.
234. Рикун А. А. Особливості стильових ознак спілкування майбутніх практичних психологів / А. А. Рикун // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України “Актуальні проблеми психології” / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2013. – Т. 12. Психологія творчості, вип. 6. – С. 397–405.
235. Рикун А. А. Роль індивідуального стилю спілкування у роботі майбутнього практичного психолога / А. А. Рикун // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України “Проблеми загальної та педагогічної психології” / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир, 2011. – Т. 2, вип. 27. – С. 339–348.
236. Роговик Л. С. Психомоторика дитини / Людмила Степанівна Роговик. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психол. інструментарій).

237. Роговик Л. С. Психосемантика рухів у контексті танцювально-психомоторного тренінгу / Людмила Степанівна Роговик // Актуальні проблеми психології. Том Х. Ч.1. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – С. 155–165.
238. Роговик Л. С. Психотерапевтичні ефекти танцювально-психомоторного тренінгу / Людмила Степанівна Роговик // Актуальні проблеми психології. Том Х. Випуск 4. / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2008. – С. 234–245.
239. Роговик Л. С. Танцевально-психомоторный тренинг : теория и практика / Людмила Степанівна Роговик. – СПб. : Речь, 2010. – 253 с.
240. Родионов Б. А. Коммуникация как социальное явление / Б. А. Родионов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1984. – 143 с.
241. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Ойген Розеншток-Хюсси. – М. : Лабиринт, 1994. – 210 с.
242. Романова Е. С. Психология профессионального становления личности : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Евгения Сергеевна Романова. – М., 1992. – 31 с.
243. Руденко И. Л. Стиль общения и его детерминанты : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. псих. Наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / И. Л. Руденко. – М. : МГУ, 1988. – 25 с.
244. Руденко И. Л. Стиль общения и его детерминанты : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И.Л.Руденко. – М., 1988. – 324 с.
245. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера : [учебное пособие] / Евгений Владимирович Руденский. – М. : ИНФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 1998. – 180 с.
246. Рябикина З. И. Личность и профессия : проблема самоактуализации / Рябикина З.И., Некрасов С.Д., Луценко Е.В. // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О.Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 187–189.

247. Рябикина З. И. Смысл жизни, жизненный сценарий и выбор профессии в условиях новой социальной реальности / Зинаида Ивановна Рябикина // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О.Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 184–186.
248. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / Валерий Николаевич Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы / Под. ред. И. Т. Касавина. – М. : Политиздат, 1990. – С. 70–82.
249. Самоучитель общения / П. Томпсон. – СПб. : Питер, 2000. – 256 с. – (Серия “Сам себе психолог”).
250. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Вирджиния Сатир / [пер. с англ. Е.В. Новиковой, М. А. Макарушкиной, улучш. изд.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
251. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / Константин Владимирович Сизов // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 160–166.
252. Симонов П. В. Категории сознания, подсознания, сверхсознания в творческой системе К.С.Станиславского / Павел Васильевич Симонов // Бессознательное / Под ред. А.Е.Шерозия, Ф.В. Бвссина, А.С. Прангишвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 518–526.
253. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Людмила Анатоліївна Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – 176 с.
254. Словарь практического психолога : свыше 2000 терминов / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 554 с.
255. Совместная деятельность : методология, теория, практика / [авторы А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1988. – 228 с.
256. Современный философский словарь / Под ред. В. Е. Кемерова. – Москва, Бишкек, Екатеринбург : Изд. Odyssey, 1996. – 608 с.
257. Соковнин В. М. О природе человеческого общения. (Опыт философского анализа) / Владимир Михайлович Соковнин. – Фрунзе : Мектеп, 1974. – 176 с.

258. Соловьев О. В. Моделирование будущего или человек и его сознание в структуре объективной реальности / О. В. Соловьев. – Луганск : изд-во Восточнoукраинского национального университета, 1997. – 328 с.
259. Социальная психология и этика делового общения [Текст : учеб.пособие] / В. Ю. Дорошенко, Л. И. Зотова, Н. А. Нартов и др.; под общ. ред. В. Н. Лавриненко. – М. : Культура и спорт; ЮНИТИ, 1995. – 160 с.
260. Способности и склонности : комплексные исследования / [под ред. Э. А. Голубевой]. – М., 1989. – 200 с.
261. Стиль человека : психологический анализ / [под. ред. А. В. Либина]. – М. : Смысл, 1998. – 310 с.
262. Страхов И. В. Психология педагогического общения / Иван Владимирович Страхов. – Саратов, 1980. – 96 с.
263. Субханкулов М. Г. Индивидуальность и общение / М. Г. Субханкулов, С. В. Сергеева // Индивидуальность человека : условия проявления и развития : тез.докл. науч. сессии, посвящ. 90-летию со дня рождения В.С. Мерлина, (5-6 февр. 1988 г.). – Пермь, 1988. – С. 118.
264. Тимченко Н. М. Искусство делового общения / Николай Михайлович Тимченко. – Харьков : РИП “Оригинал”, 1992. – 175 с.
265. Толочек В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии : прошлое, настоящее и будущее / Владимир Алексеевич Толочек // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2010. – № 2. – С. 43–51.
266. Толочек В. А. Стили деятельности : модель стилей с изменчивыми условиями деятельности / Владимир Алексеевич Толочек. – М., 1992. – 77 с.
267. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности: организация компонентов и взаимодействий субъектов / Владимир Алексеевич Толочек // Вестн. Моск. ун-та, Сер. 14.Психология. – 1996. – № 3. – С. 51–60.
268. Толочек В. А. Триада управления и стиль руководства / Владимир Алексеевич Толочек // Социологические исследования. – 1992. – № 1. – С. 118–124.
269. Траилин Г. Н. Развитие конструктивной личностной рефлексии в переподготовке специалистов социномического типа / Георгий Николаевич

- Траилин // Психологические проблемы самореализации личности : сб. науч. тр. / Под ред. О. Г. Кукосяна. – Краснодар, 1997. – С. 134–135.
270. Федотенко И. Л. Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки студентов / Инна Леонидовна Федотенко. – Тула, 1991. – 142 с.
271. Флоровский С. Ю. Влияние психологического содержания деятельности на проявление свойств личности (как один из механизмов формирования стиля учения и первичной профессионализации) / С. Ю. Флоровский // Новости антропологии и антропоэкологии : ежекварт. науч.-инф. вестн. – Винница, 1992. – № 1-2. – С. 38–39.
272. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / Александр Ратмирович Фонарев // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 88–93.
273. Форверг М. Индивидуализация личности / М. Форверг // Применение концепции С.Л. Рубинштейна к разработке вопросов общей психологии / Под ред. К. А. Альбухановой-Славской. – М., 1989. – С. 200–202.
274. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер / [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. Ю. М. Забродина и В. И. Похилько. – М., 1987. – 236 с.
275. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность : [лекции и интервью, Москва, апрель 1989 г.] / Юрген Хабермас. – М., 1992. – 176 с.
276. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Хайнц. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с. – (Серия “Мастера психологии”).
277. Холкзист М. Архитектоника ответственности / М. Холкзист, К. Кларк // Философские науки. – М. : Гуманитарий. – 1995. – № 1. – С. 9–35.
278. Цветкова О. И. Эмпатия как профессиональная характеристика деятельности психолога дошкольного учреждения / Оксана Игоревна Цветкова. – Тверь, 1997. – 28 с.
279. Чанько А. Д. Социально-психологические аспекты формирования профессионального имиджа психотерапии / Анастасия Дмитриевна Чанько //

- Психотерапия: от теории к практике: матер. I съезда Рос. психотерапевтич. ассоц. – СПб., 1995. – С. 204–205.
280. Чернова М. В. Прогнозирование успешности профессиональной подготовки психолога / М.В.Чернова // Психология и практика. – Ярославль, 1998. –Т. 4, вып. 1. – С. 301–303.
281. Чудновский В. Э. О личностном подходе к развитию способностей школьников / В. Э. Чудновский, Л. И. Звавич // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. тр. / Ред-кол. : А.А. Бодалев (отв. ред.) и др. – М., 1987. –164 с.
282. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / Владимир Дмитриевич Шадриков. – 2-е изд. – М. : Логос, 2007 – 185 с.
283. Шалина Е. М. Формирование личностной готовности учащихся к профессиональному выбору и обучению : на примере педагогического лица : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шалина Елена Михайловна. – Краснодар, 2000. – 203 с.
284. Швырёв В. С. Проблема разработки понятия деятельности как философской категории / Владимир Сергеевич Швырёв // Деятельность: теории, методология, проблемы / Под. ред. И.Т. Касавина. – М. : Политиздат, 1990. – С. 9–20.
285. Шевандрин Н. И. Введение в психодиагностику личности : в 2-х вып. / Николай Иванович Шевандрин. – Вып. 1. – Ростов н/Д, 1996. – 420 с.
286. Шеин С. А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия / С. А. Шеин // Психология воздействия. Проблемы теории и практики. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 77–83.
287. Шкопоров Н. Б. Экспериментальный подход к исследованию эмпатии / Николай Борисович Шкопоров // Вопросы формирования всесторонне развитой личности / Под ред. А.А. Бодалева. – Кишинев, 1980. – 234 с.
288. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Эверетт Шостром / [пер. с англ. А. Малышевой]. – М., 2004. – 128 с.

289. Шуванов И. Б. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Шуванов И.Б. – Ташкент, 1993. – 174 с.
290. Щукин М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность : проблемы и подходы / М.Р. Щукин // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, №2. – С. 103–113.
291. Щукин М. Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / М. Р. Щукин // Вопр. психологии. – 1984. – № 6. – С. 26–32.
292. Щукин М. Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. – Пермь, 1994. – 330 с.
293. Эрдынеев А. Ц. Особенности характера педагогического общения как выражение индивидуального стиля деятельности преподавателя / Альбина Цыдендоржиевна Эрдынеев // Системные исследования индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 126–128.
294. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг / [пер. с нем. С. Лорие]. – М., 1998. – 715 с.
295. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / Ильдар Масгудович Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.
296. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты) : автореф. дис. на соиск. учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 “Общая психология, история психологии” / Ильдар Масгудович Юсупов. – СПб. – 1996. – 34 с.
297. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / Павел Максимович Якобсон. – М. : Знание, 1973. – 32 с.
298. Ярошевский М. Г. История психологи от античности до середины XX в. : [учеб. пособие] / Михаил Григорьевич Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.
299. Adams J. S. Towards an Understanding of Inequity / J. S.Adams // Journal of Abnormal and Social Psychology. – N. Y., 1963. – P. 422–436.
300. Argyle M. Social situations / M. Argyle, A. Furnham and J. A. Graham. – Cambridge, 1981. – 453 p.

301. Buerkel-Rothfuss N. Communication: Competencies and Contexts / Nancy Buerkel-Rothfuss. – N. Y. : Random House, 1985. – 385 p.
302. Diamond S. Personality and Temperament / Solomon Diamond. – N. Y., 1957. – 463 p.
303. Feldman S. P. Culture and conformity: an essay on individual adaptation in centralized bureaucracy / Steven P. Feldman // Human Relation. – 1985. – Vol. 38, No 4. – P. 341–356.
304. Gamble T. K. Communication Works / T. K. Gamble, M. Gamble. – 4-th. ed. –New York : McGraw-Hill, Inc., 1993. – 503 p.
305. Holland J. L. Some explorations of a theory of vocational choice: One – and two-year longitudinal studies / John Lewis Holland //Psychological Monographs. –1962. – Vol. 76, No. 26 (Whole No. 545).
306. Koontz H. The management theory jungle' / H. Koontz. – New York : Home wood BBI Irvin, 1989. – P. 20–36.
307. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality / Timothy Leary. – N. Y. : Ronald Press, 1957. – 518 p.
308. Lussier R. N. Human relations in organizations : a skill-building approach / Robert N. Lussier. – 3-rd ed. – Boston : McGraw-Hill, Inc., 1996. – 560 p.
309. Mary Dean Lee. Life space structure: explorations and speculations / Mary Dean Lee // Human Relation, 1985. – Vol. 38, No 7. – P. 623–642.
310. Matteson M.T. Management and organization behavior classics / M. T. Matteson, J. M. Ivansevith. – Home wood BBI Irvin, 1989. – P. 7–18.
311. Muhammad Jamal. Relationship of job stress to job performance : a study of managers and blue-collar workers / Muhammad Jamal //Human Relation. – 1985. – Vol. 38, No 5. – P. 409–424.
312. Paivio A. Mental representations. A dual coding approach / Allan Urho Paivio. – Oxford : Oxford univ. Press, N.Y. : Clarendon Press, 1986. – 322 p.
313. Rubin E. Figure and Ground, in Readings in Perception, dc Beardslee and M. Wertheimer, Eds. / E. Rubin. – Van Nostrand, N.Y., 1958 – P. 194–203.

314. Theories of Mass Communication / De Fleur M., Ball-Rockeack S. – NY, 1982. – 516 p.
315. Vroom V. H. Management and Motivation. Selected Readings / Victor H. Vroom, Edward L. Deci. – Bungay Suffolk : Richard Clay LTD, 1970. – 399 p.
316. Vroom V. H. Work and Motivation / Victor H. Vroom. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1964. – 331 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Структурні елементи процесу комунікації

Учасники	Засоби передачі	Канали сприйняття	Включеність	Умови
відправник одержувач (індивід, мала група, велика група)	вербальні невербальні інтенційні неінтенційні	зорові слухові нюхові смакові тактильні	опосередковане безпосереднє	бар'єри контекст

Додаток А

Таблиця А.2

Основні якісні ознаки та структурні елементи перцептивного процесу

Якісні ознаки			Структурні елементи			
Глибина	Творчість	Ставлення до партнера	Елементи ситуації, що піддаються перцепції	Перцептивна інформація	Викривлення у сприйнятті реальності	Зворотний зв'язок
- глибинне - поверхнєве	- творче - репродуктивне	- суб'єкт-суб'єктне - суб'єкт-об'єктне	- суб'єкт спілкування - партнер по спілкуванню - ситуативний контекст	- загальна - конкретна - оперативно-регулятивна	- стереотипізація - референтні межі - очікування - вибірковість - зацікавленість - проекція	- позитивний - негативний - внутрішній - зовнішній - свідомий - несвідомий

Додаток А

Таблиця А.3

Основні структурні елементи інтерактивного процесу

Елементи інтерактивного процесу							
Учасник	Об'єкт	Спрямованість	Зв'язок	Взаємодія	Рівні	Результат	
- суб'єкт - партнер	- предмет спілкування	- на процес - на предмет - на партнера	- доповнювальний - перехресний - прихований	- спілкування - обслуговування - комунікація - управління	- предмета - стосунків	- емоційний - фізичний - когнітивний	С виграє – П програє. С програє – П програє. С виграє – П виграє. С програє – П виграє

Умовні позначки: С – суб'єкт спілкування;
П – партнер по спілкуванню.

Додаток А

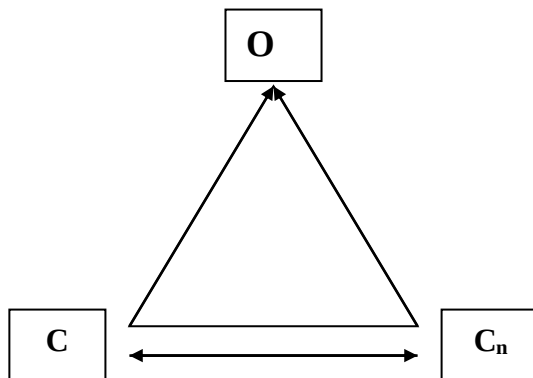


Рис. А.1. Структурна модель спілкування (за Г.О.Арсентьєвою)

Умовні позначення:

С – суб'єкт; О – об'єкт; C_n – певна множина суб'єктів;

– — зв'язок

– → спрямованість активності суб'єкта

– ↔ взаємодія суб'єктів спілкування.

Додаток А

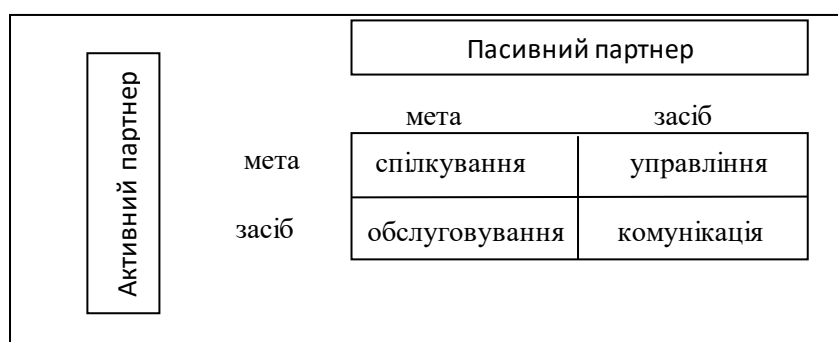


Рис. А.2. Види соціальної взаємодії (за М.С. Каганом)

Додаток А

Суб'єкт спілкування (С)		
Виграє		Програє
Партнер по спілкуванню (П) Виграє програє	С виграє – П програє	С програє – П програє
	С виграє – П виграє	С програє – П виграє

Рис. А.3. Спілкування з точки зору його результату

Додаток А

Таблиця А.4

Двофакторна класифікація стилів спілкування психолога за І.Л. Руденко

Позиція	Спрямованість особистості		
	“Я”-центрація	“Я” – “Інший”-центрація	“Інший”-центрація
Перевага психолога	стиль влади	стиль наставництва	стиль опіки
Рівність	стиль суперництва	стиль єднання	стиль самодискредитування
Перевага клієнта	стиль непогодження	стиль пошуку підтримки	стиль фрустраційної толерантності

Додаток А

Таблиця А.5

Співвідношення між моделями комунікативної взаємодії психолога з клієнтами за С.Ю. Степановим та Е.П. Варламовою

Модель взаємодії	Педагогічна	Інформативна (консультативна)	Медична	Діагностична (експертна)
Тип управління	Співтворчий	Поступливий	Авторитарний	Демократичний

Додаток Б

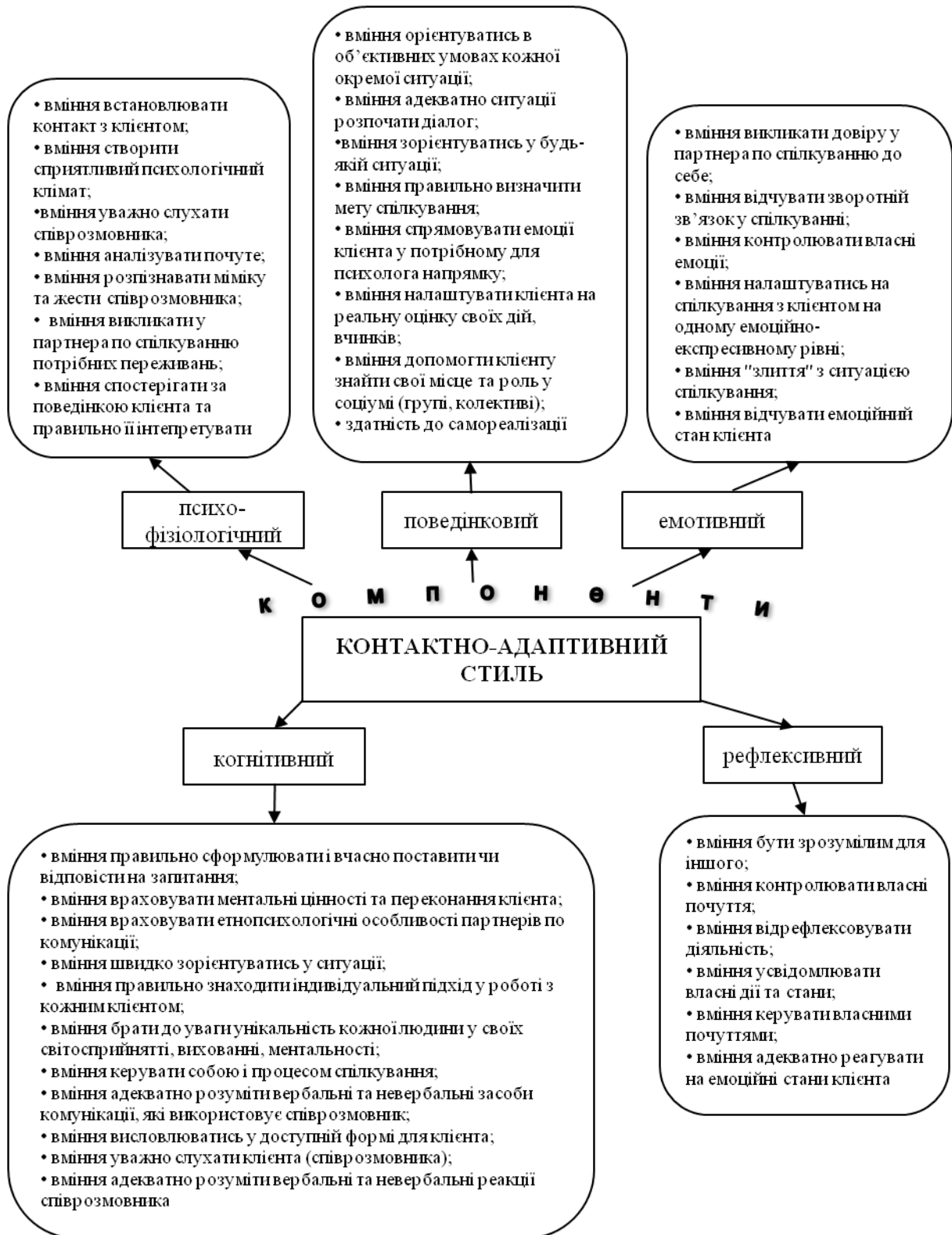


Рис. Б.1. Структура контактнo-адаптивного стилю професійного спілкування психолога

Додаток Б

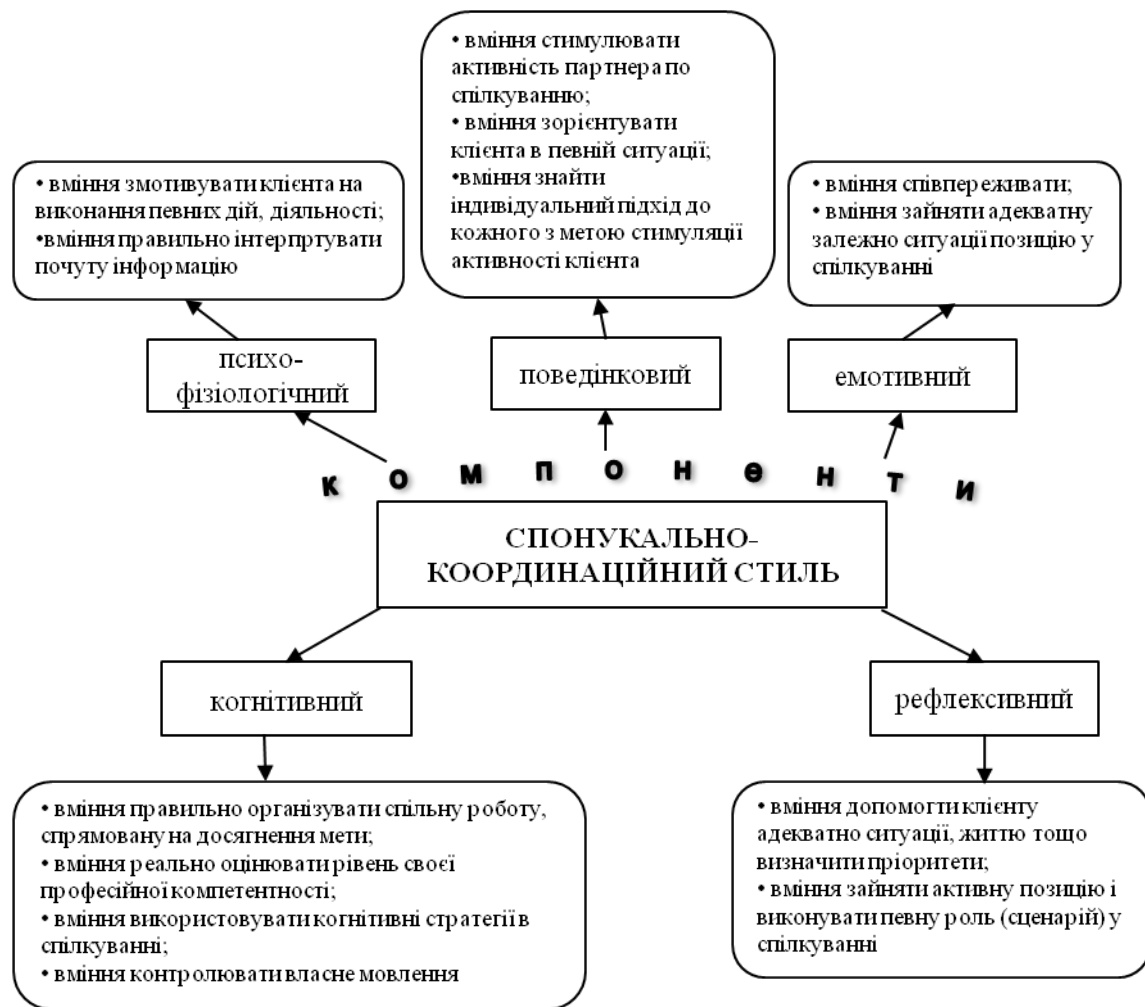


Рис. Б.2. Структура спонукально-координаційного стилю професійного спілкування психолога

Додаток Б

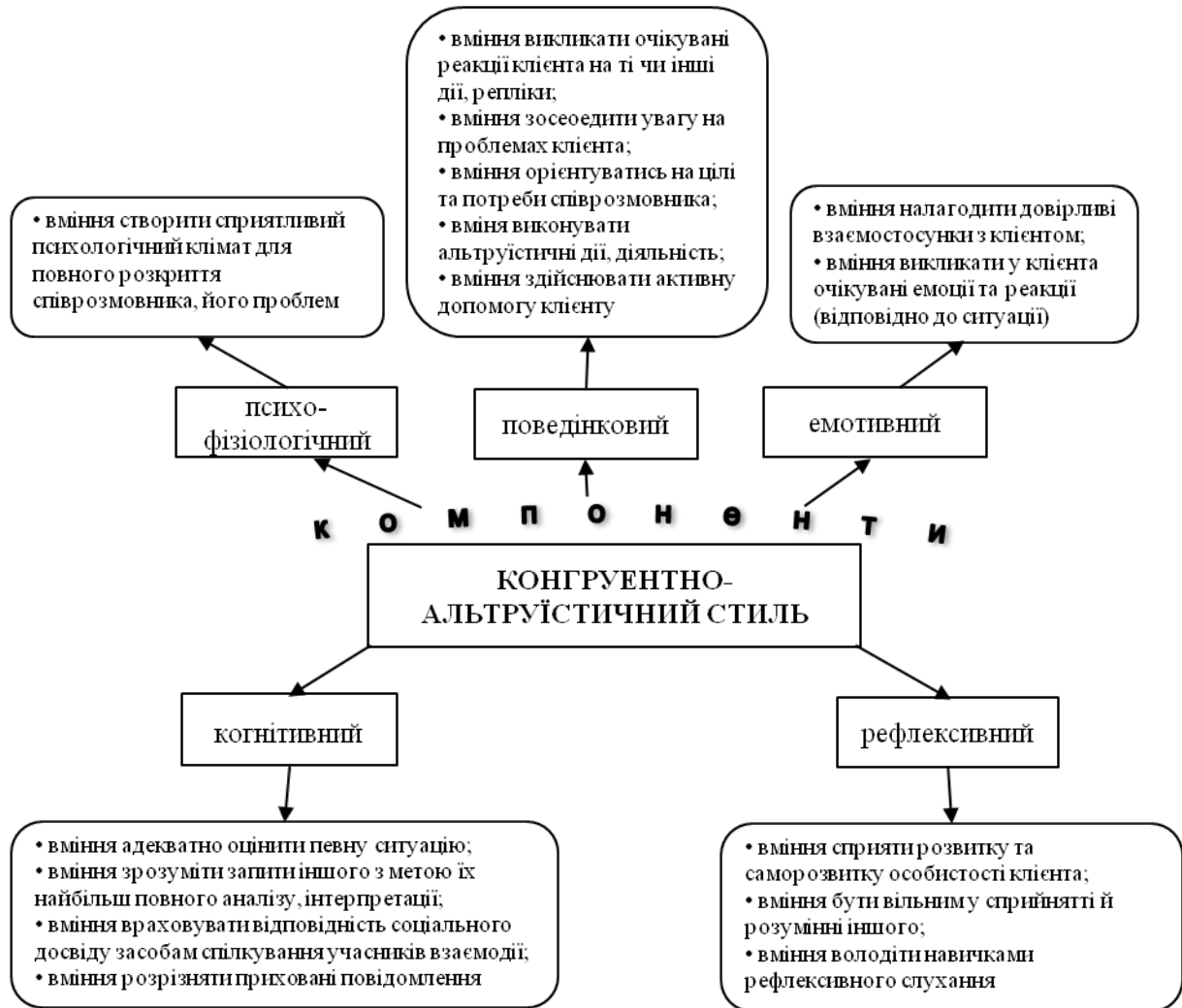


Рис. Б.3. Структура конгруентно-альтруїстичного стилю професійного спілкування психолога

Додаток Б

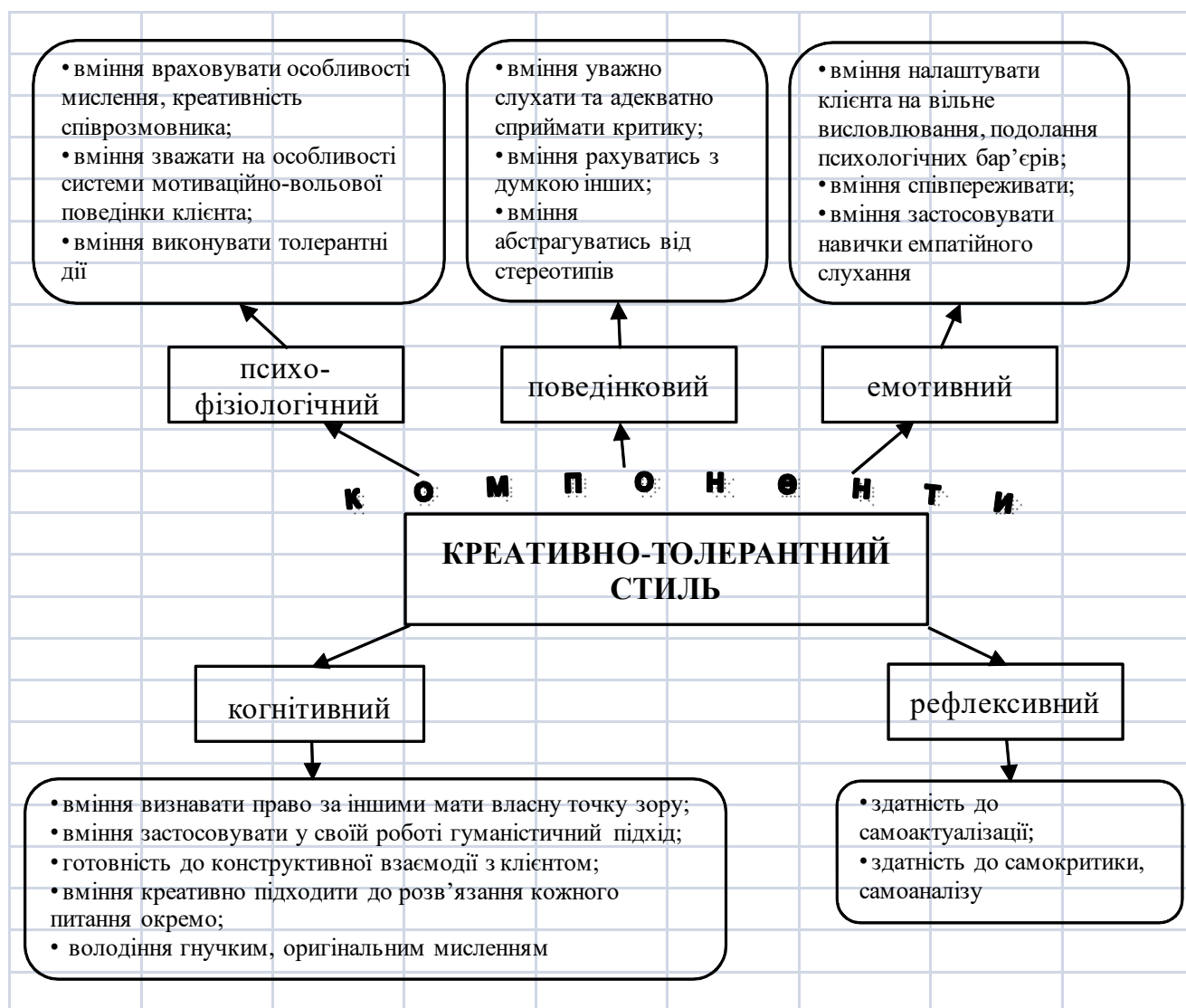


Рис. Б.4. Структура креативно-толерантного стилю професійного спілкування психолога

Додаток В

Таблиця Б.1

Методики, які використовуються для оцінки у студентів вмінь, які входять до контактної-адаптивної, спонукально-координаційної, конгруентно-альтруїстичної, креативно-толерантної стилів професійного спілкування майбутніх психологів

Компоненти	Вміння	Методики
КОНТАКТНО-АДАПТИВНИЙ СТИЛЬ		
психо-фізіологічний (ПФ)	вміння встановлювати контакт з клієнтом	Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Б.О.Федоришина.
	вміння створити сприятливий психологічний клімат	Методика виявлення бар'єрів у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко).
	вміння уважно слухати співрозмовника	Тестова методика “Чи вмієте Ви слухати?” (Т.Б.Гриценко).
	вміння аналізувати почуте	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
	вміння розпізнавати міміку та жести співрозмовника	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва).
	вміння викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання	Методика “Діагностика комунікативного контролю” (М.Шнайдер).
	вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати	Методика комунікативних умінь (Л.Міхельсон).
поведінковий (П)	вміння орієнтуватись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння адекватно ситуації розпочати діалог	Методика комунікативних умінь (Л.Міхельсон).
	вміння зорієнтуватись у будь-якій ситуації	Методика “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості” (Є.І.Рогов).
	вміння правильно визначити мету спілкування	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
	вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння допомогти клієнту знайти свої місце та роль у соціумі (групі, колективі)	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразаєва).
	здатність до самореалізації	Методика “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості” (Є.І.Рогов).
емоційний (Е)	вміння викликати довіру у партнера по спілкуванню до себе	Методика “Оцінка рівня емоційного інтелекту” (Н.Холл).
	вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння контролювати власні емоції	Методика “Оцінка рівня емоційного інтелекту” (Н.Холл).
	вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні	Методика “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості” (Є.І.Рогов).
	вміння “злиття” з ситуацією спілкування	Методика виявлення бар'єрів у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко).
	вміння відчувати емоційний стан клієнта	Методика “Оцінка рівня емоційного інтелекту” (Н.Холл).

когнітивний (К)	вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання	Методика “Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування” (Є.О.Олішук).
	вміння враховувати ментальні цінності та переконання клієнта	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння враховувати етнопсихологічні особливості партнерів по комунікації	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння швидко зорієнтуватись у ситуації	Тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).
	вміння правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом	Методика діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко).
	вміння брати до уваги унікальність кожної людини у своїх світосприйнятті, вихованні, ментальності	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
	вміння керувати собою і процесом спілкування	Методика вивчення рівня комунікативного контролю “Ваш стиль спілкування” (М.М.Філоненко).
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник	Методика діагностики домінувальної стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко).
	вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта	Методика комунікативних умінь (Л.Міхельсон).
	вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника)	Тестова методика “Чи вмієте Ви слухати?” (Т.Б.Гриценко).
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника	Методика оцінки комунікативних та організаційських здібностей (КОЗ) Б.О.Федоришина.
рефлексивний (Р)	вміння бути зрозумілим для іншого	Методика комунікативних умінь (Л.Міхельсон).
	вміння контролювати власні почуття	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
	вміння відрефлексовувати діяльність	Техніка “Піраміда професійного зростання” (М.Ю.Варбан)
	вміння усвідомлювати власні дії та стани	Методика “Діагностика комунікативного контролю” (М.Шнайдер).
	вміння керувати власними почуттями	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
	вміння адекватно реагувати на емоційні стани клієнта	Методика “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупов).
СПОНУКАЛЬНО-КООРДИНАЦІЙНИЙ СТИЛЬ		
ПФ	вміння змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
	вміння правильно інтерпретувати почуту інформацію	Тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).
П	вміння стимулювати активність партнера по спілкуванню	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння зорієнтувати клієнта в певній ситуації	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
	вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта	Методика оцінки комунікативних та організаційських здібностей (КОЗ) Б.О.Федоришина.
Е	вміння співпереживати	Методика “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії” (І.М.Юсупов).
	вміння зайняти адекватну залежно ситуації позицію у спілкуванні	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
К	вміння правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності	Опитувальник для визначення мотивації розвитку комунікативних здібностей.
	вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні	Тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).
	вміння контролювати власне мовлення	Методика “Потреба у спілкуванні” Ю.М.Орлова.
Р	вміння допомогти клієнту адекватно ситуації, життю тощо визначити пріоритети	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння зайняти активну позицію і виконувати певну роль (сценарій) у спілкуванні	Тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).
КОНГРУЕНТНО-АЛЬТРУЇСТИЧНИЙ СТИЛЬ		
ПФ	вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
П	вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	вміння зосередити увагу на проблемах клієнта	Методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні.
	вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника	Методика “Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості” (Є.І.Рогов).
	вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність	Тест комунікативно-соціальної компетентності (В.Р.Овчарова).
	вміння здійснювати активну допомогу клієнтам	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).

Е	вміння налагодити довірливі взаємості з клієнтом	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння викликати у клієнта очікувані емоції та реакції (відповідно до ситуації)	Методика виявлення бар'єрів у встановленні емоційних контактів (В.В.Бойко).
К	вміння адекватно оцінити певну ситуацію	Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту в спілкуванні (В.В.Бойко).
	вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
	вміння враховувати відповідність соціального досвіду засобом спілкування учасників взаємодії	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння розрізняти приховані повідомлення	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
Р	вміння сприяти розвитку та саморозвитку особистості клієнта	Методика "Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості" (Є.І.Рогов).
	вміння бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого	Методика "Оцінка рівня емоційного інтелекту" (Н.Холл).
	вміння володіти навичками рефлексивного слухання	Тестова методика "Чи вмієте Ви слухати?" (Т.Б.Гриценко).
КРЕАТИВНО-ТОЛЕРАНТНИЙ СТИЛЬ		
ПФ	вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника	Методика "Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості" (Є.І.Рогов).
	вміння зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта	Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (І.Д.Ладанов, В.А.Уразєва).
	вміння виконувати толерантні дії	Експрес-опитувальник "Індекс толерантності".
П	вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику	Тестова методика "Чи вмієте Ви слухати?" (Т.Б.Гриценко).
	вміння рахуватись з думкою інших	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння абстрагуватись від стереотипів	Методика "Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування" (Є.О.Олішук).
Е	вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар'єрів	Анкета "Комунікативні бар'єри в організації" (Л.М.Карамушка).
	вміння співпереживати	Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В.В.Бойко).
	вміння застосовувати навички емпатійного слухання	Тестова методика "Чи вмієте Ви слухати?" (Т.Б.Гриценко). Методика "Діагностика рівня полікомунікативної емпатії" (І.М.Юсупов).
К	вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору	Методика діагностики комунікативного настановлення (В.В.Бойко).
	вміння застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід	Методика особистісної креативності (Е.Е.Тунік).
	готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом	Методика вивчення рівня комунікативного контролю "Ваш стиль спілкування" (М.М.Філюненко).
	вміння креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо	Методика "Оцінка рівня розвитку творчого потенціалу особистості" (Є.І.Рогов).
	володіння гнучким, оригінальним мисленням	Методика визначення типу мислення (Г.В.Резапкіна).
Р	здатність до самоактуалізації	Методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова).
	здатність до самокритики, самоаналізу	Методика "Діагностика комунікативного контролю" (М.Шнайдер).

Додаток Д

Таблиця Д.1

Сформованість комунікативних і організаторських здібностей у студентів

Оцінка (рівень)	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1		Е2		К1		К2	
	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
5 (дуже високий)	4	9,5	3	8	4	10,5	5	12,5
4 (високий)	9	21,5	8	20,5	8	21	9	22,5
3 (середній)	12	28,5	11	28	10	26	9	22,5
2 (нижче середнього)	9	21,5	9	23	9	24	9	22,5
1 (низький)	8	19	8	20,5	7	18,5	8	20

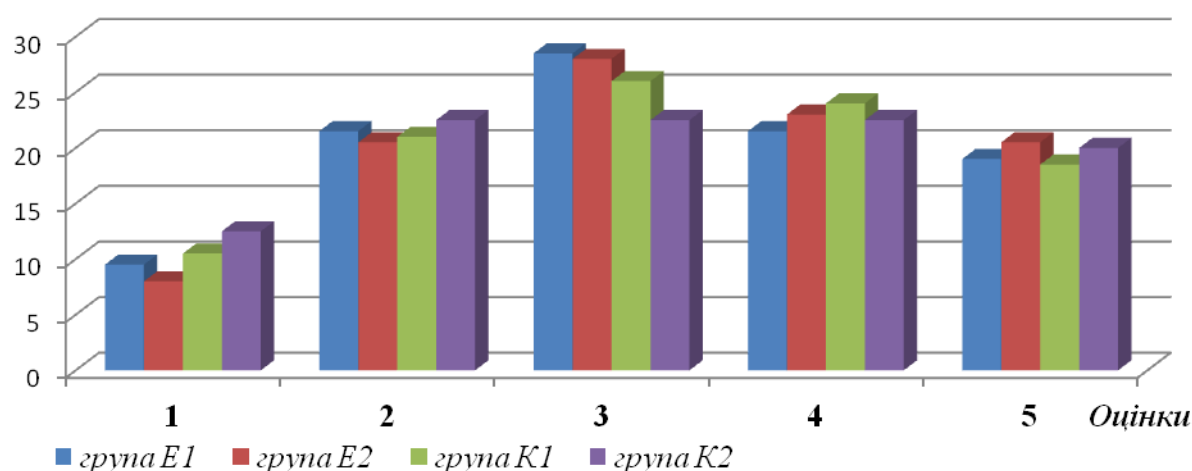


Рис. Д.1. Оцінка сформованості комунікативних і організаторських здібностей студентів-психологів експериментальних та контрольних груп

Додаток Д

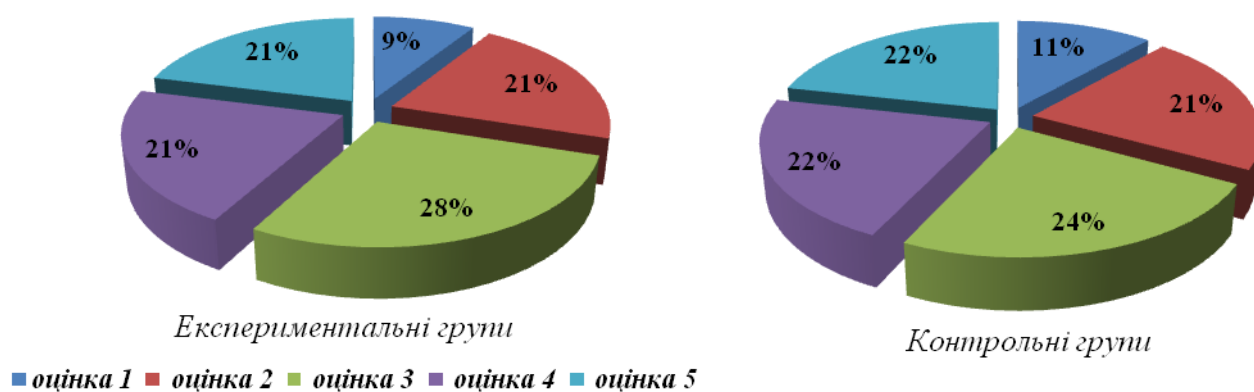


Рис. Д.2. Порівняння оцінок сформованості комунікативних і організаторських здібностей студентів-психологів експериментальних та контрольних груп

Додаток Д

Таблиця Д.2

**Оцінка комунікативних умінь студентів-психологів за показниками
залежності, компетентності та агресивності**

Показник	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1		Е2		К1		К2	
	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%	кількість студ.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Залежність	12	29	11	28	6	16	7	17,5
Компетентність	14	33	13	33	14	37	15	37,5
Агресивність	16	38	15	38	18	47	18	45

Додаток Д

Таблиця Д.3

**Ранговий розподіл мотивів розвитку комунікативних здібностей у
вибірці студентів експериментальних та контрольних груп психологічних
спеціальностей (констатувальний експеримент)**

Види мотивів	Сила мотиву Fсер.	Значущість мотиву (в %)	Рангове місце
1	2	3	4
Група Е1			
Ситуативно-проблемний	3,8	58,2	1
Матеріальний	3,4	22,8	2
Соціальний	0,5	3,8	4
Професійний	1,7	9,8	3
Духовний	0,3	3,2	5
Група Е2			
Ситуативно-проблемний	2,4	8,8	3
Матеріальний	3,3	53,7	1
Соціальний	3,1	21,6	2
Професійний	1,0	7,8	4
Духовний	0,2	6,4	5
Група К1			
Ситуативно-проблемний	2,7	18,7	2
Матеріальний	3,5	50,2	1
Соціальний	1,4	10,9	3
Професійний	0,8	10,5	4
Духовний	0,3	9,2	5
Група К2			
Ситуативно-проблемний	3,7	56,6	1
Матеріальний	3,0	17,7	2
Соціальний	0,7	9,6	4
Професійний	1,8	12,7	3
Духовний	0,0	2,3	5

Додаток Д

Таблиця Д.4

**Дисперсія сили мотивів до розвитку комунікативних здібностей студентів
психологічних спеціальностей (в балах, констатувальне дослідження)**

Значення дисперсії	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Дисперсія	0,56	0,47	0,53	0,43
Рангове місце	1	3	2	4

Додаток Д

Таблиця Д.5

Мотиваційні орієнтації у міжособистісних комунікаціях (у %)

Шкали	рівень	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
Орієнтація на прийняття партнера	низький	21	23	19	20
	середній	70	69	72	73
	високий	9	8	9	7
Орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера	низький	36	34	32	31
	середній	48	52	55	54
	високий	16	14	13	15
Орієнтація на досягнення компромісу	низький	49	48	45	46
	середній	40	42	43	40
	високий	11	10	12	14
Загальний рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій	низький	35	35	32	32
	середній	53	54	57	56
	високий	12	11	11	12

Додаток Д

Таблиця Д.6

**Рівень комунікативного контролю студентів експериментальних та
контрольних груп (у %)**

Рівень комунікативного контролю	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Низький	76	78	73	75
Середній	20	17	23	19
Високий	4	5	4	6

Додаток Д

Таблиця Д.7

Бар'єри у встановленні емоційних контактів (у %)

Бар'єри у встановленні емоційних контактів	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	5	6	5	6
Неадекватний вияв емоцій	5	4	4	3
Негнучкість, нерозвиненість, неекспресивність емоцій	8	7	8	7
Домінування негативних емоцій	3	3	2	2
Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	6	5	5	4
ВСЬОГО	27	25	24	22

Додаток Д

Таблиця Д.8

Домінуювальна стратегія психологічного захисту в спілкуванні (у %)

Стратегія психологічного захисту	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Миролюбство	11	10	6	9
Уникнення	68	70	71	69
Агресія	21	20	23	22

Додаток Д

Таблиця Д.9

**Рівень розвитку здатностей до саморегуляції у спілкуванні студентів
експериментальних та контрольних груп (у %)**

Кількість балів (рівень розвитку)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Менше 8 (низький)	40	32	38	35
8–17 (середній)	57	63	58	58
17–25 (високий)	3	5	4	7

Додаток Д

Таблиця Д.10

Рівень толерантності студентів (у %)

Субшкали	Рівень	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
Етнічна толерантність	високий	-	-	-	-
	середній	48	52	46	54
	низький	52	48	54	46
Соціальна толерантність	високий	-	-	-	-
	середній	32	36	34	37
	низький	68	64	66	63
Толерантність як риса особистості	високий	-	-	-	-
	середній	41	43	42	48
	низький	59	57	58	52
Загальний рівень толерантності	високий	-	-	-	-
	середній	40	44	41	46
	низький	60	56	59	54

Додаток Д

Таблиця Д.11

Середні показники рівня комунікативної толерантності студентів

Показники рівня комунікативної толерантності (в балах, шкала від 0 до 30)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	14	15	13	14
Використання себе як еталона у процесі оцінювання інших	8	7	8	9
Категоричність або консервативність в оцінках людей	2	4	3	4
Невміння стримувати себе або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некоммунікбельними партнерами	11	12	10	11
Прагнення переробити, перевиховати партнерів	2	3	3	4
Прагнення підлаштовувати партнера “під себе”, зробити його “зручним”	4	3	4	4
Невміння пробачити іншому його помилки	10	9	10	8
Нетерпимість щодо фізичного чи психічного дискомфорту партнера	7	8	6	7
Невміння пристосовуватися до партнера	14	14	13	14
ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ (в балах, шкала від 0 до 135)	72	75	70	75

Додаток Д

Таблиця Д.12

Рівні комунікативно-соціальної компетентності студентів контрольних груп (у %)

Фактори	Рівень комунікативно-соціальної компетентності							
	максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	К1	К2	К1	К2	К1	К2	К1	К2
А	14	13	14	12	58	61	14	14
В	7	6,5	27	26	59	61,5	7	6
С	26	25	41	40	26	26	7	9
Д	0	2	40	38	60	59	0	1
К	27	26	27	26	46	47	0	1
М	20	22	27	25	53	50	0	3
Н	20	18	53	54	27	26	0	2

Додаток Д

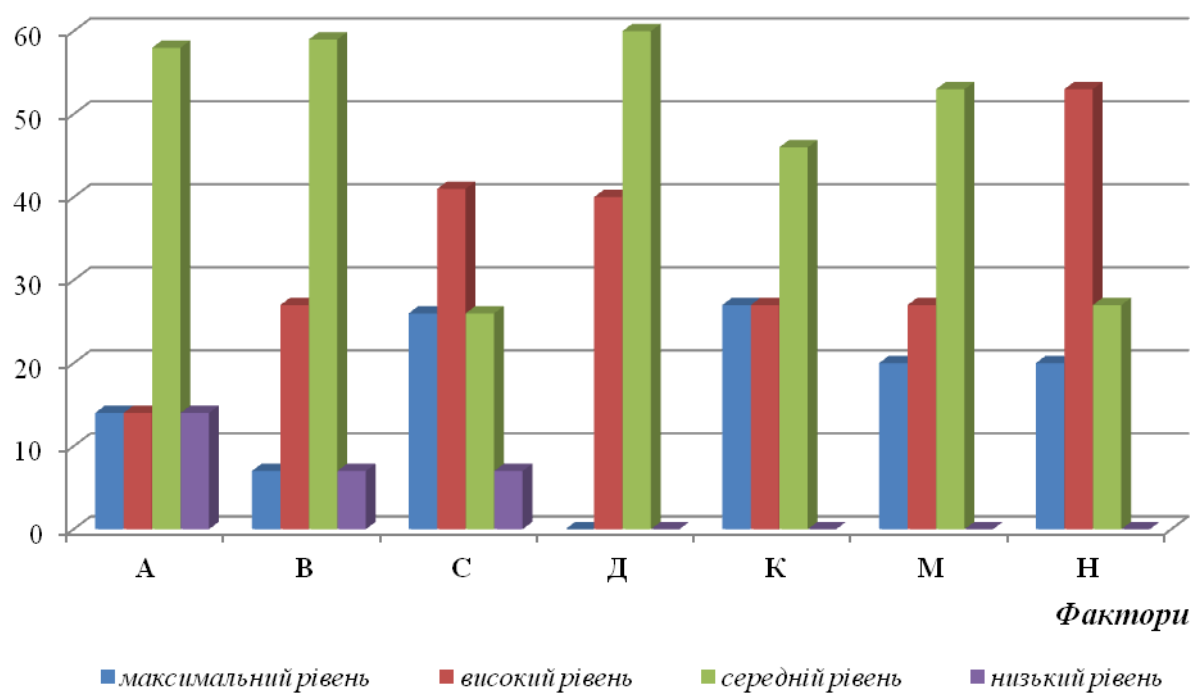


Рис. Д.3. Розподіл студентів групи K1 за рівнями комунікативно-соціальної компетентності (у %)

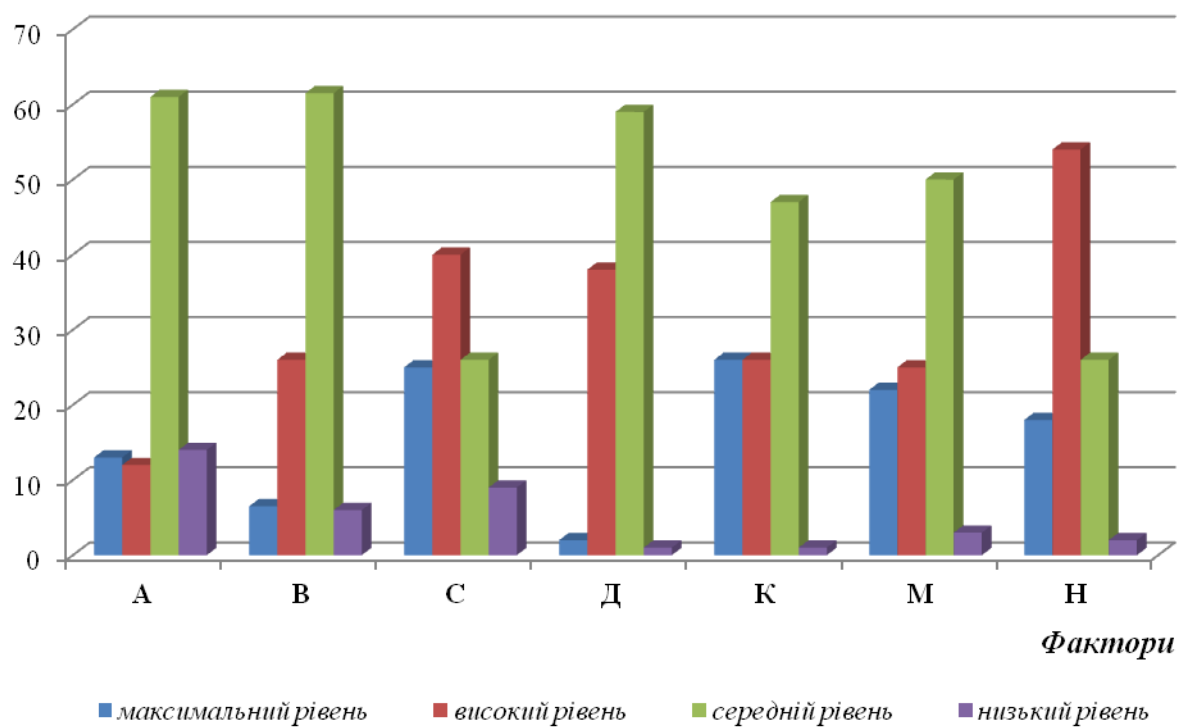


Рис. Д.4. Розподіл студентів групи K2 за рівнями комунікативно-соціальної компетентності (у %)

Додаток Д

Таблиця Д.13

**Рівні комунікативно-соціальної компетентності студентів
експериментальних груп (у %)**

Фактори	Рівень комунікативно-соціальної компетентності							
	максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2
А	19	22	31	30	37,5	39	12,5	9
В	25	27,5	25	23,5	50	49	0	0
С	13	12,5	50	51	37	36,5	0	0
Д	12,5	14	43,5	41,5	37,5	38,5	6,5	6
К	6,5	6	31	32	43,5	45	19	17
М	19	20	44	42,5	37	35	0	2,5
Н	18,5	19,5	37	36,5	37	36	7,5	8

Додаток Д

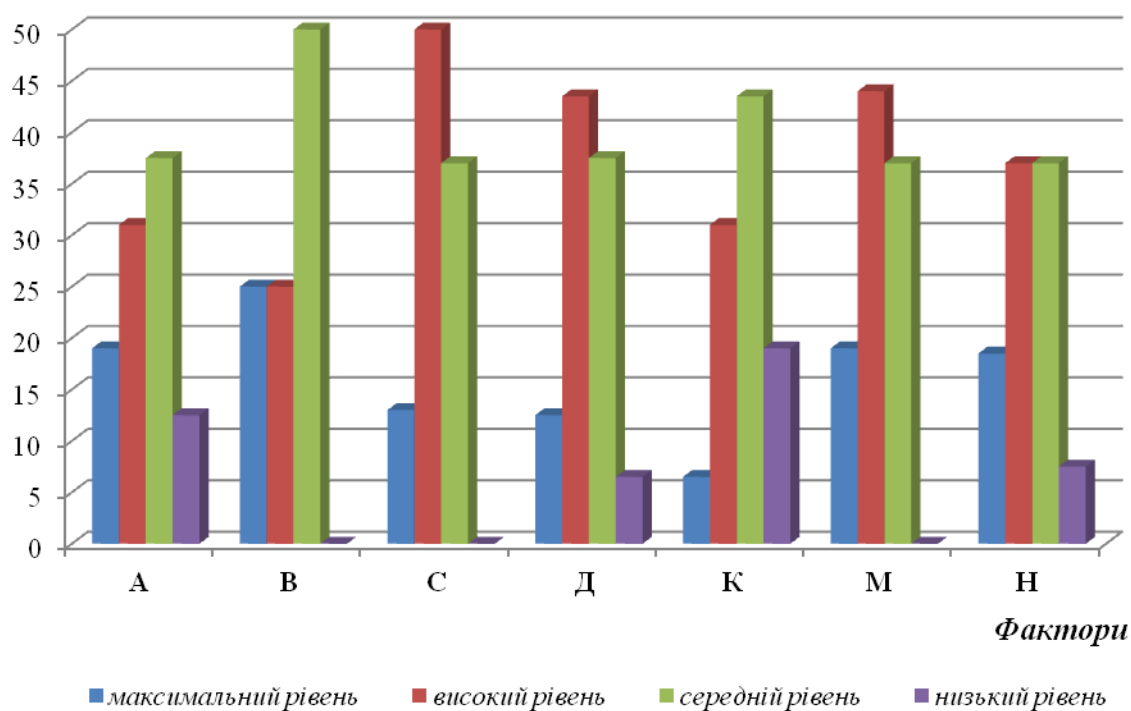


Рис. Д.5. Розподіл студентів групи E1 за рівнями комунікативно-соціальної компетентності (у %)

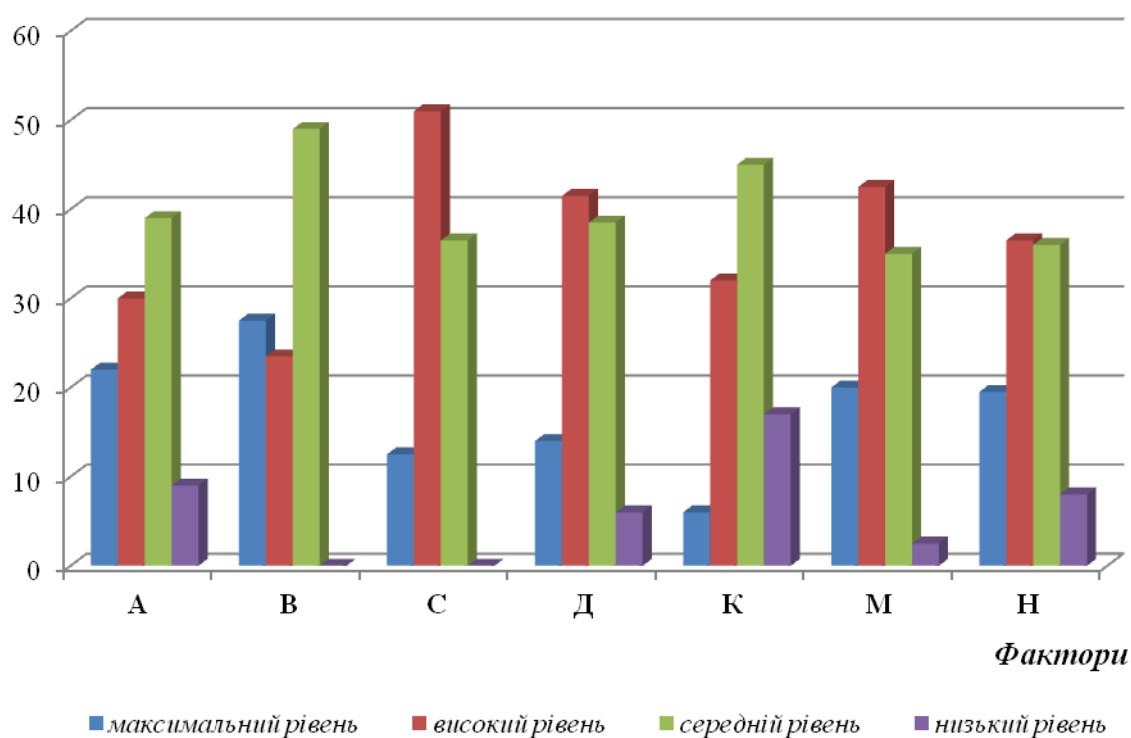


Рис. Д.6. Розподіл студентів групи E2 за рівнями комунікативно-соціальної компетентності (у %)

Додаток Д

Таблиця Д.14

Стиль спілкування студентів (у %)

Стиль спілкування (бали)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Стиль загравання (0–34)	22	20	24	19
Партнерський (35–44)	14	16	18	20
Агресивний (45 і більше)	64	64	58	61

Додаток Д

Таблиця Д.15

Результати проведення методики “Чи вмієте Ви слухати?” (у %)

Рівень розвитку вміння слухати (бали)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Низький (14–20)	7	8	5	6
Нижче середнього (8–13)	79	75	74	73
Середній (3–7)	12	14	17	16
Високий (1–2)	2	3	4	5

Додаток Д

Таблиця Д.16

Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування (у %, констатувальне дослідження)

Стили	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
I – орієнтація на дії	25	27	24	28
II – орієнтація на процес	19	17	18	16
III – орієнтація на людей	7	8	7	9
IV – орієнтація на перспективу, майбутнє	3	2	2	3

Додаток Д

Таблиця Д.17

**Рівень саморегуляції навчальної діяльності студентів
експериментальних та контрольних груп (у %)**

Шкали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Планування	17	19	16	18
Моделювання	21	24	20	23
Програмування	9	10	8	11
Оцінка результатів	11	13	12	14
Гнучкість	10	11	11	12
Самостійність	26	28	25	27
Загальний рівень саморегуляції	16	17,5	15	17,5

Додаток Д

Таблиця Д.18

**Індивідуально-типологічні комплекси стильових особливостей
регуляторних процесів “автономних”, “оперативних” та “стійких”
студентів**

Групи студентів		Індивідуально-типологічні комплекси стильових особливостей регуляторних процесів
Стиль	Тип	
Автономний	організований	$\overbrace{\underline{\text{Пл}} \text{ М } \text{Пр} \text{ Ор}}$
	контрольно-корегувальний	$\text{Пл} \text{ М } \text{Пр} \text{ Ор}$
Оперативний	гнучке врахування значущих умов навчальної діяльності	$\text{Пл} \text{ М } \text{Пр} \text{ Ор}$
	оперативність побудови програм навчальних дій	$\underline{\text{Пл}} \text{ М } \underline{\text{Пр}} \text{ Ор}$
Стийкий	стійка структура програми навчальних дій	$\underline{\text{Пл}} \text{ М } \overbrace{\text{Пр} \text{ Ор}}$

Примітка:

- 1) « – » – сильна сторона – функціонально розвинена ланка;
- 2) « --- » – слабка сторона – функціонально слабко розвинена ланка;
- 3) « » – компенсація;
- 4) стильові особливості, пов’язані з процесами: Пл – планування, М – моделювання, Пр – програмування, Ор – оцінка результатів діяльності.

Додаток Д

Таблиця Д.19

Рівень розвитку творчого потенціалу особистості (у %)

Бали	Рівень		Експериментальні групи		Контрольні групи	
			Е1	Е2	К1	К2
1	2		3	4	5	6
163-180	10	найвищий	-	-	-	-
143-162	9	дуже високий	-	-	-	-
130-142	8	високий	2	2	4	5
115-129	7	вище середнього	7	10	12	12
100-114	6	дещо вище середнього	23	21	23	26
85-99	5	середній рівень	26	28	25	24
70-84	4	дещо нижче середнього	22	20	20	21
55-69	3	нижче середнього	14	12	11	10
40-54	2	низький	4	5	4	2
18-39	1	дуже низький	2	2	1	-

Додаток Д

Таблиця Д.20

Рівень особистісної креативності студентів

Фактори	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1		Е2		К1		К2	
	бали	%	бали	%	бали	%	бали	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Схильність до ризику	до 30	72	до 30	64	до 30	70	до 30	62
	до 60	21	до 60	30	до 60	26	до 60	32
	до 100	7	до 100	6	до 100	4	до 100	6
Допитливість	до 30	40	до 30	38	до 30	39	до 30	36
	до 60	52	до 60	51	до 60	56	до 60	54
	до 100	8	до 100	11	до 100	5	до 100	10
Уява	до 30	74	до 30	67	до 30	71	до 30	68
	до 60	20	до 60	25	до 60	22	до 60	25
	до 100	6	до 100	8	до 100	7	до 100	7
Складність	до 30	76	до 30	65	до 30	74	до 30	62
	до 60	19	до 60	28	до 60	22	до 60	31
	до 100	5	до 100	7	до 100	4	до 100	7
Сума балів	до 30	65,5	до 30	58,5	до 30	63,5	до 30	57
	до 60	28	до 60	33,5	до 60	31,5	до 60	35,5
	до 100	6,5	до 100	8	до 100	5	до 100	7,5

Додаток Д

Таблиця Д.21

Високий рівень розвитку типів мислення студентів (у %)

Типи мислення (високий рівень)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Предметно-дійове	20	22	21	19
Абстрактно-символічне	12	10	10	11
Словесно-логічне	6	7	8	7
Наочно-образне	37	32	30	33
Креативне (творче)	3	2	3	4

Додаток Д

Таблиця Д.22

Рівень розвитку емоційного інтелекту студентів за шкалами (у %)

Шкали	рівень	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
Емоційна обізнаність	низький	48	46	42	44
	середній	43	42	45	41
	високий	9	12	13	15
Керування власними емоціями	низький	58	54	57	52
	середній	32	36	32	37
	високий	10	10	11	11
Самомотивація	низький	61	63	59	61
	середній	30	30	32	29
	високий	9	7	9	10
Емпатія	низький	48	46	42	41
	середній	40	40	43	44
	високий	12	14	15	15
Розпізнання емоцій інших людей	низький	73	71	69	70
	середній	25	26	27	26
	високий	2	3	4	4
Загальний рівень емоційного інтелекту	низький	58	56	54	54
	середній	34	35	35	35
	високий	8	9	10	11

Додаток Д

Таблиця Д.23

Рівень сформованості емпатійних здібностей студентів (у %)

Шкали емпатійних здібностей	Рівень емпатії	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
раціональний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	12	14	15	16
	2–3 – занижений	86	86	85	84
	0–1 – дуже низький	2	0	0	0
емоційний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	14	16	16	18
	2–3 – занижений	86	82	81	82
	0–1 – дуже низький	0	2	3	0
інтуїтивний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	10	14	11	17
	2–3 – занижений	87	81	83	79
	0–1 – дуже низький	3	5	6	4
настановлення, що сприяють емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	16	14	15	18
	2–3 – занижений	82	82	83	77
	0–1 – дуже низький	2	4	2	5
проникаюча здатність в емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	9	12	8	10
	2–3 – занижений	87	82	84	83
	0–1 – дуже низький	4	6	8	7
ідентифікація в емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0
	4–5 – середній	12	14	14	18
	2–3 – занижений	82	80	82	75
	0–1 – дуже низький	6	6	4	7
загальний рівень емпатії	30–36 – дуже високий	0	0	0	0
	29–22 – середній	12	14	13	16
	21–15 – занижений	85	82	83	80
	0–14 – дуже низький	3	4	4	4

Додаток Д

Таблиця Д.24

Рівень полікомунікативної емпатії (у %)

Рівень полікомунікативної емпатії	Бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
Дуже високий	82–90	-	-	-	-
Високий	63–81	2	1	3	4
Середній	37–62	27	31	36	35
Низький	12–36	56	55	50	49
Дуже низький	5–11	15	13	11	12

Додаток Д

Таблиця Д.25

Розвиток професійної рефлексії студентів експериментальних та контрольних груп (в%, констатувальне дослідження)

№ п/п	Розвиток професійної рефлексії	Експеримен- тальні групи		Контрольні групи	
		Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6
I.	Особистості з добре розвинутою професійною рефлексією	14,29	18,02	18,78	20,00
II.	Особистості з середнім рівнем розвитку професійної рефлексії	37,50	33,45	39,48	37,57
III.	Особистості з нерозвинутою професійною рефлексією	48,21	48,53	41,74	42,43

Додаток Е

Програма навчальної дисципліни

“Основи ефективного спілкування”

для студентів І курсу психологічних факультетів за напрямами підготовки
“6.030102 Психологія”, “6.030103 Практична психологія”.

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів — 1	Галузь знань <u>0301 Соціально-політичні науки</u> (шифр і назва) Напрямок підготовки <u>6.030102 Психологія,</u> <u>6.030103 Практична психологія</u> (шифр і назва)	Нормативна (за вибором)	
Модулів — 1	Спеціальність (професійне спрямування): _____	Рік підготовки:	
Змістових модулів — 2		1-й	1-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____ (назва)		Семестр	
Загальна кількість годин — 90/44		2-й/	2-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних — 2/1 самостійної роботи студента — 4/3	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції	
		18 год.	8 год.
		Практичні, семінарські	
		18 год.	8 год.
		Лабораторні	
		- год.	- год.
		Самостійна робота	
		54 год.	28 год.
		Індивідуальні завдання: - год.	
		Вид контролю: залік	

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:
для денної форми навчання — 0,5/1
для заочної форми навчання — 0,5/1

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Демократичні перетворення в нашій державі зумовлюють нові підходи до особистості студента, його навчання, професійної підготовки. Виконання завдань

гуманізації та реалізації особистісно зорієнтованого підходу до навчання студентства пов'язане як з підвищенням вимог до професійного навчання, так і з його переорієнтацією в бік підсилення ролі студентів, побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків в системі "викладач – студент", вироблення у майбутніх спеціалістів необхідних для цього вмінь та навичок спілкування. Спілкування є необхідною умовою формування та зростання фахівця. У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу освіти основною фігурою, на яку покладається відповідальне завдання формування у студентів комунікативних вмінь, є викладач. Забезпечення організації навчання студентів продуктивному спілкуванню потребує ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки викладацького складу з психології, а також з психолого-педагогічних засад спілкування. Навчальна дисципліна "Основи ефективного спілкування" спрямована на розв'язання цієї проблеми у підготовці психологів. **Мета цієї дисципліни** – сформувані у студентів наукові знання про міжособистісне спілкування, його механізми, закономірності, прийоми та засоби; допомогти майбутнім психологам в оволодінні практичними вміннями встановлення контакту, налагодженні взаємодії, та навчити їх застосовувати ці знання і вміння в майбутній професійній діяльності.

Зміст навчальної програми з дисципліни базується на концепції спілкування О.О.Бодальова, О.Ф.Бондаренко, А.А.Брудного, Л.С.Виготського, А.В.Петровського, теорії формування особистості та її розвитку в процесі діяльності й спілкування (Б.Г.Ананьєв, Г.О.Балл, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та ін.), положеннях стосовно закономірностей та механізмів спілкування (К.О.Альбуханова-Славська, Г.М.Андрєєва, Я.Л.Коломинський, В.А.Семиченко), професійної підготовки студентів (О.А.Абдулліна, В.О.Кан-Калик, Г.М.Сагач), основних закономірностей, принципів, методів, форм навчання та виховання, що вирішує завдання теоретичної і практичної підготовки слухачів до майбутньої педагогічної діяльності.

В результаті вивчення дисципліни слухач повинен **знати**:

- сутність міжособистісного спілкування, його види та функції, рушійні сили, структурні компоненти та особливості;
- характеристику засобів спілкування;
- особливості соціальної перцепції;
- стилі спілкування, основні стратегії та тактики впливу на людину;
- види порушень спілкування та комунікативні бар'єри.

В результаті вивчення дисципліни слухач повинен **уміти**:

- здійснювати аналіз комунікативної діяльності;
- інтерпретувати невербальні засоби спілкування;
- здійснювати рефлексивне слухання, надавати зворотний зв'язок;
- визначати та долати труднощі спілкування.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Тема 1.1. Вступ. Спілкування як психолого-педагогічна категорія.

Тема 1.2. Методи дослідження спілкування.

Тема 1.3. Мовлення в міжособистісному спілкуванні.

Тема 1.4. Невербальна комунікація.

Тема 1.5. Міжособистісне сприймання. Ефективне слухання.

Змістовий модуль 2

Тема 2.1. Почуття та емоції у спілкуванні.

Тема 2.2. Феномен особистого впливу. Довірливе спілкування.

Тема 2.3. Ритуальна поведінка в міжособистісній взаємодії.

Тема 2.4. Міжособистісна взаємодія в діловому спілкуванні.

Тема 2.5. Труднощі міжособистісного спілкування.

Тема 2.6. Ефективне спілкування. Соціальний інтелект.

Тема 2.7. Стиль спілкування та сумісність людей.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин											
	денна форма						заочна форма					
	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с. р.		л	п	лаб	інд	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Модуль 1												
Змістовий модуль 1.												
Тема 1.1. Вступ. Спілкування як психолого-педагогічна категорія.	6	2				4	3	1				2
Тема 1.2. Методи дослідження спілкування.	4		2			2	1		1			
Тема 1.3. Мовлення в міжособистісному спілкуванні.	8	2	2			4	4	1	1			2
Тема 1.4. Невербальна комунікація.	8	2	2			4	4	1	1			2
Тема 1.5. Міжособистісне сприймання. Ефективне слухання.	8	2	2			4	4	1	1			2
Разом за змістовим модулем 1	34	8	8			18	16	4	4			8
Змістовий модуль 2.												
Тема 2.1. Почуття та емоції у спілкуванні.	10	2				8	5	1				4
Тема 2.2. Феномен особистого впливу. Довірливе спілкування.	6		2			4	3		1			2
Тема 2.3. Ритуальна поведінка в міжособистісній взаємодії.	8	2	2			4	3		1			2
Тема 2.4. Міжособистісна взаємодія в діловому спілкуванні.	10	2	2			6	5	1				4
Тема 2.5. Труднощі міжособистісного спілкування.	10	2	2			6	5	1	1			3
Тема 2.6. Ефективне спілкування. Соціальний інтелект.	4	2				2	3	1				2
Тема 2.7. Стиль спілкування та сумісність людей.	8		2			6	4		1			3
Разом за змістовим модулем 2	56	10	10			36	28	4	4			20
Усього годин	90	18	18			54	44	8	8			28

5. Теми лекційних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин (стац./з.в.)
МОДУЛЬ 1		
Змістовий модуль 1.		

1.	Тема 1. Вступ. Спілкування як психолого-педагогічна категорія.	2/1
2.	Тема 2. Мовлення в міжособистісному спілкуванні.	2/1
3.	Тема 3. Невербальна комунікація.	2/1
4.	Тема 4. Міжособистісне сприймання. Ефективне слухання.	2/1
Змістовий модуль 2.		
5.	Тема 5. Почуття та емоції у спілкуванні.	2/1
6.	Тема 6. Ритуальна поведінка в міжособистісній взаємодії.	2/-
7.	Тема 7. Міжособистісна взаємодія в діловому спілкуванні.	2/1
8.	Тема 8. Труднощі міжособистісного спілкування.	2/1
9.	Тема 9. Ефективне спілкування. Соціальний інтелект.	2/1
ВСЬОГО		18/8

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин (стац./з.в.)
МОДУЛЬ 1		
Змістовий модуль 1.		
1.	Тема 1. Методи дослідження спілкування.	2/1
2.	Тема 2. Мовлення в міжособистісному спілкуванні.	2/1
3.	Тема 3. Невербальна комунікація.	2/1
4.	Тема 4. Міжособистісне сприймання. Ефективне слухання.	2/1
Змістовий модуль 2.		
5.	Тема 5. Феномен особистого впливу. Довірливе спілкування.	2/1
6.	Тема 6. Ритуальна поведінка в міжособистісній взаємодії.	2/1
7.	Тема 7. Міжособистісна взаємодія в діловому спілкуванні.	2/-
8.	Тема 8. Труднощі міжособистісного спілкування.	2/1
9.	Тема 9. Стиль спілкування та сумісність людей.	2/1
ВСЬОГО		18/8

7. Індивідуальна робота

Підготувати реферативні доповіді з наступних тем:

1. Особливості повсякденної комунікації.
2. Сценарії і механізми взаємодії.
3. Простір міжособистісної взаємодії.
4. Методи вивчення стереотипів.
5. Характерні риси стереотипного образу представників різних професій та соціальних груп.
6. Зв'язок довірливості з песимізмом та оптимізмом. Джерела агресивності.
7. Дефіцитне спілкування. Аутистичність та відчуженість. Дефектне спілкування.
8. Способи виміру міжособистісної атракції.

9. Ймовірність соціального життя без ритуалів.
10. Релігійні та міжособистісні ритуали. Визначення функцій конкретних ритуалів.
11. Національні та етнічні стереотипи. Професійні стереотипи. Забобони і упередження.
12. Роль усвідомленості чи неусвідомленості власних інтересів в утриманні відносин влади.
13. Риси характеру, пов'язані з відчуженістю.
14. Соціальний інтелект та соціальний успіх.
15. Різновид стилів спілкування у психолого-педагогічній літературі.

8. Методи навчання

Лекції, практичні заняття, лабораторні, самостійна робота студентів.

9. Методи контролю

Відповіді на запитання, опитування, залік

10. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота												Сума
Змістовий модуль 1					Змістовий модуль 2							
Т 1.1	Т 1.2	Т 1.3	Т 1.4	Т 1.5	Т 2.1	Т 2.2	Т 2.3	Т 2.4	Т 2.5	Т 2.6	Т 2.7	100
8	8	8	10	8	8	8	8	10	8	8	8	

Т 1.1. – Т 1.5; Т 2.1. – Т 2.7 — теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

11. Рекомендована література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : [Учеб.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Аронсон Э. Общественное животное / Эллиот Аронсон. – М. : изд-во “Аспект Пресс”, 1998. – 517 с.
4. Бахтин М. М. Человек в мире слова / Михаил Михайлович Бахтин / М. : Изд-во Росс. открыт. ун-та, 1995. – 141 с.

5. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мислей [Учеб. пособие] / Марина Ростиславовна Битянова. – М. : Изд-во “ЭКСМО-Пресс”, 2001. – 576 с.
6. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / Бобнева Маргарита Исидоровна. – М., 2001. – 312 с.
7. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалёв. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 200 с
8. Бодалёв А. А. Личность и общение / Алексей Александрович Бодалёв. – М., 1995. – 272 с.
9. Бодалев А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, А. Г. Ковалев // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 65–70.
10. Бодалёв А. А. Психология общения : Избранные психологические труды / Алексей Александрович Бодалёв. – 2-е изд. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 2002. – 256 с. (Серия “Психологи Отечества”).
11. Бодалёв А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности / Алексей Александрович Бодалёв. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 135 с.
12. Брудный А. А. Другому как понять тебя? / Арон Абрамович Брудный. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
13. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер / Пер. с нем. – М. : Высшая шк., 1993. – 296 с.
14. Бугаева Л. П. Человек : деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Бугаева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
15. Василюк Ф. Е. Психология переживаний (анализ преодоления критических ситуаций) / Федор Ефимович Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
16. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Леонид Яковлевич Гозман. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 175 с.
17. Добрович А. Б. Глаза в глаза : психология и культура общения / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Московский рабочий, 1982. – 207 с.
18. Добрович А. Б. Общение : наука и искусство [Текст к изучению дисциплины] / Анатолий Борисович Добрович. – М. : АОЗТ “Яуза”, В. Секачев, 1996. – 253 с. – (Психологическая культура).
19. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу : [Учеб. пособ.] / Юрий Николаевич Емельянов. – Ленинград. гос. ун-т. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 106 с.
20. Еремеев Б. А. Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения [Текст] : научные труды / Борис Алексеевич Еремеев. – Кубанский гос. ун-т; ред. Б. А. Еремеев. – Краснодар : Изд-во Кубанского гос. ун-та. – Кн. 2. – 1978. – 120 с.
21. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Елена Геннадиевна Злобина. – К. : Наук. думка, 1981. – 143 с.
22. Каган М. С. Мир общения : проблемы межсубъектных отношений / Каган Моисей Самойлович. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
23. Коваль А. П. Ділове спілкування : [Навч. посіб.] / Алла Петрівна Коваль. – К. : Либідь, 1992. – 280 с
24. Коломинский Я. Л. Психология общения / Яков Львович Коломинский. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
25. Кроник А. А. Межличностное оценивание в малых группах / Александр Александрович Кроник. – К. : Наукова Думка, 1982. – 349 с.
26. Крыжанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крыжанская, В. П. Третьяков. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1990. – 208 с.
27. Культура и личность [Текст] : сборник статей / Санкт-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств; рец. : Е. С. Протанская, А. А. Ермичев; ред. : С. Н. Иконникова, Г. В. Скотникова. – Санкт-Петербург : СПбГУКИ, 2006. – 248 с.

28. Лабунская В. А. Невербальное поведение / Вера Александровна Лабунская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.
29. Лабунская В. А. Психология экспрессивного поведения / Вера Александровна Лабунская. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
30. Леви В. Л. Искусство быть другим [Текст]: общение и понимание / Владимир Львович Леви. – М.: Торобоан, 2003. – 381 с.
31. Леонтьев А. А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
32. Лукач Д. И. Общение и социальная регуляция поведения индивида / Д. И. Лукач // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 64–84.
33. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: психологические возможности улучшения общения: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986. – 112 с.
34. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
35. Потеряхин А. Л. Психология управления. Основы межличностного общения / Александр Леонидович Потеряхин. – К.: Вира-Р, 1999. – 384 с.
36. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 679 с.
37. Сагач Г. М. Мистецтво ділового спілкування / Г. М. Сагач, В. Ф. Мартиненко. – К.: Тов. “Знання України”, 1991. – 213 с.
38. Семиченко В. А. Психология общения / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Магистр-S, 1997. – 150 с.
39. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Елена Теодоровна Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
40. Социальная психология. Краткий очерк / Под общ. ред. Г. П. Предвечного, Ю. А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975. – 319 с.
41. Таранов П. С. Приемы влияния на людей / Павел Сергеевич Таранов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2007. – 608 с.
42. Фрейд А. Психология “Я” и защитные механизмы / Анна Фрейд / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
43. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с. – Серия “Мастера психологии”.
44. Чалдини Р. Психология влияния / Роберт Чалдини. – СПб.: СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия “Мастера психологии”).
45. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе: [Учебн. пособ. для спецкурса] / И. Е. Шварц. – Пермь, 1971. – 304 с.

Додаток Ж

Навчальна програма спецкурсу

“Особливості становлення стилю професійного спілкування психолога”

для студентів II курсу психологічних факультетів за напрямками підготовки

“6.030102 Психологія”, “6.030103 Практична психологія”.

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів — 0,4	Галузь знань <u>0301 Соціально-політичні науки</u> (шифр і назва) Напрям підготовки <u>6.030102 Психологія,</u> <u>6.030103 Практична психологія</u> (шифр і назва)	Нормативна (за вибором)	
Модулів — 1	Спеціальність (професійне спрямування): _____	Рік підготовки:	
Змістових модулів — 3		2-й	2-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання _____ (назва)		Семестр	
Загальна кількість годин —		3-й	3-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних — 2/1 самостійної роботи студента — 1/1	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Лекції	
		6 год.	3 год.
		Практичні, семінарські	
		12 год.	8 год.
		Лабораторні	
		8 год.	4 год.
		Самостійна робота	
		4 год.	4 год.
		Індивідуальні завдання: - год.	
		Вид контролю: залік	

Примітка. Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:
 для денної форми навчання — 6/1
 для заочної форми навчання — 4/1

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета даного спецкурсу – “Особливості становлення стилю професійного спілкування психолога” – полягає у тому, щоб ознайомити студентів з поняттям “ стиль професійного спілкування”, вивчити типології стилів та усвідомити значення індивідуального стилю

професійного спілкування для роботи психолога у майбутній практичній діяльності.

Завдання курсу: ознайомити студентів з різновидом стилів професійного спілкування, розкрити сутність компонентів, які входять до кожного з них та розвинути у студентів основні вміння, що відносяться до того чи іншого стилю професійного спілкування.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент *повинен:*

знати: теоретичні положення стосовно досліджень стилю професійного спілкування у психологічній літературі; характеристики стилів спілкування; сутність компонентів та структурних елементів стилів професійного спілкування; особливості формування стилю професійного спілкування психолога.

вміти: розрізняти стилі професійного стилю спілкування, визначати вміння, які відносяться до того чи іншого компоненту, вміти застосовувати отримані знання на практиці, вміти визначати за комплексом обраних методик власний стиль спілкування, у разі необхідності здійснювати саморегуляцію, самоконтроль та самокорекцію власного стилю спілкування тощо.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Теоретичний аналіз досліджень стилю професійного спілкування

Тема 1. Стиль професійного спілкування. Визначення стилю професійного спілкування у психолого-педагогічній літературі, типологія стилів.

Тема 2. Теорія фреймової організації стилю людини О.В.Лібіна.

Тема 3. Класифікація стилів професійного спілкування.

Змістовий модуль 2. Стиль професійного спілкування.

Тема 1. Класифікація стилів професійного спілкування за К.Левіним.

Тема 2. Елементи когнітивного компоненту, виділені М.С.Ковалем: змістові та операціональні. Їхні характеристики, складові та критерії сформованості.

Тема 3. Особистісні характеристики фахівців психологічної сфери діяльності.

Тема 4. Поняття “спрямованість у спілкуванні” за С.Л.Братченком та С.А.Рябченком.

Тема 5. Контактно-адаптивний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.

Тема 6. Спонукально-координативний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.

Тема 7. Конгруентно-альтруїстичний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.

Тема 8. Креативно-толерантний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.

Змістовий модуль 3. Розвиток умінь у студентів для успішного формування стилю професійного спілкування

Тема 1. Контактно-адаптивний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.

Тема 2. Спонукально-координативний, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.

Тема 3. Конгруентно-альтруїстичний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.

Тема 4. Креативно-толерантний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.

4. Структура навчальної дисципліни

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин	
	денна форма	заочна форма

	усього	у тому числі					усього	у тому числі				
		л	п	лаб	інд	с. р.		л	п	лаб	інд	с. р.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
МОДУЛЬ 1												
Змістовий модуль 1. Теоретичний аналіз досліджень індивідуального стилю професійного спілкування												
<i>Тема 1.</i> Стиль професійного спілкування. Визначення стилю професійного спілкування у психолого-педагогічній літературі, типологія стилів.	2	2					1	1				
<i>Тема 2.</i> Теорія фреймової організації стилю людини О.В.Лібіна	2	2					1	1				
<i>Тема 3.</i> Класифікація стилів професійного спілкування.	2	2					1	1				
Разом за змістовим модулем 1	6	6					3	3				
Змістовий модуль 2. Стиль професійного спілкування												
<i>Тема 1.</i> Класифікація стилів професійного спілкування за К.Левіним.	2		2				1		1			
<i>Тема 2.</i> Елементи когнітивного компоненту, виділені М.С.Ковалем: змістові та операціональні. Їхні характеристики, складові та критерії сформованості.	2		2				1		1			
<i>Тема 3.</i> Особистісні характеристики фахівців психологічної сфери діяльності.	2		2				1		1			
<i>Тема 4.</i> Поняття “спрямованість у спілкуванні” за С.Л.Братченком та С.А.Рябченком.	2		2				1		1			
<i>Тема 5.</i> Контактно-адаптивний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.	1		1				1		1			
<i>Тема 6.</i> Спонукально-координативний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.	1		1				1		1			
<i>Тема 7.</i> Конгруентно-альтруїстичний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.	1		1				1		1			
<i>Тема 8.</i> Креативно-толерантний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.	1		1				1		1			
Разом за змістовим модулем 2	12		12				8		8			
Змістовий модуль 3. Розвиток умінь у студентів для успішного формування стилю професійного спілкування												
<i>Тема 1.</i> Контактно-адаптивний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	3			2		1	2			1		1
<i>Тема 2.</i> Спонукально-координативний, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	3			2		1	2			1		1

Тема 3. Конгруентно-альтруїстичний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	3			2		1	2			1		1
Тема 4. Креативно-толерантний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	3			2		1	2			1		1
Разом за змістовим модулем 3	12			8		4	8			4		4
Усього годин	30	6	12	8		4	19	3	8	4		4

5. Теми лекційних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин (стац./з.в.)
МОДУЛЬ 1		
Змістовий модуль 1. Теоретичний аналіз досліджень стилю професійного спілкування		
1.	Тема 1. Стиль професійного спілкування. Визначення стилю професійного спілкування у психолого-педагогічній літературі, типологія стилів.	2/1
2.	Тема 2. Теорія фреймової організації стилю людини О.В.Лібіна	2/1
3.	Тема 3. Класифікація стилів професійного спілкування.	2/1
ВСЬОГО		6/3

6. Теми практичних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин (стац./з.в.)
МОДУЛЬ 1		
Змістовий модуль 2. Стиль професійного спілкування		
1.	Тема 1. Класифікація стилів професійного спілкування за К.Левіним.	2/1
2.	Тема 2. Елементи когнітивного компоненту, виділені М.С.Ковалем: змістові та операціональні. Їхні характеристики, складові та критерії сформованості.	2/1
3.	Тема 3. Особистісні характеристики фахівців психологічної сфери діяльності	2/1
4.	Тема 4. Поняття “спрямованість у спілкуванні” за С.Л.Братченком та С.А.Рябченком	2/1
5.	Тема 5. Контактно-адаптивний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.	1/1
6.	Тема 6. Спонукально-координативний стиль, його характеристика за компонентами та вміння, які відносяться до кожного з компонентів.	1/1
7.	Тема 7. Конгруентно-альтруїстичний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.	1/1
8.	Тема 8. Креативно-толерантний стиль, його характеристика за компонентами та вміннями.	1/1
ВСЬОГО		12/8

7. Теми лабораторних занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин (стац./з.в.)
МОДУЛЬ 1		
Змістовий модуль 3. Розвиток умінь у студентів для успішного формування навичок здійснення професійного спілкування		
1.	Тема 1. Контактно-адаптивний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	2/1
2.	Тема 2. Спонукально-координативний, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	2/1
3.	Тема 3. Конгруентно-альтруїстичний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	2/1
4.	Тема 4. Креативно-толерантний стиль, розвиток умінь за допомогою відповідних вправ.	2/1
ВСЬОГО		8/4

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
1	Використання методик для визначення стилю професійного спілкування (Методика вивчення рівня комунікативного контролю “Ваш стиль спілкування” (М.М.Філоненко); тестова методика “Чи вмієте Ви слухати?” (Т.Б.Гриценко); методика діагностики стильових особливостей формулювання і досягнення мети (В.І.Моросанова); методика вивчення здатності до саморегуляції у спілкуванні та інші. Інтерпретація та аналіз результатів дослідження.	4
Разом		4

9. Методи навчання

Лекції, практичні заняття, лабораторні, аналіз результатів, корекційна робота.

10. Методи контролю

Відповіді на запитання, опитування, залік

11. Розподіл балів, які отримують студенти

Поточне тестування та самостійна робота														Сума	
Змістовий модуль 1			Змістовий модуль 2								Змістовий модуль 3				
T1	T2	T3	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T1	T2	T3	T4	100
2	2	2	9	10	9	10	9	9	9	9	5	5	5	5	

T1, T2... T8 — теми змістових модулів.

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90–100	A	відмінно	зараховано
82–89	B	добре	
74–81	C		
64–73	D	задовільно	
60–63	E		
35–59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	незадовільно з обов’язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

12. Рекомендована література

1. Аргентова Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Татьяна Евгеньевна Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 6. – С. 130–133.
2. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : Методическое пособие для школьных психологов / Сергей Леонидович Братченко. – Псков, 1997. – 68 с.
3. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування : [навч. посібник] / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук, Н. В. Чуприк, Л. П. Анохіна / [за редакцією Т. Б. Гриценко, Т. Д. Іщенко, Т. Ф. Мельничук. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
4. Гусарова Е. Н. Формирование индивидуального стиля общения специалистов социномической сферы в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Николаевна Гусарова. – Краснодар, 2001. – 192 с.
5. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство / Анатолий Борисович Добрович. – М., 1996. – 160 с.
6. Ильин Е. П. Стиль деятельности: новые подходы и аспекты / Евгений Павлович Ильин // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 85–93.
7. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Мирослав Стефанович Коваль. – К., 1998. – 20 с.
8. Краюшенко Н. Г. “Интегральная индивидуальность” и стиль как факторы профессиональной успешности субъектов деятельности / Н. Г. Краюшенко, В. А. Толочек // Психологические традиции, современное состояние и перспективы. Тез. докл. науч. конф. Ин-та психол. РАН, Москва, 28-30 янв. 1997. – М., 1997. – С. 53–54.
9. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Курт Левин / [пер. с англ. И.Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000. – 407 с.
10. Маствилюскер Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Эсфирь Исаевна Маствилюскер // Вопр. психологии. – 1989. – № 3. – С. 63–70.
11. Морозов А. В. Деловая психология. Курс лекций : [учебник для высших и средних специальных учебных заведений] / Александр Владимирович Морозов. – СПб. : Союз, 2000. – 576 с.
12. Моросанова В.И. Опросник “Стиль саморегуляции поведения – ССП-98” / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагеев // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.

13. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты. [учебное пособие] / Даниил Яковлевич Райгородский. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
14. Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы / Галина Владимировна Резапкина. – М. : Генезис, 2006. – 124 с. – (Серия “Психолог в школе”).
15. Сизов К. В. Индивидуальный стиль и проблема личностного подхода к способностям / Константин Владимирович Сизов // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 160–166.
16. Соболев Н. М. Формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх перекладачів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Миколаївна Соболев. – Тернопіль, 2005. – 198 с.
17. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения и стиль общения дошкольников / Евгений Васильевич Субботский // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 38–78.
18. Технології роботи організаційних психологів : [навч. посібник] / [за наук. ред. Л.М. Карамушки]. – К. : Фірма «ІНКООС», 2005. – 366 с.
19. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии. – 2002. – 490 с.
20. Філоненко М. М. Психологія спілкування : [підручник] / Мирослава Мирославівна Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
21. Эрдынеев А. Ц. Особенности характера педагогического общения как выражение индивидуального стиля деятельности преподавателя / А.Ц. Эрдынеев // Системные исследования индивидуальности. – Пермь, 1991. – С. 126–128.

13. Інформаційні ресурси

1. <http://vsetesti.ru/cat/tests/>
2. <http://azps.ru/training/>
3. <http://psychologiya.com.ua/psixologicheskie-treningi.html>
4. <http://trepsy.net/kommunikat/>

Додаток 3

Ольга М. (група E1): "... розмова про дане поняття викликано існуванням величезної кількості протиріч в тлумаченні самого терміну "стиль". Важливо, щоб не лише дослідники феноменології і природи різних стильових проявів говорили на одній мові, а й ті, хто зацікавився темою "Психологічний аналіз стилю людини", змогли б отримати адекватне уявлення щодо змісту обговорюваних питань".

Тетяна К. (група E1): "Я звернула увагу, що постійно виникає неузгодженість того, що Жан П'яже назвав "розбіжністю між обсягом і змістом поняття". Він це говорив стосовно езопового мислення, як приклад наводячи такий факт. Для дітей квіти – це лише ті квіти, які вони знають, і вони не можуть включити в це поняття якісь нові екзотичні рослини, яких вони, наприклад, ще не бачили. У межах психологічного аналізу така ситуація постає типовою: стиль життя зводиться до певних ціннісних орієнтацій; стилі діяльності – ставлення до операцій; вивчаючи когнітивний стиль, кожен автор обирає якийсь один аспект, хоча потім характеризує всю пізнавальну сферу особистості. Однак під час співвідношення понять розпочинається новий етап – інтеграція зусиль та отриманих результатів. Потрібно розпочати з самого початку і подивитися, що насправді слід досліджувати. І.М.Палей закликав анулювати дані в термінах вимірювань, тому що ми вимірюємо все досить просто. Потім ми вже відриваємося від інструменту виміру і починаємо міркувати на тему про те, що таке тривога. Те ж саме відбувається і з вимірами когнітивного стилю. Людина просто виокремлює елемент з певної форми. І шукаючи пояснення, слід до цих вимірювальних процедур повертатися".

Олег Д. (група E1): "Я зрозумів таке. Проблема мобільності когнітивного стилю є складовою частиною більш загальної проблеми співвідношення внутрішніх і зовнішніх детермінант поведінки людини. Ця проблема розпочинає цілий напрямок досліджень у сфері психології особистості, що вивчає питання співвідношення внеску особистісних рис і середовища в

поведінку людини. Досить назвати такі імена, як Н.Ендлер, Дж.Хант, В.Мішель та інші. Інша думка полягає в тому, що не можна говорити про мобільність когнітивного стилю в цілому. Параметри когнітивного стилю є дуже різними за своєю природою методами вимірювання, і тому про кожен параметр треба говорити окремо. Наприклад, понятійна диференційованість може вимірюватися за допомогою різного стимульного матеріалу. У дисертації І.П.Шкуратової наведено зіставлення показників понятійної диференційованості, отриманих на прикладі різного стимульного матеріалу, в якості якого використовувалися набори ієрогліфів, фотографій людей, геометричних фігур, слів, прізвищ людей, знайомих випробуваному. Як з'ясувалося, є певна ступінь подібності між цими вимірами – зрушення в бік або високої, або низької понятійної диференційованості, але співпадіння аж до межі одного бала – дуже рідкісні”.

Максим К. (група Е1): “Так, я погоджуюсь з Олегом. Що ж стосується когнітивної складності, то тут теж є дані про те, що, залежно від об'єктів оцінки, вона може бути різною у однієї і тієї ж людини. Зокрема, М.Хелл дає випробуванням п'ять наборів об'єктів, що складаються з 10 елементів. Це були зразки тканин, тварин, художні картини, знайомі респонденту, кольорові пластмасові предмети. Кожен набір випробувані повинні були оцінити за допомогою 20 вироблених ними самими конструктів. Результати тестування показали, що найбільшу когнітивну складність як чоловіки, так і жінки продемонстрували у випадку оцінки художніх картин. У цілому зв'язки між показниками когнітивної складності, отримані завдяки різного стимульного матеріалу, були менше очікуваними і часто не досягали потрібного рівня значущості.

Крім того, відомо, що когнітивна складність підвищується в дитячому та підлітковому віці і може змінюватися під впливом групового тренінгу та інших процедур, що значно розширюють свідомість особистості”.

Маша О. (група Е1): “В основному проблема мобільності когнітивного стилю вивчається в зарубіжній літературі на матеріалі полезалежності-

поленезалежності. Це не випадково, оскільки ця проблема є одним з найбільш вивчених параметрів когнітивного стилю. Різні автори розуміють під мобільністю дещо різні явища. Відповідно до цього можемо розмежувати три аспекти цієї проблеми: по-перше, зміни результатів тестування полезалежності-поленезалежності, що були зроблені у різний час і за допомогою різних методик; по-друге, зміна полезалежності-поленезалежності з віком і, по-третє, варіативність поведінкових характеристик у полезалежних-поленезалежних без зміни тестових показників.

Розглянемо спочатку мобільність, яку розуміємо як неспівпадіння результатів тестування, проведеного в різний час. Деякі дослідники пішли далі і навіть розробили спеціальні методики для вимірювання мобільності за шкалою полезалежності-поленезалежності.

Так, наприклад, канадський дослідник Джуан Паскуаль-Леоне розробив методику, яка називається тест “Перетинаючих фігур”. У ній випробуваному пропонуються аркуші, у верхній частині яких знаходяться прості геометричні фігури, розташовані окремо одна від одної. У нижній частині аркуша ці ж самі фігури накладаються одна на одну таким чином, що утворюється одна спільна секція. Фігури в цих складних малюнках співпадають за формою, але можуть не збігатися за розміром і орієнтацією у просторі з еталонними верхніми фігурами. Число фігур може варіюватися від 2 до 8. Завдання випробуваного полягає в тому, щоб знайти простір взаємного накладання всіх еталонних фігур і окреслити його пунктиром.

Між результатами виконання цього тесту і груповою формою тесту “Замаскованих фігур” існує прямий зв’язок, хоча і не дуже високий, на 5% рівні значущості. Д.Паскуаль-Леоне своєрідно підходить до визначення мобільності. З його точки зору випробовувані, які мають високі значення за обома цими методиками, є поленезалежними; ті ж, хто має низькі значення у двох випадках – полезалежними. Мобільні поленезалежні – це індивіди, які виконали успішно тест “Замаскованих фігур” і неуспішно – тест “Перетинання фігур”. Мобільні полезалежні – це особи з прямо протилежним результатом”.

Олександр В. (група E1): Так, зокрема, іншим дослідником (М.Ніазом) були висунуті наступні гіпотези. Перша полягала в тому, що фіксовані полenezалежні будуть найбільш успішними під час виконання аналітичних завдань типу прогресивних матриць Равена.

Друга гіпотеза передбачала велику академічну успішність мобільних суб'єктів (як полenezалежних, так і полenezалежних) у навчанні хімії, математики та біології за рахунок варіативності їхньої поведінки. Випробувані в цьому дослідженні були студентами-першокурсниками (55 жінок і 44 чоловіки) одного з університетів Венесуели. Обидві гіпотези підтвердилися.

Д.Паскуаль-Леоне вважає, що його методика може вимірювати адаптивну гнучкість за Гілфордом, адже найбільші показники матимуть мобільні полenezалежні. Це – лише один підхід щодо вимірювання мобільності.

Деякі автори вимірюють мобільність за допомогою інших методик, не пов'язаних з тестом “Замаскованих фігур”. Так, наприклад, у дослідженні Д.Канінгама зі співавторами мобільність вимірювалася за допомогою тесту, розрахованого на вимірювання ригідності. Цей тест називається “Breskin Rigidity Test”. Він містить 15 пар візуальних абстрактних символів, з яких слід обрати більш прийнятну. Пари складені таким чином, що одна фігура являє собою “хорошу форму”, а друга – ні. Вважається, що ригідні завжди обирають “хорошу форму”, а мобільні – навпаки. Полenezалежність в цьому експерименті вимірювалася за допомогою групової форми тесту “Замаскованих фігур”. Цим же випробуванням було запропоновано тест на інтерпретацію прислів'їв у двох формах. Перша форма містила 12 прислів'їв, яким треба було дати власну інтерпретацію. Друга форма включала 40 прислів'їв, і до кожної давалося 4 варіанти відповіді, серед яких лише один був правильним. Випробуваний повинен був обрати один з варіантів відповіді. Всі респонденти на підставі перших двох тестів були згруповані в 4 підгрупи на основі поєднання полenezалежності-полenezалежності і ригідності-мобільності. Мобільними полenezалежними вважалися ті випробувані, які мали високі бали за тестом

“Замаскованих фігур” і обрали асиметричні зображення в Breskin Rigidity Test”.

Інна З. (група E1): “Розглядаючи поняття детермінації стильових параметрів, щодо параметра когнітивної складності таким фактором є індивідуальний досвід. Характеристика ж мобільності-фіксованості пов’язана з певними базовими новоутвореннями індивідуальності. Звичайно, з одного боку, місце людини на цій шкалі відображує суб’єктивний шлях розвитку особистості, проаналізований через поняття уподобань. Коли особистість стає більш зрілою, то може використовувати різні форми взаємодії з середовищем, і це означає оптимальне використання людиною свого потенціалу. У разі, якщо цього не відбувається, ми можемо, ймовірно, говорити про певну форму навчання, коли відкритість зовнішньому досвідові дозволяє досить швидко адаптуватися до мінливих умов оточуючого простору. Але тоді ми приходимо до висновку, що за цим прихована якась певна латентна характеристика, більшою мірою базова, ніж рівень когнітивного функціонування. Це можуть бути і властивості нервової системи, наприклад, пластичність. Дуже складно інертній людині опанувати методами гнучкого реагування на ситуацію. Якщо ми цього ж таки досягнемо, то можливими є два результати: або ми сформуємо у індивіда неадекватні реакції, або все-таки досягнемо появи позитивного компенсаторного ефекту. Зараз стильова проблематика вимагає виходу за межі феноменології, що пов’язано з побудовою детермінаційних моделей поведінки особистості”.

Ольга Є. (група E1): “Я хочу навести приклад, як тест прислів’їв використовувався у вигляді моделі для вивчення інтелектуальної успішності суб’єкта. Як і слід було очікувати, найуспішнішими були мобільні полenezалежні, при чому особливо велику кореляцію діагностуємо у формі тексту, де потрібно було обирати правильну інтерпретацію прислів’я. Найменш успішні були фіксовані як полenezалежні в першій формі “Тесту прислів’їв”. Цей приклад я навела для того, щоб показати, наскільки довільно деякі автори тлумачать поняття мобільності. Адже у цьому випадку ми маємо

справу фактично з поєднанням двох параметрів когнітивного стилю: полenezалежністю і ригідністю.

Другий аспект мобільності пов'язаний із зміною полenezажності з віком або у зв'язку з впливами типу тренінгу. Полenezалежність із віком зростає, досягаючи своєї верхньої межі в підлітковому, юнацькому віці, після чого спостерігається стабілізація, а далі вона може навіть знижуватися до моменту старості. Це – традиційна модель. Причому, сам Г.Уіткін спочатку дуже скептично ставився до можливості змін полenezалежності з віком. Ним було проведено лонгitudне дослідження, за допомогою якого вимірювали полenezалежність-полenezалежність чотири рази: в 10, 14, 17 і 24 роки. У всіх респондентів спостерігалось зростання полenezалежності з віком, але рангове місце кожного індивіда на шкалі полenezалежності залишалось постійним. Крім того, є дані щодо зумовленості цього параметра когнітивного стилю генетичними факторами. Хоча в роботах, на які посилається Г.Уіткін, іноді випробувані виконували не традиційні тести для вимірювання полenezалежності-полenezалежності, а схожі на них (кубики Косса, тест Готтшальда та інші). Тому є досить сумнівним, що цей стиль змінювався під впливом психотерапії”.

Марина К. (група E1): Так, до речі, третя форма мобільності полягає в тому, що суб'єкт, який знаходиться на одному з полюсів шкали полenezалежності-полenezалежності (частіше це – полenezалежний) демонструє як властиві цьому полюсу поведінкові характеристики, так і прямо протилежні.

У психологічній літературі виділено три стадії розвитку сприйняття. Перша стадія характеризується глобальністю сприйняття і домінуванням цілого над частинами. Друга стадія може бути названа “аналітичним сприйняттям”, і воно спрямоване на складові частини об'єкта. Остання стадія – стадія синтетичного сприйняття, коли людина інтегративно сприймає частини і ціле.

Мобільність за Вернером має на увазі, що зріла особистість здатна до синтетичного сприйняття, і надає перевагу більш раннім глобальним або

аналітичним способом сприйняття, коли їй це здається потрібним. У цій здатності рухатися за вертикаллю від нижніх рівнів розвитку до верхніх і навпаки Х.Вернер бачив сутність креативності”.

Анатолій Д. (група Е1): “Подібні до мобільності поняття є і в інших концепціях, зокрема у Курта Левіна. Він теж займався проблемами диференційованості сприйняття навколишнього світу. Вченим були виділені дві характеристики, складові полюса на шкалі поведінки. Один полюс представлений педантичністю, яка позначається як тенденція до дії в індивідуальній манері поведінки індивіда. Другий полюс він назвав “флюїдністю”, і під нею розумів “імпульсивність, нестабільність, мінливість”. К.Левін визнавав шкалу, утворену цими полюсами, “варіативною”, і пов’язував перехід від педантичності до флюїдності зі зростанням диференційованості як внутрішньоособистісної, так і середовищної тощо”.

Оксана Л. (група Е1): “Інший дослідник – Ф.Харонян – пропонує розділяти такі поняття, як мобільність, гнучкість і варіативність. З його точки зору, термін “варіативність” слід вживати для позначення мобільності за горизонталлю, тобто за умов зміни моделей поведінки більш-менш однакового рівня інтеграції. Термін “гнучкість” – застосовувати для позначення мобільності за вертикаллю, тобто у процесі зміщення з одного ієрархічного рівня на інший. А термін “мобільність” – використовувати як родовий щодо двох попередніх.

Всі автори доходять висновку про те, що здатність до мобільності є характеристикою більш високого рівня когнітивного розвитку суб’єкта і, взагалі, ознакою зрілої особистості.

Ф.Харонян також висловлює цікаву думку про те, що на першому рівні розвитку особистості відбувається вибір між протилежними цінностями. Так, полезалежні обирають приналежність до інших людей, залежність, детермінованість. Поленезалежні, навпаки, – ізоляцію, самодостатність, свободу волі. Але коли людина стає достатньо зрілою, вона намагається поєднувати в собі ці суперечливі тенденції, і, залежно від ситуації, своїх

завдань, цілей набуває здатності діяти не під впливом зовнішніх факторів, а на основі власних мотивів, прагнень адекватно даній ситуації.

Ф.Харонян вважає, що мобільність за горизонталлю пов'язана з інтелектом, а мобільність за вертикаллю – з креативністю. Вчений навіть пише про те, що вертикально мобільні – люди мрійливі, непрактичні, поводять себе як люди залежні від оточуючого їх світу, людей, а горизонтально мобільні люди – практичні і компетентні, добре вміють застосовувати вироблені навички міжособистісної взаємодії в різних соціальних ситуаціях. Але, разом з тим, вчений допускає, що це може поєднуватися у однієї і тієї ж людини. Взагалі зв'язок креативності та інтелекту не такий вже і чіткий”.

Додаток И

Психологічний тренінг “Становлення здатностей до професійного спілкування студентів психологічних спеціальностей”

І блок. Формування контактної-адаптивного стилю професійного спілкування майбутніх психологів (11,5 год.).

Більшість студентів експериментальних груп вже мають свої власні уявлення про психологію. У деяких з них спостерігається яскраво виражений інтерес до підвищення свого комунікативного рівня, самопізнання, вони мають знання з різних галузей психології. У інших є стійкі проблеми в міжособистісному спілкуванні, які звужують інтереси і підсилюють особистісну тривожність. У третіх уявлення про психологію – спотворені або змішані.

Кожне тренінгове заняття вміщує певну інформацію з області психології, формує емоційний стан і дозволяє кожному учаснику виявити себе в професійній діяльності. Принциповим є прийняття особистості іншого, делікатне спілкування, атмосфера безпеки висловлювань, проявів, позитивні умови для саморозкриття кожної особистості. Підвищення рівня інтересу до себе і оточуючих досягається через задоволення потреб кожного в різних аспектах діяльності, реалізацію своїх можливостей у груповому спілкуванні.

Тема 1. Формування позиції взаємодії на заняттях.

Заняття № 1 (1,5 год.). Введення в предмет психології спілкування.

Мета: актуалізація знань в галузі психології спілкування; дослідження рівня поінформованості, інтересів, очікувань; формування позиції взаємодії.

Інформація для тренера:

Формування загальних цілей у підвищенні психологічного рівня студентів слід здійснювати, виходячи з потреб, інтересів студентів і можливостей психолога їх задовольнити.

Хід роботи:

1. Індивідуальна робота.

Учасникам групи пропонується письмово відповісти на запитання про їх уявлення щодо психології спілкування та власних очікувань від занять психологією. Питання може звучати приблизно так: “Як може вплинути на Ваше спілкування практична психологія?”

2. Групова робота.

Виконавши перше завдання, учасники організовують малі групи (3-5 чоловік) і формують з цього ж питання групову думку. Потім представники кожної групи зачитують думку своєї групи іншим учасникам.

Тренер записує ці думки на дошці (або великому аркуші паперу) і групує їх за трьома основними напрямками: психологія особистості; психологія малих груп (сім'ї, колективу за інтересами, колективу організації чи підприємства); психологія мас (культурної громади, натовпу).

Далі тренер може надати інформацію щодо методів досліджень в області психології (тестування, спостереження, анкетування, експеримент і т.д.).

3. Бесіда.

Учасникам за бажанням пропонується висловити вголос свої уявлення про особистість психолога-професіонала та його можливості. Всі висловлювання записуються на дошці, а потім дається інформація про реальні професійні можливості психолога (зокрема, свої) в задоволенні інтересу учасників тренінгової групи.

Варто наголосити на думці, що психолог може допомогти людині розкрити свої можливості лише за умов зацікавленості цієї людини в цьому. Організувавши дослідження цікавих ситуацій для студентів, психолог допоможе зробити висновки з урахуванням психологічної точки зору.

4. Початок об'єднання групи.

5. Тренер оголошує основні правила, які допоможуть у міжособистісній взаємодії, такі як:

- а) доброзичливе ставлення один до одного;
- б) прояв ініціативи;
- в) правило “Тут і тепер”.

5. Створення позитивної групової атмосфери.

Вправа 1.

Учасникам пропонується по колу називати своє ім'я та імена всіх попередніх учасників.

1-й учасник вимовляє своє ім'я; 2-й учасник називає почуте ім'я і своє, 3-й учасник називає всі почуті імена, потім – своє. І так, поки всі не скажуть свого імені.

Інформація для тренера.

У процесі індивідуальної та групової роботи слід виокремити для себе найбільш тривожних студентів, лідерів-організаторів. Це допоможе прогнозувати хід міжособистісних процесів в групі, створювати атмосферу безпеки і довіри. Додатково до матеріалів спостереження в ході занять рекомендується використовувати методику вимірювання тривожності за Спілбергером або інші психодіагностичні тести.

Заняття № 2 (1,5 год.). Психологічні проблеми спілкування.

Мета: актуалізувати проблеми в спілкуванні; відтворити досвід їхнього розв'язання; організувати ситуації розв'язання проблем на основі знань членів групи про себе (Я-концепція і психологічні захисні механізми).

Інформація для тренера.

Слід володіти теорією і практикою в області психоаналізу і сучасних психологічних методів. Досвід роботи зі зміненим станом свідомості.

Хід роботи.

Дане заняття необхідно почати з гри “Порожнє місце”. Найскладніше в будь-якому колективі – вільно дивитися в очі і торкатися один одного. Правила гри дозволяють зняти цю напругу. До кінця гри освоюються найбільш нерішучі. Необхідно уважно стежити за тим, щоб члени групи не квапили один одного.

Правила гри. Одна половина учасників сідає по колу на стільці, інша – встає до них за спину і кладе руки на спинку стільця (якщо спинки немає, то руки відводяться за спину). Перед одним учасником (або перед тренером)

ніхто на стільці не сидить – “порожнє місце”. Його завдання – переманити когось із тих, хто сидить на “порожньому місці”. Це слід зробити без слів, уважно подивившись на того, кого до себе кличеш.

Якщо хтось з учасників помітив уважний погляд у свою сторону, він має перебігти і зайняти порожнє місце. Той, хто стоїть за спиною, повинен затримати іншого, схопивши його за плечі. Якщо партнеру вдалося затримати утікаючого, то учасник з “порожнім місцем” переманює іншого, якщо ні, то тепер у нього завдання – переманити до себе якогось учасника (так само – очима), тобто знову “придбати” партнера і т.д. Через деякий час партнери міняються місцями: той, хто сидів, встає за спинку стільця, а той, хто стояв, – сідає.

Гра триває стільки, скільки необхідно для створення вільного, розкутого настрою у групі. Зазвичай це займає 10 хвилин.

Додатковий ефект вправи – адаптація в групі, формування доброзичливої атмосфери, зниження тривожності. Ексцентричні учні отримують можливість компенсувати тривожність у діяльності. Аутичні, побічно потрапивши в центр уваги, відчуваються відносно вільно і мають можливість адаптуватися. Виявляється відчуття спільності групи, що дає свободу у вираженні прагнень і почуттів, полегшує сприйняття інформації.

Після потепління взаємин в групі можна переходити до теоретичної частини тренінгового блоку.

Вправа 1.

Бесіда в колі для з'ясування різниці між побутовою та психологічною проблемою.

Тренер пропонує розтлумачити поняття “проблема”, надавши можливість кожному учаснику висловити свою точку зору. Серед висловлювань найчастіше фігурують побутові проблеми. Можна обрати будь-яку з них і обговорити її так, щоб побачити в ній суто психологічну проблему. Наприклад: “Як тільки подумаю, що треба робити уроки (готуватися до іспитів), знаходиться безліч невідкладних справ”. Чому не хочеться, чому

знаходяться інші справи? Відповіді часто схожі: “Лінь”. Реакція тренера: “Що за нею (лінню) стоїть?” На цьому етапі бесіду слід вести не на особистісному, а на абстрактному рівні – “з усіма таке буває”.

Психолог пропонує всім поміркувати на тему: “Чому з’являється лінь?” Зібравши перелік причин, слід систематизувати їх за принципом зовнішніх (звуть друзі; завдання батьків і т.д.) і внутрішніх (не вмію себе примусити; боюся ще однієї невдачі і т.д.) ознак.

Причини, що заважають задовольнити основну потребу, викликають якісь відчуття... Тренер пропонує пригадати, які відчуття виникають в моменти появи ліні: забув, що це треба зробити; болить голова; втомився, немає сил. Що це означає? Студенти часто самі приходять до розуміння, але якщо не можуть знайти відповідь, тренер допомагає, інформує учасників: спрацьовує ЩОСЬ, що захищає нас від тієї справи, яку не хочеться робити. Це ЩОСЬ називається психологічними захисними механізмами.

Далі ще раз пропонується простежити механізм захисту, поставивши під сумнів побутове розуміння причинності явища: “Лінуюся (не хочу чогось робити), адже болить голова”, але в дійсності голова болить часто тоді, коли “не вірю в свої сили або не хочу брати на себе відповідальність”.

Пропонуючи це судження – спірне, тривожне, що викликає подив, – тренер втягує групу в дискусію.

Можна запропонувати кожному згадати свою ситуацію, коли йому чогось дуже не хотілося робити, і як він розв’язав цю проблему. Це завдання виконується в стані релаксації. Однак часто студенти на цьому етапі ще не готові працювати в зміненому стані свідомості, тому можна запропонувати уривок з літературного твору за програмою вузу, де герой досліджує свій стан, і чітко виявляються психологічні захисні механізми.

Домашнє завдання.

Прочитайте уривок з роману Ф.М.Достоевського “Двійник”. Дайте відповіді на запитання:

“Якими захисними механізмами користується герой?”

“Які психологічні захисні механізми є у мене?”

Тема 2. Особливості міжособистісної взаємодії в процесі спілкування.

Заняття № 3 (1,5 год.). Індивідуальне сприйняття процесу спілкування.

Мета: виявлення значення індивідуального сприйняття комунікативного процесу; визначення закономірностей, які допомагають ефективному спілкуванню в мікрогрупі.

Хід роботи.

Учасникам пропонується вправа 1, яка допоможе виявити особистісні й загальні проблеми в спілкуванні.

Вправа 1. “Броунівський рух”.

Усі учасники стоять у колі. Закривши очі, всі починають рухатися довільно в різних напрямках; розмовляти не можна; за хлопком тренера всі учасники мікрогрупи зупиняються і відкривають очі.

Знову закривають очі і проробляють ту ж саму процедуру, але при цьому ще видають дзижчання; за хлопком – зупиняються і відкривають очі.

Аналіз вправи – відповіді на деякі запитання.

“Які почуття виникають у першому і другому випадках?”

“Що заважало руху?”

“Що допомагало не стикатися один з одним?”

“Які канали сприйняття інформації є найбільш звичними, а які виявилися новими для Вас?”

Найбільш частими бувають такі відповіді: а) “переважає почуття тривоги, страху”; б) “виникають відчуття незручності”.

Тренеру слід запропонувати порівняти відчуття в ході вправи з відчуттями, коли учасники потрапляють в нові компанії, незвичні ситуації і ситуації, коли слід виявити ініціативу в спілкуванні. Таке порівняння допомагає дітям зрозуміти і сформулювати причину тривожності й страху в спілкуванні. Це формулювання звучить так: “Часто спілкування схоже на рух із закритими очима”. Подальше обговорення питань, причин, “що заважали й допомагали”, дозволяє зрозуміти, що дуже часто ми недостатньо у

комунікативному процесі використовуємо свої канали сприйняття – слух, дотик, відчуття партнера.

Невдач більше у тих, хто концентрує увагу більшою мірою на собі, ніж на оточуючих.

Вправа 2. Виявлення відповідності індивідуальної і спільної думки.

2.1. Усі учасники сидять у колі. Одному з них пропонується пересадити всіх, враховуючи колір очей: від світлооких до темнооких. Ніхто не має права коригувати думку першого під час виконання завдання.

Після того, як завдання виконано, будь-кому іншому пропонується скорегувати отриману комбінацію по-своєму. Потім те ж саме пропонується виконати наступному бажуючому.

Найчастіше хтось висловлює думку про те, що у кожного – своє бачення, і скільки б не було “коректорів”, кожен внесе свої зміни: “Кожен бачить по-своєму”. Якщо ж до цього висновку ніхто сам не приходить, керівник задає пряме запитання.

2.2. Пропонується одному учаснику пересадити всіх відповідно за тембром голосу. Кожен учасник вимовляє “своїм голосом” своє власне ім’я. Прослухавши ці голоси, тренер має розсадити всіх, дотримуючись принципу – від самого високого голосу до найнижчого. Потім обирається (або викликається сам) ще один учасник і коригує розстановку учасників за тембром голосу.

Найчастіше не потрібно великої кількості експериментів, адже стає очевидно, що кожен “чує по-своєму”. Таким чином демонструється оригінальність зорового і слухового сприйняття.

2.3. Далі перевіряється ще один канал сприйняття – дотик. Майже завжди учасниками висловлюється попередня думка про цей канал сприйняття, його унікальність тощо. Але вправу таки слід провести, оскільки вона має ще й терапевтичний ефект.

Пропонується розставити учасників “по теплоті рук” (бажано для виконання вправи обрати найбільш сором’язливих дітей). 1-й учасник бере в

свої руки по черзі руки інших (або пожимає руки у вигляді привітання), а потім розсаджує всіх за принципом “руки тепліше-холодніше”. 2-й учасник коригує розташування учасників.

На закінчення всім учасникам пропонується зайняти місце, на якому йому хочеться сидіти в даний момент. Студентам пропонується обговорити, як при існуванні індивідуального сприйняття людям вдається розв’язувати проблеми спілкування. Потрібно підвести учасників тренінгу до принципів спілкування: “Кожен має право відчувати, бачити, чути, думати по-своєму, кожен зобов’язаний визнавати це право за оточуючими”.

Домашнє завдання.

Постежте, як виконуються Вами ці принципи в сім’ї, у вузі, в спілкуванні з друзями. Де цими принципами Ви користуєтеся найчастіше?

Заняття № 4 (1,5 год.). Тренінг сензитивності.

Мета: створення в групі атмосфери довіри і відкритості.

Попередні заняття почали руйнування формальних відносин (і динаміки відносин у групі), що призводить до стану тривожності, оскільки звична форма взаємовідносин порушена, а нова ще не створена. Це заняття може допомогти у виробленні нового стилю групової та індивідуальної поведінки.

Хід роботи.

Кожному учаснику пропонується пригадати, в якому одязі він був на першому занятті, в якому одязі були всі інші, і описати свої спогади; сказати, який колір, на його погляд, пасує іншим учасникам групи.

У подальшому ході заняття мають виконуватися основні умови: всі вправи слід робити мовчки (не коментуючи і не висловлюючи свою думку звуками), без сміху.

Вправа 1.

Кожен учасник має привітатися з кожним членом групи без слів, використовуючи можливості міміки, жестів, пантоміми (рухи тіла). Якщо вітання – одноманітні, слід нагадати способи привітання з фільмів чи національні способи привітання тощо.

Вправа 2.

Учасникам пропонується утворити внутрішнє і зовнішнє коло з однаковою кількістю людей. Ті, що всередині, повертаються до центру спиною; обличчям до кожного з них стає партнер із зовнішнього кола. Вони мають протягом хвилини дивитися один на одного, не відводячи погляду, не гримасуючи і не сміючись. Потім усі учасники із зовнішнього кола переходять за годинниковою стрілкою до наступного партнера, і процедура повторюється. Учасники зовнішнього кола пересуваються до тих пір, доки не повернуться до свого першого партнера. На цьому вправа закінчується, всі сідають на свої місця.

Примітка. Оскільки вправа вимагає подолання багатьох особистісних бар'єрів, члени групи можуть відчувати себе втомленими і роздратованими. В цьому випадку можна скористатися одною з таких вправ:

- усім разом вдихнути і видихнути;
- усім разом (вставши в коло) тупнути ногами;
- усім разом крикнути: “А-а-а!” або “Все!”, або “Так!”

Обговорення.

Учасникам пропонується згадати:

- свій стан на початку і наприкінці виконання вправи;
- що хотілося сказати або зробити;
- які думки приходили в момент розглядання іншої людини;
- про що, здавалося, думав партнер.

У момент обговорення необхідно припиняти спроби претензій і настанов.

Заняття №5 (2 год.). Розвиток чутливості.

Мета: Тренування розпізнання особливостей сприйняття партнера.

Хід роботи.

Заняття складається з серії вправ, що тренують чутливість, концентрацію уваги на своїх відчуттях, “читання” інформації, яку партнер повідомляє невербально.

Вправа 1.

Студентам пропонується звернути увагу на вираз очей товаришів і дати їм оцінку за такими критеріями:

- легко чи важко дивитися в очі;
- веселий або сумний погляд;
- спокійний або напружений погляд;
- жорсткий або м'який погляд;
- світлі або темні очі.

Потім перший бажающий має розставити всіх учасників по колу або розділити на дві мікрогрупи відповідно за одним з критеріїв. Таку процедуру проходять усі бажаючи.

Після проведення процедури всі повинні розташуватися, де і як хочуть.

Запропонуйте учасникам пригадати, як найчастіше їх погляд характеризують оточуючі, та відповісти на запитання: “Яким найчастіше буває Ваш погляд? Допомагає він чи заважає у спілкуванні з людьми?”

Вправа 2.

Студенти закривають очі й обережно йдуть назустріч один одному. Можна акуратно брати один одного за руки, обмацувати, намагатися впізнати. Потрібно спробувати запам'ятати особливо приємні дотики; чи були такі люди, дотики яких навіть в таких умовах були приємними; які дотики в цій вправі викликали напруження.

Цю вправу можна аналізувати, але дуже делікатно. Свої відчуття в доброзичливій формі висловлюють тільки бажаючи.

Вправа 3.

Розставити товаришів по колу відповідно до того, як відчуваєте їх руки:

- від теплих до холодних;
- від м'яких до жорстких;
- від добрих до жорстоких.

Запропонувати учасникам спробувати зробити щось, щоб руки у всіх стали: а) доброзичливими; б) жорсткими; в) добрими.

Вправа 4. “Усмішка”.

Розставити товаришів по колу відповідно до того, як сприймається їхня посмішка:

- від напруженої до спокійної;
- від вільної до скутої;
- від радісної до сумної.

Зробити спробу передати доброзичливу посмішку по ланцюжку, дивлячись один на одного.

Вправа 5. “Вираз обличчя”.

Розташувати товаришів по колу залежно від виразу обличчя:

- від сумного до веселого;
- від доброзичливого до загрозливого;
- від втомленого до відпочившого.

Зробити спробу без слів змінити вираз обличчя в бік більшої відкритості, доброзичливості.

Вправа 6. “Приєднання до стану партнера”.

Вправа виконується в групах з трьох чоловік.

1. Розподіліть ролі: один буде оповідачем (клієнтом), другий – психологом (слухачем), третій – спостерігачем.
2. Оповідач розповідає свою історію. Слухач використовує техніки нерефлексивного слухання і вербалізації почуттів.
3. Після завершення розповіді слухач вербалізує почуття оповідача.
4. Спостерігач ділиться своїми враженнями.
5. Зміна ролей. У процесі виконання вправи кожен учасник має побувати в кожній ролі.

Інструкція для оповідачів. Згадайте ситуацію, в якій Ви відчували змішані почуття. Може бути, Ви й досі в ній не розібралися, а спогади про неї викликають неприємні переживання. Ця подія не повинна бути дуже трагічною. Розкажіть своєму співрозмовнику про цю подію.

Інструкція для слухачів. Вислуховуючи розповідь, спробуйте приєднатися до стану “клієнта”, увійти з ним в емоційний резонанс. Спробуйте побути “дзеркалом”, що відображає його емоційний стан. Прийміть таке ж положення, як він, прийміть його позу; спостерігайте за його рухам і спробуйте їх скопіювати, зменшивши амплітуду. Спробуйте дихати синхронно з ним, відтворюючи динаміку вдихів і видихів.

Не намагайтеся глибоко вникати в хід думки співрозмовника, не перебивайте його суб’єктивними зауваженнями (що виражають згоду або співчуття). Ви повинні уважно слухати, використовуючи техніки пасивного слухання, і відображати його емоційний стан.

Коли партнер завершить розповідь (або через 5 хвилин), перекажіть:

- які почуття він відчував в ситуації, про яку йшла мова в його оповіданні;
- які почуття в нього викликає ця ситуація тепер;
- які почуття він відчував, розповідаючи вам цю історію;
- яке відношення до себе як до слухача ви відчули з його боку.

Постарайтеся використовувати хоча б по одному разу кожен техніку:

- 1) категоризація почуттів;
- 2) опис фізичного стану;
- 3) метафори і порівняння;
- 4) вербалізація бажань.

Не оцінюйте, не дорікайте, не схвалюйте, не втішайте, не ставте запитань!

Інструкція для спостерігачів. Ваше завдання – спостерігаючи за діалогом, відзначайте техніки, використані психологом. Звертайте увагу на те, як змінювався емоційний стан оповідача в процесі викладу подій і особливо після вербалізації.

Обговорення та висновки.

Обговорення відбувається в групах, що складаються з декількох об’єднаних “трійок”.

Розкажіть, перебуваючи в ролі психолога: чи вдалося Вам адекватно передати почуття “клієнта”, чи дізналися Ви щось про його внутрішні настановлення й почуття; з якими зіткнулися труднощами? Що Ви дізналися про себе як про психолога?

З ролі клієнта: чи змінився Ваш емоційний стан, коли Ви чули коментарі психолога щодо Ваших почуттів? Помітили Ви в собі якісь почуття, настановлення, бажання, існування яких раніше ігнорували? Який досвід Ви придбали, виконуючи цю вправу? Що Ви дізналися про себе і змогли почерпнути для себе? Обмінюйтеся враженнями, зробіть висновки.

Додаток

Список прикметників, що характеризують стан людини

Антагоністичний	Захисний	Ощасливлений
Апологетичний	Зачумлений	Перевантажений
Бадьорий	Збуджений	Передчуваючий
Беззахисний	Звільнений	Песимістичний
Безнадійний	Зв'язаний	Побитий
Безпечний	Зганьблений	Повільний
Безтурботний	Здивований	Позитивний
Близький за духом	Злісний	Покинутий
Болісний	Зляканий	Покірний
Бунтуючий	Змучений	Поранений
Буркотливий	Знавісний	Похмурий
Веселий	Зневажливий	Прагнучий
Вибачаючий	Зневірений	Привабливий
Винагороджений	Знехтуваний	Пригнічений
Винний	Зухвалий	Пригноблений
Виснажений	Іскристий	Приголомшений
Відважний	Лінивий	Приємний
Відкинутий	Люблячий	Приймаючий
Відчужений	Лякливий	Принесений в жертву
Ворожий	Мирний	Присоромлений
Впевнений	Миролюбний	Провокуючий
Вражений	Невгамовний	Радісний
Втомлений	Невизначений	Роздратований
Гнівний	Негідний	Розлючений
Гордий	Недружній	Розсерджений
Дбайливий	Незацікавлений	Розслаблений
Дезорієнтований	Незгідний	Розчарований
Делікатний	Незрозумілий	Самовпевнений
Депресивний	Непростий	Сварливий
Дивовижний	Нервовий	Святковий
Добррозичливий	Несміливий	Сердитий
Доброчесний	Неспокійний	Сміливий
Докучливий	Нетерпимий	Співчутливий

Долаючий	Нещасний	Сподіваючий
Дратівливий	Ниючий	Сприяючий
Жалкуючий	Обділений	Сп'янілий
Жвавий	Обласканий	Сумний
Життєлюбний	Обманутий	Схвалюваний
Завалений	Обновлений	Твердий
Задоволений	Ображений	Товариський
Заляканий	Образливий	Тріумфуючий
Занепокоєний	Обурений	Цинічний
Засмиканий	Одинокий	Чарівний
Засмучений	Одурманений	Чутливий
Засоромлений	Оптимістичний	Шокований
Заспокоєний	Ошелешений	Щасливий

Рефлексія.

Хто що відчував, чи було важко, чи дійсно це відчував або логічно припустив з аналізу ситуації? Яка вправа найбільш запам'яталась? Яку вправу було виконати важче, яку легше?

Інформація для тренера.

В ході заняття слід тримати експресивний темп, підтримувати підвищений емоційний рівень, частіше використовувати добрий гумор, не втрачати доброзичливу атмосферу.

Тема 3. Відрефлексування комунікативного процесу.

Заняття №6 (2 год.). Дослідження рефлексії в спілкуванні.

Мета: розвиток уваги до оточуючих у спільній діяльності; усвідомлення своїх почуттів, спроба вербалізації; опис оточуючих – спроба бачити партнера, а не створений образ.

Хід роботи.

Тренер пропонує провести експеримент, не принижуючи власної гідності, “не гублячи свого обличчя” і не копіюючи інших, кожен учасник має працювати в групі.

Вправа 1.

Витягнути руки вперед, стиснути пальці в кулаки і на рахунок “три” – миттєво відкрити долоні (провести репетицію). А тепер з трьох спроб намагайтеся досягти єдності – розжати, не змовляючись, однакову кількість пальців.

Вправа 2.

Ця вправа ґрунтується на вправі 1, доповненій умовами: розгинаючи пальці, орієнтуватися:

- а) на тих, хто стоїть навпроти;
- б) на тих, хто стоїть поруч;
- в) на лідера, якого обрав сам;
- г) на більшість учасників.

Тепер пропонує учасникам тренінгу відповісти, який орієнтир виявився найбільшою мірою результативним, в якому випадку кожен собі більше сподобався, а також згадати заняття, на якому всі дивилися один одному в очі. Які почуття виникали тоді?

Вправа 3.

Учасникам пропонується подивитися на сусіда праворуч так само, як він дивиться на Вас. Які почуття викликає цей погляд? Як, на Вашу думку, більш дотично сказати: “Він дивиться на мене осудливо” або “Я відчуваю осуд в його погляді?”

Можлива невелика дискусія, але її не слід затягувати, а потрібно запропонувати наступні спостереження і дослідження.

Вправа 4.

Розігруються невеликі етюди.

Один учасник входить в кімнату, проходить і сідає там, де хоче. Решта спостерігають і намагаються зрозуміти, які почуття виникли у нього в процесі цієї процедури.

У пам’яті відтворюється ситуація, коли будь-хто виходить відповідати до дошки. Потрібно згадати почуття, які найчастіше виникають, коли Ви спостерігаєте його вихід і відповідь.

Один з учасників (якщо всі відмовилися, то сам тренер) скаче на одній нозі. Обговорити, які почуття викликає це видовище.

Один з членів групи намагається змінити місце розташування предметів меблів. Обговорити, які почуття викликає його вид, його дії.

Рефлексія.

Усі по черзі розповідають про те, які почуття виникали в момент вправи.

Примітка. Тренеру слід уважно стежити за висловлюваннями і делікатно уточнювати: “Він був такий чи це його вид викликав у тебе почуття? Які саме?” Потрібно допомагати учасникам групи у пошуку визначення почуття.

Вправа 5.

Запропонувати кільком учасникам розповісти: анекдот або коротку гумористичну розповідь; вірш; уривок з фільму.

В цей час іншим потрібно простежити, які почуття викликають голоси оповідачів.

Узагальнення.

Легше говорити про свої почуття чи про того, хто викликав ці почуття?

Чи завжди ми говоримо про людину, чи часто переносимо на неї свої почуття і думки, викликані іншою людиною?

Може виникнути ситуація, в якій буде доречною активізація поняття психологічних захисних механізмів (див. заняття № 2).

Вправа 6.

Запропонуйте учасникам описати будь-кого з членів групи. Можна почати з тренера. Умова: передавати своє сприйняття, не приписуючи якостей. Спільно домовитися про формули оповідання, наприклад: “Коли я чую голос, у мене виникає відчуття ...” або: “Така поведінка у мене викликає відчуття ...”, або: “Коли ти так робиш, мені хочеться ...” і т.д.

Домашнє завдання.

Описати (створити) об’єктивний образ людини, яка в даний момент тобі неприємна (свого колишнього товариша, когось із батьків або вчителів) без вживання оцінних висловлювань, лише через свої почуття.

Інформація для тренера.

Всі вправи слід проводити в стилі шоу, щоб зняти напругу і незручність. Темп – експресивний. Кожна вправа після виконання обговорюється у формі

припущень. Частина учасників не наважуються говорити, але дуже уважно слухають, думають; спробуйте залучити їх до процесу обговорення.

Заняття №7 (1,5 год.). Рефлексія.

Мета: відпрацювати навички рефлексії; сприяти осмисленню перешкод і труднощів в процесі спілкування; сприяти осмисленню своїх станів.

Хід роботи.

У процесі подальших вправ учасники мають спробувати “прислухатися” до своїх відчуттів, намагатися зрозуміти, що з ними відбувається.

Вправа 1.

Всі учасники утворюють щільне кільце, а один учасник намагається проникнути в коло. Для переходу до процесу відрефлексування діяльності корисно застосувати вправу “Послухаємо себе”. Вона проводиться в повному мовчанні протягом хвилини.

Можна використовувати такі формули:

- мої відчуття і думки, коли я був у ролі того, хто долає перешкоду;
- що мені заважало, що допомагало?
- що дивувало, дратувало?
- які почуття викликали оточуючі?
- чому сталося саме так?

Вправа 2.

Мета роботи. Вивчення ролі рефлексивного слухання у встановленні взаєморозуміння. Апробування технік рефлексивного слухання.

Хід роботи

Вправа виконується в групах з трьох чоловік. 1. Розподіліть ролі: один буде оповідачем, другий – психологом (слухачем), третій – спостерігачем.

2. Оповідач викладає свою історію. Слухач при цьому використовує техніки пасивного слухання, надаючи оповідачеві номінальну підтримку.

3. Слухач переказує почуту історію.

4. Спостерігач ділиться враженнями.

5. Зміна ролей: слухач стає спостерігачем, спостерігач – оповідачем, оповідач – слухачем.

6. Остання зміна ролей.

Інструкція для оповідачів. Згадайте подію, яка Вас засмутила. Це не повинна бути дуже трагічна подія.

Інструкція для слухачів. Ви повинні уважно слухати, використовуючи техніки пасивного слухання. Коли партнер завершить розповідь (або через 5 хвилин), перекажіть його історію своїми словами, як Ви її зрозуміли. Не оцінюйте, не дорікайте, не схвалюйте, не втішайте, не ставте запитань! Передайте сенс історії, демонструючи розуміння.

Інструкція для спостерігачів. Розкажіть слухачеві Ваші враження про нього як про слухача; розкажіть про Ваші враження щодо використання слухачем технік номінальної підтримки; наскільки точно і коректно слухачеві вдалося переказати історію оповідача і які реакції переказ викликав у слухача.

Обговорення та висновки

Обговорення відбувається в групах, що складаються з декількох об'єднаних “трійок”.

- Розкажіть із ролі психолога: чи вдалося Вам виконати інструкції? Що для Вас було легко, а що виявилось важким?
- Розкажіть з ролі клієнта: яке враження на Вас справив переказ психологом вашої історії?
- Як Ви можете охарактеризувати нереклексивне слухання?
- Які можливості Ви бачите у використанні цього методу? Яка область його застосування і можливі обмеження?
- Який досвід Ви придбали, виконуючи цю вправу? Що Ви дізналися про себе і змогли взяти корисного для себе?
- Обміняйтеся враженнями, зробіть висновки

Інформація для тренера.

На даному етапі не слід стимулювати відкритість, оскільки, як правило, в групі ще не достатній рівень довіри. Крім того, пасивність деяких учасників

заняття природна для тренування рефлексії в спілкуванні, адже рефлексія вимагає увагу до власного стану і власних думок.

II блок. Формування спонукально-координаційного стилю професійного спілкування (16,5 год.).

До 16 років людина звертає пильну увагу на себе. У неї з'являється бажання не тільки дізнатися більше про себе, а й сформувати це уявлення: “Хто я?”, “Навіщо я живу?” Починається пора “зустрічей” із собою. Це часто лякає. Емоційна нестабільність пов'язана з відчуттям дискомфорту в спілкуванні.

Досить високого рівня розвитку досягає система саморегуляції, але й вона в багатьох випадках не перемагає цей дискомфорт. Виникають питання: що робити зі своїми емоціями; як відчутти себе впевненим і спокійним у будь-якій ситуації та ін.

Досвід показує, що діти не вміють володіти своїми емоціями не тільки в силу свого темпераменту чи виховання, а й тому, що у них складається неправильне уявлення про почуття, які володіють ними. Для того, щоб допомогти студенту оволодіти своїми ресурсами в емоційно-вольовій сфері і дізнатися про різні способи самовираження в спілкуванні, пропонується цикл занять по темі “Емоції” .

У цьому курсі розглядається спектр основних і похідних емоцій, їх подвійне значення, необхідність адекватного вираження у конструктивній взаємодії, вміння розуміти і транслювати свої почуття, що великою мірою сприяє формуванню спонукально-координаційного стилю професійного спілкування майбутніх фахівців.

Тема 1. Простір і його організація в міжособистісному спілкуванні.

Заняття №1 (1,5 год.). Порушення “особистого” простору.

Мета: усвідомлення важливості простору в спілкуванні; встановлення впливу просторового розташування партнерів на процес комунікації.

Хід роботи.

Вправа 1.

Група ділиться на пари. Партнери, наближаючись і віддаляючись, заходячи з боку і зі спини, намагаються визначити свої відчуття при наближенні – при видаленні.

Після того, як учасники висловляться, можна обговорити почуття людей в переповненому автобусі при порушенні дистанції суб'єктивно усвідомлюваної безпеки. Слід звернути особливу увагу на закономірне в цьому випадку зростання тривожності.

Вправа 2.

Один учасник стоїть в центрі, решта наближаються до нього. Потім він наближається до решти.

Обговорення.

Які відчуваємо відчуття? Які помітив закономірності прояву почуттів кожен з Вас?

Вправа 3.

Двом студентам, між якими існує дружня симпатія, пропонується поговорити:

- а) про погоду;
- б) про будь-яке питання, не призначене для сторонніх (пошепки).

Решта спостерігають за змінами просторового розташування співрозмовників у процесі бесіди. Обговорюються причини зміни дистанції в спілкуванні.

Узагальнення.

Учасникам пропонується висловити свої припущення щодо закономірностей у виникненні почуттів та впливу цих почуттів на процес взаємодії за умов порушення дистанції суб'єктивно усвідомлюваної безпеки.

Тема 2. Емоції і почуття.

Заняття №2 (1,5 год.). Роль емоцій у спілкуванні.

Мета: актуалізація досвіду і знань з області емоційної сфери; прояв проблеми так званого “звуженого” досвіду сприйняття і трансляції почуттів.

Хід роботи.

1. Кожен учасник записує стільки назв почуттів, скільки зможе.
2. Учасник, який записав найбільшу кількість, зачитує, а тренер в цей час фіксує слова на дошці. Потім підраховується кількість збігів у словах з іншими учасниками.

3. Актуалізуються найбільш відомі (а, значить, найбільш вживані) емоції та емоційні стани, пояснюється різниця емоції та емоційного стану.

4. Учасники заповнюють таблицю почуттів, які характерні для них зазвичай, і тих, які вони відчують сьогодні. У першій колонці записуються назви почуттів. Потім обирається клітинка, відповідна місцю, де це почуття виникає (місць може бути кілька), в клітинах проставляються хрестики.

У першій частині таблиці записуються почуття, які найчастіше відчували студенти останні півроку, у другій – почуття, які відчували учасники сьогодні.

Можна за 5-10-бальною системою оцінити інтенсивність почуття.

Назви почуттів	Місця, де я зазвичай відчуваю ці почуття					
	Дома	На вулиці	У вузі	У новій компанії	Серед друзів	В інших місцях (де?)
<u>Зазвичай</u>						
1. Зло						
2. Радість						
3. Смуток						
<u>Сьогодні</u>						
1. Нудьга						
2. Страх						
3. Непорозуміння						

5. Учасникам пропонується з'ясувати, як оточуючі люди розуміють наші почуття.

Вправа 1. “Дзеркало”.

Одна людина показує якусь гримасу сусідові. Той, у свою чергу, “передражнює” його якомога точніше і передає далі – своєму сусідові. “Тримаса” передається по колу. Вправа закінчується, коли вона повертається до першого учаснику.

Так само “передаються” ще кілька емоцій.

Обговорення.

Який механізм впізнавання почуттів? Які м'язи задіяні? Що Ви відчуваєте, коли бачите мімічне зображення емоцій?

6. Учасникам пропонується зробити аналіз сьогоднішнього дня за напрямками:

а) які почуття відчував;

б) що я можу очікувати від оточуючих, які бачили відображення моїх почуттів на моєму обличчі (на основі частини II таблиці).

Запропонувати студентам висловитися приблизно в таких формах:

“Я зрозумів ...”, “Мене здивувало ...”, “Я відчув ...”, “Я думаю, ...”, “Мене дратувало ...”, “Мені сподобалося ...”, “Я був собою задоволений ...”.

Інформація для педагога-психолога.

Враховуючи сором'язливість і недостатній розвиток міміки у деяких учасників, слід бути витривалими. Спочатку вправу “передача емоції по колу” слід проводити гумористичним шляхом, а потім – поглиблювати ситуацію довіри, свободи.

Заняття №3 (1,5 год.). *Вираження свого емоційного стану невербальними засобами.*

Мета: розвиток чутливості до невербальних засобів спілкування; тренування вміння демонструвати свій емоційний стан.

Хід роботи.

Заняття присвячене навчанню студентів реалізувати свої акторські здібності. Найбільшою мірою безпосередньо це роблять діти. Щоб звільнитися від умовностей, слід пограти в дитячі ігри: “криголам” – третій зайвий або кішки-мишки.

В процесі обговоренні гри тренеру слід звернути увагу її учасників на зміну свого емоційного стану в ході гри. Це стає, як правило, початком дослідження основних питань: як ми відчуваємо зміну емоційного стану в собі? Яким чином демонструє цей стан? Як його помічаємо?

Учасники діляться на дві групи: перша – актори, друга – глядачі.

Керівник пропонує акторам теми інсценувань:

а) йти проти вітру;

туди, куди не хочеться;

так, щоб когось не розбудити;

б) йти з тим, хто веселіше за всіх;

з тим, хто нагадує когось з життя знайомих;

з самою симпатичною для тебе людиною в цій групі;

з тим, хто викликає настороженість;

з тим, кого б ти хотів змінити.

Група глядачів має зрозуміти, кого показують актори. Потім групи міняються ролями, і пропонуються наступні теми:

ми кудись йдемо, і раптом ... (зустріч з несподіванкою)

... Розуміємо, що щось забули;

... Не вистачає грошей;

... Бачимо людину, яка нам дуже подобається;

... Бачимо людину, якій хочемо сподобатися;

... Дізнаємося, що на панчосі (рукаві і т.д.) дірка.

Обговорення.

Що допомагає усвідомити, показати почуття? Що допомагає нам зрозуміти, що відчуває інша людина?

Після обговорення керівник пропонує систематизувати невербальні реакції, які допомагають пізнавати емоції, та класифікувати типові жести, пантоміму, міміку.

Заняття №4 (1,5 год.). Аналіз почуттів.

Мета: тренування усвідомлення та вербалізації почуттів; виявлення подвійності почуттів.

Хід роботи.

Вправа 1. “Криголам”.

Можна використовувати будь-яку вправу на довіру, наприклад, вправу “Сліпий і поводитир”. Група ділиться на пари. У парі домовляються, хто буде “сліпим”, а хто “поводирем”.

Правила гри. “Сліпий” закриває очі і довіряється “поводирю” у всьому. “Поводир” має провести “сліпого”, намагаючись якомога менше порушувати комфортний стан свого партнера: всіляко його оберігати, піклуватися, коментувати, що відбувається.

Потім партнери міняються ролями і вправа повторюється. Усі пари рухаються по приміщенню хаотично. Аналізуючи цю вправу, зверніть увагу на те, як власний досвід переживання “сліпоті” вплинув на дії в подальшій ролі “поводиря”.

Вправа 2.

Розподілитися на пари. Один партнер грає роль “скульптора”, інший – “матеріалу”.

“Скульпторові” треба “виліпити” будь-який предмет або іграшку. Він не має права давати команди “матеріалу”, користується в роботі тільки руками (нахиляє, піднімає, згинає і т.д.).

Потім партнери міняються ролями і вправа повторюється.

Обговорення.

Яким “матеріалом” “скульптор” себе відчував? З якого “матеріалу” зліпив? Чи відповідало відчуття “матеріалу” тому, як з ним поводився “скульптор” (наприклад: “матеріал” відчував себе пластиліном, а з ним поводитися, як з гранітом)? Які почуття виникають, якщо “матеріал” і дії “скульптора” збігаються (не збігаються)? Як ці почуття впливають на подальшу взаємодію партнерів по спілкуванню?

Вправа 3.

Одному з учасників (за бажанням) пропонується створити з будь-якого іншого учасника “скульптуру” почуття, яке, на його думку, є небажаним у спілкуванні. “Скульптура” відсіває все хороше і погане з того, що може дати це почуття. “Скульптор” дякує за гарне і висловлює свої побажання.

Наприклад: “Коли я дивлюся в дзеркало, у мене виникає почуття жалю, що я не повною мірою досконала, як хотілося б”. – “Скульптор” змінює міміку

і положення тіла “скульптури” (плечі опущені, голова нахилена вниз і набік, руки – в кишенях або притиснуті до грудей і т.д.).

“Скульптура “Жаль””: “Я нагадую тобі про твої недоліки, знижую твій настрій і впевненість в собі ...” або: “Я даю тобі зрозуміти, що тобі слід бути активним у житті – стежити за своєю зовнішністю, вступати у спілкування в якості хорошого співрозмовника, щоб оточуючі бачили не тільки твою зовнішність, а й могли оцінити твої здібності, багатство твоєї душі тощо”.

“Скульптор”: “Дякую тобі за те, що ти допомагаєш мені знайти спосіб різнобічно розвиватися (не зациклюватися тільки на зовнішності), активно виявляти себе. Але мені б хотілося, щоб ти, “Жаль”, не витісняло свою сусідку – “Гордість” , вона для мене теж є необхідною!”

Інформація для тренера.

Оскільки знання та вміння аналізувати почуття у студентів 1 курсу недостатньо розвинені, в ролі “скульптури” у перший раз варто виступити самому. Незважаючи на складнощі в самостійних повторях, вправу слід програти не менше трьох разів. Тренеру треба постійно приєднуватися то до однієї, то до іншої ролі і допомагати учасникам вербалізувати думки.

Вправа 4.

Виокремлення в почутті позитивних і негативних відтінків. Один з учасників створює “скульптуру” будь-якого почуття, використовуючи групу учасників. “Скульптура” (устами учасників) розповідає про те, що позитивне і що негативне вона несе своєму господареві. На закінчення “скульптор” висловлює свою думку з приводу почутого.

Вправа програється стільки разів, скільки пропозицій надходить від учасників.

Обговорення.

Які думки і почуття з’являлися в процесі програвання вправ? Які нові відчуття, знання взагалі і знання про себе було отримано сьогодні? Які виникли побажання для реалізації свого творчого потенціалу на наступному занятті?

Інформація для тренера.

Можна в якості домашнього завдання запропонувати анонімно описати ситуацію, коли почуття вийшли з-під контролю. Спробувати описати свої невербальні реакції в той момент.

Заняття №5 (1 год.). Емоції.

Мета: визначення позиції: чи треба зволікати емоціями? Визначення залежності характеру вираження емоцій від інтелігентності особистості.

Інформація для тренера.

Для майбутнього експерименту слід обирати тільки бажаючих, потрібно бути впевненим, що ця людина не страждає болючим самолюбством, не боїться панічно “втратити обличчя”, краще, щоб вона любила грати “на публіку”.

Хід роботи.

Ведучий пропонує обговорити проблему. “Оскільки будь-яке почуття (негативне, надмірне, несвоєчасне) народжує дію, як бути, щоб ці дії не шкодили іншим?”

Учасники занять мають висловитися з наступних питань:

1. Що робити з негативними емоціями?
2. Що нас чекає, якщо ми стримуємо емоції, тобто забороняємо собі їх виявляти?

Заборону на вираження емоцій можна проілюструвати за допомогою наступної вправи:

Зв'язати всі канали відтворення (можна зав'язувати хустками, шарфами, стрічками):

рот – щоб не лаявся і не кричав;

очі – щоб не бачили недостойного, не висловлювали ненависть, незадоволення і зло, щоб не плакали;

вуха – щоб не чули зайвого;

руки – щоб не билися;

ноги – щоб не штовхали, не ходили в погані компанії;

душу – щоб не страждала.

Після завершення процедури відбувається інсценування заборон (зав'язування). Тренер звертається до учасників з питаннями:

Що може така людина? Висловлювати свою думку? – Рот зав'язаний!

Спостерігати, виділяти прекрасне, відгукуватися? – Знижена можливість реагувати!

Творити прекрасне, обіймати, висловлюючи радість? – Руки зв'язані!

Йти по життю? (Легенько підштовхнути зв'язаного, спробувати змусити рухатися) – страх, скутість рухів!

Співчувати, радіти, довірятися? – Душа “мовчить”, скута.

Після цієї вправи корисно розпитати зв'язаного про його почуття в ході виконання вправи.

Висновки мають зробити студенти.

- Перекриваючи одну з можливостей вираження почуттів, перекриваємо або неймовірно знижуємо роль іншої.

- Пригнічені емоції породжують почуття страху і руйнують душу.

Обговорення.

Придушувати емоції не можна, а як бути?

В процесі обговорення деструктивних форм емоційної саморегуляції заборони на вираження емоцій і їх спотворення – звертається увага на вигоди і втрати за умов деструктивного способу вияву емоцій; на необхідність демонстрації емоцій невербальними і вербальними способами, на доцільність переведення певної емоції в зовсім інше почуття або стан.

На закінчення заняття тренер пропонує учасникам висловитися:

- Що сьогодні було легко, а що – складно;

- Які виникали почуття і думки;

- Що нового відкрили в собі.

Тема 3. Слухання.

У студентів вербальне спілкування набуває своєрідних напрямків – “філософствування” і затвердження свого світовідчуття, – які зрештою стають

провідними для особистості психолога. У студентів не тільки підвищується потреба в спілкуванні, а й виникає необхідність самостійно вступати в нові контакти, презентувати своє власне “Я”. У процесі розвитку особистості та стабілізації рівня соціальної зрілості найбільшу роль відіграє вміння висловлювати свою думку, виявляти ініціативу в ділових і дружніх контактах вербальними засобами. У найбільш вигідному становищі опиняються студенти з добре розвинутою мовою, а дещо ущемленими почуваються мовчуни. Але й ті, й інші буквально страждають від низького рівня здатності чути співрозмовників, доносити зміст, адже найголовніше для людини – “щоб тебе розуміли”.

Заняття знайомлять студентів із законами, технологіями вербального спілкування, дозволяють відпрацьовувати вміння в цій галузі, а також навчають новим вмінням здійснення ефективної комунікації.

Заняття № 6 (2 год.). Уміння слухати.

Мета: загострити увагу на сприйнятті співрозмовника; спільно сформулювати правила “хорошого слухання”.

Хід роботи.

Вправа 1.

Ведучий вимовляє будь-яку фразу (про погоду, навчання, самопочуття тощо) і кожному учаснику пропонується розповісти, що він почув і що сприйняв. В результаті висловлювань стають очевидними деякі розбіжності в розумінні цієї фрази.

Пропонується проаналізувати цей феномен за допомогою більш простих вправ.

Вправа 2. “Зіпсований телефон”.

Всі (або кілька осіб) виходять з кімнати. Заходить перший учасник, ведучий говорить йому невелику фразу (можна прочитати будь-яке речення з книги, газети, підручника). Заходить другий учасник, перший учасник повідомляє йому ту ж саму фразу. І так кожен, входячи, вислуховує фразу, яку йому повідомляє попередній учасник, і передає наступному. Останній учасник

повідомляє всім почуту фразу. Ті, хто знаходяться в кімнаті, не повинні допомагати або висловлювати свої емоції з огляду на почуте.

Вправа 3.

Та ж сама процедура, але замість фрази першому, хто увійшов, показується картинка, розглянувши яку, він словесно описує її наступному учаснику. І так кожен наступний передає (не бачивши картинки) далі почутий опис.

Обговорення.

Чому спотворений сенс? Як це відбувалося?

Інформація для тренера.

Для більшого ефекту і ретельного аналізу можна процес виконання вправи записувати на магнітофон. В результаті наприкінці заняття відбувається рефлексія діяльності, наприклад:

- Слухання межує з розумінням.
- Слухати і чути не зовсім одне й те ж саме.
- Фільтром у процесі передачі інформації є вибіркове сприймання.

Після закінчення процесу аналізу і формулювання причин викривлення сенсу доцільно застосувати вправи на тренування уміння слухати. Їх можна проводити в колі, в парах і в мікрогрупах.

Вправа 4.

Учасникам пропонується переказати те, що їм розповів співрозмовник (вправа йде легко, якщо запропонувати розповісти фрагмент події, що сталася по дорозі в навчальний заклад, вдома, а також про прочитану статтю або уривок з книги, фільму і т.п.).

Обговорення.

У яких випадках переказ є більш точним?

Яку роль відіграє вміння оповідача концентрувати увагу свого співрозмовника?

Що “заважає” почути і запам’ятати текст?

Вправа 5.

Варіант вправи 1. Але перш, ніж переказати почуте, слід уточнити деякі деталі (фразу, слово, висновок, твердження і т.п.).

Обговорення.

Яким чином допомагають уточнюючі питання?

Які почуття виникали в оповідача?

Інформація для тренера.

Наступні вправи корисно записувати на магнітофон або додатково створити групу супервізорів.

Вправа 6.

Слід вислухати коротку розповідь, але не переказувати, а передати зміст почутого. Результатом обговорення може бути формулювання цілей ефективного слухання.

Вправа 7.

Перший учасник висловлює певну думку. Другий учасник вислуховує його до кінця, намагаючись почути точку зору співрозмовника, а не формулювати в цей час свою власну позицію.

Обговорення.

Що відчував слухач?

Як себе почував оповідач?

Що допомагало і що заважало співрозмовникам?

Вправа 8.

Використовується варіант виконання попередньої вправи. Оповідач висловлює свою точку зору щодо теми, яка його цікавить. “Слухач” не стільки слухає співрозмовника, скільки намагається сконцентруватися на своїй точці зору і не вступати в обговорення. Слід відпрацювати наступні питання:

Що відчував кожен із співрозмовників?

Що хотілося зробити?

Що “слухач” зрозумів із сказаного?

Який сенс всього цього насправді?

Далі ведучий пропонує ці ж вправи, але ж зі зміною поведінки слухача.

1. Слухаючи, партнер ставить мету – швидше висловитися самому, але не перебивати співрозмовника.

2. “Слухач” вислуховує уважно тільки тому, щоб викрити в чомусь оповідача: у брехні, нелогічності, упередженості, поганому смаку.

3. “Слухач” не стільки зацікавлений почути думку співрозмовника, скільки хоче оцінити співрозмовника під час вислуховування: дурний, розумний, вискочка, мимрить, лідер, здоровань, небезпечний, красивий і т.д.

Обговорення.

Який ефект? Як змінюється поведінка мовця (міміка, жести, манера, голос) в процесі розмови?

Вправа 9.

Активне слухання у психологічній допомозі.

1. Вправа виконується в “трійках”.

2. Розподіліть ролі: один буде оповідачем (клієнтом), другий слухачем (психологом), третій – спостерігачем.

3. Оповідач розповідає свою історію. Слухач використовує техніки рефлексивного і нерефлексивного слухання і запитання.

4. Спостерігач стежить за дотриманням інструкції слухачем і по завершенні – висловлює враження.

5. Друга зміна ролей.

6. Третя зміна ролей.

Інструкція для оповідачів. Подумайте про те, що у Вашому житті Вас не влаштовує, засмучує. Розкажіть про це своєму консультантові. (на цьому тренінгу краще не торкатися дуже значущих або трагічних для клієнта подій).

Інструкція для слухачів. Ви маєте уважно слухати, використовуючи техніки рефлексивного і нерефлексивного слухання. Не оцінюйте, не дорікайте, не схвалюйте, не втішайте. В процесі слухання Ви можете ставити запитання щодо наступних сфер:

- факти (які факти пов'язані з даною ситуацією? Допоможіть партнеру відокремити факти від їх інтерпретацій та здогадок);
- почуття (що він відчуває по відношенню до даної ситуації в цілому? Що відчувають інші люди, які беруть участь в цій ситуації?);
- бажання (що він хоче насправді? Які бажання інших людей, включених в цю ситуацію? Знає він це напевно чи здогадується?);
- смисли (навіщо йому це?);
- дії (що він зробив чи робить, щоб досягти мети?);
- перешкоди (що йому заважає?);
- кошти (як він може домогтися того, чого хоче?).

Інструкція для спостерігачів. Ваше завдання – спостерігаючи за процесом спілкування колег відзначати техніки слухання, використані психологом; рахувати запитання з кожної категорії, задані в процесі слухання. Розкажіть про Ваші враження щодо наслідків заданих питань: допомагало чи заважало те чи інше запитання оповідачеві розповідати свою історію? Чи впливало це запитання на логіку формулювання думки? Якщо так, то позитивно чи негативно?

Обговорення та висновки.

Обговорення відбувається в групах, що складаються з декількох об'єднаних “трійок”.

- Розкажіть з ролі психолога: чи вдалося Вам вірно відобразити зміст розповіді клієнта; з якими зіткнулися труднощами? Хто домінував у розмові? Чи вдалося Вам уникнути зайвих запитань? Що Ви дізналися про себе як про психолога?
- Розкажіть з ролі клієнта: чи змінювалося Ваше розуміння ситуації під впливом запитань психолога?
- Якого досвіду Ви набули, виконуючи цю вправу? Що Ви дізналися про себе і змогли почерпнути для себе?
- Обміняйтеся враженнями, зробіть висновки.

Наступні вправи призначені для розвитку емпатійного слухання.

Емпатійне слухання передбачає одночасне розв'язання двох задач: по-перше, це – допомога співрозмовнику у вираженні почуттів і бажань, а, по-друге – розуміння невиражених почуттів і бажань співрозмовника, демонстрація розуміння і перевірка правильності цього розуміння.

Техніки емпатійного слухання можна розділити на дві великі групи:

- 1) емоційне приєднання до стану партнера;
- 2) вербалізація його почуттів.

Вправа 10. Зауваження станів.

Мета роботи. Вивчення ролі емпатійного слухання у встановленні взаєморозуміння. Апробування технік емпатійного слухання.

Хід роботи.

1. Робота виконується в діадах. Оберіть собі партнера для виконання цієї вправи. Розподіліть ролі.

2. Перший номер сидить навпроти другого і називає вголос його стан. Наприклад: “Зараз ти трохи хвилюєшся”. Як тільки він помітить, що стан партнера змінився, наголошує на наступному стані: “А зараз ти зніжковів (розвеселився, сумуєш і т.д.).” Вправа виконується протягом двох-трьох хвилин.

3. Зміна ролей.

4. Обговорення.

Інструкція для виконавців першої ролі. Ваше завдання – розпізнавати і відзначати вголос стан партнера. Як тільки його стан зміниться, назвіть вголос його новий стан. Будьте уважні: стани змінюються швидко, особливо в момент виголошення Вами фрази.

Інструкція для виконавців другої ролі. У Вас немає ніякого завдання. Просто будьте собою. Ви не повинні заважати партнеру, приховуючи свої прояви, або зображувати почуття, яких Ви не відчуваєте. Будьте природними.

Узагальнення. Формулюються і записуються на дошці “правила хорошого слухання”.

Заняття №7 (1 год.). Конструктивні та деструктивні форми впливу на слухача.

Мета: Сформулювати закономірності, що підвищують ймовірність того, що тебе почують і зрозуміють правильно (адекватно).

Для того, щоб актуалізувати пізнавальну діяльність учасників групи, ведучий пропонує всім по черзі висловити припущення – “що саме потрібно від мовця”. Потім пропонуються такі тренувальні вправи.

Вправа 1.

Кожному учаснику пропонується вимовити одну загальну для всіх фразу: першому – як черепаха; другому – як маленька дитина; третьому – як робот; четвертому – як кулеметна черга і т.д.

Обговорення.

Який темп розмови в спілкуванні є найвигіднішим? Як це пов'язано з конкретною ситуацією? Які почуття виникають під час зміни темпу промови?

Вправа 2.

а) Вимовити своє ім'я з різними інтонаціями. Подивитися, як впливає інтонація на сприйняття.

б) Вимовити фразу: “Люди стають самотніми через те, що самі не виявляють інтересу до оточуючих” – з різними інтонаціями (повчання, скарги, підлецування, зневаги і злості).

в) Вимовити фразу: “Справа випадку, чи будуть у нас в житті хороші друзі чи ні”, – намагаючись викликати протест, інтерес, жаль і т.д.

Обговорення.

Конструктивні та деструктивні форми впливу на слухача.

Роль інтонації в досягненні цілей (прийняття точки зору, бажання зрозуміти і продовжити розмову).

Заняття № 8 (1 год.). Закономірності, що підвищують взаєморозуміння.

Мета: Тренування способів поліпшення взаєморозуміння.

Вправа 1. “Місце зустрічі”.

Ведучий пропонує учасникам домовитися про зустріч.

1.1. Один учасник описує місце в приміщенні, куди потрібно прийти. У другого учасника – очі закриті. Потім другий учасник має знайти те місце, де призначена зустріч.

1.2. Один учасник описує місце в місті, а другий повинен здогадатися, де воно знаходиться.

Обговорення.

Що заважало і що допомагало зрозуміти співрозмовника?

Що допомагало зайняти позицію мовця?

Вправа 2.

2.1. Описати стан людини у будь-якій ситуації з відомого фільму або книги.

2.2. Спробувати описати стан будь-якого члена групи.

Вправа 3.

Уявити себе екзаменаційною комісією на співбесіді. Одна людина – абітурієнт, решта – екзаменаційна комісія. “Програти” цей етюд з різними учасниками.

Обговорення.

Що допомагало абітурієнту налаштувати комісію на слухання і що викликало інтерес?

Які почуття викликав він у слухачів?

Узагальнення.

Формулювання й запис на дошці закономірностей, що підвищують можливість висловити свою думку і завоювати увагу співрозмовника (оцінюються мова, манера формулювання думки, взаємовплив).

Тема 4. Мистецтво полеміки.

Заняття № 9 (1 год.). Види запитань.

Мета: знайомство з видами запитань; відпрацювання вміння ставити запитання.

Сімейний терапевт Вірджинія Сатір вважає, що для повноцінного розуміння ситуації, в якій знаходиться підопічна особа (клієнт), необхідно дослідити чотири сфери її реальності.

1. Виявлення контексту – розповідь клієнта про те, що з ним сталося або відбувається.
2. Рефлексія – уточнення того, як клієнт сприймає, що відчувають інші щодо цієї події.
3. Виявлення почуттів клієнта щодо того, про що він розповідає.
4. Уточнення відчуттів клієнта щодо своїх почуттів (як він ставиться власне до своєї емоційної реакції) [54].

Хід роботи.

Вправа 1.

Кожен із членів групи обирає казкового персонажа та ідентифікує себе з ним, привласнюючи його ім'я, спосіб життя, минуле і т.д. Спочатку всі знайомляться, ставлячи закриті запитання. Потім кожен повинен поставити 2-3 відкритих питання будь-якому персонажу, на які отримує розгорнуті або формальні відповіді.

Персонажі можуть об'єднуватися між собою, і тепер відкриті запитання будуть задаватися всій групі, а учасники самі вирішують, як вони будуть відповідати.

Обговорення.

Проходить у вільній формі, тобто учасники розповідають про враження, почуття, реакції, складнощі та ін.

Домашнє завдання. Скласти анкету, використовуючи відкриті і закриті запитання. Варіант теми для анкети: “Ваше хобі”.

Заняття № 10 (2 год.). Прості і складні запитання.

Мета: ознайомитися з поняттями простого й складного запитання.

Хід роботи.

Вправа 1.

Учасники діляться на “батьків” та “дітей”. “Батько” чи “Матір” мають поставити складне запитання, яке б викликало тривогу “у дитини”. Наприклад: “Чи правда, що тобі більше подобається музика, і на іспиті з педагогіки ти хочеш, щоб тобі поставили оцінку за це захоплення, а не за знання?” Потім вони міняються ролями, процедура повторюється.

Обговорення.

Які почуття викликають такі запитання?

Як хочеться відповісти на таке запитання?

Студенти мають великий арсенал подібних запитань і знають, що саме викликає тривогу у взаєминах батьків та дітей, тому наводять багато прикладів.

Вправа 2.

Ця вправа є аналогічною вправі 1, але тепер учасники діляться на “студентів” і “викладачів” або пропонують свої ситуації. Наприклад:

Студент намагається з’ясувати незрозуміле запитання стосовно дисципліни.

Якщо програвати або аналізувати запропоновані учасниками ситуації, то у студентів з’являється можливість сформулювати самостійну поведінку в процесі їхнього програвання.

Вправа 3.

Тренер пропонує дискусійну тему: “Діти винні в тому, що батьки ними постійно незадоволені, і тому в родині виникають сварки”. Учасники діляться на дві групи:

група 1 – умовно погоджується з цим твердженням;

група 2 – умовно не згодні,

і обговорюють цю тему, використовуючи складні та прості запитання.

Вправа 4.

Тренер пропонує розповісти про бажання здобувати освіту зі спеціальності “Психологія”. Кожен учасник має задати 2-3 запитання члену групи для з’ясування причини вибору. Питання повинні бути коректними.

Обговорення.

Які почуття і бажання викликають ці запитання?

Вправа 5.

Спільно обирається казка, за бажанням розподіляються ролі між учасниками. Надалі відповідати на запитання треба буде від імені цих персонажів. Їм задаються некоректні запитання зі спробою викрити дещо або із прихованим твердженням (подвійний сенс), або ж просто – нелогічні запитання.

Запитання персонажам казок: “Чому ти, Змій Горинич, не любиш людей?” (твердження); “Що, у тебе, Настенька, руки відсохнуть, якщо ти підметеш підлогу?” (нелогічність, прихований сенс).

Вправа 6.

Мета: Вивчення ролі запитань у процесі надання психологічної допомоги.

Хід роботи.

Функціональний аналіз запитань

1. Прочитайте стенограми розмов у додатках 1 і 2, відзначте для себе:

- Чи було воно задане, щоб принести користь оповідачеві?
- Чи принесло запитання користь клієнтові, чи його можна було пропустити?
- Які запитання можна пояснювати як замасковані поради?
- Які запитання можна тлумачити як збір інформації для подальшої поради?
- Які запитання можна пояснити як задоволення інтересу психолога або заповнення часу для зняття тривоги?

- Які запитання змусили клієнта захищатися, раціоналізувати власну діяльність?

2. Далі вправа виконується в робочих групах з трьох-шести осіб. Обговоріть з колегами Ваші міркування. Зробіть попередні висновки.

Додаток

Уривки стенограм консультацій, виконаних психологами-стажистами

Фрагмент консультації 1. Клієнт – студентка 20 років

Клієнт. Доброго дня!

Консультант. Здравствуйте. Проходьте, сідайте зручніше. Мене звуть Наталя Миколаївна. Я вас слухаю.

Клієнт. Ви знаєте, у мене зараз склалася така ситуація. Я вчуся в інституті на контрактній основі. З нового року у нас піднімають плату за навчання. Я не знаю, що робити. Іноді мені здається, що потрібно все кинути і йти працювати, а іноді – що треба вчитися далі. Я не знаю, що вибрати.

Консультант. Я правильно зрозуміла: у вас відбувається внутрішня боротьба за подальше самовизначення в житті, але вам важко вирішити, який з двох шляхів сьогодні правильний?

Клієнт. Так, я не знаю, як жити далі.

Консультант. А на якому курсі ви вчитеся?

Клієнт. Я навчаюся на четвертому курсі, тому кидати навчання небажано.

Консультант. А ви не хотіли б спробувати поєднувати роботу і навчання?

Клієнт. Я вже думала про це. Але, по-перше, якщо працювати неповний робочий день, то дуже мало платять; а, по-друге, якщо я буду працювати, то не буду встигати готуватися до навчання (до семінарів, лабораторних занять). Багато часу буде йти на роботу з дипломом.

Консультант. А хто оплачує ваше навчання?

Клієнт. Батьки.

Консультант. Ви вже розмовляли з батьками про те, що підвищують плату за навчання?

Клієнт. Ні, я боюся сказати їм про це. У мене є ще молодший брат і молодша сестра. І мені не хочеться, щоб вони в чогось потребували через те, що я вчуся платно.

Консультант. До цього моменту у вас вже підвищували плату за навчання?

Клієнт. Так, на другому курсі.

Консультант. Ви тоді відразу ж поговорили з батьками?

Клієнт. Так. Я тоді відразу ж розповіла їм про це. Мама сказала, що доведеться в чомусь себе обмежити.

Консультант. А зараз Ви чого боїтеся?

Клієнт. Просто цього року у мене брат закінчує школу. Раптом він не вступить на безкоштовне навчання? Батьки не зможуть вчити нас удвох. І мені не хотілося б, щоб через це у нас з братом були якісь проблеми.

Консультант. Уточніть, будь-ласка, які проблеми можуть бути у вас з братом?

Клієнт. Ну, наприклад, він буде говорити, що я вчуся платно, а йому батьки не можуть дозволити вчитися платно.

Консультант. Мені здається, що Вам перш за все потрібно поговорити з батьками. А також обговорити це з братом, адже вчитися Вам залишилося півтора року. І всі разом постараетесь прийняти правильне рішення.

Клієнт. Але батьки турбуватимуться! Я не хочу їх засмучувати. І брат образиться.

Консультант. А Ви поговоріть так, щоб не засмутилися і не образилися.

Клієнт. У мене не вийде.

Консультант. А давайте я Вас навчу ...

Фрагмент консультації 2. Клієнт – студентка, 21 рік.

Клієнт. Доброго дня.

Консультант. Доброго дня. Проходьте. Сідайте, будь-ласка. Як мені до Вас звертатися?

Клієнт. Світла.

Консультант. А мене звуть Олена Олександрівна. Про що Ви хотіли зі мною поговорити, Світлана?

Клієнт. Знаєте, останнім часом у мене складається враження, що мене переслідує рок. За що б я не взялася, я нічого не можу довести до логічного завершення. Мені це дуже не подобається. Я в повній розгубленості.

Консультант. Світла, я бачу, Вам не по собі. Розкажіть мені докладніше, через що Ви в повній розгубленості.

Клієнт. Та це відбувається зі мною на кожному кроці: хочу я вивчити англійську мову, куплю підручники, почну і тут же втрачаю інтерес; почну займатися спортом – вистачає мене лише на місяць. (Пауза.)

Консультант. Продовжуйте, будь-ласка.

Клієнт. Ось, спробувала влаштуватися на роботу – пропрацювала два тижні і кинула. Зрозуміла, що не для мене. Засмутилася. Знову нічого не вийшло.

Консультант. З Вашої розповіді я зрозуміла, що описані Вами події засмучують Вас. Але, що в цій ситуації турбує вас більше всього?

Клієнт. Але ж у інших усе виходить.

Консультант. Ви маєте на увазі когось конкретно?

Клієнт. Так, наприклад, мої друзі. Один з них – просто ас у англійській мові, інший – комп'ютерний геній. І все мені кажуть, що я не повинна втратити можливість навчитися тим речам, які б могли мені допомогти в майбутньому. Вони хочуть, щоб я не відстала від життя.

Консультант. Я зрозуміла, що Ваші друзі хочуть, щоб Ви не відставали від сучасності життя, і Ви дуже прислухаєтесь до їх думою. Але чого Ви хочете самі, Світлано?

Клієнт. Я вчуся на психолога, мені б хотілося стати дійсно хорошим фахівцем. Мені подобається вчитися, я багато читаю, мене хвалять викладачі, тобто навчання – це те, що дійсно у мене виходить і що мені дійсно

цікаво. Але, можливо, мої друзі теж мають рацію, і я повинна спробувати зробити над собою зусилля ...

Консультант. Чи не означає це, що, дотримуючись заклику своїх друзів, Ви направляєте сили на речі, які Вас не цікавлять тільки для того, щоб не відставати від успіхів оточуючих?

Клієнт (пауза). А можливо, Ви праві.

Консультант. Світлано, а що страшного буде в тому, якщо Ви не прислухаєтеся до порад своїх друзів?

Клієнт. Знаєте, напевно, нічого страшного. Я буду займатися тим, що мені дійсно цікаво. (Пауза.) Але мене не залишає відчуття, що я в чомусь поступаюся своїм друзям.

Консультант. Як Ви думаєте, що може стояти за подібним відчуттям?

Клієнт. Може бути, я занадто багато уваги приділяю думкам оточуючих мене людей через мою невпевненість у власних силах.

Консультант. Хочу уточнити: Ви не впевнені, що у вас вистачить сил ... На що?

Клієнт. На все.

Консультант. На все не вистачить сил ні в кого. У Вас, як і у всіх інших людей на Землі, є обмежений запас сил. Якщо обирати, то в якій галузі Ви хотіли б зосередити свої сили і досягти успіху, яким могли б пишатися?

Вправа 7 (узагальнення).

В іграх “В прямому ефірі”, “Телеміст” (за формою телепередач) слід продемонструвати вміння задавати такі форми запитань: нейтральні; доброзичливі; недоброзичливі; каверзні.

Обговорення.

- Опишіть Ваш власний стиль формулювання запитань.
- Якщо група готова до відкритого і доброзичливого спілкування, можна запропонувати висловитися бажаним про стиль поведінки інших (якщо дозволить той, про кого хочуть сказати інші).

Після обговорення група формулює необхідні вимоги до запитань, ґрунтуючись на принципі конструктивності з метою підтримки ефективної комунікації.

Вимоги до запитань.

1. Розмова не повинна бути схожою на іспит.
2. Запитання не мають: бути складними для розуміння; виходити за межі сфери знань, проблем, відомих співрозмовнику.
3. Запитання повинні спонукати співрозмовника до обґрунтування власних думок і почуттів.

Заняття № 11 (1 год.). Мистецтво відповідати.

Мета: навчити добирати форми відповідей, адекватні даній конкретній ситуації.

У тренуванні вміння відповідати можна використовувати ті ж вправи, що і під час вивчення запитань, акцентуючи увагу на відповідях. Це дозволить використовувати ефект форми “тренінгу умінь” за умов відпрацювання форм постановки запитань. Можна модифікувати ці вправи, а також інтерпретувати та аналізувати літературні твори.

Узагальнення.

Класифікувати форми відповідей (повні – неповні, прямі – з прихованим змістом, уточнювальні – відволікаючі тощо).

Домашнє завдання.

При перегляді радіо- і телепередач слід звернути особливу увагу на форми відповідей співрозмовників. Проаналізувати, які форми відповідей Вам ближчі.

Заняття № 12 (1,5 год.). Правила поведінки в дискусії.

Мета: виділити основні правила дискусійного спілкування; навчитися аналізувати поведінку в дискусії – свою та співрозмовника.

Примітка: Пізнавальна активність на цьому занятті активізується під час роботи з темою “Основні стилі спілкування. Конвенційне спілкування”.

Хід роботи.

1. Тема дискусії обирається методом “корзини ідей”:

- на дошці записуються всі запропоновані теми;
- систематизуються за спільністю змісту;
- обирається краща або формулюється нова на основі узагальнення (часто студенти обирають тему гумористичного характеру).

2. Розробляються правила проведення дискусії за допомогою формулювання (нагадування) проблем, які можуть виникнути в процесі обговорення. Правила записуються на дошці, а саме:

- доброзичливість;
- обговорення та аргументація прямо не стосуються когось із студентів;
- не можна голосувати;
- не забирати час, розв’язуючи свою особисту проблему – бажання виглядати краще;
- недозволеними самовпевнений, безапеляційний тон, образи.

3. Дискусія.

3.1. Тренувальний варіант.

Пропонується твердження “День починається зі сходу сонця”. Учасники поділяються на тих, хто погоджується із даним твердженням, а також на опонентів. Формулюється предмет обговорення. Наводиться аргументація твердження. Захист певної точки зору з огляду даного твердження відбувається за правилами, які записані на дошці. Оцінка аргументів: доказовість, логіка, чіткість і коректність формулювань, суворе дотримання теми.

3.2. Дискусія на тему, обрану із запропонованих самими студентами. Можна скористатися такими, як “Інтелігентна людина”, “Ділова людина”.

1 варіант. Учасники поділяються на дві команди, встановлюються правила дискусії.

2 варіант – “Акваріум”. Учасники діляться на три групи: 1-а і 2-а групи опоненти, 3-я група – спостерігачі. Спостерігачі відстежують поведінку, стилем спілкування партнерів по взаємодії, за виконанням правил дискусії.

3 варіант. 1-а і 2-а групи – опоненти, 3-я група – члени журі. Члени журі обираються за діловими і особистісними якостями.

Критерії оцінки:

- вміння слухати і вислуховувати;
- вміння зрозуміти співрозмовника;
- доброзичливий або оцінний підхід до товаришів;
- організованість і вміння об'єднуватися для групової діяльності;
- вміння прийняти точку зору як партнера, так і опонента;
- вміння схилити співрозмовника до своєї точки зору.

Обговорення.

1. Рефлексія: почуття, відкриття в собі та в інших.
2. Що заважало і допомагало?
3. Які принципи порушувалися частіше, чому?
4. Чому навчилися в процесі дискусії?

III блок. Формування конгруентно-альтруїстичного стилю професійного спілкування (16 год.).

Неконструктивний спосіб “спілкування з самим собою” дещо ускладнює міжособистісні відносини. Знайомство з технологією спілкування через аналіз і програвання реальних ситуацій допомагає людині усвідомити свій стиль, його позитивні і негативні сторони, дозволяє студентам розвивати свої комунікативні здібності осмислено, конструктивно, а не перекладати все на рахунок фатуму (долі), призводить до особистісної та соціальної стабільності.

У кожної людини є свої проблеми: комусь складно увійти в контакт, комусь – продовжити і розвивати комунікативний процес, а комусь – вийти із спілкування. За допомогою вправ, використаних у цьому розділі, ми допомогли студентам оцінити вже наявний досвід спілкування, розширити

його, випробувати власне спілкування на деяких життєвих ситуаціях, сформувані конгруентно-альтруїстичний стиль професійного спілкування.

Тема 1. Етапи комунікативного процесу.

Заняття № 1 (1,5 год.). Домінантність – недомінантність у спілкуванні.

Мета: окреслення стилю спілкування – свого і партнера.

Хід роботи.

Вправа 1.

Учасникам пропонується уявити наступне:

1. Ви приїжджаєте в інше місто, Вас поселяють у готельній кімнаті з незнайомою людиною. Спробуйте передбачити свою поведінку.
2. Вам необхідно дещо купити, але магазин закривається. Опишіть Ваші дії.
3. Ви хочете вибрати якусь річ, продавець не налаштований показувати Вам кілька примірників на вибір. Як Ви себе поведете?

Потім ці ситуації програються невеликими групами.

Обговорення.

Визначіть стиль своєї поведінки.

Який стиль поведінки у інших учасників (висловіть власне припущення)?

Чим викликана деструктивна поведінка?

Які особисті якості заважають (допомагають) вести себе адекватно ситуації?

Який стиль поведінки сприяє розвитку взаємостосунків?

Який стиль поведінки перериває або формалізує спілкування?

Варіанти вправи 1.

Її можна проводити декількома способами на одному занятті, наприклад, такими:

По черзі студенти в стані релаксації пропонують всі завдання через відтворення образів і ситуацій.

Питання даються у формі анкети.

Заповнюється таблиця по черзі наведення питань. Попередньо необхідно пояснити студентам поняття домінантний (Д) – не домінантний (Н) стиль.

Запитання	Я	Сергій	Ольга	і т.д.
1.	Д	Н	Н	...
2.	Н	Н	Д	...
3.	Д	Н	Д	...
і т.д.	...	...	...	...

Отриману своєрідну соціограму можна використовувати для визначення ресурсів більш результативного спілкування з іншими.

Можна порівняти свою думку про стиль спілкування з думками про цей стиль інших членів групи.

Таблицю бажано заповнювати анонімно.

Вправа 2.

Проводиться з метою відпрацювання поведінки в несприятливих ситуаціях.

Одна людина виходить за двері. Йому (їй) необхідно (завдання на вибір):

- щось розповісти;
- переконати будь-кого з учасників групи переміститися в просторі кімнати;
- викликати на розмову якомога більше людей (розв'язати свою проблему, пояснити дещо незрозуміле та ін.).

Решті дається завдання обрати свій стиль поведінки і поводити себе в процесі виконання вправи відповідно вибору:

- ✓ намагатися знизити значущість теми, дій або суб'єкта, чий стиль поведінки та спілкування був обраний;
- ✓ перевести тему розмови в доцільний напрямок спілкування;
- ✓ намагатися вивести співрозмовника із рівноваги;
- ✓ бути нейтральними;
- ✓ всіляко допомагати співрозмовнику і т.д.

Процес повторюється з іншими учасниками.

Обговорення.

Що допомагає у досягненні мети?

Які особливості спілкування пробуджують ініціативність?

Як навколишні впливають на мовця (коректують його стиль)?

Заняття № 2 (1 год.). Розпочинаючи спілкування.

Мета: виявлення найбільш ефективних способів розпочинання спілкування.

Вправа.

Вона має два варіанти виконання.

I варіант. Учасники діляться на дві групи. Кожен член першої групи придумує собі роль – ім'я, образ, “легенду”, адресу, телефон. У другій групі всі залишаються самими собою.

Члени другої групи мають познайомитися з будь-ким з першої групи учасників, які поводяться як “важкі” (не бажають відкриватися, є категоричними тощо).

Обговорюється ситуація (транспорт, вулиця, школа, пляж, будь-яке місто ...). Після програвання ситуацій групи змінюють ролі.

Обговорення.

Що відчували ті, хто знайомився, і ті, з ким знайомились?

Що допомагало, що заважало?

Які найбільш вдалі способи “входу” в комунікацію?

Які типові дії, що створюють ситуацію “входу” в комунікацію?

II варіант. Учасники діляться на три групи. Дві групи отримують завдання з першого варіанту, третя група – спостерігачі. Програються ситуації, подібні до тих, які були описані раніше.

Обговорення.

Члени третьої групи розповідають про свої спостереження.

Узагальнення робиться всіма учасниками груп.

Заняття № 3 (1,5 год.). Продовження комунікації.

Мета: відпрацювати способи та стилі, що допомагають підтримувати спілкування; з'ясувати власні можливості у збільшенні тривалості контакту.

Вправа 1.

Група ділиться на пари. Партнерам треба спробувати розповісти один одному про спільних знайомих, уникаючи оцінок. Висловлювання мають бути в описовому стилі.

Обговорення.

Які були труднощі?

Що допомагало уникати оціночних висловлювань?

Які нові якості в собі Ви відкрили?

Вправа 2.

Учасники діляться на групи по три людини. З них два учасники будуть грати роль співрозмовників, а третій – спостерігача процесу спілкування. Співрозмовникам слід обмінятися думками: щодо погоди, стосовно знайомого, про повернення ввечері додому і т.д.

Обговорення.

Що тут насправді відбувалося?

Чи був це процес обміну думками або висловлення висновків щодо ...?

Що допомагало долати бажання зробити висновки? Який новий досвід був отриманий за допомогою тренування безоцінювального обміну думками?

Вправа 3.

Учасники діляться на групи по три людини. Два з них – співрозмовники, третій – спостерігач за процесом спілкування. Перший співрозмовник розповідає про свою проблему, другий – уважно слухає, виявляє свою участь, демонструє бажання допомогти. Проблеми можуть бути як навчального плану, так і такі, що виникають під час спілкування з батьками, однолітками або ж гумористичного характеру.

Обговорення.

Що допомагало чи заважало зрозуміти проблему?

У яких формах частіше виявлялися участь і допомога?

Що допомагало продовжити контакт?

Що найбільшою мірою дратувало оповідача?

На яких можливостях у спілкуванні наголосили всі учасники?

Заняття № 4 (1 год.). Стійкість контакту.

Мета: пошук і формування способів і стилів спілкування, що утримують комунікативний контакт.

Вправа 1.

Учасники діляться на пари. По черзі співрозмовники висловлюють кілька зауважень один одному щодо одягу, рис характеру тощо.

Обговорення.

Які почуття викликають ці зауваження?

Що утримує Вас від бажання перервати контакт?

У яких випадках спілкування переривається?

Узагальнення.

На основі обговорення обираються способи, які допомагають і заважають продовженню процесу спілкування.

Інформація для тренера.

В процесі обговорення слід звернути увагу на особливості сприйняття зауважень – що це: “замах на особистість” або точка зору партнера?

Вправа 2.

Проводиться в стані релаксації. Учасникам треба зручно сісти і розслабитися. Тренер пропонує кілька ситуацій, в яких учасникам пред’являються претензії: делікатно, грубо, принизливо, зарозуміло і т.д. Після пропонування ситуацій учасникам слід визначити, які відчуття викликає “претензія”.

Обговорення.

Кожен може розповісти про свої відчуття.

Який стиль звернення викликає внутрішнє неприйняття?

Що було несподіваним у процесі виконання вправи?

Заняття № 5 (1,5 год.). Вихід із ситуації спілкування.

Мета: відтворення власного досвіду виходу із комунікативної взаємодії з кожним учасником; знайомство з досвідом інших учасників; відпрацювання конструктивних способів виходу із комунікативної взаємодії.

Хід роботи.

Бесіда.

Ведучий пропонує учасникам групи поділитися один з одним досвідом завершення розмови. Потім він наголошує, що студенти мусять пригадати конкретні ситуації, коли розмова затягувалась, і висловити передбачувані причини, що дещо ускладнили завершення взаємодії.

Обговорення.

Які почуття виникали у цих ситуаціях?

Що заважало тому, хто хотів завершити процес спілкування?

Що допомагало його співрозмовникові?

Які ефективні способи виходу із взаємодії доцільно використовувати в таких ситуаціях?

Вправа 1. “Обмін”.

Тренер пропонує згадати час, коли учасники любили обмінюватися предметами. Учасникам слід домовитися про обмін речей, які у них є зараз (канцелярське приладдя, книги, сувеніри ...). Виграє той, хто зміг здійснити найбільшу кількість обмінів.

Варіант вправи: “обмін” рисами характеру.

Обговорення.

Які стратегії використовувалися?

З чим легше було розлучитися – з предметом чи рисою характеру?

Визначте способи відмови (деструктивні та конструктивні), методи і прийоми у бажаючих забрати іграшку, предмет, рису характеру.

Вправа 2.

Учасники мають делікатно відмовити юнакові чи дівчині в будь-чому. Кожен обирає собі роль персонажа з казки або літературного героя і грає від його імені. Група розбивається на пари: перший симпатизує другому, надає

знаки уваги, є активним у спілкуванні, але другому це не потрібно. Як вийти з цієї ситуації, кожен вирішує сам, без сторонньої допомоги.

Програються 2–3 ситуації різного характеру (кожна ситуація обговорюється в парах, потім програється перед глядачами).

Обговорення.

Почуття героїв у процесі комунікації.

Які почуття доцільніше викликати, а які мають неприємні наслідки?

Систематизація прийомів конструктивного виходу з комунікації.

Вправа 3. “Прийом гостей”.

Тренер пропонує пригадати ситуації, в яких хочеться відмовитися від прийому гостей: збирається прийти людина, з якою хочеться підтримувати лише ділові стосунки, вдома “несприятлива атмосфера”, не хочеться нікого бачити і т.д.

Учасники в ролях казкових персонажів мають домовитися і розіграти кілька ситуацій, в яких використовуються конструктивні форми відмови. Потім тренер роздає парам картки із завданнями, які також потрібно розіграти.

Наприклад: Подруга (друг) просить вас супроводжувати її (його) на побачення, Ви відмовляєтеся.

Обговорення.

Значення позицій партнерів, їх особистісні особливості, стереотипи поведінки тощо.

Обґрунтовуються найбільш загальні та індивідуальні конструктивні розв’язання проблеми відмови.

Домашнє завдання.

Записати в зошит самоаналізу, що саме для Вас було причиною конструктивної чи деструктивної відмови і виходу з комунікації.

Бесіда. Екстремальна ситуація.

Тренер пропонує обговорити:

- стереотипи поведінки агресивної сторони;
- позиції жертви і агресора;

- очікувану поведінку жертви;
- можливі виходи з ситуації.

Потім аналізуються кілька конкретних ситуацій, запропонованих учасниками.

Тема 2. Особиста чарівність і продуктивне спілкування.

Заняття № 6 (1 год.). Роль довіри в процесі спілкування.

Мета: визначити залежність тривалості спілкування партнерів від ступеню довіри один до одного.

Хід роботи.

Вправа 1. “Опора”.

Всі учасники групи розбиваються на пари.

1.1. Двом учасникам треба встати спинами один до одного. Один з учасників повинен спиною опертися на спину іншого, абсолютно розслабившись, віддавши всю тяжкість “опорі”. Другий учасник має тримати першого стільки, скільки захоче перший.

1.2. Обидва партнери стоять, притулившись спинами один до одного. Вони знаходять точку опори для обох, обираючи кут нахилу. Забороняється підтримувати партнера, обидва мають “віддати” один одному всю тяжкість свого тіла. У цьому положенні вони можуть стояти стільки, скільки захочуть.

Обговорення.

У якому випадку стояти було зручніше?

Коли стояти хотілося довше?

Чому деяким не вдавалося опертися один на одного?

Що було легше робити: опиратися чи утримувати?

Якщо цю процедуру порівняти з процесом спілкування, які нові знання, відчуття і асоціації виникають? Як би Ви назвали стилі спілкування в першому та другому випадках?

2. Дискусія на тему: “Тривалість спілкування залежить від ступеня довіри співрозмовників один до одного”. Питання, що допомагають обговоренню теми:

Який зміст вкладається в поняття “довіра”?

Способи вираження довіри?

На закінчення дискусії тренер наголошує на індивідуальних особливостях сприйняття проблеми довіри, на визначених стилях спілкування учасниками тренінгу.

Заняття № 7 (1,5 год.). Вплив особистої чарівності на тривалість спілкування.

Мета: встановлення залежності тривалості спілкування від особистої чарівності; визначення й тренування ресурсів впливу на співрозмовника.

Вправа 1. “Біг асоціацій”.

Учасникам пропонується придумати асоціації до слів.

Наприклад: “Вітер – ласкавий, ніжний, штормовий, мерзенний і т.д.”

Через кілька слів тренер пропонує слово “чарівність” (чоловіча, жіноча, мови, погляду та ін.).

Вправа 2.

Тренер пропонує згадати знайому всім людину або героя твору, фільму, якого (яку) можна назвати привабливим (-ою), і виписати на папері його (її) індивідуальні особливості, що додають його (її) образу чарівності.

Потім слід проаналізувати, чи збігаються характерні для цього героя риси. Наприклад: блиск очей, жвавість чи пластичність рухів, природні безпосередні реакції і т.д.

Вправа 3. “Ранковий прийом Короля”.

Розігрується міні-спектакль. Кожна придворна Дама має підійти до Короля, посміхнутися і сказати будь-яку фразу, намагаючись його зачарувати.

Придворні Кавалери, спостерігаючи за цим процесом, обирають “саму чарівну” з них. Свої пропозиції вони повинні аргументувати. Потім Король запрошує її на трон, і всі Кавалери проробляють ту ж саму процедуру, що й Дами по відношенню до Короля.

Вправа 4.

Учасникам пропонується написати таємну записку кожному члену групи, в якій наголошується на “рисах привабливості”. Обов’язково треба написати ім’я адресата. Записки складаються спочатку разом, а потім кожен шукає “послання” для самого себе.

Обговорення.

Що нового Ви про себе дізналися?

Які Ваші риси допоможуть Вам у спілкуванні?

Заняття №8 (1 год.). Залежність тривалості спілкування від стилю поведінки та діяльності суб’єкта.

Мета: знайомство з різними стилями поведінки, виявлення найбільш ефективного стилю поведінки.

Вправа “Зайди в коло”.

Учасники утворюють щільне коло, беруться за руки, дивлячись один на одного. Потім ведучий ставить запитання: “Хто з учасників спробує увійти в це коло, використовуючи будь-який спосіб, на власний розсуд?” Кілька добровольців по черзі намагаються увійти в коло. При цьому інші учасники можуть впустити або не впустити їх, з огляду на особисті відчуття.

Обговорення.

Яка поведінка була найбільш ефективною, в чому це виявилось?

Яка поведінка спонукає до подальшої взаємодії?

Яка поведінка має ефект “бумеранга”?

Що нового Ви відкрили в собі і оточуючих?

Яка поведінка є для Вас найближчою і чи може вона допомогти в спілкуванні?

Тема 3. Бар’єри в спілкуванні.

З дитинства ми звикли чути – “це добре, а це погано”, а частіше – “так не можна”. Старшокласники та студенти самі вже мають на цей рахунок власну думку, проте не завжди думки і почуття – в ладу між собою.

“Я розумію, що це погано, але так я відчуваю себе в безпеці”. Часто досить звужений погляд на дану проблему настільки обмежує наше сприйняття і способи взаємодії, що для розв’язання більшості проблем необхідною є допомога інших людей або цілеспрямована зміна самого себе.

Слід звернути увагу студентів на деяких факторах, що заважають продуктивному спілкуванню суб’єктів діяльності.

Заняття № 9 (1 год.). Зворотній зв’язок в міжособистісному спілкуванні.

Мета: навчитися співвідносити характер зворотного зв’язку зі змістом спілкування, емоціями, почуттями.

Хід роботи.

Вправа.

Тренер пропонує:

а) привітатися, зобразивши на обличчі ввічливість, глузування, агресивність, зневагу, участь, радість, скорботу, лестощі та ін.

б) сказати фразу, зображуючи на обличчі ті ж самі стани, додавши жести і рухи.

Обговорення.

Чи достатніми є наші можливості з огляду на вираження своїх почуттів?

Які почуття, що виникають в контакті один з одним, ми часто намагаємося приховати від партнера по спілкуванню?

Інформація для тренера.

В результаті обговорення виявляються причини невідповідності справжніх (пережитих) почуттів тим, що людина демонструє в спілкуванні. Слід дати назву цьому феномену (безособова комунікація чи комунікація за допомогою масок). Обговорити “маски”, відповідні і невідповідні певній ситуації (у вузі, в компанії, сім’ї і т.д.). Дуже важливо пояснити вплив безособової комунікації на особистісні характеристики людини.

Заняття № 10 (1 год.). “Маски” в спілкуванні.

Мета: усвідомлення своїх індивідуальних способів відходу від щирого, відкритого спілкування.

Хід роботи.

Тренер пропонує учасникам на вибір картки, де задані маски:

- 1) байдужості;
- 2) прохолодної ввічливості;
- 3) незрозумілої неприступності;
- 4) агресивності (“спробуй не виконати моє бажання”);
- 5) послуху або догідливості;
- 6) нещирої доброзичливості або співчуття;
- 7) простодушно-дивакуватої веселості.

(Якщо в групі більше семи чоловік, то деякі картки можуть повторюватися).

Тепер учасники по черзі мають продемонструвати свою “маску”.

Варіант 1. Кожному учаснику треба згадати або придумати ситуацію, яка допомогла б зобразити маску і продемонструвати її всім іншим.

Варіант 2. Кожен учасник повинен обрати собі партнерів по взаємодії й інсценувати без слів або зі словами ситуацію, відповідну певній масці. Інсценування закінчується “живою фотографією”: маску потрібно утримувати на обличчі не менше двох хвилин.

Інформація для тренера.

Варіант 2 є більш доцільним, оскільки знижує тривожність і деяку штучність завдання. Після заняття можна задати домашнє завдання: у зошиті для самоаналізу виписіть, якими “масками” Ви найчастіше користуєтесь в житті, чим вони допомагають і чим заважають у спілкуванні.

Заняття № 11 (1 год.). Спотворення інформації в спілкуванні.

Мета: показати, як заважає спілкуванню спотворення інформації. Тренер пропонує учасникам пригадати знайомі вправи:

Вправа 1. “Дзеркало” (див. вище).

Вправа 2. “Зіпсований телефон” (див. вище).

Обговорення. Спробувати у вільній бесіді виявити причини спотворення інформації в спілкуванні. Які думки, почуття, бажання з’явилися; як змінюють

інформацію стать, взаємовідносини, гіперзначущість ситуації, хворобливе самолюбство, ставлення до тактильних дотиків, особливості віку та ін. З усіх причин викривлення інформації, виявлених в бесіді, слід обрати ті, які зустрічаються найчастіше.

Заняття № 12 (1 год.). Формування образу партнера.

Мета: “читання” і формулювання “підтексту” поведінки партнера; виявлення механізму пасток в спілкуванні: стереотипу сприйняття, перенесення власних почуттів, навішування ярликів; розмежування понять “партнер” і “змодельований образ”.

Вправа.

Ведучий пропонує трьом бажаючим учасникам завдання, яке вони повинні продемонструвати, увійшовши в кімнату (решта учасників завдання не знають).

Продемонструвати стани:

Внутрішнього напруження, готовності підкоритися, вибачитися.

Самовдоволеної впевненості людини, що займає високий пост.

Веселої, безтурботної людини.

Кожен з них повинен привітатися і задати кілька запитань групі. Решта члени групи записують враження: зріст, вага, вік, статус, риси характеру, навіщо прийшов, що від нього чекати. Потім зачитуються записи про усіх, хто увійшов, або про одного з ціллю (економії часу) на вибір.

Обговорення.

На підставі чого створився цілісний образ?

Наскільки об’єктивним може бути цей образ?

Інформація для тренера.

В узагальненні слід звернути увагу на те, як відображуються на створенні образу:

- соціальна, інтелектуальна нерівність, переоцінка психологічних якостей;
- фактор зовнішньої привабливості;
- фактор любовних, дружніх стосунків;

- позитивне ставлення до групи (людини);
- стереотипи.

Цієї вправи, можливо, в деяких групах буде недостатньо. Можна запропонувати описати в письмовому вигляді портрет (зовнішній і психологічний) знайомої вам людини. Це виявить багато стереотипів, “ярликів”, приписуваних недоліків і переваг. Систематизувавши бар’єри у сприйнятті людини, можна спробувати “намалювати” груповий портрет.

На закінчення необхідно згадати ситуації:

- 1) коли перше враження виявилось оманливим (обговорити наслідки спілкування із створеним образом, а не з людиною);
- 2) коли подруги або друзі різко переривають стосунки;
- 3) феномен любові (по цій темі краще працювати з літературними творами).

Заняття № 13 (1 год.). Вплив вроджених факторів на стиль спілкування.

Мета: навчитися розуміти – який темперамент у людини, що можна очікувати від людей того чи іншого темпераменту; розрізняти форми комунікації – агресію та емоційний “вибух”.

Хід роботи.

Вправа.

Тренер пропонує дещо абстрактну ситуацію, наприклад: “Ви поспішаєте на зустріч. Вас оббризкала машина, що проїжджала повз”. Як Ви поведете себе в даному випадку? Записати на листочках свої реакції (вербальні та невербальні) і перші фрази, які Ви б сказали. Потім всі читають свої фрази і діляться на чотири мікрогрупи за подібністю реакцій.

Обговорення.

Які реакції є характерними більшою мірою для кожного з чотирьох типів темпераменту?

Які почуття викликають ці реакції у людей іншого темпераменту?

Які наслідки у взаємодії можуть бути, якщо не враховувати ці чинники?

Конструктивні та деструктивні форми взаємодії людей різного темпераменту.

Інформація для тренера.

Висновків краще не нав'язувати, побоюючись встановлення стереотипів.

Заняття № 14 (1 години). М'язові затиски – фактор, що знижує продуктивність спілкування.

Мета: з'ясування ролі дотиків у спілкуванні: а) значення пам'яті м'язів; б) наслідки вікових “застрягань”.

Хід роботи.

Вправа 1.

Тренер пропонує учасникам описати оточуючим спогади:

а) які речі в дитинстві були улюбленими, які – не подобалися; які почуття і відчуття збереглися до цих пір; які спогади переносяться на сучасний стиль одягу;

б) які іграшки любили, які взаємини були з батьками щодо іграшок (прибирання іграшок, покупка, викидання), як це виявляється зараз у взаємостосунках з оточуючими (повага, байдужість, агресія).

Вправа 2.

Учасники утворюють пари, їм треба “намалювати” на спині партнера рукою будь-який малюнок і відгадати, що “намальовано”.

Обговорення.

Які дотики приємні?

Які викликають негативні почуття?

Що заважає зрозуміти партнера (особисте сприйняття, дотик)?

Як саме це заважає в міжособистісному спілкуванні?

Вправа 3.

Ведучий пропонує закрити очі і безладно переміщатися по кімнаті. Під час зустрічі за допомогою рук намагатися “впізнати” людину, що зустрілася.

Звернути увагу, які виникають відчуття і почуття від дотиків, яка з'являється тактика поведінки.

Вправа 4.

Усі утворюють тісне коло, в центрі якого – одна людина. Закривши очі, він (вона) падає на руки іншим, а ті дбайливо його (її) передають один одному.

Обговорити відчуття тих, хто передавав, відчуття того, хто падав. У кого виникло почуття довіри?

Вправа 5.

Тренер пропонує ризикнути охочим – впасти на руки товаришів з підвищення.

Кожен може сказати те, що захоче.

Інформація для тренера.

На закінчення обговорення перевести розмову на тему: “Як дотик і довіра впливають на процес спілкування, на його стиль? Значущість комфортних відчуттів. Які вікові “застрягання” можуть породжувати м’язові затиски?” Активізуючи висновки учасників, слід поповнити їхні знання теоретичним матеріалом.

IV блок. Формування креативно-толерантного стилю спілкування (5 год.).

В даному блоці тренінгу узагальнюється матеріал всіх попередніх занять. Студенти вже знайомі з вербальними і невербальними реакціями під час вступу в контакт на початку комунікативного процесу. Чи знайомі вони із реакціями, відповідними виходу з контакту. Вони знають про особливості обміну інформацією між людьми, про необхідність перевірки не тільки почутого, а й того, наскільки правильно (адекватно) зрозуміли учасники тренінгу емоційний стан мовця.

На основі цього вони можуть виокремити провідні стилі міжособистісного спілкування, зрозуміти їх подібність та відмінність.

В даному блоці тренером розв’язується наступна група завдань:

- 1) навчити бачити “деталі” комунікативного процесу і, як частини цілого, – певного стилю спілкування;

- 2) навчити з огляду на цілісне враження від ситуації спілкування отримувати відсутню інформацію щодо деталей комунікативного процесу;
- 3) з'єднати поведінковий, когнітивний і емоційний компоненти спілкування в межі певного стилю спілкування;
- 4) навчити студентів розрізняти прояви того чи іншого стилю спілкування у себе і в інших у конкретних ситуаціях;
- 5) показати залежність переваги того або іншого стилю спілкування людини від особливостей її особистості.

До початку занять цього блоку рекомендується докладно ознайомитися з текстовими матеріалами хрестоматії для їх подальшого використання в ході занять, а також з метою мотивації студентів до роботи. Ці матеріали допоможуть відповісти на наступні питання:

Як “виглядають” в очах письменника-художника і в очах психолога-практика перераховані стилі спілкування:

- конвенційний;
- примітивний;
- маніпулятивний;
- актуалізований;
- духовний.

Які стилі сімейного спілкування Ви знаєте?

Які основні стратегії поведінки в конфлікті?

Які причини вибору людиною того чи іншого стилю спілкування?

Які причини маніпулятивного спілкування?

Як стиль спілкування відображається на взаєминах в родині?

Як домінування будь-якого стилю позначається на ділових взаємостосунках?

Від яких особистісних особливостей людини залежить домінування у нього певного стилю?

Тема 1. Конвенційний стиль.

Заняття № 1 (1,5 год.). Діагностика стилю спілкування.

Мета: навчити швидко діагностувати стиль спілкування – свій і співрозмовника; з'ясувати чинники, що впливають на вибір того чи іншого стилю спілкування.

Вступна бесіда тренера може бути такою: “... Я хочу, щоб Ви на сьогоднішньому занятті навчилися визначати стиль спілкування співрозмовника. Думаю, що в майбутньому ви зможете натренувати цей навик для того, щоб миттєво обирати найкращий варіант власної поведінки та дотичний ситуації стиль спілкування. В результаті нашої спільної роботи ми зможемо краще уявити, як той чи інший стиль спілкування впливає на взаємостосунки між людьми, на їх здоров'я тощо”.

Вправа 1. Гра “Вгадай стиль спілкування”.

Студенти діляться на три підгрупи по 5-6 осіб. Поділ може бути довільним, наприклад, в однорідній, згуртованій групі – за бажанням учасників. Групу з яскраво вираженими лідерами та угрупованнями має розділити тренер на власний розсуд. Студентів, схильних до позиції “жертви” в міжособистісній взаємодії, краще включити в підгрупу, де переважає партнерське спілкування.

Умови гри.

Кожна підгрупа конструює і готує до демонстрації сцену, яка відображатиме певний стиль спілкування (короткий опис стилю на окремій картці пропонується кожній підгрупі). Під час демонстрації сценки “глядачі” мають вгадати, що це за стиль.

Підготовка сценок (конструювання сюжету і репетиція) та їхня демонстрація, як правило, вимагають участі тренера в роботі підгруп. Він, як правило, надає поради, висловлює репліки, що акцентують увагу учасників на тому чи іншому стилі.

Зміст завдань на картках.

1. Ваша група демонструє конвенційний (діловий) стиль спілкування. Придумайте і покажіть сценку з життя, де цей стиль яскраво виявляється. Врахуйте, що цей стиль допускає досить велику дистанцію між людьми. Вираження емоцій і почуттів при цьому обмежені. Люди спілкуються як носії певних службових функцій.

2. Ваша група демонструє маніпулятивний стиль спілкування. Він припускає наявність прихованої мети одного або кількох співрозмовників, для досягнення якої використовуються індивідуальні особливості характеру людини, її особистісні настановлення. Маніпулятивний стиль спілкування передбачає управління іншою людиною за рахунок перебільшення або применшення власних особистісних особливостей або рис характеру. Наприклад: студенти демонструють перебільшений інтерес до будь-якого питання на заняттях, щоб змусити педагога довше його пояснювати і скоротити час на опитування. Ви можете продемонструвати цей сюжет або придумати свій власний.

3. Ваша група демонструє примітивний стиль спілкування. Для нього характерними є реакції амбіцій і знаки переваги, акценти на зовнішніх ознаках людини. Наприклад, звернення в громадському транспорті: “Ей ти, руда ...”, “Посунься-но, очкарик ...” Примітивні форми спілкування пов’язані, як правило, з приниженням однієї людини іншу. У процесі спілкування з більш сильною людиною спроби принизити швидко змінюються на протилежні – улесливі звернення.

Під час демонстрації сценок краще утримувати групу від обговорення. Планове обговорення будується з наступних питань.

Як Ви можете назвати той стиль спілкування, який демонструвала 1-а, 2-а, 3-я група?

У яких ситуаціях цей стиль може бути, на Вашу думку, корисним?

Впродовж даного заняття корисним є виокремлення конвенційного стилю та його аналіз. На прикладі конвенційного спілкування можна добре продемонструвати складнощі, які створює змішання різних стилів.

Тренер: ... Марина – секретар. Її обов'язок – робота з документами директора. Начальник одного з відділів звертається до неї: “Мариночка, розумничка ти наша, виручай! Терміново статтю в журнал треба відіслати, надрукуй кілька сторінок ... ” Згода Марини може привести до того, що для планової роботи їй доведеться затриматися після робочого дня, що такі замовлення будуть нормою, і що в майбутньому їй відмову виконувати ці замовлення може бути сприйнятий з подивом і обуренням ... та ін.

Опис складнощів орієнтації секретаря у ситуації підміни конвенційних взаємин маніпулятивними або примітивними зазвичай викликає запитання: “Що ж робити в цій ситуації?”

Тренер, задавши це запитання, пропонує відокремити міжособистісні стосунки від предмета обговорення. Разом зі студентами виробляються варіанти відповіді.

“... Я дуже ціную Ваше хороше ставлення до мене, дякую. Ви знаєте, що у нас існують правила. Я надрукую Вашу статтю, якщо директор дасть відповідне розпорядження ... ”.

“... Дякую, я передам Ваше прохання директору. Якщо він погодиться відстрочити підготовку документів, Вашу статтю почну друкувати негайно. Ви можете зателефонувати через півгодини і дізнатися про його рішення ... ”.

Наступне питання для обговорення: “У чому “мінуси” цього стилю і коли він може руйнувати стосунки між людьми?”

Під час обговорення конвенційного стилю спілкування корисно відзначити його обмеженість сферою офіційних відносин та наслідки некритичного використання конвенційних відносин у дружній компанії, в родині тощо.

Тема 2. Примітивний стиль спілкування.

Заняття № 2 (1 год.).

Гра “Погана компанія”.

Мета: розкрити і дискредитувати форми спілкування, прийняті в примітивній групі; виявити реакції учасників гри один на одного в процесі

ігрової взаємодії і тим самим уточнити істинний розподіл внутрішньогрупових ролей у цій групі, непрямым шляхом (через іронічне відображення реальності) послабити негативний вплив на групу з боку тих її учасників, які дійсно утворюють всередині неї свого роду “погану компанію”.

Ролі: Ватажок, Авторитет, Наближені (2 людини), Підлабузник, Шут, Маріонетки (2 людини), Незадоволені (2 людини), Забиті (2 особи). Таким чином, в дію залучені 12 чоловік, інші учасники групи складають “публіку”. Виконавці ролей спочатку обираються тренером на добровільних засадах. Надалі на ту чи іншу роль обов’язково запрошується хтось із “публіки”. Причому колишній виконавець цієї ролі перетворюється в глядача або отримує іншу роль з усіх наявних ролей (і тоді в глядача перетворюється той, хто виконував цю останню роль).

У найбільш простому випадку рольові прикмети можуть бути задані, наприклад, таким чином:

Ватажок – шарф (або краватка), перекинутий через плече.

Авторитет – за вухом олівець чи ручка.

Наближений – з-під рукава стирчить носовичок.

Підлабузник – носовичок (або аркуш паперу) заправлений ззаду за комір.

Шут – закатана одна штанина (або загорнутий один рукав).

Маріонетка – без прикмет.

Незадоволений – розстебнутий комір (або підкреслено скуйовджене волосся).

Забитий – одна рука постійно заведена за спину (дозволяється змінювати руки).

Правила взаємодії: 1) Ватажок обриває будь-кого; 2) Авторитет – будь-кого, крім Ватажка; 3) Наближений – будь-кого, крім Ватажка та Авторитету; 4) Підлабузник – будь-кого, крім наближених, Авторитету та Ватажка; 5) Шут – усіх, крім Ватажка; 6) Маріонетка – тільки Незадоволених і Затурканих; 7) Незадоволений – усіх, крім Ватажка та Авторитету; 8) Забитого обриває будь-хто. Той, хто порушує правила, переводиться в Забиті. Якщо ж саме Забитий

насмільнюється когось обірвати, його всі разом засуджують або виганяють (іншими словами, він переходить до “публіки”). Тренер, стежачи за грою, постійно нагадує учасникам про її правила. Він – єдина особа в грі, що обриває Ватажка.

Проведення гри має два варіанти: театральний і буденний. У першому випадку “погана компанія” оголошується, скажімо, піратської зграєю; предмет початкового обговорення – куди спрямувати корабель у пошуках здобичі. Репліки імпровізуються учасниками впродовж гри.

“Піратська” та їй подібні сцени (наприклад, збіговисько гангстерів, зграї вовків та ін.), безсумнівно, стимулюють агресивні почуття у тих, хто грає, однак тренер не повинен цьому перешкоджати, поки, на його думку, справа не загрожує зайти надто далеко.

По-перше, розрядка агресивності в грі (не всерйоз) з психологічної точки зору є доволі корисною.

По-друге, для ведучого, як і для всіх інших учасників, важливо встановити, хто, на кого і яким способом розряджає свою агресивність.

Типовими є наступні ситуації. В акторських ролях Ватажка, наближеного або підлабузника ті, хто в реальному житті виконують подібні психологічні ролі, ніби викриваються в цій грі: група реагує на це особливим, “значущим” сміхом.

Ті, хто насправді звикли до своїх внутрішньогрупових ролей Маріонетки або Забитого, безпорадні і скуті в сценічних ролях Верховоди, Авторитету чи наближеного. Їм особливо важко, коли за сценарієм треба обірвати або покарати того, хто реально ними зневажає.

Гра може бути проведена і в повсякденному варіанті, без залучення піратських і тому подібних сюжетів.

Тренер повинен діяти оперативно: вимагати реплік відповідно до виконавця тієї або іншої ролі; підказувати зразкові репліки (з огляду на певну ситуацію); замінювати одного виконавця іншим, якщо він не справляється з роллю.

Тема 3. Маніпулятивний стиль спілкування.

Заняття № 3 (1 год.). *Причини вибору маніпулятивного стилю спілкування.*

Мета: показати залежність вибору стилю спілкування від внутрішнього стану людини.

На початку заняття важливо обґрунтувати його мету. Це можна зробити у вільній бесіді або з використанням текстів популярних книг з практичної психології (наприклад: “Як стати нещасним без сторонньої допомоги” Павла Вацлавіка). Необхідно зазначити, що безліч чесних людей страждає від усіляких маніпуляцій, що цей вид деструктивної поведінки у спілкуванні найбільш згубно впливає на здоров'я людини. Але для того, щоб навчитися методам “протиманіпулятивного захисту”, важливо зрозуміти причини вибору людиною цього стилю спілкування.

Вправа 1.

Група ділиться (довільно) на дві підгрупи. Перша підгрупа має знайти і записати причини, чому людині іноді буває вигідно перебільшувати свою силу. Друга підгрупа повинна розкрити причини, за якими людині буває вигідно перебільшувати і демонструвати свою слабкість. Перераховані причини мають бути проілюстровані випадками з життя. Після закінчення роботи представники підгруп демонструють її результати.

Вправа 2. “Нещасна Лисонька” і “Крутий “Вовк-рекети́р”.

Інструкція: студенти придумують сценки з довільним сюжетом на задану тему. Організуються дві творчі групи. Можна використовувати попередній поділ на мікрогрупи. Так, мікрогрупа, яка аналізувала причини перебільшення людиною власної сили, працює над сценою “Крутий “Вовк-рекети́р”. Мікрогрупа, що відповідала на запитання про “вигоди” перебільшення власної слабкості, працює над сценою “Нещасна Лисонька”. “Сценаристи” самі повинні наповнити сюжети різними персонажами.

Основна умова – головну роль грають дві людини. Один показує зовнішню маніпулятивну поведінку (відповідні жести, репліки, пози), інший за

спиною першого (або поруч з ним) демонструє істинний внутрішній стан героя (Вовка або Лисиці), також використовуючи і жести, і міміку, і репліки, що відображають приховані почуття і наміри. Упродовж демонстрації цих сценок бажано вести відеозапис. Обговорення може здійснюватися паралельно з переглядом відеоматеріалів.

Рефлексія.

Корисно звернути увагу на почуття “роздвоєних” акторів. Яке відношення виникло до свого партнера – “істинної” особи? Чи хотілося змінити ролі? У процесі обговорення вправи слід звернути увагу на порушення цілісності особистості і загрозу душевному здоров’ю людини, якщо маніпулятивний стиль закріплюється в якості основного.

Заняття № 4 (1,5 год.). Спілкування викладача та абітурієнта на іспиті.

Мета: показати прояви маніпуляцій в ситуаціях взаємодії абітурієнта і викладача під час іспиту; проаналізувати взаємозумовленість маніпуляцій і внутрішнього стану абітурієнта й екзаменатора, продемонструвати стереотипні способи спілкування в ситуаціях підвищеної емоційної напруги; навчитися знаходити варіанти заміни маніпулятивного способу спілкування більш конструктивним.

Хід роботи.

Тренер пропонує дослідити спілкування екзаменатора та абітурієнтів в ситуаціях, максимально наближених до “бойових”. Такі ситуації група повинна створити “тут і зараз”. Слова тренера: “Ми повинні будемо програти деякі ситуації, з якими Ви можете зустрітись чи вже зустрічались на вступних іспитах до ВНЗ або на семестрових, державних іспитах”.

Вправа 1. “Моделювання ситуації іспиту”.

На ролі членів екзаменаційної комісії обираються 2-3 людини. Один з них призначається “провідним викладачем”, другий – “асистентом”, третій може бути присутнім на іспитах “директором школи”. На роль студентів або абітурієнтів, що складають іспит, обираються дві людини. За дверима їм дається інструкція: вибрати з знайомого матеріалу два запитання, які вони

добре знають, за якими можуть легко говорити. У разі необхідності їм дозволяється замінити мовлення, що містить інформацію, на повторення складів (наприклад, “ля-ля-ля, ля-ля-ля, ля-ля-ля”) з відповідною певному моменту інтонацією.

Слід звернути особливу увагу на те, що з обох запитань студенти / абітурієнти мають демонструвати впевненість у своїх знаннях, намагаючись отримати максимальної оцінки.

Поки студенти / абітурієнти “готуються” в аудиторії, викликається комісія і їй дається інша інструкція: як би не відповідали абітурієнти, екзаменатори мають з особливою теплотою і підтримкою слухати перше запитання і абсолютно байдуже – друге. Вони можуть допомагати поглядом, навідними запитаннями під час відповіді на перше питання і демонструвати свою незацікавленість, коли абітурієнт перейде до другого. Наприкінці відповіді екзаменатору треба сказати студенту / абітурієнту приблизно наступне: “Так, звичайно, з першого питання Ви відповіли блискуче (відмінно, чудово). На друге ж – не так добре, але, в загальному, спасибі, запросіть, будь ласка, наступного ...”. Дослівно цю фразу відтворювати не обов’язково, але, головне, слід підкреслити, що перше запитання було викладено краще, ніж друге.

Решті групи – “глядачам” – дається завдання: наголосити на тому, що діалог студента / абітурієнта з членами екзаменаційної комісії сприяє взаєморозумінню, а що знижує продуктивність спілкування. Звернути особливу увагу на членів групи, які використовують креативно-толерантний стиль у спілкуванні.

До початку виконання вправи потрібно переконатися, що всі основні учасники правильно зрозуміли свої ролі, відповісти на їхні запитання. На виконання вправи потрібно 10-15 хвилин.

Обговорення.

Які стратегії обирали абітурієнти, намагаючись збільшити шанси на підвищення оцінки?

Які почуття це викликало у членів екзаменаційної комісії?

Як почувалися студенти / абітурієнти в різні моменти взаємодії з екзаменаційною комісією?

Чим емоційний стан членів комісії під час відповіді на перше питання відрізнялося від їх емоційного стану під час відповіді на друге питання?

Як відобразилася на емоційному стані студента / абітурієнта фраза “провідного викладача” щодо переваги якості відповіді на перше запитання порівняно з другим?

Тренер пропонує пофантазувати на тему: “Які почуття приховуються за маніпулятивними прийомами студентів / абітурієнтів та викладачів?”

Особливу увагу приділяється самоаналізу емоційного стану студентів / абітурієнтів. Їм надається можливість висловитися. Потрібно зазначити, що у одних в подібній ситуації виникає відчуття безсилля, вони відчують себе “жертвою”, інші – за допомогою захисної агресії намагаються відновити справедливість.

Вправа 2.

Студенти діляться на групи по 3 людини. Тренер пропонує відповісти на запитання: “Що могло вплинути на емоційний стан екзаменатора і зниження інтересу щодо другого питання?” “Що може сказати студент / абітурієнт в подібній ситуації, щоб отримати шанс на продовження відповіді і поліпшення загальної оцінки?”

Після 5-7 хвилинної підготовки мікрогрупи пропонують свої варіанти пояснення ситуації і виходу з неї.

Рефлексія.

В загальному колі учасники обговорюють “плюси” і “мінуси” кожного з варіантів. Тренер зазначає, що маніпулятивний стиль спілкування може бути виправданий, якщо мова йде про життєво важливі ситуації. Можна навести приклад про птаха, що імітує поранення і відволікає хижака від гнізда з пташенятами. Важливо провести межу між усвідомленими діями в екстремальній ситуації і стереотипними реакціями в звичайному житті.

Якщо жодна з груп не запропонувала конструктивного поєднання відвертого вираження почуттів студента / абітурієнта з безоцінювальним описом ситуації, то слід запропонувати свої варіанти.

Наприклад: “Мені дуже допомогли Ваші запитання (підтримка) по першій частині білету. Я буду радий будь-якому, самому важкому додатковому запитанню”. “Мені самій не подобається, як я відповіла на друге питання білету ... У розмові з Вами результат був краще. Якщо поставите важке запитання, спробую реабілітуватися ...”.

Вправа 3.

Тренер пропонує студентам прийняти певну позу. Інструкція приблизно така: “Зігніть спину, втягнувши голову в плечі, зведіть плечі всередину, ніби намагаючись згорнутися в клубочок, злегка опустіть голову і подивіться на мене спідлоба (тренер може одночасно показати цю позу). Про що говорить ця поза?” Репліки студентів: “Мама, я боюся!”, “Не підходь, вкусить!” корисно обговорити.

Можна поставити запитання: “Що змушує нас боятися? Реальна загроза чи “пам’ять” наших м’язів про страх?”

Завдання для самостійної роботи:

Написати твір на тему: “Чому викладач хоче, щоб моя оцінка на іспиті була хорошою?” За умов наявності часу можливим є усний варіант виконання цієї вправи у вигляді бесіди.

Вправа 4. “Асоціативний ряд”.

4.1. Студенти мають уявити ситуацію іспиту, пригадати свій внутрішній стан, відповідний цій ситуації, і описати його за допомогою ряду асоціацій.

4.2. Учасники висловлюються через естафету.

Інструкція. Згадайте ваш звичайний стан напередодні іспиту або під час іспиту. З чим асоціюється цей стан? У вигляді чого його можна уявити?

Вправа 5. “Робота зі зміненим станом свідомості”.

Інструкція. Прошу сісти зручно, ноги поставити під прямим кутом, вони вільно розставлені, спина розслаблена, округла. Це знайома Вам поза для

аутогенного тренування (пауза; учасники сідають у необхідну для виконання вправи позу).

Зараз Ви можете закрити очі і приготуватися до подорожі в недавнє минуле. Я прошу Вас згадати себе 10-15 хвилин тому, коли Ви йшли на це заняття (пауза). Тепер повернемося ще трохи назад, коли Ви йшли до вузу (пауза). А тепер згадайте своє пробудження сьогодні вранці. Уявіть свій стан, коли Ви тільки починаєте прокидатися (пауза). Не хочеться ворушити руками і ногами. Думки протікають, ледь зачіпаючи свідомість. Не хочеться ні про що думати (пауза).

Сьогодні у Вас іспит. Від нього багато в чому буде залежати Ваше майбутнє. Уявіть, як Ви чекаєте в коридорі своєї черги, повторюючи найбільш важкі питання (пауза).

Зараз ваша черга. Ви відкриваєте двері. Бачите стіл. На ньому стоять квіти. На краю столу розкладені екзаменаційні білети (пауза). Ви повторюєте про себе: “Я впевнений у собі. Я впевнений в успіху”. Зараз знадобляться вся Ваша енергія і рішучість (пауза).

Через хвилину Ви відкриєте очі. Я буду рахувати до десяти. На рахунок “десять” Ви гарненько потягнетесь і тільки після цього відкриєте очі (пауза).

Поступово починайте стискати пальці рук в кулаки – один, два ... Стискайте руки ... три, чотири. Кулаки стиснуті ... п'ять, шість ... Руки напружені ... сім ... Плечі напружені ... вісім. Ногами упираєтесь в підлогу, ноги напружені ... дев'ять. Все тіло як пружина ... десять! Потягніться гарненько і відкрийте очі!

Інтегративний підхід у проведенні тренінгового навчання дозволив найбільш глибоко підійти до розв'язання питань взаємодії в соціумі та учасникам отримати цінний досвід у дослідженні як власної особистості, своїх переконань, звичок, так і навичок міжособистісної взаємодії, стилів спілкування тощо. Побачити себе очима однокурсників, прожити разом складні життєві ситуації, змодельовані на тренінгу, відреагувати і висловити

свої переживання, обговорити актуальні проблеми – все це було можливим у ході тренінгу.

За час проведення тренінгу було наголошено на наступних особливостях того чи іншого стилю спілкування в групі студентів.

Від стану підозри і закритості, через дослідницький інтерес поступово виникала довіра, бажання встановлювати продуктивну взаємодію з іншими учасниками. На першій стадії роботи іноді виявлялося суперництво і прагнення до влади, інколи учасники тренінгу вели боротьбу за лідерство. Згодом на перший план вийшла потреба в тісному емоційному зв'язку один з одним.

У цілому мету тренінгової програми – формування індивідуального стилю професійного спілкування майбутніх психологів можна вважати досягнутою. Загальний емоційний стан учасників по завершенню тренінгу – піднесений. За словами студентів, всі завдання були корисними і допомогли краще пізнати себе і своїх одногрупників, отриманий досвід допоміг подолати деякі бар'єри в спілкуванні, підвищити готовність учасників до ділового і професійного психологічного спілкування.

Нами було враховано те, що тренінг відрізняється обов'язковою взаємодією учасників між собою. Тому ситуації для тренінгових вправ добиралися таким чином, щоб, моделюючи поведінку кожного учасника під час виконання ігрової ролі, відбувалося максимальною мірою об'єднання всіх учасників в процесі спілкування. Комунікативний досвід за таких умов набувався через рефлексивне осмислення своєї особистості шляхом актуалізації емоційних переживань, інтелекту, поведінки та діяльності. В групі створювалися позитивні умови для усвідомлення студентами своїх власних особистісних якостей, для пізнання комунікативних властивостей оточуючих тощо.

Додаток К

Таблиця К.1

Сформованість комунікативних і організаторських здібностей у студентів

Оцінка (рівень)	Констатувальний зріз								Заключний зріз формувального експерименту							
	E1		E2		K1		K2		E1		E2		K1		K2	
	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
5 (дуже високий)	4	9,5	3	8	4	10,5	5	12,5	11	26	10	26	5	13	5	12,5
4 (високий)	9	21,5	8	20,5	8	21	9	22,5	13	31	12	31	9	24	10	25
3 (середній)	12	28,5	11	28	10	26	9	22,5	14	33	15	38	9	24	9	22,5
2 (нижчий середнього)	9	21,5	9	23	9	24	9	22,5	3	7	2	5	9	24	9	22,5
1 (низький)	8	19	8	20,5	7	18,5	8	20	1	3	0	-	6	15	7	17,5

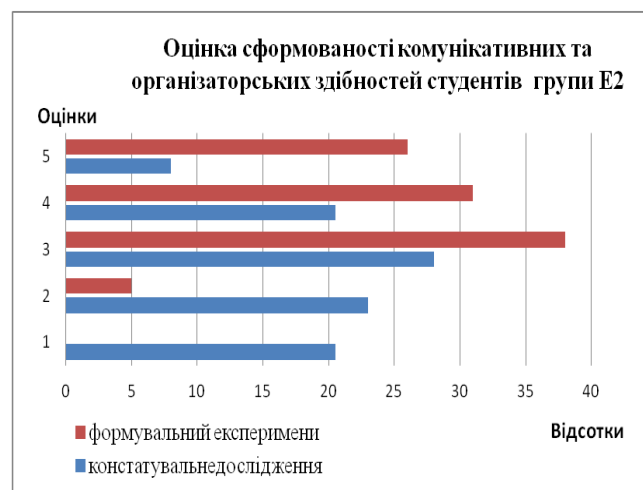
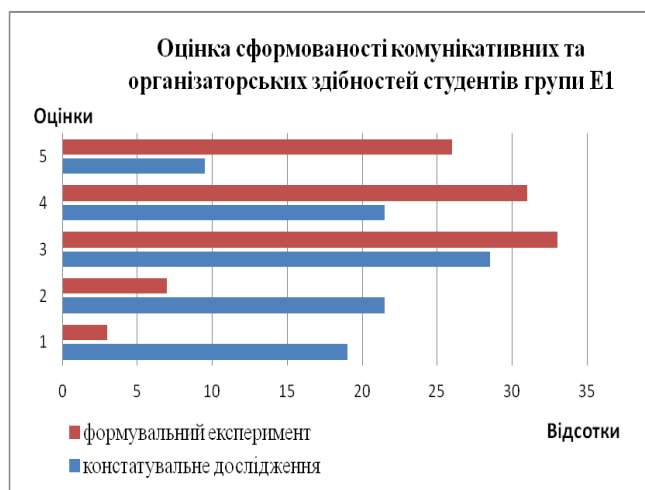


Рис. К.1. Порівняння оцінок сформованості комунікативних і організаторських здібностей студентів-психологів експериментальних груп (у %)

Додаток К

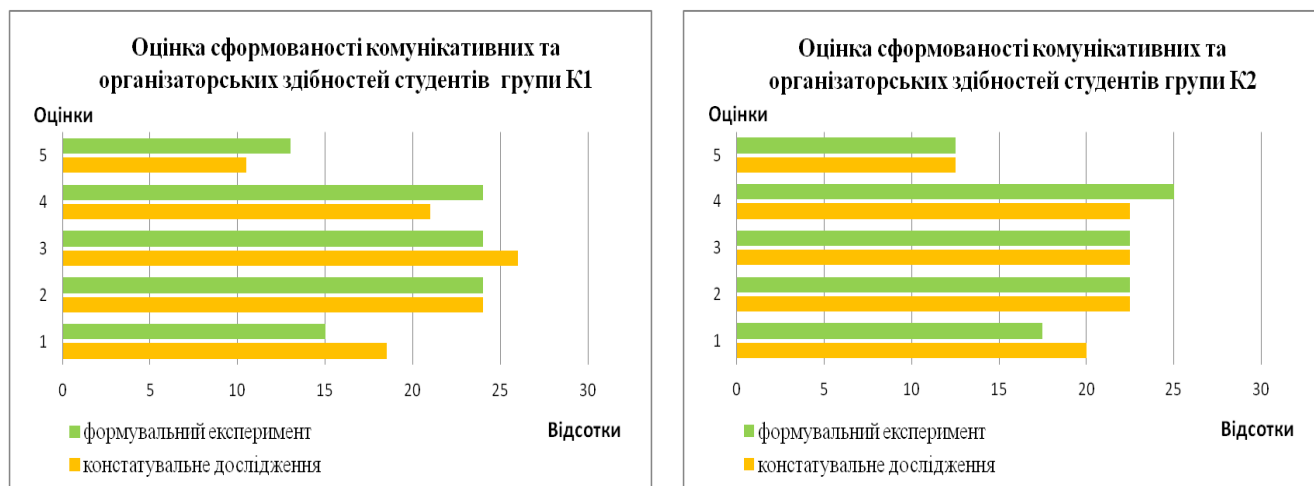


Рис. К.2. Порівняння оцінок сформованості комунікативних і організаторських здібностей студентів-психологів контрольних груп (У %)

Додаток К

Таблиця К.2

**Оцінка комунікативних умінь студентів-психологів за показниками
залежності, компетентності та агресивності**

Показник	Констатувальний зріз								Заключний зріз формувального експерименту							
	Е1		Е2		К1		К2		Е1		Е2		К1		К2	
	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%	кіль-ть студ.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Залежність	12	29	11	28	6	16	7	17,5	9	21	8	21	5	13	5	12,5
Компетентність	14	33	13	33	14	37	15	37,5	26	62	25	64	17	45	18	45
Агресивність	16	38	15	38	18	47	18	45	7	17	6	15	16	42	17	42,5

Додаток К

Таблиця К.3

Ранговий розподіл мотивів розвитку комунікативних здібностей у вибірці студентів психологічних спеціальностей

Види мотивів	Констатувальне дослідження			Заключний зріз формувального експерименту		
	сила мотиву Fсер	значущість мотиву (в%)	рангове місце	сила мотиву Fсер	значущість мотиву (в%)	рангове місце
1	2	3	4	5	6	7
Група Е1						
Ситуативно-проблемний	3,8	58,2	1	2,6	2,8	5
Матеріальний	3,4	22,8	2	4,7	4,4	3
Соціальний	0,5	3,8	4	5,5	9,6	2
Професійний	1,7	9,8	3	7,8	80,0	1
Духовний	0,3	3,2	5	2,8	3,3	4
Група Е2						
Ситуативно-проблемний	2,4	8,8	3	2,0	2,4	5
Матеріальний	3,3	53,7	1	3,6	3,3	4
Соціальний	3,1	21,6	2	5,2	8,4	2
Професійний	1,0	7,8	4	7,3	79,2	1
Духовний	0,2	6,4	5	4,1	7,2	3
Група К1						
Ситуативно-проблемний	2,7	18,7	2	2,7	21,1	2
Матеріальний	3,5	50,2	1	3,5	52,6	1
Соціальний	1,4	10,9	3	1,6	12,2	3
Професійний	0,8	10,5	4	0,8	7,4	4
Духовний	0,3	9,2	5	0,4	6,7	5
Група К2						
Ситуативно-проблемний	3,7	56,6	1	2,9	15,8	3
Матеріальний	3,0	17,7	2	4,4	60,4	1
Соціальний	0,7	9,6	4	2,5	12,9	2
Професійний	1,8	12,7	3	1,6	10,8	4
Духовний	0,0	2,3	5	0,9	1,3	5

Додаток К

Таблиця К.4

Мотиваційні орієнтації у міжособистісних комунікаціях (у %)

Шкали	рівень	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формульовального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Орієнтація на прийняття партнера	низький	21	23	19	20	11	12	16	18
	середній	70	69	72	73	68	62	74	73
	високий	9	8	9	7	21	26	10	9
Орієнтація на адекватність сприйняття і розуміння партнера	низький	36	34	32	31	19	18	30	28
	середній	48	52	55	54	53	50	57	56
	високий	16	14	13	15	28	32	13	16
Орієнтація на досягнення компромісу	низький	49	48	45	46	21	22	42	41
	середній	40	42	43	40	64	61	46	44
	високий	11	10	12	14	15	17	12	15
Загальний рівень гармонійності мотиваційних орієнтацій	низький	35	35	32	32	17	17	29	29
	середній	53	54	57	56	62	58	59	58
	високий	12	11	11	12	21	25	12	13

Додаток К

Таблиця К.5

**Рівень комунікативного контролю студентів експериментальних та
контрольних груп (у %)**

Рівень комунікативного контролю	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Низький	76	78	73	75	21	19	58	54
Середній	20	17	23	19	59	57	34	36
Високий	4	5	4	6	20	24	8	10

Додаток К

Таблиця К.6

Бар'єри у встановленні емоційних контактів (у %)

Бар'єри у встановленні емоційних контактів	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формульовального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Невміння керувати власними емоціями, дозувати їх	5	6	5	6	2	3	4	5
Неадекватний вияв емоцій	5	4	4	3	2	1	4	3
Негнучкість, нерозвиненість, неекспресивність емоцій	8	7	8	7	6	-	6	6
Домінування негативних емоцій	3	3	2	2	-	-	2	2
Небажання зблизитися з людьми на емоційній основі	6	5	5	4	-	-	4	3
ВСЬОГО	27	25	24	22	7	4	20	19

Додаток К

Таблиця К.7

Домінуюча стратегія психологічного захисту в спілкуванні (у %)

Стратегія психологічного захисту	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Миролюбство	11	10	6	9	47	52	17	20
Уникнення	68	70	71	69	34	32	64	62
Агресія	21	20	23	22	19	16	19	18

Додаток К

Таблиця К.8

**Рівень розвитку здатностей до саморегуляції у спілкуванні студентів
експериментальних та контрольних груп (у %)**

Кількість балів (рівень розвитку)	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Менше 8 (низький)	40	32	38	35	24	18	32	31
8–17 (середній)	57	63	58	58	45	49	60	61
17–25 (високий)	3	5	4	7	31	33	8	8

Додаток К

Таблиця К.9

Рівень толерантності студентів (у %)

Субшкали	Рівень	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Етнічна толерантність	високий	-	-	-	-	2	5	-	-
	середній	48	52	46	54	70	69	52	58
	низький	52	48	54	46	28	26	48	42
Соціальна толерантність	високий	-	-	-	-	4	5	-	-
	середній	32	36	34	37	76	77	43	46
	низький	68	64	66	63	20	18	57	54
Толерантність як риса особистості	високий	-	-	-	-	9	12	-	-
	середній	41	43	42	48	69	71	49	50
	низький	59	57	58	52	22	17	51	50
Загальний рівень толерантності	високий	-	-	-	-	5	8	-	-
	середній	40	44	41	46	72	72	48	51
	низький	60	56	59	54	23	20	52	49

Додаток К

Таблиця К.10

Середні показники рівня комунікативної толерантності студентів
(в балах, шкала від 0 до 3 за кожною зі шкал та за загальним рівнем)

Показники рівня комунікативної толерантності	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	E1	E2	K1	K2	E1	E2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	14	15	13	14	11	10	10	11
Використання себе як еталона у процесі оцінювання інших	8	7	8	9	5	6	7	6
Категоричність або консервативність в оцінках людей	2	4	3	4	2	2	3	3
Невміння стримувати себе або згладжувати неприємні почуття під час зіткнення з некоммуікабельними партнерами	11	12	10	11	8	7	8	9
Прагнення переробити, перевиховати партнерів	2	3	3	4	2	2	3	4
Прагнення підлаштувати партнера “під себе”, зробити його “зручним”	4	3	4	4	2	2	4	4
Невміння пробачити іншому його помилки	10	9	10	8	7	6	8	7
Нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту партнера	7	8	6	7	4	3	5	5
Невміння пристосовуватися до партнера	14	14	13	14	8	9	11	12
ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ (шкала від 0 до 135)	72	75	70	75	113	127	89	93

Додаток К

Таблиця К.11

Рівні комунікативно-соціальної компетентності студентів контрольних груп (у %)

Фактори	Рівень комунікативно-соціальної компетентності															
	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень		максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2	K1	K2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
А	14	13	14	12	58	61	14	14	16	15	16	13	56	60	12	12
В	7	6,5	27	26	59	61,5	7	6	14	12	20	22	66	64	0	2
С	26	25	41	40	26	26	7	9	28	26	30	36	42	34	0	4
Д	0	2	40	38	60	59	0	1	7	6	43	40	50	54	0	0
К	27	26	27	26	46	47	0	1	27	28	28	28	45	44	0	0
М	20	22	27	25	53	50	0	3	22	25	35	32	43	43	0	2
Н	20	18	53	54	27	26	0	2	26,5	22	55	58	18,5	19	0	1

Додаток К

Таблиця К.12

**Рівні комунікативно-соціальної компетентності студентів
експериментальних груп (у %)**

Фактори	Рівень комунікативно-соціальної компетентності															
	Констатувальне дослідження								Заключний зріз формувального експерименту							
	максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень		максимальний рівень		високий рівень		середній рівень		низький рівень	
	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2	Е1	Е2
А	19	22	31	30	37,5	39	12,5	9	31,5	33	37	34	31,5	33	0	0
В	25	27,5	25	23,5	50	49	0	0	25	27	43	41	32	32	0	0
С	13	12,5	50	51	37	36,5	0	0	25	23	37,5	39	37,5	38	0	0
Д	12,5	14	43,5	41,5	37,5	38,5	6,5	6	13	15	47	34	37	49	3	2
К	6,5	6	31	32	43,5	45	19	17	25	23	25	27	34	47	16	3
М	19	20	44	42,5	37	35	0	2,5	37	39	24	25	39	36	0	0
Н	18,5	19,5	37	36,5	37	36	7,5	8	25	27	31	29	44	44	0	0

Додаток К

Таблиця К.13

Стиль спілкування студентів (у %, формувальний експеримент)

Стиль спілкування (бали)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Стиль загравання (0–34)	11	10	20	16
Партнерський (35–44)	65	67	26	27
Агресивний (45 і більше)	24	22	46	43

Додаток К

Таблиця К.14

Результати проведення методики “Чи вмієте Ви слухати?” (у %)

Рівень розвитку вміння слухати (бали)	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
Низький (14–20)	-	-	4	3
Нижче середнього (8–13)	23	20	68	65
Середній (3–7)	64	64	23	26
Високий (1–2)	13	16	5	6

Додаток К

Таблиця К.15

Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування
(у %, заключний зріз формувального експерименту)

Стили	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5
I – орієнтація на дії	15	17	22	26
II – орієнтація на процес	12	19	20	18
III – орієнтація на людей	29	30	11	12
IV – орієнтація на перспективу, майбутнє	20	22	5	7

Додаток К

Таблиця К.16

Рівень саморегуляції навчальної діяльності студентів експериментальних та контрольних груп (у %)

Шкали	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Планування	17	19	16	18	26	28	19	20
Моделювання	21	24	20	23	25	30	22	25
Програмування	9	10	8	11	33	32	11	13
Оцінка результатів	11	13	12	14	28	27	12	15
Гнучкість	10	11	11	12	32	34	14	16
Самостійність	26	28	25	27	30	32	26	29
Загальний рівень саморегуляції	16	17,5	15	17,5	29	30,5	17	19,5

Додаток К

Таблиця К.17

Рівень розвитку творчого потенціалу особистості (у %)

Бали	Рівень		Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
			Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2		3	4	5	6	7	8	9	10
163–180	10	найвищий	-	-	-	-	2	2	-	-
143–162	9	дуже високий	-	-	-	-	5	6	-	-
130–142	8	високий	2	2	4	5	8	10	4	6
115–129	7	вище середнього	7	10	12	12	21	24	13	13
100–114	6	дещо вище середнього	23	21	23	26	28	25	24	27
85–99	5	середній рівень	26	28	25	24	21	23	26	26
70–84	4	дещо нижче середнього	22	20	20	21	8	6	20	19
55–69	3	нижче середнього	14	12	11	10	7	4	12	9
40–54	2	низький	4	5	4	2	-	-	1	-
18–39	1	дуже низький	2	2	1	-	-	-	-	-

Додаток К

Таблиця К.18

Рівень особистісної креативності студентів (у %)

Фактори	бали	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Схильність до ризику	до 30	72	64	70	62	36	24	54	56
	до 60	21	30	26	32	40	40	33	34
	до 100	7	6	4	6	24	36	13	10
Допитливість	до 30	40	38	39	36	23	23	30	30
	до 60	52	51	56	54	46	49	63	59
	до 100	8	11	5	10	31	28	7	11
Уява	до 30	74	67	71	68	38	42	62	58
	до 60	20	25	22	25	30	36	29	33
	до 100	6	8	7	7	32	22	9	9
Складність	до 30	76	65	74	62	42	31	62	57
	до 60	19	28	22	31	28	40	27	35
	до 100	5	7	4	7	30	29	11	8
Сума балів	до 30	65,5	58,5	63,5	57	34,75	30	52	50,25
	до 60	28	33,5	31,5	35,5	36	41,25	38	40,25
	до 100	6,5	8	5	7,5	29,25	28,75	10	9,5

Додаток К

Таблиця К.19

Високий рівень розвитку типів мислення студентів (у %)

Типи мислення (високий рівень)	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
	Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Предметно-дійове	20	22	21	19	22	26	23	22
Абстрактно-символічне	12	10	10	11	14	13	11	14
Словесно-логічне	6	7	8	7	32	29	12	11
Наочно-образне	37	32	30	33	36	38	32	36
Креативне (творче)	3	2	3	4	12	14	4	6

Додаток К

Таблиця К.20

Рівень розвитку емоційного інтелекту студентів за шкалами (у %)

Шкали	рівень	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Емоційна обізнаність	низький	48	46	42	44	27	25	38	40
	середній	43	42	45	41	55	56	47	44
	високий	9	12	13	15	18	19	15	16
Керування власними емоціями	низький	58	54	57	52	32	31	52	49
	середній	32	36	32	37	50	49	37	40
	високий	10	10	11	11	18	20	11	11
Самомотивація	низький	61	63	59	61	32	30	51	53
	середній	30	30	32	29	56	58	38	34
	високий	9	7	9	10	12	12	11	13
Емпатія	низький	48	46	42	41	18	17	38	36
	середній	40	40	43	44	61	60	46	48
	високий	12	14	15	15	21	23	16	16
Розпізнання емоцій інших людей	низький	73	71	69	70	22	20	65	61
	середній	25	26	27	26	60	61	31	32
	високий	2	3	4	4	18	19	4	7
Загальний рівень емоційного інтелекту	низький	58	56	54	54	26,2	24,6	48,8	47,8
	середній	34	35	35	35	56,4	56,8	39,8	39,6
	високий	8	9	10	11	17,4	18,6	11,4	12,6

Додаток К

Таблиця К.21

Рівень сформованості емпатійних здібностей студентів (у %)

Шкали емпатійних здібностей	Рівень емпатії	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
раціональний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	1	2	0	0
	4-5 – середній	12	14	15	16	28	31	18	21
	2-3 – занижений	86	86	85	84	71	67	82	79
	0-1 – дуже низький	2	0	0	0	0	0	0	0
емоційний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0
	4-5 – середній	14	16	16	18	26	29	19	22
	2-3 – занижений	86	82	81	82	74	71	81	78
	0-1 – дуже низький	0	2	3	0	0	0	0	0
інтуїтивний канал емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0
	4-5 – середній	10	14	11	17	18	26	14	20
	2-3 – занижений	87	81	83	79	82	74	84	80
	0-1 – дуже низький	3	5	6	4	0	0	2	0
настановлення, що сприяють емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	0	2	0	0
	4-5 – середній	16	14	15	18	31	34	21	23
	2-3 – занижений	82	82	83	77	69	64	79	76
	0-1 – дуже низький	2	4	2	5	0	0	0	1
проникаюча здатність в емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	2	3	0	0
	4-5 – середній	9	12	8	10	30	35	15	16
	2-3 – занижений	87	82	84	83	68	62	83	83
	0-1 – дуже низький	4	6	8	7	0	0	2	1
ідентифікація в емпатії	6 – дуже високий	0	0	0	0	0	0	0	0
	4-5 – середній	12	14	14	18	25	27	19	23
	2-3 – занижений	82	80	82	75	75	73	81	75
	0-1 – дуже низький	6	6	4	7	0	0	0	2
загальний рівень емпатії	30-36 – дуже високий	0	0	0	0	1	1,5	0	0
	29-22 – середній	12	14	13	16	26	30	17,5	21
	21-15 – занижений	85	82	83	80	73	68,5	81,5	78,5
	0-14 – дуже низький	3	4	4	4	0	0	1	0,5

Додаток К

Таблиця К.22

Рівень полікомунікативної емпатії (у %)

Рівень полікомунікативної емпатії	Бали	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Дуже високий	82–90	-	-	-	-	3	4	-	-
Високий	63–81	2	1	3	4	23	25	5	7
Середній	37–62	27	31	36	35	48	47	38	41
Низький	12–36	56	55	50	49	26	24	48	45
Дуже низький	5–11	15	13	11	12	-	-	9	7

Додаток К

Таблиця К.23

Розвиток професійної рефлексії студентів експериментальних та контрольних груп (у %)

№ п/п	Розвиток професійної рефлексії	Констатувальне дослідження				Заключний зріз формувального експерименту			
		Е1	Е2	К1	К2	Е1	Е2	К1	К2
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I.	Особистості з добре розвинутою професійною рефлексією	14,29	18,02	18,78	20,00	36,19	39,24	21,49	24,02
II.	Особистості з середнім рівнем розвитку професійної рефлексії	37,50	33,45	39,48	37,57	36,47	34,00	40,26	39,56
III.	Особистості з нерозвинутою професійною рефлексією	48,21	48,53	41,74	42,43	27,34	26,76	38,25	36,42

Додаток Л

Таблиця Л.1

Результати факторного аналізу структурних компонентів стилю професійного спілкування студентів експериментальних та контрольних груп (в балах, констатувальне дослідження)

Компо- ненти	Вміння	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
КОНТАКТНО-АДАПТИВНИЙ СТИЛЬ						
психо-фізіологіч- ний (ПФ)	вміння встановлювати контакт з клієнтом	.0001	.1563	.1064	-.0032	.0007
	вміння створити сприятливий психологічний клімат	.3015	-.0054	.0023	-.1274	.0092
	вміння уважно слухати співрозмовника	.3225	-.0124	.0234	-.0076	.0112
	вміння аналізувати почуте	-.0078	.1248	.1076	.0033	.0567
	вміння розпізнавати міміку та жести співрозмовника	.0997	.1731	.1124	-.0231	.0844
	вміння викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання	.4378	.1238	.1446	-.0531	-.0024
	вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати	.3971	.1022	.1007	.1033	-.0001
поведінковий (П)	вміння орієнтуватись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації	.3979	-.0563	.0004	.0231	.0068
	вміння адекватно ситуації розпочати діалог	.3022	.1200	-.0617	.0564	.0231
	вміння зорієнтуватись у будь-якій ситуації	-.0074	.1433	.0234	.0266	.0378
	вміння правильно визначити мету спілкування	.5902	-.0091	-.0741	.0044	.0005
	вміння спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку	.4078	.0212	.0113	-.0006	.0284
	вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків	.3071	-.0074	-.0036	.0584	.0271
	вміння допомогти клієнту знайти свої місце та роль у соціумі (групі, колективі)	.1023	.1324	-.0071	.0024	.0096
емоційний (Е)	здатність до самореалізації	.3256	-.0051	.0362	.1240	.0289
	вміння викликати довіру у партнера по спілкуванню до себе	.1077	.1560	.0093	.0968	.0025
	вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні	.0022	.1374	.1025	.1007	.1807
	вміння контролювати власні емоції	-.0091	.1283	-.0734	-.0564	.0033
	вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні	.0234	-.1074	-.0622	.1205	.2374
	вміння "злитися" з ситуацією спілкування	-.0021	.1206	-.0881	.0231	.02258
	вміння відчувати емоційний стан клієнта	.3593	.1785	.1024	.1338	-.0006
когнітивний (К)	вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання	.4917	.2392	-.0011	.1355	.0068
	вміння враховувати ментальні цінності та переконання клієнта	.0238	-.1421	.1768	-.0058	.0002
	вміння враховувати етнопсихологічні особливості партнерів по комунікації	.0125	.0331	-.0063	.1853	.0078
	вміння швидко зорієнтуватись у ситуації	.1428	.1038	.1607	-.0093	-.0021
	вміння правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом	.0689	.0029	.0937	-.0012	-.0059
	вміння брати до уваги унікальність кожної людини у своїх світосприйнятті, вихованні, ментальності	.0931	.0058	.0733	.1211	.0884
	вміння керувати собою і процесом спілкування	.4296	.1249	-.0354	-.0244	.0045
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник	.1113	.1026	.1271	.1002	.0231
	вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта	.3517	.0073	.0485	.0216	.0235
	вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника)	.2731	.0024	-.0056	-.0211	-.0058
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника	.0033	-.0271	.1731	.0273	.0022
рефлексивний (Р)	вміння бути зрозумілим для іншого	.3055	-.0112	.0255	-.0031	.0026
	вміння контролювати власні почуття	.0107	-.0631	.0927	.1855	.0284
	вміння відрефлексовувати діяльність	.1329	.0056	.1627	.0044	.0231
	вміння усвідомлювати власні дії та стани	.2376	.0284	-.1022	.0023	.0024
	вміння керувати власними почуттями	.0631	.0280	.1433	-.0067	.0123
	вміння адекватно реагувати на емоційні стани клієнта	.3028	.1245	.1007	-.0031	.0558
СПОНУКАЛЬНО-КООРДИНАЦІЙНИЙ СТИЛЬ						
ІФ	вміння змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності	.0289	.5378	-.0314	-.0007	.0245

	вміння правильно інтерпретувати почуту інформацію	.1238	.4309	.0274	.0339	.0034
П	вміння стимулювати активність партнера по спілкуванню	.1279	.3283	.1244	.1568	.0719
	вміння зорієнтувати клієнта в певній ситуації	.1221	.4156	.1006	.1307	.0566
	вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта	.1006	.1125	.0056	.0138	.2367
	вміння співпереживати	.0023	.1214	.1592	.2682	.1076
Е	вміння зайняти адекватну залежно ситуації позицію у спілкуванні	.0024	-.0013	-.0083	.1374	-.0077
	вміння правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети	.0231	.2681	.0074	.0556	.0321
	вміння реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності	.1361	.0003	.0024	.0021	.0099
	вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні	.0246	.0038	.2631	-.0005	-.0144
К	вміння контролювати власне мовлення	.0022	.0071	.1002	-.0017	-.0008
	вміння допомогти клієнту адекватно ситуації, життю тощо визначити пріоритети	.0231	.0014	.0236	.0971	.0001
	вміння зайняти активну позицію і виконувати певну роль (сценарій) у спілкуванні	-.0044	.0073	.0202	.0738	.0736
КОНГРУЕНТНО-АЛЬТРУЇСТИЧНИЙ СТИЛЬ						
ПФ	вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем	.1245	-.1073	.4056	-.1291	-.0024
П	вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки	.0074	.0231	.3829	-.0055	.0236
	вміння зосередити увагу на проблемах клієнта	.0122	.2167	.1073	-.0004	.0988
	вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника	-.0443	.0226	.4281	.1293	.0265
	вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність	-.0558	-.0421	.3064	-.0024	.0238
	вміння здійснювати активну допомогу клієнтові	.0089	.0043	.2631	-.0122	.0213
Е	вміння налагодити довірливі взаємостосунки з клієнтом	.1104	.0568	.0736	.0027	.1274
	вміння викликати у клієнта очікувані емоції та реакції (відповідно до ситуації)	.1037	.0392	.0892	.0907	.0244
К	вміння адекватно оцінити певну ситуацію	.1088	.1156	.1034	-.0010	-.0007
	вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації	.1236	.1077	.1033	.0098	.1437
	вміння враховувати відповідність соціального досвіду засобам спілкування учасників взаємодії	.1069	.0567	.0508	.0002	.0431
	вміння розрізняти приховані повідомлення	.0033	.1077	.0006	.0271	.0055
Р	вміння сприяти розвитку та саморозвитку особистості клієнта	.0074	.0237	.1234	.0768	.0311
	вміння бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого	.0039	.0387	.3456	.0231	.0244
	вміння володіти навичками рефлексивного слухання	.0708	.0003	.0001	.0931	.0563
КРЕАТИВНО-ТОЛЕРАНТНИЙ СТИЛЬ						
ПФ	вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника	.0210	.0227	.0314	.4373	.0056
	вміння зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта	.0297	.0997	.1305	.0907	.0064
	вміння виконувати толерантні дії	.0123	.0299	.0295	.3665	.1237
П	вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику	.1263	-.1224	-.0001	.2691	.0233
	вміння рахуватись з думкою інших	.0437	.1587	.0236	.3075	.0077
	вміння абстрагуватись від стереотипів	.0033	.0004	.0210	.4212	.1230
Е	вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар'єрів	.0273	.0056	.0234	.3074	.0022
	вміння співпереживати	.0128	.0025	.0112	.3055	-.0007
	вміння застосовувати навички емпатійного слухання	.0936	.0028	.1027	.0014	-.0097
К	вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору	.0113	.0216	.0003	.2561	.0024
	вміння застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід	.1207	.0931	-.0005	-.0021	-.0038
	готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом	.0768	-.0633	-.0584	-.0074	.0934
	вміння креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо	.1158	.0023	.0936	.0844	.0074
	володіння гнучким, оригінальним мисленням	.0731	.0007	.0023	.0909	.1270
Р	здатність до самоактуалізації	.1245	.1236	.1022	.0231	.0027
	здатність до самокритики, самоаналізу	.0029	.0021	.0074	.1344	.0063
Факторна вага		4,73	3,63	2,66	2,29	1,27

Додаток Л

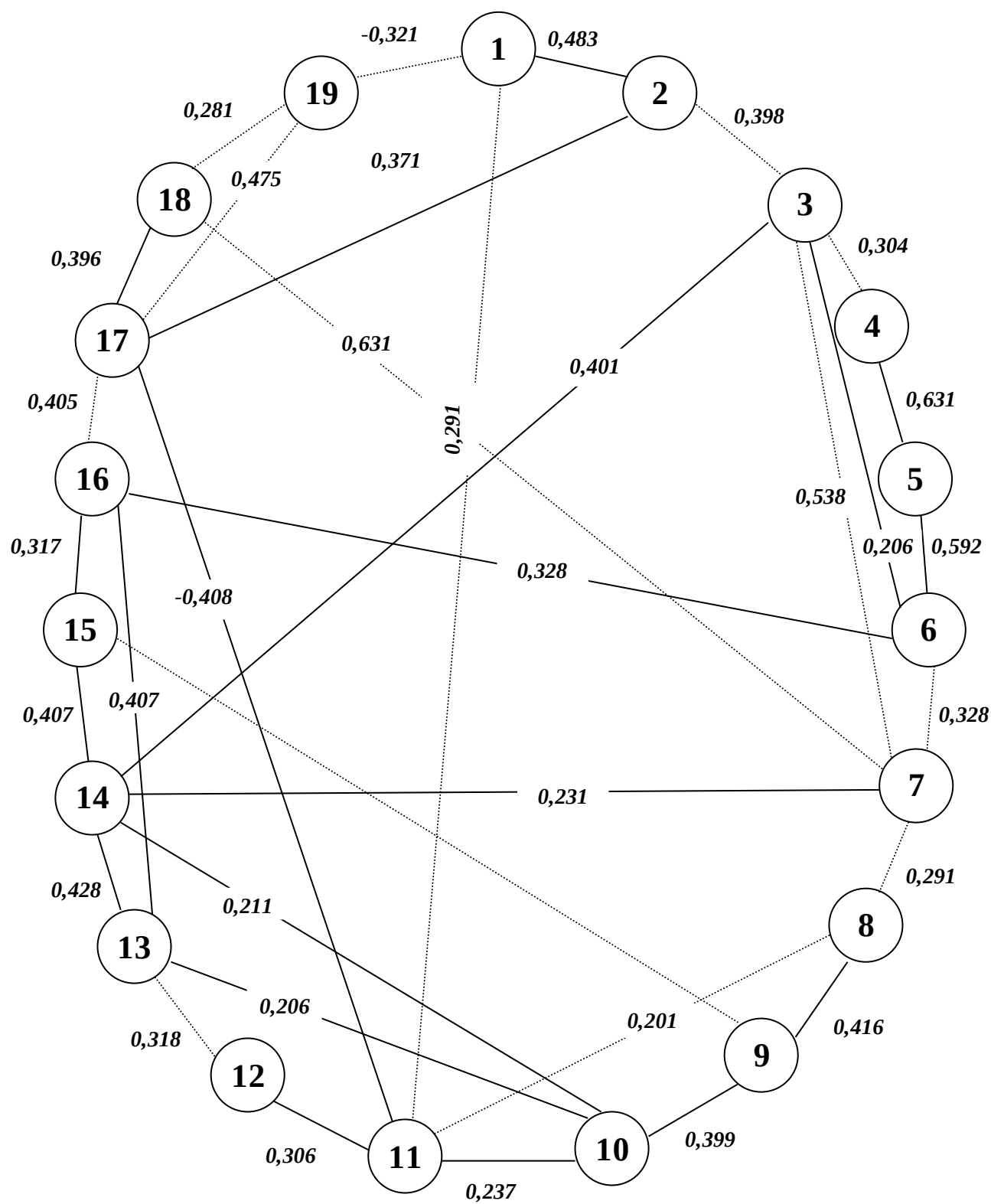
Таблиця Л.2

Результати факторного аналізу структурних компонентів індивідуального стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп (в балах, заключний зріз формувального експерименту)

Компо- ненти	Вміння	Фактор 1	Фактор 2
КОНТАКТНО-АДАПТИВНИЙ СТИЛЬ			
психо-фізіологіч- ний (ПФ)	вміння встановлювати контакт з клієнтом	.4378	.0026
	вміння створити сприятливий психологічний клімат	.3928	-.0371
	вміння уважно слухати співрозмовника	.4067	-.0219
	вміння аналізувати почуте	.4256	.0012
	вміння розпізнавати міміку та жести співрозмовника	.3125	.0056
	вміння викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання	.0037	.2937
	вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати	.4007	-.0276
поведінковий (П)	вміння орієнтуватись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації	-.0011	.3167
	вміння адекватно ситуації розпочати діалог	.5378	.0217
	вміння зорієнтуватись у будь-якій ситуації	.5027	.0200
	вміння правильно визначити мету спілкування	.5631	-.0560
	вміння спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку	.0001	.2648
	вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків	.4222	.0003
	вміння допомогти клієнту знайти свої місце та роль у соціумі (групі, колективі)	-.0004	.3117
	здатність до самореалізації	.5302	-.0007
емоційний (Е)	вміння викликати довіру у партнера по спілкуванню до себе	.5014	.0012
	вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні	.4227	.0016
	вміння контролювати власні емоції	.3100	-.0018
	вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні	.4273	-.0049
	вміння "злиття" з ситуацією спілкування	-.0003	.3028
	вміння відчувати емоційний стан клієнта	-.0004	.2311
когнітивний (К)	вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання	.3277	.0217
	вміння враховувати ментальні цінності та переконання клієнта	.0516	.1240
	вміння враховувати етнопсихологічні особливості партнерів по комунікації	.0013	.1017
	вміння швидко зорієнтуватись у ситуації	.2731	.0043
	вміння правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом	.1073	-.0024
	вміння брати до уваги унікальність кожної людини у своїх світосприйнятті, вихованні, ментальності	-.0020	.0975
	вміння керувати собою і процесом спілкування	.2419	-.0022
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник	.3589	.0127
	вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта	.4279	.0017
	вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника)	.5317	-.0039
	вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника	.4022	-.0032
рефлексив- ний (Р)	вміння бути зрозумілим для іншого	.5314	.0014
	вміння контролювати власні почуття	.4218	.0010
	вміння відрефлексовувати діяльність	.3127	-.0073
	вміння усвідомлювати власні дії та стани	.2178	-.0005
	вміння керувати власними почуттями	.1023	-.0043
	вміння адекватно реагувати на емоційні стани клієнта	.1977	.0126
СПОНУКАЛЬНО-КООРДИНАЦІЙНИЙ СТИЛЬ			
ПФ	вміння змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності	.0273	.1237
	вміння правильно інтерпретувати почуту інформацію	.0074	.1734
П	вміння стимулювати активність партнера по спілкуванню	-.0036	.1319
	вміння зорієнтувати клієнта в певній ситуації	.1456	-.0027
	вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта	.1917	-.0019
Е	вміння співпереживати	.1307	.0031
	вміння зайняти адекватну залежно ситуації позицію у спілкуванні	.1900	.0049

К	вміння правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети	.2077	.0567
	вміння реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності	.2275	.0123
	вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні	.2392	-.0011
	вміння контролювати власне мовлення	-.0005	.1734
Р	вміння допомогти клієнту адекватно ситуації, життю тощо визначити пріоритети	-.0043	.1699
	вміння зайняти активну позицію і виконувати певну роль (сценарій) у спілкуванні	-.0001	.1594
КОНГРУЕНТНО-АЛЬТРУЇСТИЧНИЙ СТИЛЬ			
ПФ	вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем	-.0024	.1027
П	вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки	.0017	.0936
	вміння зосередити увагу на проблемах клієнта	.2435	.0011
	вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника	.2208	.0036
	вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність	.2071	-.0022
	вміння здійснювати активну допомогу клієнтові	.2154	-.0010
Е	вміння налагодити довірливі взаємостосунки з клієнтом	.0007	.1024
	вміння викликати у клієнта очікувані емоції та реакції (відповідно до ситуації)	.0008	.0833
К	вміння адекватно оцінити певну ситуацію	.3107	-.0024
	вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації	.4756	-.0011
	вміння враховувати відповідність соціального досвіду засобам спілкування учасників взаємодії	.3125	-.0016
	вміння розрізняти приховані повідомлення	.0026	.1273
Р	вміння сприяти розвитку та саморозвитку особистості клієнта	.0017	.1007
	вміння бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого	.0010	.0934
	вміння володіти навичками рефлексивного слухання	.1256	.0005
КРЕАТИВНО-ТОЛЕРАНТНИЙ СТИЛЬ			
ПФ	вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника	.1270	.0022
	вміння зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта	.1364	.0017
	вміння виконувати толерантні дії	.1568	-.0029
П	вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику	.2497	-.0006
	вміння рахуватись з думкою інших	.3567	.0131
	вміння абстрагуватись від стереотипів	.0027	.0837
Е	вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар'єрів	.0095	.1233
	вміння співпереживати	.2440	.0049
	вміння застосовувати навички емпатійного слухання	.3127	.0013
К	вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору	.5677	.0019
	вміння застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід	.5024	-.0002
	готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом	.3982	-.0007
	вміння креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо	.4217	.0017
	володіння гнучким, оригінальним мисленням	.3128	.0024
Р	здатність до самоактуалізації	.4007	.0022
	здатність до самокритики, самоаналізу	.4256	-.0013
Факторна вага		5,3	2,7

Додаток Л



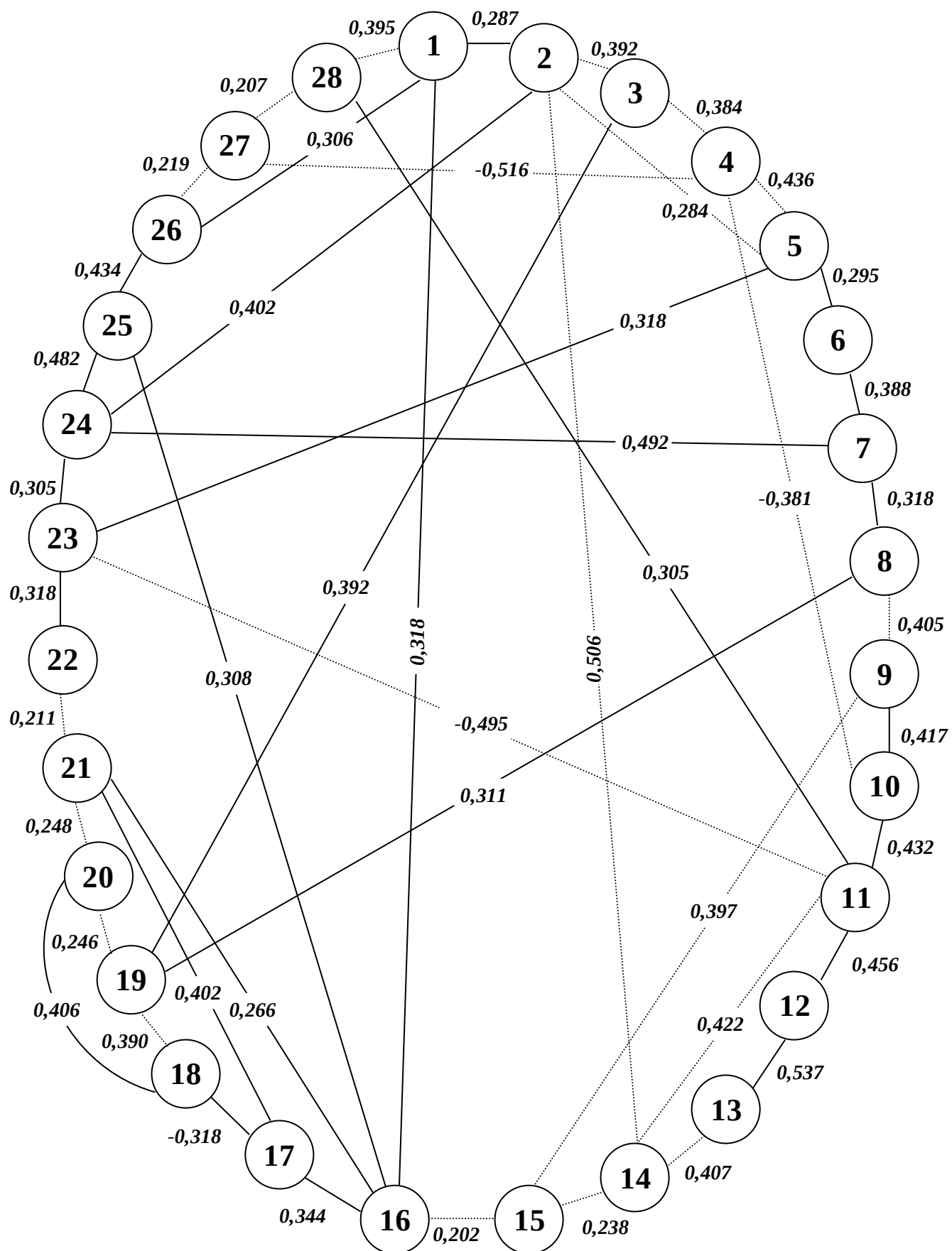
Додаток Л (продовження)

Умовні позначки:

- 1** — вміння створити сприятливий психологічний клімат;
- 2** — вміння уважно слухати співрозмовника;
- 3** — вміння викликати у партнера по спілкуванню потрібні переживання;
- 4** — вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати;
- 5** — вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні;
- 6** — вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні;
- 7** — вміння відчувати емоційний стан клієнта;
- 8** — вміння бути зрозумілим для іншого;
- 9** — вміння усвідомлювати власні дії та стани;
- 10** — вміння адекватно реагувати на емоційні стани клієнта;
- 11** — вміння змотивувати клієнта на виконання певних дій, діяльності;
- 12** — вміння правильно інтерпретувати почуту інформацію;
- 13** — вміння створити сприятливий психологічний клімат для повного розкриття співрозмовника, його проблем;
- 14** — вміння налагодити довірливі взаємостосунки з клієнтом;
- 15** — вміння бути вільним у сприйнятті й розумінні іншого;
- 16** — вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника;
- 17** — вміння виконувати толерантні дії;
- 18** — вміння налаштувати клієнта на вільне висловлювання, подолання психологічних бар'єрів;
- 19** — вміння співпереживати.

Рис. Л.1. Корелограми найбільш значущих вмінь, які входять до психо-фізіологічного, емотивного та рефлексивного компонентів контактнo-адаптивного, спонукальнo-координаційного, конгруентнo-альтруїстичного та креативнo-толерантного стилів професійного спілкування студентів експериментальних та контрольних груп (в балах, констатувальне дослідження)

Додаток Л



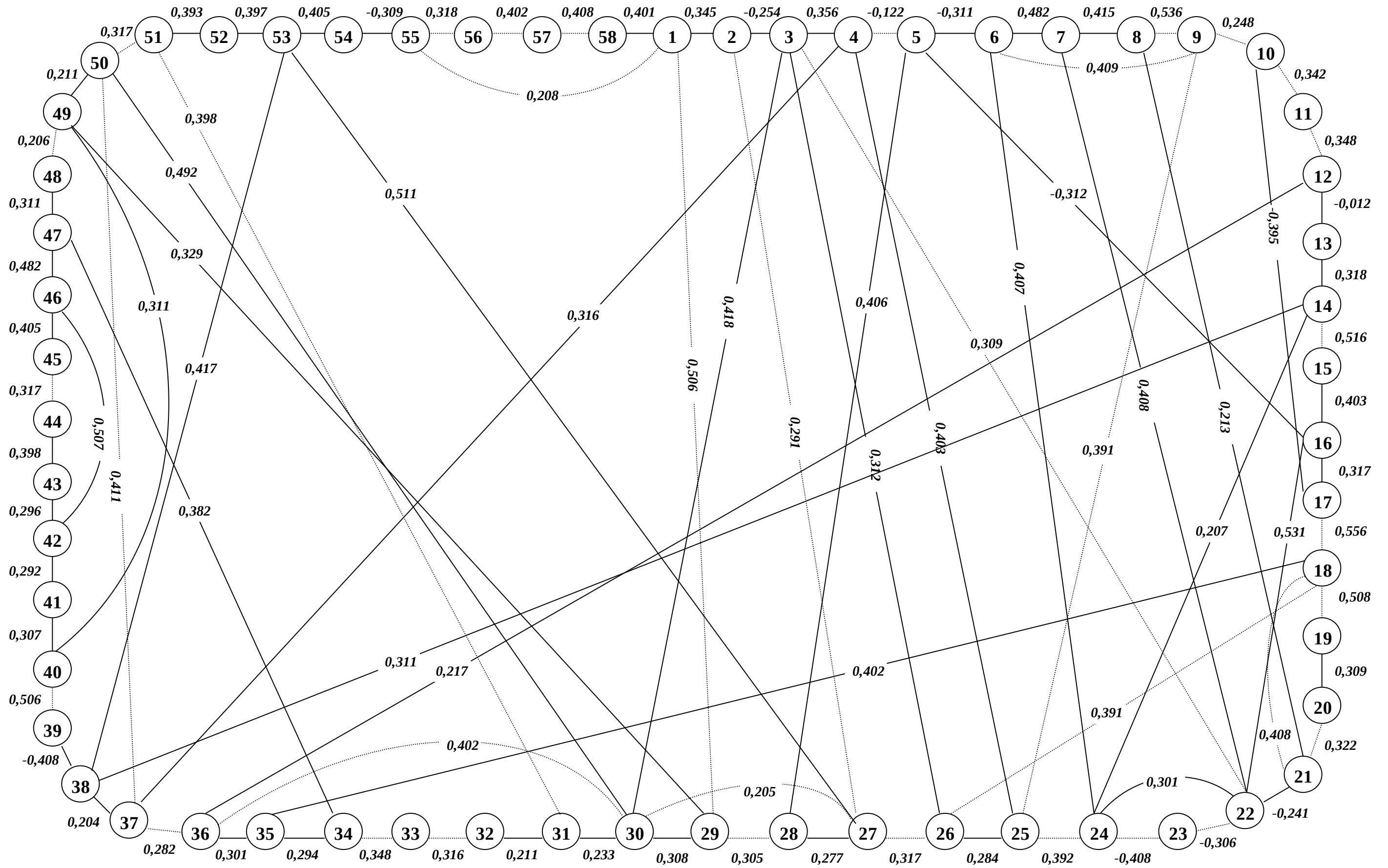
Додаток Л (продовження)

Умовні позначки:

- 1** — вміння орієнтуватись в об'єктивних умовах кожної окремої ситуації;
- 2** — вміння адекватно ситуації розпочати діалог;
- 3** — вміння правильно визначити мету спілкування;
- 4** — вміння спрямовувати емоції клієнта у потрібному для психолога напрямку;
- 5** — вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків;
- 6** — здатність до самореалізації;
- 7** — вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання;
- 8** — вміння враховувати ментальні цінності та переконання клієнта;
- 9** — вміння керувати собою і процесом спілкування;
- 10** — вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта;
- 11** — вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника);
- 12** — вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника;
- 13** — вміння стимулювати активність партнера по спілкуванню;
- 14** — вміння зорієнтувати клієнта в певній ситуації;
- 15** — вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта;
- 16** — вміння правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети;
- 17** — вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні;
- 18** — вміння викликати очікувані реакції клієнта на ті чи інші дії, репліки;
- 19** — вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника;
- 20** — вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність;
- 21** — вміння здійснювати активну допомогу клієнтові;
- 22** — вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації;
- 23** — вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику;
- 24** — вміння рахуватись з думкою інших;
- 25** — вміння абстрагуватись від стереотипів;
- 26** — вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору;
- 27** — готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом;
- 28** — володіння гнучким, оригінальним мисленням.

Рис. Л.2. Корелограми найбільш значущих вмінь, які входять до поведінкового та когнітивного компонентів контактної-адаптивного, спонукально-координаційного, конгруентно-альтруїстичного та креативно-толерантного стилів професійного спілкування студентів експериментальних та контрольних груп (в балах, констатувальне дослідження)

Додаток Л



Додаток Л (продовження)

Умовні позначки:

- 1 вміння встановлювати контакт з клієнтом;
- 2 вміння створити сприятливий психологічний клімат;
- 3 вміння уважно слухати співрозмовника;
- 4 вміння аналізувати почуте;
- 5 вміння розпізнавати міміку та жести співрозмовника;
- 6 вміння спостерігати за поведінкою клієнта та правильно її інтерпретувати;
- 7 вміння адекватно ситуації розпочати діалог;
- 8 вміння зорієнтуватись у будь-якій ситуації;
- 9 вміння правильно визначити мету спілкування;
- 10 вміння налаштувати клієнта на реальну оцінку своїх дій, вчинків;
- 11 здатність до самореалізації;
- 12 вміння викликати довіру у партнера по спілкуванню до себе;
- 13 вміння відчувати зворотній зв'язок у спілкуванні;
- 14 вміння контролювати власні емоції;
- 15 вміння налаштуватись на спілкування з клієнтом на одному емоційно-експресивному рівні;
- 16 вміння правильно сформулювати і вчасно поставити чи відповісти на запитання;
- 17 вміння швидко зорієнтуватись у ситуації;
- 18 вміння правильно знаходити індивідуальний підхід у роботі з кожним клієнтом;
- 19 вміння керувати собою і процесом спілкування;
- 20 вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні засоби комунікації, які використовує співрозмовник;
- 21 вміння висловлюватись у доступній формі для клієнта;
- 22 вміння уважно слухати клієнта (співрозмовника);
- 23 вміння адекватно розуміти вербальні та невербальні реакції співрозмовника;
- 24 вміння бути зрозумілим для іншого;
- 25 вміння контролювати власні почуття;
- 26 вміння відрефлексовувати діяльність;
- 27 вміння усвідомлювати власні дії та стани;
- 28 вміння керувати власними почуттями;
- 29 вміння адекватно реагувати на емоційні стани клієнта;
- 30 вміння зорієнтувати клієнта в певній ситуації;
- 31 вміння знайти індивідуальний підхід до кожного з метою стимуляції активності клієнта;
- 32 вміння співпереживати;
- 33 вміння зайняти адекватну залежно ситуації позицію у спілкуванні;
- 34 вміння правильно організувати спільну роботу, спрямовану на досягнення мети;
- 35 вміння реально оцінювати рівень своєї професійної компетентності;
- 36 вміння використовувати когнітивні стратегії в спілкуванні;
- 37 вміння зосередити увагу на проблемах клієнта;
- 38 вміння орієнтуватись на цілі та потреби співрозмовника;
- 39 вміння виконувати альтруїстичні дії, діяльність;
- 40 вміння здійснювати активну допомогу клієнтові;
- 41 вміння адекватно оцінити певну ситуацію;
- 42 вміння зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного аналізу, інтерпретації;
- 43 вміння враховувати відповідність соціального досвіду засобам спілкування учасників взаємодії;
- 44 вміння володіти навичками рефлексивного слухання;
- 45 вміння враховувати особливості мислення, креативність співрозмовника;
- 46 вміння зважати на особливості системи мотиваційно-вольової поведінки клієнта;
- 47 вміння виконувати толерантні дії;
- 48 вміння уважно слухати та адекватно сприймати критику;
- 49 вміння рахуватись з думкою інших;
- 50 вміння співпереживати;
- 51 вміння застосовувати навички емпатійного слухання;
- 52 вміння визнавати право за іншими мати власну точку зору;
- 53 вміння застосовувати у своїй роботі гуманістичний підхід;
- 54 готовність до конструктивної взаємодії з клієнтом;
- 55 вміння креативно підходити до розв'язання кожного питання окремо;
- 56 володіння гнучким, оригінальним мисленням;
- 57 здатність до самоактуалізації;
- 58 здатність до самокритики, самоаналізу.

Рис. Л.2.3. Корелограми найбільш значущих вмінь, які входять до структури стилю професійного спілкування студентів експериментальних груп (в балах, заключний зріз формувального експерименту)