

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СЛОБОДЯНЮК ОЛЬГА ЛЕОНІДІВНА

УДК 159.923:378.091]:378.015.311

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСВІТНІЙ ДІАЛОГ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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

_____ О. Л. Слободянюк

Науковий керівник – Радчук Галина Кіндратівна, доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тернопіль – 2024

АНОТАЦІЯ

Слободянюк О. Л. Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі 05 Соціальні та поведінкові науки зі спеціальності 053 Психологія. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2024.

Дисертаційна робота присвячена актуальній та важливій проблемі становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки. У роботі проаналізовано наукові підходи до вивчення змісту та сутності соціального інтелекту у психології, висвітлено психологічні особливості розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітнього діалогу, розкрито феноменологію діалогізації освітнього середовища, що сприяє успішному професійно-особистісному становленню майбутніх фахівців. Обґрунтовано, що провідним чинником становлення соціального інтелекту майбутнього педагога є освітній діалог як форма взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Теоретично визначено та експериментально досліджено особливості та психолого-педагогічні умови становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у контексті використання освітнього діалогу в процесі їхньої професійної підготовки.

Серйозні трансформації, яких зазнає сьогодні система освіти в Україні, диктують вимоги і до професійної підготовки майбутнього фахівця. Зокрема, на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, важливо обґрунтувати новий підхід до навчання майбутніх фахівців педагогічних професій, який би враховував діалогічний характер освітньої діяльності та забезпечував становлення необхідних якостей соціального інтелекту особистості майбутнього педагога. Аналіз наукової літератури надав

можливість визначити, що соціальний інтелект педагога створює сприятливі передумови для саморозкриття, самореалізації і самоактуалізації особистості як суб'єкта власної професійної діяльності, що супроводжується розвитком вміння вирішувати міжособистісні та професійні завдання, діяти адекватно та проникливо в ситуаціях педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Спираючись на результати теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел та враховуючи особливості педагогічної діяльності, у дисертаційній роботі соціальний інтелект майбутнього педагога окреслено як інтегративну властивість особистості, що визначає її професійну спрямованість, розкривається в ефективній діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності. Становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця розглядається нами як безперервний процес актуалізації власної пізнавальної активності в контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, розвитку професійно важливих властивостей особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

На підставі теоретичного аналізу літературних джерел визначено критерії, які найбільш точно відображають специфіку соціального інтелекту майбутніх педагогів, відповідно до яких, виокремлено компоненти цілісної структури соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів: професійна спрямованість особистості (мотиваційно-ціннісний компонент), соціальні знання та уміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент).

Обґрунтовано, що організаційно-методичною та предметною детермінантною становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів та його структурних компонентів виступає освітній діалог як багаторівнева, процесуально-цілісна та смислонасичена форма активного навчання. Освітній діалог фасилітує професійно-особистісне становлення студентів та здійснюється у формі суб'єкт-суб'єктного спілкування в

контексті діалогізації навчального матеріалу та змісту освіти загалом. Реалізація такої форми спрямована на гнучку зовнішню активізацію самопрояву особистості студента, встановлення гармонійних міжособистісних стосунків, де основний акцент покладено на спільний пошук учасниками педагогічної взаємодії істини у розумінні предмета навчання. Освітній діалог є дієвим засобом цілеспрямованого розвитку якостей соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів через організацію розвивального діалогічного простору, що проявляються в умінні сприймати і розуміти внутрішній стан, мотиви та наміри інших; усвідомлено сприймати множинність поглядів, цінностей і переконань суб'єктів взаємодії; моделювати різні ситуації міжособистісної взаємодії та відпрацьовувати оптимальні стратегії поведінки; аналізувати власні дії та вчинки у міжособистісній взаємодії.

На підставі визначених критеріїв та компонентів структури соціального інтелекту майбутніх педагогів виокремлено показники його розвитку, які покладено в основу емпіричного дослідження. Встановлено, що показниками мотиваційно-ціннісного компонента є внутрішня учіннево-професійна мотивація та прагнення до самоактуалізації. Когнітивний компонент відображається у таких показниках як обізнаність про елементи та результати соціальної поведінки, соціальна адаптованість, емоційна обізнаність, гнучкість та креативність. Інтерперсональний компонент досліджено через такі показники: інтернальність, відкритість, емпатійність, контактність та діалогічність. Соціально-рефлексивний компонент проявляється в позитивному ставленні до себе та рефлексивності.

З метою дослідження особливостей становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів у процесі навчання розроблено комплексну програму емпіричного дослідження, що складається з двох етапів. Перший етап полягав у ґрунтовному дослідженні соціального інтелекту студентів через виокремлені показники на підставі використання таких психодіагностичних методик як: методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. О'Саллівена; методика «Питальник для діагностики соціально-

психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонд; методика «Самоактуалізаційний тест – САТ» Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної, Л. Гозмана; питальник «Локус контролю» Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової; методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла; методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової; методика «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна; методика «Тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої використано для вивчення самоствлення особистості та методика «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської. Другий етап спрямований на дослідження уявлень студентів – майбутніх педагогів про освітній діалог, ставлення до діалогічного навчання та з'ясування рівня їх діалогічної компетентності. На цьому етапі було використано методику «Дослідження ситуативної самоактуалізації особистості» Т. Дубовицької та анкету діалогічної компетентності. Загальна кількість респондентів емпіричного дослідження становила 226 студентів.

У результаті якісного та кількісного аналізу даних встановлено, що в умовах традиційного навчання показники компонентів соціального інтелекту розвинуті недостатньо. Зокрема, покомпонентний аналіз отриманих показників засвідчив, що найнижчий рівень розвитку мають інтерперсональний та соціально-рефлексивний компоненти структури соціального інтелекту: домінуючим мотивом є навчальна діяльність, що спонукається зовнішніми стимулами; переважає орієнтація на схвалення і визнання у сукупності з середнім рівнем прагнення до самоактуалізації, що характеризується недостатньою здатністю до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; переважає середній рівень соціальної адаптації; недостатньо розвинена креативність мислення; у більшості студентів переважає екстернальний (зовнішній) локус контролю та середній рівень розвитку рефлексивності.

Аналіз особливостей діалогічної компетентності засвідчив низьку обізнаність щодо сутнісних характеристик діалогу та можливості його застосування у професійній взаємодії.

На підставі узагальнення емпіричних показників виокремлено три рівні розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів: низький, середній та високий. *Низький рівень розвитку* соціального інтелекту майбутнього педагога розкривається у суб'єкт-об'єктній взаємодії. Цей рівень проявляється у зовнішній мотивації учіннево-професійної діяльності, екстернальній локалізації контролю, нездатності проаналізувати свою діяльність і адекватно оцінити себе, байдужому ставленні до того, що відбувається в процесі навчання. Для студентів характерна несамостійність у прийнятті рішень, пасивність та безвідповідальність у своїй учіннево-професійній діяльності, поверхневність в самоаналізі власних професійних можливостей, спостерігається недостатня саморегуляція у поведінці. На заняттях такі студенти малоактивні, не беруть участі у дискусіях, викладача сприймають як формального керівника, фрагментарно засвоюють знання. Варто також зазначити, що у разі виникнення проблемних ситуацій у соціальній взаємодії, студенти з таким рівнем розвитку соціального інтелекту, намагаються перекласти ініціативу на партнера, відчують труднощі у спілкуванні та адаптації. На цьому рівні формується технологічний тип розуміння ситуації професійної взаємодії.

Середній рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога виявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Характеризується переважанням навчальної професійної мотивації. Проте усвідомлюючи відповідальність за успішність свого навчання, такі студенти все ж не готові до того, щоб зайняти активну позицію в освітньому середовищі. Причини своїх невдач частіше вбачають у зовнішніх обставинах чи інших людях. Вони відчують труднощі у вираженні власних почуттів та емоцій, їм важко комунікувати з іншими та організувати педагогічну діяльність. Засвоєння знань відзначається глибиною, системністю та узагальненістю, проте не завжди на рівні

пережитого особистісного досвіду. Характерна нездатність вільно приймати рішення та втілювати їх у життя, тобто вони недостатньо самостійні, часто відчують труднощі у контролі та оцінці своїх дій. Такі студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, але ще не реалізують їх у власній поведінці. У спілкуванні вони емоційно чутливі до взаємодії, здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками, проявляють гнучкість у поведінці. На цьому рівні переважає гуманістичний тип розуміння ситуації професійної взаємодії.

Високий рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога відображає діалогічну взаємодію. Виражається через внутрішню професійну мотивацію, прагнення до самоактуалізації, ставлення до себе як до діяча, що виявляється в активності, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості, самостійності та самоконтролі. Для таких студентів характерними є інтернальність у вчинках і судженнях, високий рівень емпатійності, позитивне самоставлення, адекватне диференціювання власних почуттів та емоцій інших. Студенти мають глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає їхньому життєвому покликанню. Кожна освітня ситуація для них наповнена смыслом. Вони прагнуть максимально проявити активність та реалізувати свої здібності, поведуться невимушено і природно, відкриті до нових знань, здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Цей рівень представлено через діалогічне розуміння ситуації професійної взаємодії.

Емпіричне дослідження показало, що для третини студентів характерний низький рівень розвитку соціального інтелекту і лише у 20 % спостерігається високий рівень.

На підставі факторного аналізу визначено найбільш вагомі психологічні чинники, які впливають на розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів: відкритість до нового досвіду, соціальна спрямованість, соціальна адаптивність, рефлексивність та діалогічність. Відкритість до нового досвіду розглядається як внутрішня готовність до розвитку, особистісних змін, як

творче сприйняття нової інформації. Соціальна спрямованість віддзеркалює змістовий бік ціннісних орієнтацій особистості, що проявляються у міжособистісній взаємодії. Соціальна адаптивність характеризується здатністю до здійснення адекватної поведінки в педагогічних ситуаціях, безпосереднім виявленням своєї особистості через природність, гнучкість, спроможність пристосування до всієї багатоманітності освітнього середовища. Рефлексивність проявляється у здатності до усвідомлення і критичного аналізу навчальної діяльності та власного досвіду соціальної взаємодії. Діалогічність охоплює знання та здатність встановлювати гармонійні діалогічні стосунки, сприяє осмисленому засвоєнню знань на особистісному рівні, розвитку фасилітативних умінь.

Результати множинного регресійного аналізу також дозволили виокремити чотири предиктори (діалогічна орієнтація, гуманістичні ціннісні орієнтації, спонтанність та синергія), що продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу діалогічності особистості майбутнього фахівця на прояв його соціального інтелекту.

З метою обґрунтування освітнього діалогу як чинника становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів нами розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель, яка розгортається в таких блоках: методологічний (підходи та принципи), цільовий (мета та завдання), функціональний (психологічні чинники, психолого-педагогічні умови), організаційний (розвивальна програма у формі освітнього діалогу та навчально-методичні семінари для викладачів) та результативний (компоненти, критерії та показники соціального інтелекту). З'ясовано, що психолого-педагогічними умовами становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів в контексті освітнього діалогу у процесі їх професійної підготовки є розвиток готовності викладачів до впровадження освітнього діалогу; становлення суб'єктності студентів; діалогізація освітнього змісту.

Основним засобом реалізації запропонованої структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки стала розвивальна програма у формі освітнього діалогу «Культура професійного спілкування», яка включала дев'ять взаємодоповнювальних тематичних модулів: «Соціальний інтелект через призму діалогу», «Самопізнання та діалог з собою», «Професійна ідентифікація», «Емпатія та прийняття себе», «Розвиток спостережливості та соціальної уяви», «Активне слухання та мовні комунікації», «Розвиток міжособистісної чутливості», «Культурна діалогічність в організації освітнього процесу», «Рефлексія особистісного досвіду».

У результаті впровадження розвивальної програми у процес професійної підготовки зафіксовано статистично значущі позитивні зміни за основними показниками компонентів структури соціального інтелекту після проведення формувального впливу. Вірогідність динамічних зрушень перевірено за допомогою методів статистики. Здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту доводять ефективність освітнього діалогу у процесі професійної підготовки. Значно знизилася кількість студентів із низьким рівнем та зросла кількість досліджуваних із середнім і високим рівнями розвитку соціального інтелекту.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у поглибленні й розширенні наукових уявлень про зміст, структуру, показники, рівні розвитку, психологічні чинники та психолого-педагогічні умови становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу у процесі професійної підготовки. Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу у процесі професійної підготовки та апробовано розвивальну програму «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу.

Практичне значення дисертаційного дослідження зумовлено тим, що запропонований комплекс психодіагностичних методик дослідження соціального інтелекту майбутніх педагогів та апробована розвивальна програма «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу можуть використовуватись у процесі професійної підготовки та в рамках діяльності соціально-психологічних служб закладів вищої освіти.

Ключові слова: освіта, студенти, особистість, особистісне зростання, професійне становлення, педагогічна діяльність, педагогічні здібності, освітній діалог, діалогічність, суб'єкт-суб'єктні стосунки, фасилітація, соціальний інтелект, емоційний інтелект, рефлексивність, емпатія.

ABSTRACT

Slobodianiuk O. L. Educational dialogue as a factor in the formation of social intelligence of future teachers. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy in the field 05 Social and behavioural sciences with the specialty 053 Psychology. Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil, 2024.

The thesis is devoted to the study of the actual problem of the formation of social intelligence of future teachers in the process of their professional training. Scientific approaches to the study of the content and essence of social intelligence in psychology are analyzed, the psychological features of the development of social intelligence of future teachers in the context of educational dialogue were highlighted, the phenomenology of dialogization of the educational environment, contributing to the successful professional training of future specialists, was revealed. Also substantiated that the leading factor in the formation of the social intelligence of future teachers is the educational dialogue as a form of interaction between subjects of the educational process. The essence, features, psychological factors and psychological and pedagogical conditions of the formation of social

intelligence among students of future teachers and the context of using educational dialogue were theoretically substantiated and experimentally investigated.

The serious transformations that the education system in Ukraine is undergoing today dictate requirements for the professional training of future specialists as well. In particular, at the current stage of development of psychological and pedagogical science, it is important to substantiate a new approach to teaching future teachers of pedagogical professions, which would take into account the dialogic nature of educational activities and ensure the formation of the necessary qualities of social intelligence of the future teacher's personality. The urgency of the problem of the social intelligence studying of future teachers is determined by the need to develop a successful personality of a future specialist with an active cognitive need for professional growth. It is substantiated that social intelligence enables an individual to know himself, provides an understanding of the mental processes, states and actions of others, contributes to adaptation and integral formation of the individual in general, to solve interpersonal and professional tasks, to act adequately and insightfully in situations of pedagogical subject-subject interaction.

Based on the theoretical analysis of psychological and pedagogical sources and taking into account the peculiarities of pedagogical activity, the concept of «social intelligence of the future teacher» is defined – an integral feature that determines the professional orientation of the teacher, is revealed in effective dialogic interaction and ensures the process of integral formation of the individual as a subject of professional activity. The formation of the social intelligence of the future specialist is considered by us as a continuous process of actualizing one's own cognitive activity in the context of subject-subject pedagogical interaction, developing professionally important personality traits as a subject of future professional activity.

The theoretical analysis of scientific literature and the content of professional pedagogical activity made it possible to determine the criteria according to which the structural components of the social intelligence of future teachers are

distinguished: professional orientation of the individual (motivational and value component), social knowledge and skills (cognitive component), communicative and dialogic skills (interpersonal component) and reflexivity (social-reflexive component).

The conceptual study of the social intelligence of students of future teachers in the psychological dimension was carried out on the basis of a dialogic approach. The humanitarianization of the process of educational interaction is ensured by the presence of dialogicity in the structure of the social intelligence of the future teacher, as a determination of subject-subject relations, as professional readiness and personal ability for dialogue, dialogic interaction, meaningful exchange. Dialogization of the educational environment acts as a condition for the professional development of interaction partners, contributes to the formation of their subjectivity, humanistic relations.

Substantiated that the organizational, methodological and subject determinant of the formation of social intelligence of students – future teachers and its structural components stand out the educational dialogue, as a multilevel, procedurally holistic and semantically saturated form of active learning. Educational dialogue facilitates students' professional and personal development and is carried out in the form of subject-subject communication in the context of dialogization of educational material and the content of education in general. The implementation of this form is aimed at flexible external activation of the student's personality self-expression, establishing harmonious interpersonal relationships, where the main emphasis is placed on the joint search for truth in understanding the subject of learning between participants in pedagogical interaction. Educational dialogue is an effective means of purposeful development of social intelligence qualities of students – future teachers through the organization of developmental dialogical space, which is manifested in the ability: to perceive and understand the inner state, motives and intentions of others; be aware of the plurality of views, values and beliefs of subjects of interaction; simulate various situations of interpersonal interaction and work out

optimal behavioral strategies; analyze their own actions and deeds in interpersonal interaction.

Based on the identified criteria and components of the structure of social intelligence of future teachers, indicators of social intelligence were singled out, which formed the basis of an empirical study of the features of the development of students' social intelligence in the process of professional training. It was established that the indicators of the motivational and value component are the internal student and professional motivation and the desire for self-actualization. The cognitive component is reflected through such indicators as knowledge of the elements and results of social behavior, social adaptability, emotional awareness, flexibility and creativity. The interpersonal component was studied through indicators: internality, openness, empathy, contact and dialogicity. The social-reflexive component is manifested in indicators of a positive attitude towards oneself and reflexivity.

In order to study the peculiarities of the formation of social intelligence of students – future teachers in the learning process, a program of empirical research was developed, consisting of two stages. The first stage consisted in a comprehensive study of students' social intelligence through the identified indicators based on the use of such psychodiagnostics techniques as: the method «Research of social intelligence» by J. Gilford, M. O'Sullivan; the technique «Questionnaire for the diagnosis of social and psychological adaptation» by K. Rogers, R. Diamond; the method «Self-actualization test – SAT» by E. Shostrom, adapted by Yu. Alyioshyna, L. Gozman; questionnaire «Locus of control» by J. Rotter's modified by O. Ksenofontova; N. Hall's «Diagnostics of emotional intelligence» method; «Reflectivity Questionnaire» method by A. Karpov and V. Ponomareva; A. Rean and V. Yakunin's «Study of students' educational motivations» method; the «Who Am I ?» test method by M. Kuhn and T. McPartland modified by T. Rummyantseva; T. Florenska's «Dialogic Orientation Questionnaire». The second stage is aimed at studying the ideas of students – future teachers about educational dialogue, attitudes towards dialogic learning and clarifying the level of their dialogic competence. At this stage used the technique «Study of situational self-actualization

of personality» by T. Dubovytska and the dialogic competence questionnaire. The total number of respondents in the empirical study was 226 students.

As a result of qualitative and quantitative data analysis, it was found that in the conditions of traditional learning, the indicators of the components of social intelligence are insufficiently developed. In particular, a component analysis based on the obtained indicators showed that the interpersonal and socio-reflective components of the structure of social intelligence have the lowest level of development: the dominant motive is diligent educational activity prompted by external incentives; focus on approval and recognition prevails in conjunction with an average level of self-actualization, which is characterized by insufficient aspirations for self-knowledge, self-development, self-improvement and self-realization; the average level of social adaptation prevails; creativity of thinking is insufficiently developed; most students have a predominant external locus of control and an average level of reflexivity development.

The analysis of the peculiarities of dialogic competence testified to a low awareness of the essential characteristics of dialogue and the possibility of its application in professional interaction.

Based on the generalization of empirical indicators, three levels of development of social intelligence of students of future teachers are distinguished: low, medium and high. *The low level of development of the social intelligence of the future teacher* is revealed the subject-object interaction. This level is manifested in the external motivation of student and professional activities, external localization of the locus of control, inability to analyze one's activities and adequately evaluate oneself, indifferent attitude to what is happening. Students are characterized by rigid thinking, lack of independence in making decisions, passivity and irresponsibility in their student and professional activities, superficiality in self-analysis of professional opportunities. Thus, the dominant is the interaction of the subject-object type, manifested through a focus on the educational preparation of students, based on mechanical memorization and repetition of material, which suppresses the personal development of the student. In classes, such students are not very active, do not

participate in discussions, perceive the teacher as a formal leader, absorb knowledge superficially, try to avoid social contacts. It is also worth noting that in case of problematic situations in social interaction, students with such a level of development of social intelligence try to transfer the initiative to a partner, experience difficulties in communication and adaptation. At this level, a technological type of orientation in understanding the situation of professional interaction is formed.

The average level of development of the social intelligence of the future teacher is presented the subject-subject context of interaction. It is characterized by the predominance of student motivation in educational and professional activities. However, aware of the responsibility for the success of their studies, such students are still not ready to take an active position in the educational environment. The assimilation of knowledge is characterized by depth, systematicity and generalization, but not always at the level of personal experience. A characteristic inability to freely make decisions and implement them, that is, they are not independent enough, often experience difficulties in controlling and evaluating their actions. Such students share the values of a self-actualized personality, but do not yet implement them in their own behavior, the reasons for their failures are more often seen in external circumstances or other people, the self-assessment of their own professionally significant qualities is somewhat fragmentary and not always justified. In communication, they are sensitive to the nature and nuances of relationships, are able to find the appropriate tone of communication with different interlocutors in different situations and show role flexibility. Students often show a selective emotional attitude to certain disciplines or topics, unsystematic assimilation of knowledge. At this level, the predominant is humanistic type of orientation in understanding the situation of professional interaction.

The high level of development of the social intelligence of the future teacher reflects the dialogical interaction. It manifests itself through internal student-professional motivation, a pronounced desire for self-actualization, an attitude towards oneself as an actor, which is manifested in activity, initiative, perseverance,

purposefulness, independence, self-control, the ability to transform the internal and external world. Such students are characterized by internality in actions and judgments, a high level of empathy, positive self-attitude, adequate differentiation of their own feelings and emotions of others. In the educational process, students have a deep conviction in the correctness of their professional choice, which corresponds to their life vocation. Every educational situation is full of sense for them. They strive to show their activity and realize their abilities as much as possible. They behave casually and naturally, are open to new knowledge, are able to control their own lives, freely make decisions and implement them. Such students are creative, and the knowledge they receive fits into a holistic picture of the perception of the world. This level is represented through a dialogic type of orientation in understanding the situation of professional interaction.

The empirical study showed that low level of social intelligence development is characteristic for a third of students, and only 20% demonstrate a high level.

On the basis of factor analysis of quantitative data, the most important psychological factors affecting the development of social intelligence of future teachers were determined: openness to new experience, social orientation, social adaptability, reflexivity, dialogicity. Openness to new experience is considered as an internal readiness for development, change, perception of new information, has the motivation of novelty, which later turns into cognitive interest. Social orientation reflects the content side of a person's value orientations, express the internal basis of his attitude to reality that is a reflection of the values of the social environment. Social adaptability is characterized by the ability to behave adequately in pedagogical situations, direct identification of one's personality through naturalness, flexibility, the ability to adapt to all the diversity of the environment under any conditions, which also ensures the expediency of educational and professional activities. Reflexivity manifests itself in the ability to be aware of and critically analyze educational activities and one's own experience of social interaction. Dialogicity encompasses knowledge and the ability to establish harmonious

dialogical relationships, promotes meaningful assimilation of knowledge at the personal level, and develops facilitative skills. relationships.

The results of the multiple regression analysis made it possible to identify four predictors (dialogic orientation, humanistic value orientations, spontaneity and synergy), which demonstrated a statistically reliable probability of the influence of the dialogic nature of the teacher's personality on the manifestation of his social intelligence. The obtained results of the ascertaining stage of the empirical study actualized the problem of substantiating the educational dialogue aimed at optimizing the studied formation.

In order to develop social intelligence in students of future teachers in the process of professional training, a structural and functional model was theoretically substantiated and tested, which reflects the separated blocks: methodological (approaches and principles), target (goal and task), functional (psychological factors, psychological and pedagogical conditions), organizational (developmental program in the form of educational dialogue and educational and methodological seminars for teachers) and effective (components, criteria and indicators of social intelligence). It has been found that the psychological and pedagogical conditions for the formation of social intelligence of student teachers in the context of educational dialogue in the process of their professional training are the development of teachers' readiness to implement educational dialogue; the formation of students' subjectivity; dialogization of educational content.

The leading means of implementing the formation model was implementation of the development program «Culture of professional communication» for students of future teachers with the help of educational dialogue, which included nine complementary thematic modules: «Social Intelligence through the Prism of Dialogue», «Self-Knowledge and Dialogue with Oneself», «Professional Identification», «Empathy and Self-Acceptance», «Development of Observation and Social Imagination», «Active Listening and Verbal Communication», «Development of Interpersonal Sensitivity», «Cultural Dialogism in the Organization of the Educational Process», «Reflection on Personal Experience».

As a result of the implementation of the developmental program into the process of professional training, statistically significant positive changes were recorded in the main indicators of the components of the structure of social intelligence before and after the formative influence. The reliability of dynamic shifts was tested using statistical methods. A series of control measurements after the end of the experiment prove the effectiveness of educational dialogue in the process of professional training. The number of students with a low level decreased significantly, while the number of subjects with an average and high level of social intelligence development increased.

The scientific novelty of the study results lies in the deepening and expansion of scientific ideas about the content, structure, main indicators, psychological factors, predictors and psychological-pedagogical conditions of the formation of the social intelligence of future teachers in the process of professional training. Based on the results of an empirical study of the structure of social intelligence of future teachers, the development program «Culture of professional communication» in the form of an educational dialogue was developed and tested.

The practical significance of the thesis study is determined by the fact that the proposed complex of psychodiagnostic methods of researching the social intelligence of future teachers and the tested development program «Culture of professional communication» in the form of an educational dialogue can be used during the training of future specialists in the process of professional training; the developed educational and methodical seminars for teachers can be used within the framework of the activities of the social and psychological service of higher education institutions.

Keywords: education, students, personality, personal growth, professional development, pedagogical activity, pedagogical abilities, educational dialogue, dialogicity, subject-subject relations, facilitation, social intelligence, emotional intelligence, reflexivity, empathy.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Слободянюк О. Л. Проблема співвідношення соціального та емоційного інтелекту у психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2019. №1. С. 181-187. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-1-30>
2. Слободянюк О., Радчук Г. Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць*. Вип.13 / упоряд. Р. В .Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2019. С. 129-136. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi13.133
3. Слободянюк О. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium : Психологія. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Ніжин, 2019. Том 43, Вип. 1. С. 142-150 <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-142-150>
4. Слободянюк О. Рефлексивність як інтегрований показник соціального інтелекту (Reflexivity as an integral indicator of social intelligence). *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Issue 12, Part 4. P.101-107 <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2020-12-04-077>
5. Слободянюк О. Концепція освітнього діалогу як гуманітарної технології освітнього простору. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія / за наук. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 71-90.
6. Slobodianiuk O. The question of dialogicality in the structure of social intelligence of the future specialist. *Norwegian Journal of development of the International Science*. Norway, 2021. Vol.53/3. P.60 <https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-60-63>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Слободянюк О. Діалогічність освітнього процесу вищого навчального закладу як передумова становлення особистості майбутнього педагога. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 19-20 жовтня 2018 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С.158-160.
2. Слободянюк О. Діалог в контексті впровадження освітніх інформацій. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи*: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф.(м. Кам'янець-Подільський, 6 грудня, 2019 р.). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 117-120.
3. Слободянюк О. Роль соціального інтелекту у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки*: матеріали II Міжнар. наук. інтер.-конф. (м. Дрогобич, 25 лютого 2020 р.). Дрогобич, 2020. С. 205-209.
4. Слободянюк О. Емпірика розвитку соціального інтелекту педагогів. *Eurasian scientific congress: I International Scientific and Practical Conference*, (Barcelona, 27-28 January, 2020). Barcelona, 2020. С. 487-491.
5. Слободянюк О. Діалогічне навчання в процесі підготовки студентів. *«Наука та освіта в дослідженнях молодих учених»*: матер. всеукр. наук.-практ. конф.(м. Харків, 14 травня 2020 року). Харків, 2020. С. 328-330.
6. Слободянюк О. Л. Особливості діалогічної взаємодії викладача і студента. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення* : матеріали міжнар. наук.-практ. інтер.-конф. (м. Тернопіль, 22 травня 2020 року). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С.156-158.
7. Слободянюк О. Використання діалогічних технологій у підготовці майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : матеріали III Міжнар. наук. интерн.-конф. «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки»

(м. Дрогобич, 16 березня 2021 р) / редактори-упорядники : М. В. Савчин, А. Р. Зимянський. Дрогобич : ТЗОВ «Трек ЛТД», 2021. С. 294-299.

8. Логвись О., Слободянюк О. Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 9 грудня 2022 р.). Київ. Львів-Торунь : Ліха-Прес. С. 93-98.

9. Слободянюк О. Соціальний інтелект як чинник конструювання досвіду особистості педагога в умовах війни. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 19-20 жовтня 2023 р) / за ред. Г.К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 290-294.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	23
ВСТУП.....	24
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ НАУКИ.....	35
1.1 Проблема соціального інтелекту і його структури у психологічному дискурсі.....	35
1.2 Соціальний інтелект в контексті підготовки майбутніх педагогів.....	55
1.3 Проблема діалогізації освітнього середовища вищої школи та її вплив на становлення особистості майбутнього педагога	75
1.4 Освітній діалог в цілісній системі становлення соціального інтелекту майбутнього педагога.....	84
Висновки до розділу 1.....	95
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	98
2.1 Організація та методика проведення емпіричного дослідження соціального інтелекту студентів – педагогів.....	98
2.2 Особливості розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів: емпіричні показники.....	114
2.3 Особливості уявлень студентів – майбутніх педагогів про діалогізацію освітнього процесу.....	152
2.4 Рівні розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів	158
2.5 Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів.....	167
Висновки до розділу 2.....	178
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	181
3.1 Концептуальні засади становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів засобами освітнього діалогу.....	181
3.2 Зміст розвивальної програми «Культура професійного спілкування» становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у формі освітнього діалогу.....	203
3.3 Результати апробації програми становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів.....	214
Висновки до розділу 3.....	247
ВИСНОВКИ.....	250
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	255
ДОДАТКИ.....	287

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

САТ – самоактуалізаційний тест

ІЗ – інтернальність загальна

Ід – інтернальність у сфері досягнень

Ін – інтернальність у сфері невдач

Іп – інтернальність у професійній діяльності

Ім – інтернальність у міжособистісному спілкуванні

Іс – інтернальність у сфері сімейних стосунків

Із – інтернальність у сфері здоров'я

Дт – готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів

Дс – готовність до самостійного планування діяльності

За – заперечення активності

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

МЦ – мотиваційно-ціннісний компонент

К – когнітивний компонент

І – інтерперсональний компонент

СР – соціально-рефлексивний компонент

ВСТУП

Актуальність теми. Соціокультурні зміни, що відбуваються в нашій країні, відкривають, з одного боку, необмежені можливості для самореалізації особистості, з іншого – вимагають від людини компетентності, відповідальності, готовності до самостійного вирішення проблем. Запит сучасного українського суспільства, соціально-освітні перетворення в Україні, а саме концепція Нової української школи, окреслює потребу в розвитку особистості фахівця, який прагне до самоактуалізації та професійного зростання й вимагає створення персоналізованого освітнього середовища. Відтак, актуальність обраної теми визначається, насамперед, необхідністю орієнтації сучасної вищої освіти на виконання для неї нової функції – виступати середовищем розвитку суб'єкта, здатного до ефективної соціальної взаємодії, до саморозвитку та самовизначення.

Важливість соціального інтелекту для педагогічної діяльності визначається як один з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, оскільки дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує адекватне розуміння психічних процесів, станів і вчинків інших, вміння адаптуватись та розвиватись. Він містить комплекс особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють успішне виконання професійної педагогічної діяльності.

Вивчення проблеми становлення особистості майбутнього педагога у психолого-педагогічній літературі репрезентовано широким колом дослідників, зокрема: Б. Баєв, Л. Долинська, А. Капська, О. Ковальчук, М. Левченко, А. Линенко, С. Максименко, О. Матвієнко, О. Матласевич, О. Мороз, Г. Радчук, В. Семиченко, О. Скрипченко, О. Тарновська, Н. Чепелева, Т. Яценко та інші. Дослідники відзначають, що важливою умовою ефективного процесу підготовки майбутнього фахівця є його особистісна готовність до успішного вирішення завдань педагогічної діяльності, визначення своїх позитивних якостей, розкриття внутрішнього

потенціалу, розвиток суб'єктності особистості, що сприяє ефективній освітній взаємодії.

Сукупність цих умов визначається розвитком соціального інтелекту особистості, що забезпечує стійкість і стабільність функціонування людини як активного суб'єкта професійної діяльності, її готовність до подальшого саморозвитку та саморозкриття.

У працях Г. Айзенка, О. Власової, Дж. Гілфорда, Е. Івашкевича, М. О'Саллівена, О. Ковальова, Л. Ляховець, О. Науменко, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, М. Тісак, Р. Торндайка, С. Харченка, У. Чарлсворза, О. Федорової, М. Форда та ін. ґрунтовно досліджено соціально-психологічні властивості особистості, які визначають структуру соціального інтелекту людини, виокремлено його структурні складові.

Аналіз наукових досліджень соціального інтелекту показав їх інтенсивний, різновекторний і водночас фрагментарний характер. Серед ґрунтовних напрацювань варто відзначити такі аспекти дослідження соціального інтелекту та дотичних до нього понять: вивчення сутності та структури соціального інтелекту як самостійного утворення в структурі інтелекту особистості (Л. Браун, Дж. Гілфорд, Р. Ентоні, Р. Салман, Р. Стенберг, М. Тісак, М. Форд); як інтегративної здатності адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей (Н. Кантор, М. Кубишкіна, М. Орап, О. Пашенко, Н. Руда, С. Харченко); дослідження адаптивних функцій соціального інтелекту (Д. Голубова, С. Дерев'янка, Г. Любочкіна, Л. Ляховець, В. Савуляк, С. Харченко); встановлення зв'язку соціального інтелекту із професійним успіхом, лідерськими та управлінськими якостями (Д. Голубова, Д. Гоулмен, В. Єрмаков, М. Манойлова, О. Науменко, О. Федорова); особливості прояву соціального інтелекту як чинника успішності професійної діяльності (С. Максименко, В. Панок, В. Порядіна, С. Руденко, М. Тарасенко, Т. Тітова, Т. Титаренко, О. Тихомирова); гендерні особливості взаємозв'язків соціального інтелекту з міжособистісною залежністю студентів

(О. Милославська та О. Старинська). У наукових дослідженнях Ю. Бреус, О. Сафін, Л. Журавльової, М. Шпак соціальний інтелект досліджується у структурі емоційного інтелекту як важливий чинник успішної міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної адаптації особистості.

Проте становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки залишається недостатньо дослідженим. Проблема поглиблюється у зв'язку з тим, що переважає традиційна система освіти, відірваність знань від майбутньої професійної діяльності не сприяє актуалізації особистісного становлення майбутнього фахівця, що, зрештою, не забезпечує необхідного рівня розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога. Звідси виникає потреба у пошуку шляхів гармонізації професійно-особистісного становлення майбутніх педагогів, досягнення цілісності суб'єктів взаємодії поєднанням соціально-професійного та особистісного аспектів у середовищі освіти.

Таким чином, актуальність окресленої проблематики, її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження **«Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за напрямом «Психолого-педагогічні засади становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології» (номер державної реєстрації 0118U003130). Дослідження проводилися у рамках наукової школи професора Г. Радчук – «Становлення особистості в контексті вищої професійної освіти».

Тему затверджено Вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 2 від 25 жовтня 2016 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових

досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 28 березня 2017 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, розробити та апробувати програму розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога у формі освітнього діалогу.

Для досягнення мети було визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукового дискурсу щодо вивчення проблеми становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців.
2. Виокремити критерії, компоненти та показники соціального інтелекту майбутніх педагогів.
3. Проаналізувати особливості діалогізації освітнього середовища в контексті становлення цілісної особистості майбутнього педагога.
4. Емпірично дослідити особливості та рівні розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі здобуття вищої професійної освіти.
5. Обґрунтувати структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки засобами освітнього діалогу.
6. Розробити й апробувати програму розвитку соціального інтелекту особистості майбутнього педагога у формі освітнього діалогу.

Об'єкт дослідження – процес становлення соціального інтелекту майбутнього педагога.

Предмет дослідження – особливості становлення соціального інтелекту майбутнього педагога під впливом освітнього діалогу в процесі професійної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження склали наукові положення про сутність та закономірності розвитку і становлення особистості в руслі особистісно-орієнтованого підходу (Г. Дьяконов, Е. Еріксон, Г. Костюк, С. Максименко, К. Роджерс та ін.), активної позиції особистості у власному життєтворенні та саморозвитку (М. Боришевський,

О. Власова, Л. Журавльова, З. Карпенко, А. Маслоу, Г. Радчук, Л. Сердюк, Н. Чепелева та ін.); дослідження діалогу як унікального і всеохопного способу існування людини в культурі, середовище пошуку смислу і засвоєння цінностей в рамках гуманітарної парадигми (О. Балл, І. Бех, Г. Дьяконов, І. Дяченко, І. Зязюн, В. Кремінь, З. Карпенко, Г. Радчук, В. Рибалка, К. Роджерс, О. Старовойтенко та ін.); дослідження особистісної готовності викладачів вищої школи до діалогізації освітнього змісту (З. Адамська, Г. Радчук); дослідження соціального інтелекту як професійно-важливої якості у процесі навчання у вищій школі (О. Власова, Е. Івашкевич, І. Стрілецька та ін.); дослідження психологічних особливостей вищої професійної освіти (О. Бондаренко, В. Панок, О. Матласевич, В. Семиченко, А. Фурман та ін.); аналізу професійно-особистісного становлення студентів (Г. Бреслав, Ж. Вірна, Н. Пов'якель, Н. Шевченко та ін.).

У процесі дослідження було використано такі **методи**:

1) *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень та фактів з метою розкриття змісту основних понять досліджуваної проблеми.

2) *емпіричні*: констатувальний та формувальний експерименти, включене та опосередковане спостереження, бесіда і психодіагностичні методики:

– методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. О'Саллівена з метою діагностики рівня та структурних компонентів соціального інтелекту;

– методика «Питальник для діагностики соціально-психологічної адаптації» К. Роджерса, Р. Даймонд для виявлення особливостей соціальної адаптації особистості через інтегральні показники;

– методика «Самоактуалізаційний тест – САТ» Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної, Л. Гозмана для з'ясування загального рівня самоактуалізації, реалізації особистістю її потенційних можливостей;

- модифікований питальник «Локус контролю» Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової з метою дослідження локалізації контролю особистості, зокрема, в професійній діяльності і міжособистісних взаєминах;
- методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла для виявлення здібності особистості розуміти стосунки, що репрезентується в емоціях;
- методика «Дослідження ситуативної самоактуалізації особистості» Т. Дубовицької з метою виявлення самоактуалізації, що переживається студентами у різних освітніх контекстах;
- методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової для діагностики ступеня розвитку рефлексивності;
- методика «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна з метою виявлення психологічних особливостей навчальної мотивації студентів;
- методика «Тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої для вивчення самоствавлення особистості;
- методика «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської з метою аналізу діалогічної спрямованості студентів;
- анкета діалогічної компетентності з метою вивчення уявлень студентів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування особливостей діалогічної компетентності майбутнього педагога.

3) *математико-статистичні*: описова статистика для визначення середніх значень та відсоткових співвідношень, порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей за критеріями t-Стюдента, кутового перетворення ϕ^* -Фішера; кореляційний аналіз за визначенням коефіцієнта кореляції r-Пірсона, факторний аналіз та множинний регресійний аналіз; отримані дані після формувального етапу дослідження аналізувались за допомогою непараметричних критеріїв – U-критерію Манна-Уїтні, G-

критерію знаків. Статистичні розрахунки виконані з використанням програм Microsoft Excel і пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 23.0 для Windows.

4) *інтерпретаційні* – структурний та порівняльний методи.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. На констатувальному етапі дослідження брали участь 226 майбутніх фахівців – студенти першого, другого та п'ятого курсів навчання педагогічних спеціальностей. До формувального експерименту було залучено 60 осіб (експериментальна група – 30 осіб та контрольна група – 30 осіб).

Надійність та вірогідність отриманих результатів доведена різнобічним теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнювальних методик, адекватних меті та завданням дисертаційної роботи; поєднанням якісного та кількісного аналізів; математичною статистичною обробкою даних дослідження.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягає в тому, що

– *вперше* визначено поняття соціального інтелекту майбутніх педагогів як інтегративну властивість, що характеризує його професійну спрямованість, розкривається в ефективній діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності; на підставі визначених критеріїв виокремлено такі компоненти соціального інтелекту майбутніх педагогів: професійна спрямованість особистості (мотиваційно-ціннісний компонент), соціальні знання та уміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент); розроблено структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки

за допомогою освітнього діалогу; визначено та емпірично обґрунтовано психологічні чинники (відкритість до нового досвіду, соціальна спрямованість, соціальна гнучкість, діалогічність та рефлексивність); розроблено та апробовано програму розвитку соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу;

– *поглиблено і уточнено* опис рівнів розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів (низький, середній та високий); психолого-педагогічні умови становлення соціального інтелекту студентів за допомогою освітнього діалогу в процесі професійної підготовки (розвиток готовності викладачів до впровадження освітнього діалогу; становлення суб'єктності студентів; діалогізація освітнього змісту);

– *розширено і доповнено* показники соціального інтелекту майбутнього фахівця (внутрішня учіннєво-професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації, обізнаність елементів та результатів соціальної поведінки, емоційна обізнаність, соціальна адаптованість, гнучкість та креативність мислення, інтернальність, відкритість, емпатійність, контактність, діалогічність, рефлексивність та позитивне самоставлення); концептуальні знання про розвиток соціального інтелекту в середовищі вищої професійної освіти;

– *удосконалено* засоби становлення соціального інтелекту майбутнього педагога на підставі розробки і впровадження програми «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу;

– *перевірено* ефективність структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки засобами освітнього діалогу;

– *конкретизовано* змістові показники компонентів соціального інтелекту майбутніх педагогів: мотиваційно-ціннісний (внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації), когнітивний

(знання елементів та результатів соціальної поведінки, соціальна адаптованість, емоційна обізнаність, гнучкість та креативність мислення), інтерперсональний (інтернальність, відкритість, емпатійність, контактність та діалогічність) та соціально-рефлексивний (рефлексивність, позитивне самоставлення);

– *подальшого розвитку* набули наукові уявлення про можливість застосування освітнього діалогу у професійній підготовці майбутніх фахівців та теоретичні уявлення про процес становлення соціального інтелекту як процес прогресивних змін особистості шляхом саморозвитку та задоволення потреб професійної спрямованості та компетентності, через розвиток соціально значущих та професійно важливих якостей, що відображаються у соціальних, комунікативних, діалогічних знаннях та вміннях, який визначає готовність до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Практичне значення дисертаційного дослідження зумовлено тим, що запропонований комплекс психодіагностичних методик дослідження соціального інтелекту майбутніх педагогів та апробована розвивальна програма «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу можуть використовуватись у процесі професійної підготовки та в рамках діяльності соціально-психологічних служб закладів вищої освіти.

Результати дисертаційної роботи можуть бути використані в процесі фахової підготовки студентів закладів вищої освіти різних рівнів акредитації, під час проектування індивідуальних освітніх траєкторій професійної підготовки майбутніх педагогів. Також отримані результати можуть застосовуватись у самоосвітній діяльності студентів закладів вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 415/33-03 від 22.04.2020 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17 від 21.08.2020 р.),

Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/1083 від 15.09.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження доповідалися та обговорені на 15 наукових конференціях, зокрема: на 9 міжнародних науково-практичних конференціях: «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (м. Київ, 2018 р.), «Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції» (м. Тернопіль, 2018 р.), «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (м. Чернівці, 2019 р.), «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки», опубліковані тези (м. Дрогобич, 2020 р.), «Eurasian scientific congress» (Barcelona, 2020 р.), «Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення» (м. Тернопіль, 2020 р.), «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (м. Дрогобич, 2021 р.), «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (м. Київ, 2022 р.), «Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти» (м. Тернопіль, 2023 р.); на 2 всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2019 р.) та «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (м. Харків, 2020 р.); 4 щорічних звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 2017-2020 рр.).

Публікації. Основні результати наукового пошуку відображено у 15 публікаціях (13 з яких – одноосібні): 6 статей у наукових фахових виданнях, з яких 2 – у закордонному науковому періодичному виданні, 3 – у наукових фахових виданнях України категорії Б, 1 – у колективній монографії; інші 9 публікацій – тези у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувача. Особистим внеском в опублікованих 2 працях у співавторстві є: висвітлення актуальності досліджуваної проблематики, теоретичний аналіз та обґрунтування поняття «соціальний інтелект студентів – педагогів» та розроблена програма емпіричного дослідження (наукова стаття у фаховому виданні категорії Б «Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів», написана у співавторстві з Г. Радчук); теоретичний аналіз висвітленої проблеми, обґрунтування особливостей професійного розвитку студентів-педагогів, статистичний аналіз даних (тези «Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів», написані у співавторстві з О. Логвись).

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 289 найменувань (з яких 87 – іноземною мовою) та 15 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 254 сторінках комп'ютерного тексту. Робота містить 39 таблиць та 22 рисунки. Загальний обсяг дисертації становить 362 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА РОЗРОБКА ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ НАУКИ

У першому розділі проаналізовано сутнісні характеристики соціального інтелекту майбутнього фахівця у психологічному дискурсі; визначено зміст та структуру означеного поняття; виокремлено та обґрунтовано компоненти, критерії та показники розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога. Проаналізовано важливість діалогізації освітнього середовища та її вплив на становлення соціального інтелекту майбутнього педагога.

1.1 Проблема соціального інтелекту і його структури у психологічному дискурсі

Першим і необхідним кроком будь-якого дослідження виступає визначення наукового поняття. Це здійснюється шляхом ґрунтовного аналізу та зіставлення змісту тих означень, що використовуються в науці та є суміжними до предмету дослідження. Тому вивчення проблеми соціального інтелекту особистості педагога варто починати з визначення дотичних до нього понять, насамперед, з поняття «інтелект».

Дослідженню інтелекту, умов і механізмів його розвитку присвячено фундаментальні праці Р. Амтхауера, Г. Айзенка, А. Біне, Л. Брауна, Дж. Брунера, Д. Векслера, Г. Гарднера, Дж. Гілфорда, К. Дункера, Р. Ентоні, М. Коул, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса, Ж. Піаже, М. Смульсон, Ч. Спірмена, Р. Стернберга, Л. Терстоуна та інших дослідників, які розглядають інтелект як систему психічних механізмів, що зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.

У науковому дискурсі інтелект розглядається:

- 1) як загальна здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності та є основою інших здібностей;
- 2) як система пізнавальних здібностей індивіда: відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви;
- 3) як здатність до вирішення проблем без проб і помилок [169].

Аналіз наукових джерел з проблеми інтелекту дозволяє виокремити наступні підходи до розуміння сутності цього феномену:

- феноменологічний підхід (розглядає інтелект у контексті організації феноменального поля свідомості);
- психометричний, або вимірювальний підхід (зосереджується на кількісному вимірюванні інтелекту за допомогою спеціальних тестів, ототожнюючи інтелект із здатністю до навчання);
- факторний (розглядає інтелект як сукупність окремих інтелектуальних здібностей чи факторів);
- структурно-функціональний підхід (вбачає в інтелекті складну багатокomпонентну систему психічних функцій);
- контекстуальний, або соціокультурний (пов'язує інтелект із соціалізацією та культурним контекстом людини);
- біологічний підхід (наголошує на генетичних детермінантах інтелекту як адаптивного механізму; інтелект – це генетично зумовлений адаптаційний механізм, що сприяє пристосуванню людини до різних умов, виступає як здатність особистості зосереджувати свої розумові зусилля на засвоєнні та застосуванні інформації в житті, адекватно реагувати та знаходити правильні шляхи вирішення проблемних ситуацій);
- процесуально-діяльнісний підхід (інтелект – як особлива форма людської діяльності);

- освітній підхід (інтелект – розглядається як чинник і результат цілеспрямованого навчання, зокрема, як «зона найближчого розвитку», як здібність або один з факторів успішності навчання);
- інформаційний підхід (інтелект – це сукупність процесів переробки інформації в процесі вирішення складних логічних задач, як аналог роботи комп'ютера);
- функціонально-рівневий підхід (інтелект – як система різнорівневих пізнавальних процесів, як ієрархія пізнавальних процесів);
- регуляційний підхід (інтелект – як чинник саморегуляції психічної активності);
- імпліцитний (метакогнітивний, інтегративний) підхід (інтелект – як багатоаспектний, однак інтегрований конструкт, як форма організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, породжуваного ними ментального простору відображення і ментальних репрезентацій явищ, які будуються у рамках цього простору) [34; 275; 277].

Як бачимо, інтелект у контексті цих підходів, перш за все, характеризують як структурну організацію, систему психічних механізмів, як інформаційну, адаптивну та регулятивну діяльність, що полягає у здатності ефективно розв'язувати задачі, навчатися, використовувати набутий досвід для вирішення проблем, адаптуватись у суспільстві.

Таким чином, складові інтелекту не є окремо функціональними, а поєднані між собою складними та значущими міжфункціональними та міжструктурними зв'язками.

Теорію множинності форм інтелекту відстоює Г. Гарднер. Теорія передбачає сім базових форм виявлення інтелекту: вербально-лінгвістичну (здатність створювати та передавати інформацію, базується на чуйності до смислу слів і ефективній вербальній пам'яті), логіко-математичну (здатність маніпулювати категоріями, співвідносити їх за допомогою знаків, символів), візуально-просторову (здатність сприймати і створювати зорово-просторові

композиції, маніпулювати об'єктами в умі), тілесно-кінестезичну (здатність до точного виконання рухових дій у мистецтві, спорті, ручній праці), музично-ритмічну (здібність до сприйняття, складання і виконання емоційної музики), внутрішньо-особистісну (здатність до рефлексії), міжособистісну (здатність помічати, відчувати та контролювати настрої, темперамент, мотивацію і наміри інших людей і використовувати це в своїх цілях). Г. Гарднер підкреслює, що усі форми інтелекту взаємопов'язані й функціонують разом, створюючи так званий інтелектуальний профіль людини [233; 234].

М. Смульсон є представницею імпліцитного (інтегративного) підходу до визначення структури інтелекту. Дослідниця вважає, що справжньою феноменологією інтелекту є особливості складу і будови індивідуального ментального простору, що «зсередини» зумовлює різноманітні прояви інтелектуальної активності суб'єкта та доповнює когнітивну складову інтелекту. Ментальний простір являє собою суб'єктивний простір, створений в умі, де зберігаються в пам'яті слова, досвід, відбувається організація знань, реалізується пошук вирішення певної проблемної ситуації, забезпечуються можливості надходження інформації про наявні події і її перетворення [167; 169].

Основними когнітивними компонентами структури інтелекту М. Смульсон вважає базові когніції та метакогніції. Базові когніції – це основні психічні процеси, які забезпечують пізнавальну діяльність людини, серед яких: відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення, уява, мова і мислення. Метакогніції – це психічні процеси, що забезпечують управління власною пізнавальною діяльністю. До них належать:

- інтелектуальна ініціація – здатність самостійно ставити завдання і визначати мету діяльності;
- децентрація – здатність сприймати ситуацію з різних точок зору;
- рефлексія – здатність усвідомлювати власні знання, вміння та навички;

– стратегічність – здатність планувати і реалізовувати власну діяльність [168].

Інтелект відіграє ключову роль у пошуку ефективних рішень в умовах невизначеності та високого ризику помилки. Він також необхідний для побудови адекватних стратегій подолання криз і відновлення потенціалу розвитку. При цьому важлива не стільки абсолютна величина інтелекту, скільки його динамічність та здатність пристосовуватися до нових нестандартних завдань.

Навіть дуже високий рівень інтелекту, якщо він зациклений на обробці тих самих даних та використанні стереотипних методів, не зможе бути ефективним в умовах постійних змін. Тому ключовим є розвиток метакогнітивних стратегій розвитку інтелекту – здатності аналізувати власні когнітивні процеси і вдосконалювати їх, відповідно до нових викликів.

І. Пасічник у своїх роботах розглядає мисленнєві процеси як когнітивний аспект творчої діяльності, що є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя. «Мислення з психологічного погляду – це одна з функцій свідомого відображення, що продукує знання, які як продукт суб'єктивної діяльності входять до її будови, змінюючи характер реалізації інших психічних функцій – внутрішнього і зовнішнього мовлення, сприймання, пам'яті, уяви, свідомості в цілому» [114, с. 9].

Гнучкість і адаптивність інтелекту забезпечує орієнтування в ситуаціях швидких змін, характерних для сучасності, що й підводить нас до визначення та розуміння поняття «соціальний інтелект».

Розглянемо підходи у розумінні інтелекту, в яких розкривається зміст соціального інтелекту.

Операціоналізація поняття соціального інтелекту пов'язана з конкретизацією психометричного та особистісного підходів як двох основних напрямків дослідження соціального інтелекту.

Психометричний підхід концептуалізує та операціоналізує соціальний інтелект як здатність або набір здібностей, за допомогою яких, можна співставляти і порівнювати різні аспекти індивідуального прояву особистості. У цьому випадку відмінність від досліджень академічного інтелекту полягає насамперед у фокусуванні на соціальній сфері взаємодії особистості. Навпаки, представники особистісного підходу розглядають соціальний інтелект на основі поведінки особистості в контексті міжособистісних ситуацій. Значна увагу, в даному випадку, приділяється аспекту суб'єктивної оцінки ситуації [282].

В основу функціонально-рівневого підходу покладено ідеї концепції соціального інтелекту Н. Кантор, в межах якої соціальний інтелект визначається, перш за все, як когнітивна компетентність, що дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімальною кількістю несподіванок і максимальною долею особистої користі. Так, дослідниця вважає, що когнітивна дозволяє людям сприймати події соціального життя з мінімальною кількістю несподіванок і максимальною долею особистої користі. Так, Н. Кантор вважає, що когнітивна сфера людини може бути визначена як декларативні та оперативні (або процедурні) знання, які індивід застосовує в процесі інтерпретації подій і під час складання планів повсякденного життя. «Репертуар» знань, до якого відносять уявлення, спогади і правила інтерпретації, що відображають досвід людини та висвітлюють особливості використання індивідом певних підходів до різноманітних проблем соціального життя, Н. Кантор визначає як соціальний інтелект [221; 222].

Ще одним підходом, в рамках якого можна розглянути визначення соціального інтелекту є освітній підхід, представниками якого є такі дослідники, як: Г. Бернс та А. Стаатс, О. Пащенко, Р. Ферштейн, К. Фішер та ін. Так, А. Стаатс та Г. Бернс розглядають інтелект як систему функціональних поведінкових навичок, які є результатом навчання і формування інтелектуальних навичок тощо. Інтелект тлумачиться вченим як певний поведінковий репертуар, який реалізується в процесі здійснення учіннєво-

професійної діяльності. При цьому А. Стаатс та Г. Бернс зазначають, що соціальний інтелект формується в результаті опанування людиною основними когнітивними навичками [209].

Ще одним представником освітнього підходу до вивчення соціального інтелекту особистості є Д. Хакер. Соціальний інтелект, в його розумінні, є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому базовим критерієм розвитку соціального інтелекту є мобільність, гнучкість, пластичність поведінки суб'єкта [238].

Зрештою, розглянуті нами підходи до визначення інтелекту наголошують на наявності соціального інтелекту в структурі інтелекту особистості. В окремих дослідженнях виявлено подібність структурних моделей інтелекту, однак, основним результатом описаних вище досліджень стало виокремлення та співставлення певних «соціальних» компонентів у структурі інтелекту (таких, як розуміння поведінки та емоцій інших людей, готовність до взаємодії, мобільність та гнучкість поведінки, швидка адаптація до змінних сучасних умов, що забезпечуватиме розвиток особистості, пізнавальна активність в контексті цілісної картини світу та наявність комунікативних здібностей) [5].

Аналіз психологічної літератури дозволяє виокремити найбільш ґрунтовні теорії та концепції, що визначають соціальний інтелект особистості і базуються на таких трьох підходах::

1. Соціальний інтелект як різновид загального інтелекту (Р. Ріджіо, Д. Кітінг) – дослідники порівнювали загальний та соціальний інтелект, але не змогли визначити різницю через те, що використовували лише вербальні способи оцінки соціального інтелекту [262].

2. Соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту (Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен, Л. Браун і Р. Ентоні, М. Форд і М. Тісак, Р. Селман, Р. Стенберг) – у дослідженнях використовували поведінкові та невербальні способи оцінювання і визначили, що рівень соціального інтелекту

відрізняється від академічного, хоча між ними є взаємозв'язок [231; 237; 254; 269].

3. Соціальний інтелект як інтегральна здібність спілкуватися з людьми, що містить особистісні якості та рівень розвитку самосвідомості (Н. Кантор і Дж. Кілстром, С. Грінспен і Дж. Дріскол) – психометричний підхід вважається хибним; соціальний інтелект включено до структури особистості, а не до структури пізнавальних здібностей; соціальні навички визначено через призму як інтелектуальних, так і неінтелектуальних компонентів [205; 221; 243].

Е. Торндайк виокремив три незалежних види інтелекту:

- 1) абстрактно-логічний (здатність розуміти абстрактні, вербальні і математичні символи та відтворювати з ними дії);
- 2) конкретний (здатність розуміти речі та предмети матеріального світу);
- 3) соціальний (здатність розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро по відношенню до інших) [278].

Дж. Гілфорд розвинув ідеї Е. Торндайка в кубічну модель структури інтелекту. Він розглядав власну систему як розширення потрійної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком. За цією моделлю існує чотири типи інтелектуальних здібностей:

- 1) оперування образотворчою інформацією;
- 2) засвоєння і використання матеріалів із символічним змістом, що впливає на здібність до впізнавання слів, проголошення та написання звуків, оперування числами і навчання цьому;
- 3) осягнення семантичного змісту понять, що описують різні явища, важливі для розуміння сенсу речей, описуваних за допомогою словесних понять;
- 4) розуміння поведінки навколишніх [237].

Так, символічна та семантична складові в його системі відповідають абстрактному інтелекту, фігуральна складова відповідає конкретному інтелекту, а поведінкова – соціальному [237].

Пізніше Дж. Гілфорд створив перший тест для виявлення рівня соціального інтелекту, чим перевів це поняття в площину конструктів, що вимірюються. Наприкінці 50-х років ХХ ст. Дж. Гілфорд розглядав соціальний інтелект як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від фактору загального інтелекту і пов'язаних з пізнанням поведінкової інформації, або іншими словами, стійку (але і таку, яка підлягає зміні в будь-якому віці) систему інтелектуальних здібностей, які виражаються в соціальній поведінці [237].

Г. Айзенк у своїй авторській моделі показав співвідношення соціального та загального інтелектів і пов'язував труднощі визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна об'єднувати, але не можна протиставляти: біологічного, психометричного та соціального інтелекту. Біологічний інтелект є фізіологічною, нейробіологічною, біохімічною та гормональною основою пізнавальної поведінки. Він пов'язаний зі структурою та функціями кори головного мозку, що успадковується генетично [230].

Соціальний інтелект, за Г. Айзенком, – це інтелект індивіда, що формується під дією умов певного соціального середовища. Загалом соціальний інтелект проявляється у використанні загального інтелекту при соціальній адаптації. Г. Айзенк об'єднав ці три концепції та показав їх взаємозв'язок [230].

Соціальний інтелект, на думку Г. Олпорта, «особливий соціальний дар, що забезпечує розуміння у взаєминах з людьми, їх соціальне пристосування до навколишньої дійсності». Вчений вважає соціальний інтелект «певною особистісною властивістю, яка, разом з тим, не передбачає глибину розуміння об'єктів міжособистісної взаємодії» [57, с. 62].

Необхідно відзначити, що Г. Олпорт був першим, хто звернув особливу увагу саме на взаємодію з людьми, а визначені ним особистісні якості

відображали поєднання певних соціальних здібностей з метою кращого розуміння іншої людини [203].

М. Форд та М. Тісак доводять, що соціальний інтелект є чіткою та узгодженою групою ментальних здібностей, які пов'язані з обробкою соціальної інформації і спрямовуються на успішне вирішення проблемних ситуацій. Їх дослідження були спрямовані на виокремлення саме поведінкової складової соціального інтелекту, як адаптивної здібності особистості [231].

Г. Марлоу розглядає соціальний інтелект як здатність розуміти інших та їхню соціальну взаємодію, застосовувати ці знання, щоб керувати іншими людьми та впливати на них для їхньої взаємної вигоди [247].

Л. Чоу зазначає, що «соціальний інтелект більше стосується майбутнього. Соціальний інтелект з'явився для того, щоб люди могли вижити, і він полягає в тому, щоб знайти найкращий спосіб для вас уживатися і виходити з ситуації зі сприятливим результатом. Навіть якщо у вас за документами є кваліфікація, нестача соціального інтелекту може призвести до напружених або зіпсованих стосунків, а також до втрачених можливостей. Як би вам не хотілося бути відвертим з кимось, надаючи зворотній зв'язок, ви можете спробувати відредагувати своїми словами, щоб передати конструктивну критику, не зіпсувавши стосунки» [223, с. 9].

Отже, завдяки розгляду цих концепцій, стає очевидним, що соціальний інтелект є реальною індивідуальною характеристикою, яка визначається переважно в позитивному ключі як в етичному, так і в просоціальному контекстах.

Аналізуючи різноманітні підходи у психологічній науці, можна зробити висновки, що в них соціальний інтелект розглядається, перш за все, як самостійний психологічний феномен, а не як прояв загального інтелекту в соціальних ситуаціях міжособистісної взаємодії і є базовою особистісною характеристикою, що виникає на основі комплексу інтелектуальних, особистісних і поведінкових рис, включаючи рівень активності індивіда та процеси саморегуляції людини. Саме ці риси, своєю чергою, зумовлюють

можливість прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, особливості інтерпретації суб'єктом отриманої інформації та планування власної поведінки, готовність до соціальної взаємодії та ухвалення рішень тощо.

Таким чином, соціальний інтелект визначається як самостійний феномен, глобальна здібність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, що містять енергетичне забезпечення процесів саморегуляції [202].

Н. Руда вважає, що соціальний інтелект потрібно розглядати як особливу здібність людини, яка формується у процесі власної діяльності у соціальній сфері, сфері спілкування та соціальної взаємодії. Вчена зауважує, що формування особистості – це результат складного поєднання процесів соціалізації та індивідуального соціального розвитку особистості. Соціальний інтелект розуміється як здатність передбачати і прогнозувати складні стосунки залежно від певної соціальної сфери спілкування та соціальних взаємодій тощо [142].

У структурі соціального інтелекту людини А. Южанінова виокремила три складові: логічний, практичний і соціальний інтелект. Перші дві складові відображають сферу суб'єкт-об'єктних стосунків, а остання – суб'єкт-суб'єктні стосунки. За визначенням дослідниці, соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здібність, що визначає успіх спілкування та соціальної адаптації [58, с. 177].

У дослідженнях О. Ковальнової соціальний інтелект розглядається як деякий когнітивний компонент комунікативної компетентності, що визначається як здатність особистості прийняти позицію, точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають між суб'єктами діалогічної взаємодії [69].

Подібно до зазначеної вище концепції, Л. Ляховець розглядає соціальний інтелект як інтегральну інтелектуальну здатність, що забезпечує успішність спілкування та соціальної адаптації людини, здатність прогнозувати поведінку людей в різних життєвих сферах, розпізнавати наміри,

почуття і емоційні стани осіб за характеристиками невербальної та вербальної експресії [86, с. 7].

Дж. Мартінуссен і Р. Даль у своїх роботах додають, що соціальний інтелект складається з таких компонентів: сприйняття внутрішніх станів і настроїв інших людей; загальна здатність спілкуватися з іншими людьми; знання соціальних норм суспільного життя; здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях; використання соціальних технік, що дозволяють маніпулювати; соціальна чарівність і соціальна адаптація [232].

Проведені К. Кітченером та Х. Бреннером емпіричні дослідження дозволили виявити сім базових складових соціального інтелекту, які були об'єднані вченими у дві групи (з урахуванням компонентів, що входять до кожної з цих складових):

1) когнітивна складова – оцінка перспективи міжособистісної взаємодії; розуміння людей; знання соціальних правил взаємодії; відкритість у ставленні до оточуючих;

2) поведінкова складова – здатність взаємодіяти з людьми; соціальна адаптованість; високий рівень емпатії в міжособистісних стосунках. Таким чином, вчені у тлумачення структури соціального інтелекту особистості ввели емоційно-експресивні складові [240].

Е. Івашкевич, досліджуючи соціальний інтелект, аналізує його як «самостійне новоутворення в інтелектуальній структурі особистості, що проявляється інтегративною здатністю адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших людей» [57, с. 62]. Автор виділяє такі три компоненти у його структурі:

– когнітивна підструктура – сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємин тощо, на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях;

– мнемічна підструктура – характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій;

– емпатійна підструктура – більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає як пріоритетну, що очікує від суб'єктів, які його оточують, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у неї щодо використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо [57].

М. Орап у своїх дослідженнях розкриває соціальний інтелект як специфічне утворення, роблячи акцент саме на властивості соціального інтелекту як прогнозування – передбачення розвитку сценарію та наслідків соціальних подій. Інтеріоризація соціальних контекстів здійснюється за допомогою вербальних засобів, що зумовлює провідну роль мовленнєвого досвіду в розвитку соціального інтелекту особистості загалом [109].

С. Харченко, досліджуючи соціальний інтелект та його основні структурні компоненти, визначає його як систему спеціальних інтелектуальних здібностей, які забезпечують адекватне відображення дійсності та міжособистісної взаємодії суб'єктом діяльності. Виокремлені здібності соціального інтелекту, такі як: вміння адекватно сприймати ситуацію взаємодії, уміння адекватно сприймати та пояснювати емоційні реакції та вербальну експресію в процесі ділового спілкування, здатність ефективно передбачити розвиток ситуації та вміння висловлюватись зрозуміло для різних за своїми індивідуальними особливостями осіб відповідатиме різним сферам, на які соціальний інтелект впливає. Серед таких сфер – безпосередньо сама особистість та професійна діяльність [181].

Отже, більшість авторів серед характерних особливостей соціального інтелекту виокремлюють адекватність відображення ситуації міжособистісної взаємодії і, відповідно, розуміння мотивів поведінки партнера по спілкуванню; можливість самопізнання, саморозвитку і самонавчання, що реалізується у

прагненні до самоактуалізації; прогнозування поведінки та формування здатності проаналізувати ситуацію соціальної взаємодії зі сторони партнера по спілкуванню. Всі перераховані характеристики сприяють адаптації людини до комунікації зокрема та соціальної взаємодії загалом.

Аналізуючи концепції та теорії щодо розуміння структури соціального інтелекту особистості, можна підсумувати, що у дослідженнях виокремлюють такі складові: комунікативні вміння (як комунікативно-особистісний потенціал, що проявляється у здатності ефективно спілкуватися), проєктивні вміння (здатність адекватно, з різних позицій сприймати людину, здатність до співпереживання) перцептивні вміння (здатність розуміти внутрішні властивості, особливості та характеристики) рефлексивні вміння (здатність до аналізу власної поведінки) поведінкові вміння (здатність до регулювання власної пізнавальної діяльності) [229].

Таким чином, в психологічній літературі дещо розширюються сфери вивчення соціального інтелекту, починаючи від когнітивних закономірностей міжособистісного сприйняття і закінчуючи особистісним новоутворенням, що включає когнітивні та мотиваційні компоненти, характеристики самосвідомості, які комплексно представляють структуру соціального інтелекту особистості [289].

Визначаючи структуру соціального інтелекту, дослідники наголошують на його зв'язку з пізнанням соціальних об'єктів і ситуацій діяльності, а також на зв'язку з розумінням процесів міжособистісної взаємодії. Аналіз структури соціального інтелекту, що описуються в психологічних дослідженнях, дає підстави стверджувати, що він пов'язаний, перш за все, з розумінням ситуації міжособистісної взаємодії. Відтак, соціальний інтелект є відносно незалежною здатністю людини, яка формується в процесі її діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування та соціальних взаємодій й дозволяє їй успішно розв'язувати завдання та задачі міжособистісної взаємодії.

З огляду на зазначене, у поглядах на структуру соціального інтелекту можна визначити деякі спільні риси. Так, структуру соціального інтелекту

можна розглядати через когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, зміст яких представлено в конкретних якісних здатностях особистості. А саме:

1) когнітивний компонент:

- соціальні знання – знання про людей, знання правил поведінки, розуміння інших людей;
- соціальна пам'ять – пам'ять на імена, особи;
- соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати;
- соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, відстеження і рефлексія свого розвитку і оцінка невикористаних альтернативних можливостей.

2) емоційний компонент:

- соціальна виразність – емоційна виразність, чутливість, контроль;
- співпереживання – здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого);
- здатність до саморегуляції – уміння контролювати власні емоції і настрої.

3) поведінковий компонент:

- соціальне сприйняття – уміння чути співрозмовника, розуміння почуття гумору;
- соціальна взаємодія – здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії і її вищого типу – колективної творчості;
- соціальна адаптація – вміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках із навколишніми [5; 20; 29; 58; 66].

Узагальнивши та проаналізувавши наявні в психологічній літературі уявлення щодо ролі соціального інтелекту, які ґрунтуються на його змістових

компонентах, науковці (Е. Івашкевич, Л. Ляховець, Н. Руда та ін.) виокремлюють такі функції соціального інтелекту:

- адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії з урахуванням цілей даної взаємодії;
- емоційне осягнення особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії; актуалізація особистісних ресурсів;
- адаптація особистості до мінливих соціальних умов і змінних ситуацій професійної взаємодії;
- розвиток фахівця як професіонала в процесі міжособистісної взаємодії;
- розвиток пізнавальної активності особистості, як процесу життєдіяльності та основи професійної діяльності;
- комунікативна функція, що спрямована на адекватне, глибоке розуміння змісту, на усвідомлене спілкування між суб'єктами професійної діяльності [58; 66; 70; 86; 142].

На нашу думку, у визначенні соціального інтелекту варто також провести розмежування із популярними поняттями, близьким за змістом конструктами – емоційний інтелект та соціальна компетентність. Сучасними вченими взаємопов'язаність конструктів соціального та емоційного інтелекту оцінюється неоднозначно. В окремих працях емоційний інтелект розглядається в контекстуальних межах соціального інтелекту (О. Власова, Р. Ріджіо та ін.); в інших дослідженнях здібності до соціальної взаємодії ґрунтуються на розвитку окремих структурних компонентів емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Л. Журавльова, М. Шпак та ін.).

Л. Журавльова у своїх працях з дослідження емоційно-інтелектуальних здатностей особистості зазначає, що функціональні характеристики емоційного інтелекту визначаються системою емоційних ставлень до себе як

суб'єкта пізнання, до світу та інших людей, які репрезентуються у соціальній взаємодії та міжособистісному спілкуванні [51; 80].

Так, М. Шпак вважає, що емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду [194].

Питання сутності понять соціального й емоційного інтелекту цікавило також дослідницю О. Милославську. З теоретичного огляду наукових праць вона відзначила, що соціальний інтелект є глобальною здатністю людини, яку зумовлено її інтелектуальними, комунікативними, поведінковими й особистісними якостями. Натомість емоційний інтелект є здатністю особистості до емоційної саморегуляції, до вербалізації власних емоційних станів і розпізнавання емоцій інших людей. Отож, на думку О. Милославської, ці поняття є незалежними конструктами в цілісному підході розуміння інтелектуальної структури особистості [100].

У працях Р. Ріджіо соціальний інтелект досліджувався за такими компонентами: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність, соціальна чутливість і соціальний контроль. Автор пропонує називати соціальним інтелектом те, що багато хто називає «інтелектом емоційним» [261]

Р. Бар-Он, досліджуючи емоційний та соціальний інтелекти, підкреслює важливість емоційного вираження та розглядає результат емоційно та соціально розумної поведінки в дарвінівських термінах ефективної адаптації. Науковець стверджує, що вони є ярликами двох аспектів однієї конструкції, при цьому більшість існуючих визначень соціального та емоційного інтелекту містить одну або декілька з перелічених здібностей:

- розуміти і конструктивно виражати емоції;

- розуміти досвід інших людей і створювати міжособистісні стосунки співпраці;
- ефективно керувати та регулювати емоції;
- реалістично справлятися з новими ситуаціями та вирішувати проблеми особистого чи міжособистісного характеру, бути оптимістичним, позитивно налаштованим і внутрішньо мотивованим, формулювати та досягати цілі [213].

У своїх дослідженнях Р. Бар-Он також зазначає, що «емоційно-соціальний інтелект – це перетин взаємопов’язаних емоційних і соціальних компетенцій, навичок і фасилітаторів, які визначають, на скільки ефективно ми розуміємо та виражаємо себе, розуміємо інших і стосунки з ними, а також, як справляємось із щоденними потребами» [212, с. 322].

Д. Гоулман – перший, хто включив поняття емоційного інтелекту у структуру соціального, і запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських якостей. Крім того, він виокремлював такі критерії як: самомотивацію, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними сплесками, вміння відмовлятися від задоволень, регуляція настрою та вміння не давати переживанням притупляти здатність мислити, співпереживати і надіятися [236].

Як правило, у більшості досліджень визнавалася наявність складних, опосередкованих відношень між емоціями і розумом. Багатовікові дискусії з цього питання призвели до уявлень про необхідність об’єднання емоцій і розуму та систематизації їх впливу на поведінку людини, на особливості комунікаційних процесів, важливість яких завжди визнавалася вченими. Напрацьовані знання сформувалися у теорію соціального інтелекту, яка визнавала важливість єднання розуму і афекту, що відіграють вирішальну роль у своєчасній адаптації до навколишніх умов і міжособистісної комунікації [240].

Об'єднуючою категорією для емоційного та соціального інтелекту, перш за все, виступає «спілкування». Кожен з виокремлених видів інтелекту передбачає реалізацію здібностей до розпізнавання та інтерпретації емоційних станів інших людей. Водночас, відмінною характеристикою, у цьому випадку, виступає спрямованість спілкування. Комунікативний потенціал емоційного інтелекту спрямований, переважно, на продукування і осмислення власних емоційних переживань щодо ситуацій міжособистісного спілкування, тоді як можливості соціального інтелекту орієнтовані на комунікативну взаємодію. Актуалізація емоційного інтелекту відбувається в сфері емоційного спілкування (емоційне ставлення, емоційний вплив), а соціального інтелекту – в сфері міжособистісного спілкування; для емоційного інтелекту комунікація є стимулом, для соціального інтелекту – цільовим аспектом [232].

З огляду на зазначене, розгляд особистості без соціального контексту, без конкретних ситуацій міжособистісного спілкування виявляється недостатньо повним. Так само і здібності до ефективної взаємодії з людьми передбачають не лише здатність до безконфліктного спілкування, але й оволодіння соціальним розумінням ситуації взаємодії, емпатією, які не можуть бути цілковито реалізовані поза соціальним контекстом спілкування. Тому вміння розуміти ситуацію, себе і партнера у спілкуванні, здатність швидко адаптуватися до ситуації, емпатійно ставитися до партнера за допомогою звернення до набутого особистісно значущого досвіду розглядається в психологічній літературі як найвищий рівень розвитку соціального інтелекту [58].

На нашу думку, емоційний інтелект (більшість його компонентів) є складниками соціального інтелекту, як більш широкого та складного поняття. Зважаючи на суперечливість різних точок зору, вважаємо очевидною перевагу розгляду соціального інтелекту крізь призму емоційної складової. Тобто, варто говорити про соціальний інтелект, а емоційний розглядати як його якість та структурну частину.

Крім того, вчені у власних теоретичних наробках ототожнюють соціальну компетентність та соціальний інтелект, і це на певний період часу (середина ХХ століття) стало однією з причин аналогічності змістової семантики даних понять, які у нашому розумінні, є нетотожними, але такими, що входять одна до змісту другої (так, якщо до структури соціального інтелекту особистості включати розуміння складової соціальної компетентності особистості). Проте, аналіз наукових праць дозволяє нам зробити висновок про те, що соціальний інтелект і соціальна компетентність – взаємопов’язані між собою, але не тотожні поняття, адже соціальний інтелект розглядається як сам процес пізнання, як засіб пізнання людиною соціальної дійсності, а соціальна компетентність є продуктом цього пізнання. Відмінності соціального інтелекту та соціальної компетентності полягають, передусім у способах розвитку, якщо розвиток соціальної компетентності фасилітується набуттям людиною знань та актуалізацією особистісно значущого досвіду, то соціальний інтелект, крім цього, розвивається завдяки психологічним механізмам, які регулюють та сприяють становленню цього досвіду [248; 252].

Отже, як засвідчив аналіз різноманітних підходів до розуміння соціального інтелекту, дане поняття ще не має однозначного чіткого визначення. Різноманітні наукові підходи щодо окреслення змісту соціального інтелекту відображають неоднозначність його характеристик. У той же час, у дефініціях «соціального інтелекту» можна виокремити низку спільних моментів:

- по-перше, в більшості визначень соціальний інтелект тлумачиться як сукупність здатностей, отже, він пов’язаний з певною пізнавальною діяльністю, яку виконує особистість;
- по-друге, ці здатності визначають спрямованість даної діяльності та забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію з іншими людьми;
- по-третє, основним критерієм наявності чи відсутності здатності до розв’язання завдань з метою встановлення ефективних міжособистісних стосунків є адекватність інтерпретації, усвідомленість, прогнозування

поведінки партнера по взаємодії, адекватне розпізнавання його емоцій та станів;

– по-четверте, ці здатності повинні забезпечувати адекватну оцінку власної діяльності, сприяти удосконаленню взаємодії способами саморегуляції, самовдосконалення [107; 248; 280; 283].

Отже, аналіз структури соціального інтелекту і зв'язок його зі специфікою розуміння ситуації взаємодії дозволяють нам пояснити суть соціального інтелекту. На нашу думку, соціальний інтелект є самостійним, утворенням в структурі інтелекту особистості і розглядається як сукупність спеціальних пізнавальних здібностей людини, що пов'язані з особистісними якостями, емоційними та ціннісно-вольовими процесами, визначається як інтегративна здатність адекватно сприймати, розуміти і прогнозувати власну поведінку та діяльність інших людей. Важливою особливістю соціального інтелекту є пізнавальна спрямованість у міжособистісній, суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Із зазначеного вище, можемо стверджувати, що соціальний інтелект – це сфера суб'єкт-суб'єктного пізнання, заснованого на специфіці пізнавальних процесів та соціального досвіду, здатності розуміти себе та інших, прогнозувати хід міжособистісних подій, можливість пізнання індивідом інших людей у соціальній комунікації та взаємодії.

1.2 Соціальний інтелект в контексті підготовки майбутніх педагогів

Соціальний інтелект як психологічна характеристика особистості становить основну складову її професійно важливих якостей, які в роботах багатьох дослідників (Ж. Вірна, О. Власова, Л. Долинська, Н. Коврига, Е. Носенко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Романова, С. Руденко, Н. Чепелева та ін.) представлені у вигляді теоретичних моделей особистості фахівця. Місце соціального інтелекту у системі професійно-важливих якостей

спеціаліста комунікативних професій визначене не досить чітко і представлене, здебільшого, опосередковано: через комунікативну компетентність, соціально-психологічну компетентність, соціальну сміливість, ефективність взаємодії, психологічну проникливість, вербальну/ невербальну чутливість, соціальне мислення. Саме соціальний інтелект відповідає за закономірності побудови цілісної картини світу, є провідним компонентом успішного включення особистості у соціальне життя суспільства та її професійну діяльність.

У більшості сучасних досліджень соціальний інтелект розглядається як здатність, що забезпечує успішність соціальної адаптації (Г. Гарднер, С. Бердардо та ін.), ефективність професійної реалізації (Г. Берклунд, З. Івашкевич, та ін.) та конструктивність міжособистісної взаємодії (В. Панок, В. Порядіної, М. Кашапова, Л. Ляховець, С. Максименка, С. Руденко, М. Тарасенко та ін.). Досконале володіння майбутніми фахівцями своєю професійною діяльністю постає запорукою продуктивного вирішення фахових завдань, пов'язаних переважно із здатністю правильно розуміти власну поведінку та поведінку інших людей, з адекватним відображенням партнерів по спілкуванню й діяльності, з умінням налагоджувати взаємодію у групі. Зазначені вище уміння й навички, які відображають соціальний інтелект, необхідні, насамперед, для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації представникам педагогічних професій.

Проблема організації педагогічної діяльності та умови її оптимізації є однією з найактуальніших у психологічній науці. Розробка проблеми педагогічної діяльності знайшла своє відображення в роботах вчених, зокрема: Н. Волянюк, Л. Виготського, Я. Коломінського, Г. Костюка, Н. Кузьміна, Г. Ложкіна, Т. Матвійчук, О. Матласевич, Т. Максимова, Л. Орбан-Лембрик та ін.

Як зазначалось раніше, успішність здійснення педагогічної діяльності залежить від розвитку особистісних рис майбутнього фахівця, які визначають структуру педагогічних здібностей. У сучасній зарубіжній психології

вивчення здібностей педагога включено в контекст дослідження чинників ефективності та особистісних характеристик ефективного педагога (П. Раян, К. Хенсон та ін.), професійного розвитку (Д. Мішель, П. Найт та ін.), педагогічної компетентності та чутливості (К. Класен та ін.), формування педагогічної мотивації (Й. Шульц та ін.) тощо.

Т. Матвійчук зазначає, що педагогічні здібності педагога є складно-організованою, цілісною, дворівневою і багатокомпонентною системою, детермінованим комплексом різнорівневих індивідуальних властивостей. Відповідно, психологічну структуру педагогічних здібностей утворюють компоненти двох якісно своєрідних рівнів організації: професійно-педагогічні і предметно-педагогічні здібності. Структура професійно-педагогічних здібностей включає як загальну, однаковою для всіх педагогів підструктуру (педагогічна ефективність), що обумовлена загальними вимогами педагогічної діяльності, так і специфічні для кожної предметної групи складові, серед яких емоційна підструктура (педагогічна чутливість), чи раціональна підструктура (педагогічна спрямованість) та ін. [90, с. 129].

Варто зазначити, що у науковій літературі поняття «педагогічні здібності» розглядається через призму метакогніцій особистості. Вивченням метакогнітивних здібностей займалися такі вчені як А. Браун, Е. Балашов, Дж. Вілсон, А. Карпов, О. Матласевич, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, Дж. Флейвел, М. Холодна, Т. Хомуленко, Н. Чепелева та інші. Низка цих науковців у своїх роботах зазначили, що найважливішим завданням сучасної освіти в контексті професійної підготовки є розвиток у людини здатності самостійно організовувати свою пізнавальну діяльність, сприяти «метакогнітивній активності» майбутнього фахівця.

Зміст поняття «метакогнітивна активність» розкрито в концепції А. Брауна, через феномен «метапізнання», яке розуміється ним як навмисний свідомий контроль власної когнітивної активності. Метапізнання виступає як вміння критично аналізувати, контролювати та усвідомлювати власне

мислення; дозволяє особистості брати відповідальність за власне навчання [115].

Варто зазначити, що у науковій літературі метапізнання особистості пояснюється через такі поняття, як «метакогнітивна обізнаність», що утворює змістовний компонент метапізнання особистості, виступаючи контентом для метакогнітивних знань; «метакогнітивна активність», що виступає його процесуальною характеристикою, розкриваючи мотиваційні та конативні особливості метакогнітивної сфери особистості та «метакогнітивна усвідомленість», що наповнює смыслом метапізнавальну активність особистості [115].

О. Матласевич у своїх працях розглядає метакогнітивно-діалогову позицію педагога як психологічну умову, що забезпечує осмислення ним передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, духовного Я та обумовлює усвідомлене, ціннісне ставлення до професії як місії, до себе як фахівця. Педагогічні здібності, як зазначає О. Матласевич, це система властивостей особистості, що має визначену компонентну структуру (дидактичний, організаційно-управлінський, комунікативно-експресивний, креативно-пізнавальний та метакогнітивно-рефлексивний компоненти), які актуалізуються та експлікуються у певних педагогічних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості і забезпечують успішне виконання педагогічної діяльності [91; 93].

Таким чином, можна стверджувати, що важливу роль у процесі здійснення педагогічної діяльності відіграватиме особистість майбутнього фахівця, його пізнавальна активність та педагогічні здібності в структурі метакогнітивного досвіду, характеристика його як суб'єкта пізнавального процесу. Саме тому, важливо в процесі професійної підготовки враховувати метакогнітивний досвід особистості, оскільки він дозволяє значно підвищувати ефективність і результативність освітньої діяльності [93].

Результатом такого пізнання, є метакогнітивний досвід, що, на нашу думку, репрезентується через потенціал становлення соціального інтелекту майбутнього педагога.

Значущість соціального інтелекту для педагогічної діяльності визначається також тим, що він постає одним з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, оскільки дає можливість людині пізнавати саму себе, забезпечує адекватне розуміння психічних процесів, станів і вчинків інших, розкриває вміння адаптуватись та розвиватись. Він базується на комплексі особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють успішне виконання професійної діяльності особистості.

У процесі здійснення професійної діяльності виявляється тенденція відображувати об'єкт пізнання з багатьох позицій, що згодом виявляється поза цією діяльністю і переходить у професійну звичку, що свідчить про високий рівень розвитку соціального інтелекту [56].

Так, С. Кондратьєва виявила закономірності впливу рівня продуктивності діяльності на розуміння поведінки партнера по спілкуванню, що свідчить про актуалізацію соціального інтелекту. Вченою було встановлено, що педагоги з низьким рівнем продуктивності педагогічної діяльності здатні сприймати лише зовнішні прояви поведінки партнера по комунікації, не аналізуючи його цілі та мотиви. Разом з тим, педагоги з високим рівнем продуктивності педагогічної діяльності здатні розуміти глибинну сутність особистісно-інтеграційних властивостей індивіда, виявляючи цілі й мотиви його поведінки. Отже, продуктивність педагогічної діяльності безпосередньо залежить від ефективності пізнання педагогом особистості студента [73].

М. Кашапов наголошує на зв'язку соціального інтелекту та професійної спрямованості особистості, зокрема, вивчаючи професійне мислення педагога, виокремлює такий структурний компонент, як «абнотивність», основними складовими якого є: соціальний інтелект, креативність і мотиваційно-когнітивний компонент. Експериментальні дослідження, проведені автором,

показали, що педагоги з високим рівнем соціального інтелекту більш об'єктивні в оцінці креативно-обдарованих особистостей; педагоги з низьким рівнем соціального інтелекту не здатні до адекватної, об'єктивної оцінки творчого потенціалу студента [58].

У цьому сенсі Р. Оросова та Б. Гайдошова вказують на здатність фахівця розуміти почуття, мислення та поведінку інших, а також свої власні, і на основі цього розуміння поводитися відповідно. Якщо рівень цих здібностей низький, це може спричинити проблеми в соціальних стосунках. Розвиток соціально інтелектуальної поведінки особистості передбачає вдосконалення саморефлексії, рефлексії соціальних процесів, рефлексії суб'єктивного відчуття та інтерпретації поведінки, тренування соціальних навичок [58].

Проблема становлення соціального інтелекту також висвітлюється і в дослідженнях соціально значущої діяльності, здійсненні ефективного спілкування та адаптивності в соціальному середовищі. У дослідженнях М. Кубишкіної зазначено, що провідними особливостями людей з чітко вираженим мотивом досягнення соціального успіху є активність і впевненість у собі, висока самооцінка та високо розвинений соціальний інтелект. Так, дослідниця вважає, що соціальний інтелект слід сприймати як особливу здатність людини, яка формується під час здійснення нею професійної діяльності, діяльності в соціальній сфері, у сфері комунікацій та соціальних взаємодій [243].

Дослідження, зокрема, О. Михайлової та І. Кльоциної дозволяють зробити висновок, що педагоги, успішні у викладацькій діяльності, завжди мають високий рівень розвитку соціального інтелекту. Таким чином, рівень розвитку соціального інтелекту вчителя дозволяє прогнозувати успішність реалізації педагогічної діяльності, а також забезпечує адекватну оцінку комунікативних вмінь педагога [5].

На думку І. Баширова, психологічними умовами розвитку соціального інтелекту в умовах професійної діяльності та навчання є:

- розширення інформаційної основи діяльності;

- цілеспрямоване варіювання досвіду соціально-ролевої поведінки;
- забезпечення суб'єктивної активності та включеності в ситуації взаємодії та керування ними;
- збагачення емоційно-особистісних аспектів рольової поведінки та досвіду в умовах професійного спілкування і взаємодії зі значимими фахівцями в професії;
- створення можливості для випереджаючого самовизначення;
- мотивація на створення «інноваційних» хронотопів – індивідуальне сполучення компонентів соціального інтелекту в успішних стилях;
- структурування та диференціація запозичених схем та конструктів професійних дій [66, с. 59-61].

Процес вдосконалення педагогічного процесу, підвищення ефективності діяльності залежить від соціального інтелекту педагога, що дозволяє формулювати неабиякі вимоги не лише до знань, умінь і навичок вчителя, а й до самої особистості педагога в цілому та до структури його соціального інтелекту зокрема.

Отже, можна наголосити на важливості розвитку соціального інтелекту педагога для реалізації успішної діяльності, яка, в першу чергу, базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Саме тому, особливого значення проблема активного становлення соціального інтелекту набуває на етапі професійного самовизначення. Адже становлення фахівця-професіонала – це не тільки набуття молодою людиною нових знань, здібностей, професійно значущих якостей, а й розвиток особистості. Справжній професійний розвиток особистості – це, насамперед, саморозвиток, що спрямовується не зовнішніми діями як такими, а внутрішньою позицією самої людини. Тому актуальним завданням, яке стоїть сьогодні перед вищим навчальним закладом, є розвиток активного суб'єкта, спеціаліста, готового не тільки до творчої освітньої та перетворювальної діяльності, але і здатного до самотворення, що передбачає перетворення не тільки зовнішніх предметів, а й самого себе [60].

Учіннево-професійна діяльність є провідним видом діяльності студентського віку, що передбачає засвоєння студентами способів та досвіду професійного розв'язання практичних задач, необхідних у майбутньому, оволодіння професійним мисленням і творчістю. Цей період життя молодій людині характеризується не тільки цілеспрямованим засвоєнням системи знань та вмінь, необхідних для подальшого здійснення професійної діяльності, але і становленням ціннісних уявлень про учбово-професійну діяльність, розвиток і наповнення предметним змістом її цілей. Таким чином, одним з основних моментів професійного навчання виступає здійснення студентами самостійного життєвого вибору, пов'язаного з визначенням шляхів свого професійного розвитку і прийняттям відповідальності за здійснений вибір [60].

Професійне становлення особистості, перш за все, означає стати суб'єктом діяльності в рамках обраної професії. Так, «стати суб'єктом певної діяльності – означає освоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення» [61, с. 250].

С. Подмазін у своїх працях вказує на важливість усвідомлення молоді людиною особистісно значущої цілі діяльності, суб'єктом якої вона стає [112].

Властивості особистості як суб'єкта діяльності сприяють розвитку в неї вміння самостійно регулювати (контролювати і коригувати) результати та процес своєї пізнавальної діяльності на основі рефлексії власних успіхів, помилок, тощо. Когнітивний, емоційний та поведінковий досвід людини визначає сукупність внутрішніх, психологічних умов становлення соціального інтелекту та сприяє його реалізації в учінневій діяльності [112].

В. Москаленко зазначає, що суб'єктність особистості розуміється як «саморозвиток індивідом власної психіки на основі потенційних можливостей, реалізується в умовах, в яких інтеріндивідна взаємодія виявляється як інтерсуб'єктна, суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії – це не проста інтеракція, а процес взаємної згоди людей приймати впливи один на одного за умов, що вони ставляться до себе і до

іншого як до автономного, суверенного суб'єкта активності і як до цінності. Інтерсуб'єктна взаємодія розуміється нею як трансцендентальне взаємопроникнення, взаємне зумовлювання суб'єктів взаємодії, як спільно-взаємна зануреність суб'єктів в специфічні дискурси. В цьому сенсі констатується, що факт взаємодії є породжуючим, бо породжує нову реальність, нові смисли в силу взаємовпливу. Сутність цього процесу полягає не просто в факті передачі і прийому інформації, а у «створенні нової інформації, загальної для суб'єктів взаємодії і такої, що породжує їх спільноту» [1, с. 16-17].

Л. Скорич зазначає, що: «не тільки педагог, а й студент буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування» [67, с. 23].

Науковець вказує, що важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність студента і викладача: розвиток студента передбачає постійний саморозвиток педагога, який, в свою чергу, є умовою розвитку студента. Ефективність психологічної взаємодії в системі «студент-педагог», наголошує Л. Скорич, виявляється у зміні суб'єктивних характеристик її учасників потреб, установок, ставлень, здібностей, способів діяльності, процесу поведінки, які забезпечують всебічний розвиток особистості, сприяють розкриттю її творчих потенцій постійного самовдосконалення, навичок соціальної поведінки, тощо [67; 152].

Підтримуючи таку позицію, можна говорити про те, що усі зазначені характеристики властиві саме діалогічній взаємодії, в якій відбуватиметься персоналізація педагогічної взаємодії, розвиток студента як унікального суб'єкта учіннєвої діяльності та становлення соціального інтелекту в контексті професійної підготовки.

Спроба систематизувати особистісні якості педагога, які впливають на успішність його професійної діяльності, дає можливість виокремити такі групи якостей, які будуть репрезентуватись у розвитку соціального інтелекту:

— спрямованість та мотиви професійної діяльності (гуманістична спрямованість і гнучка Я-концепція); спрямованістю у професії педагога є

інтерес до людини, її внутрішнього світу як предмета пізнання і перетворення, а також звільненість педагога від стереотипів у системі взаємодії;

- соціально-перцептивні якості особистості педагога, здатність вірно відображати соціальні об'єкти, володіти психологічною спостережливістю, гнучкістю, сензитивністю, рефлексивністю;

- якості особистості, пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації (критичність соціального мислення, адекватне розуміння людей, професійна рефлексія).

- якості, пов'язані з передачею інформації, впливом на інших людей, діалогічним спілкуванням; особливості емоційно-вольових властивостей особистості, емпатійність, уміння володіти собою, ініціативність, відкритість у спілкуванні [1; 152].

Реалізація концепції особистісно-орієнтованої, гуманістичної освіти передбачає трансформацію на рівні глибинних психологічних механізмів функційно-рольової взаємодії педагога в суб'єктну, особистісну, діалогічну. У цьому контексті педагогічну діяльність можна розглядати як покликання, а успішність педагогічної діяльності сучасного педагога є виявом його суб'єктно-професійної позиції [1; 18].

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел та враховуючи особливості педагогічної діяльності, ми розглядаємо соціальний інтелект майбутнього педагога – як інтегральну властивість, що визначає його професійну спрямованість, розкривається в ефективній діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Теоретичний аналіз змісту професійної педагогічної діяльності дав можливість виокремити системотвірні критерії становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця, на підставі яких, визначаємо компоненти соціального інтелекту майбутнього педагога. Відповідно, визначеними критеріями становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів є: *професійна спрямованість особистості* (мотиваційно-ціннісний компонент),

соціальні знання та вміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент) (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структура соціального інтелекту майбутнього педагога

Критерії	Компоненти	Показники
<i>Професійна спрямованість</i>	Мотиваційно-ціннісний компонент	✓ внутрішня мотивація учбово-професійної діяльності, ✓ прагнення до самоактуалізації.
<i>Соціальні знання та вміння</i>	Когнітивний компонент	✓ обізнаність елементів та результатів соціальної поведінки, ✓ емоційна обізнаність, ✓ соціальна адаптованість, ✓ гнучкість, ✓ креативність мислення.
<i>Комунікативно-діалогічні вміння</i>	Інтерперсональний компонент	✓ інтернальність, ✓ відкритість, ✓ емпатійність, ✓ контактність, ✓ діалогічність.
<i>Рефлексивність</i>	Соціально-рефлексивний компонент	✓ рефлексивність, ✓ позитивне самоствавлення.

1. *Мотиваційно-ціннісний компонент* відображає професійну спрямованість особистості, яка визначає характер мотивів учіннево-професійної діяльності, бажання вдосконалювати свою підготовку та досягати максимальних звершень у професії, визначає бажання до самореалізації. Показниками, що визначають цей компонент, є внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності та прагнення до самоактуалізації.

Внутрішня мотивація розглядається як сукупність учіннево-професійних, сутнісно значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії і визначаються

спрямованістю на оволодіння професією та готовністю до її здійснення, що проявляються у провідній діяльності – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» [1; 37].

Наявність внутрішньої мотивації учіннево-професійної діяльності є необхідним чинником побудови гармонійної внутрішньої предметної структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує весь процес самоактуалізації особистості та є виявом розвиненого соціального інтелекту [1; 54].

Педагогічна діяльність, будучи орієнтованою на людину, завжди відбувається у взаємодії внутрішнього (індивідуального) та соціального (міжособистісного) аспектів. Мотивація майбутнього педагога є вирішальним чинником успішності й ефективності його роботи, оскільки саме вона спонукає особистість до професійної діяльності.

Внутрішня мотивація до професійної діяльності пов'язана із сформованою структурою професійних цінностей та особистісних цілей, які опосередковуються внутрішніми, а не зовнішніми чинниками. Для майбутніх педагогів з сильною внутрішньою мотивацією характерне занурення в сам процес діяльності, а не лише в результат. Це підвищує задоволеність та ефективність їхньої праці.

Ціннісна сфера – це та психологічна інстанція, яка бере безпосередню участь у всіх процесах, пов'язаних із саморегуляцією діяльності та розвитком особистості. Особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій. Психологічна структура особистості може бути охарактеризована як єдність, взаємозв'язок трьох основних сторін психологічної реальності: діяльності, свідомості й особистісної сфери (остання визначається, перш за

все, такими компонентами, як спрямованість і самосвідомість особистості) [45; 47].

Отже, цінність виступає важливою характеристикою структури соціального інтелекту особистості та визначає:

- 1) спрямованість суб'єкта на реалізацію певних стосунків, які відповідають певній цінності, спрямованість на певну діяльність;
- 2) зміст уявлення про своє Я, що відповідає спрямованості;
- 3) виокремлення у свідомості певного предметно-діяльнісного змісту і його провідну роль у формуванні самосвідомості особистості [53; 121].

Повне застосування власних здібностей та можливостей, а також постійне самовдосконалення слугує головною умовою розвитку особистості, що визначається особистістю в її прагненні до самоактуалізації.

Проблема самоактуалізації особистості як важливого чинника професійно-особистісного становлення студентів також розглядалася у роботах Г. Радчук. Автор визначає самоактуалізацію як психічне явище, що може трактуватися як процес, стан, потреба, інтенція, результат і властивість особистості. Самоактуалізація перебуває у взаємозв'язку із самопізнанням та самовдосконаленням особистості, забезпечуючи її соціальну результативність [121; 122].

Як стверджує А. Маслоу, самоактуалізація – це бажання людини стати всім, чим вона здатна стати, прагнення повністю реалізувати свої потенційні можливості, прислухатися до свого власного голосу, брати на себе відповідальність, бути чесним, багато працювати, мати незалежну від оточуючих позицію, знайти самого себе і мету свого життя [251].

Самоактуалізація особистості студента – це безперервний процес, що передбачає усвідомлення ним перспективи власного розвитку, вміння бачити альтернативи, усвідомлення відповідальності за свій вибір та оволодіння індивідуальним стилем діяльності.

2. *Когнітивний компонент* (власне процес застосування соціальних знань та вмінь в процесі діяльності) відображає здатності особистості до

соціальної взаємодії, систему знань про сутність соціальних явищ, структуру соціальної сфери, вміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими. Показниками, що визначають компонент, є соціальна адаптація, емоційна обізнаність, соціальні знання, гнучкість та креативність мислення особистості.

Когнітивний компонент характеризує знання спеціальних правил поведінки в соціумі, здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки індивідів у певних соціальних ситуаціях, вміння прогнозувати, що саме відбудеться надалі, сприймання і розуміння почуттів і настрою інших людей в контексті міжособистісної взаємодії, здатність адекватно сприймати, як саме оцінюється поведінка особистості в парадигмі соціального простору. Вся сукупність пізнавальних процесів, які забезпечують орієнтацію у сфері людських стосунків та опосередковують поведінку у міжособистісних ситуаціях, позначається терміном «соціальне пізнання» [238; 278].

Соціальна адаптація – одночасно розглядається як процес, і як стан. Як процес вона здійснюється для того, щоб поведінку індивіда привести у відповідність до існуючої системи норм і цінностей. Як стан, адаптація – це характеристика стосунків індивіда з довкіллям, яке служить вираженням успішності адаптації як процесу [84].

Емоційна обізнаність охоплює афективну сторону міжособистісної взаємодії, а саме: здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого розпізнавання емоцій інших людей, здатність розрізняти та інтерпретувати власні настрої, емоції, бажання, а також адекватно оцінювати особливості їхнього впливу на інших людей, вміння регулювати свої емоції та настрої [280].

Когнітивний компонент забезпечує орієнтацію педагога у феноменологічному полі проблем, залучення емоційного досвіду до

інтерпретації особистісно-сміслових тенденцій поведінки суб'єктів взаємодії, які виникають в ситуаціях освітньої взаємодії.

3. *Інтерперсональний компонент* соціального інтелекту майбутнього фахівця відображає його діалогічну орієнтацію, практично-дієвий характер, вміння адекватно виражати емоції, емпатію, інтерес до іншої людини та охоплює властивості особистості як суб'єкта діяльності. Визначаючи основні показники цього компонента, ми виходили з того, що: по-перше, педагогічна діяльність неможлива без суб'єкт-суб'єктного спілкування, а отже визначальним критерієм розвитку соціального інтелекту є діалогічність особистості; по-друге, як зазначалось раніше, професійне становлення студента – це становлення його як суб'єкта усвідомленої, цілеспрямованої діяльності, що обумовлене активністю, відповідальністю, інтернальністю.

Для обґрунтування діалогічності особистості ми враховували, що дане поняття не розглядалось згідно визначення чіткого змісту у більшості наукових досліджень. У науковій літературі можна зустріти частіше поняття «діалогічна компетентність». Так, на думку М. Мінігалієвої, розвиток розуміння людиною самої себе та світу є важливою складовою процесу вдосконалення діалогічної компетентності особистості, її «культури сумісності». Забезпечення можливості діалогічної взаємодії – одна з основних функцій процесу розуміння. Розуміння, як і «передача бажання зрозуміти», є способом організації ефективного спілкування, що створює умови для особистісного зростання його суб'єктів [112, с. 39].

Автор також вважає, що розуміння характеризує діалогічну компетентність суб'єктів спілкування і в найбільш концентрованому вигляді представлено процесами взаєморозуміння. Взаєморозуміння – процес, у якому феномени розуміння себе, розуміння іншого та розуміння ситуації взаємодії є цілісною єдністю, взаємозв'язок – трьох основних напрямів осмислення людьми власного «буття» (що дається крізь призму конкретних ситуацій спілкування) [112, с. 40].

І. Михайлюк визначає діалогічну компетентність, як професійно значущу якість фахівця, котра характеризується комплексом знань, умінь, навичок та цінностей, що забезпечують можливість сприймати, розуміти, інтерпретувати смислову інформацію, що стосується об'єкта його професії, а також усвідомлювати власну смислову структуру задля побудови загального смислового простору, діалогічного розуміння [112].

Як зазначалось вище, завдяки розвиненій ціннісно-смисловій сфері особистість володіє здатністю до саморегуляції, саморефлексії, до сприйняття та розуміння професійної діяльності як цінності свого життя, як потреби у творчому ставленні до неї, у формуванні професійно значущих якостей, у моделюванні своїх професійних дій на основі професійного ідеалу. Саме тому, на наш погляд, ефективність професійної діяльності майбутнього педагога значною мірою зумовлюється саме діалогічністю особистості. Діалогічність ми розглядаємо як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності та досвіду, який передбачає не лише володіння необхідними практичними вміннями та навиками, але й наявність у фахівця розвинутого поля особистісно-ціннісних та професійних смислів. Діалогічність виступає одночасно як: ціннісно-смислова основа професійної діяльності, показник високого рівня професіоналізму, функціональний засіб діяльності [46; 151].

«Учасники взаємодії, – пише В. Васютинський, – взаємно репрезентуються один для одного та водночас взаємно означають дійсність, у такий спосіб утворюючи інтерсуб'єктивний світ. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктивної взаємодії, а з іншого – стає її передумовою, простором, середовищем» [23, с. 172].

Окрім умов, що зараджують становленню і виявленню якостей суб'єкта і розвитку гармонійного середовища, акцентується увага на суб'єктності, яка розвивається усупереч виникаючим обставинам. Так, за В. Татенком, суб'єктність – «схильність до відтворення, творіння себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах. Відображає, перш за все, характер активності

людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [174].

Основною ознакою суб'єктності визнається відповідальність. Відповідальність – це втілення самостійності особистості студента в діях і вчинках, як здійснюваний у різних формах контроль над власною діяльністю.

М. Савчин визначає відповідальність як цілісну якість людини, в якій інтегровані її духовні, соціально-психологічні та психофізичні функції, що забезпечують реалізацію у поведінці необхідного, належного та інтенційного. У структурі відповідальності автор виокремлює когнітивну (особливості раціональної саморегуляції поведінки, усвідомлення себе як суб'єкта відповідальної поведінки), емоційно-мотиваційну (субстанційні та ситуативно-динамічні спонукання відповідальної поведінки та переживання особистості) та поведінкову (дії, конкретні акти поведінки, власне вчинки, наміри позиції, рішення тощо) складові, у яких особистість «цілісно виражається як суб'єкт внутрішньої чи зовнішньої дії, поведінки та діяльності» [146, с. 96].

Бути суб'єктом відповідальної поведінки – це, насамперед, означає надавати особистісного смислу загальнолюдським і конкретно-історичним вартостям, певним обов'язкам і завданням тощо.

О. Мешко, обґрунтовуючи поняття суб'єктності педагога, пише, що «у своєму розвиненому вигляді суб'єктність спонукає педагога брати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу й унікальність, зайняти стосовно устояного порядку речей власну позицію. Це дає змогу, переборювати як статусно-рольову та соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, мовби виходячи за її межі, що й становить сутнісну характеристику його особистісного розвитку» [98].

Інтернальність особистості визначається такою позицією, при якій відповідальність за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх

власною поведінкою, волею, прагненнями, можливостями та адекватно оціненими здібностями [127].

Люди з домінуючим інтернальним локусом контролю вирізняються підвищеним почуттям соціальної відповідальності, вищим рівнем усвідомленості життя. У них сильніше виражені риси товариськості, відвертості, самоконтролю, прийняття свого Я, емоційної стійкості. Інтернальність вказує на впевненість у собі, наполегливість та послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу, врівноваженість, незалежність [1].

Дані показники розкривають такі важливі здатності соціального інтелекту як відкритість до спілкування та міжособистісних стосунків з іншими людьми, здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії, спрямованість на групу, організованість, вміння підпорядкувати себе правилам і вимогам соціуму, прийняття суспільних норм як таких, що є особистісно значущими для даної людини.

4. *Соціально-рефлексивний компонент* передбачає осмислення власного досвіду учіннєво-професійної діяльності, розвиток самоаналізу та самооцінки власної особистості в контексті професійної діяльності, спрямованість на професійне самовдосконалення та здійснення контролю над процесом діяльності і відображається в таких показниках, як рефлексивність та позитивне самоствавлення.

Завдяки рефлексивності як інтегрального показника соціального інтелекту можлива успішна соціальна адаптація майбутнього фахівця, його включеність в соціальні стосунки, продуктивне партнерство, що стосуються основних сфер життєдіяльності. Рефлексивність забезпечує адекватність пізнання і розуміння соціальної реальності у просторі спільної діяльності. Продуктивне партнерство забезпечується такими складовими: здатність самовизначення в ситуації спільної діяльності; здатність приймати колективну задачу, інтерпретувати її стосовно своєї місії в спільній справі; здатність

приймати відповідальність за те, що відбувається в групі; здатність здійснювати покрокову організацію діяльності [4].

Невід'ємною складовою готовності до майбутньої професійної діяльності є рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця.

У дослідженні психологів С. Максименка та Т. Щербан визначено, що в професійно-педагогічній діяльності рефлексія виявляється у процесі самоаналізу і самооцінки педагогом власної діяльності та самого себе як її суб'єкта та визначає. Автори вважають, у студентів-педагогів часто виникають труднощі рефлексивного характеру при здійсненні навчальної діяльності. Відсутність навичок самопізнання, умінь аналізувати власні думки, неупереджено оцінювати свої можливості негативно впливають на процес навчання і на підготовку майбутніх педагогів узагалі [198].

Рефлексивність є одним із головних інструментів розвитку механізмів самоорганізації, самовдосконалення особистості майбутнього професіонала. Здійснюючи рефлексивний аналіз, особистість забезпечує стабілізацію ставлення до себе як до джерела особистісного зростання, а тому визначає професійну діяльність як вагомий аспект власної особистісної і професійної реалізації [147].

Звідси, варто звернути увагу на самоствавлення особистості майбутнього фахівця. Самоствавлення слугує для самовираження, збереження внутрішньої стабільності, саморегуляції та контролю. Оскільки студент як суб'єкт учбово-професійної діяльності є ініціатором усвідомленої і цілеспрямованої діяльності, він повинен проявляти свідому саморегуляцію своєї активності, а також здійснювати контроль та постійну оцінку своєї діяльності [53].

Отже, структурні складові, що утворюють соціальний інтелект майбутнього педагога, знаходять своє вираження у функціональних компонентах педагогічної діяльності. При цьому, соціальний інтелект загалом

і рівень його розвитку зокрема, розглядаються як фактори ефективності, продуктивності та оптимізації діяльності педагога. Високий рівень розвитку соціального інтелекту забезпечує перехід до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, зводить до мінімуму вплив проявів феноменів стереотипізації, проектування і професійних еталонів на педагогічну діяльність. Соціальний інтелект є вагомим чинником, що забезпечує процеси самовдосконалення, самоактуалізації і розвитку особистості педагога, який також впливає на ступінь адекватності пізнання та розуміння особистості студента.

У зв'язку з цим, наголошується на творчому процесі педагогічної діяльності, який має фасилітувати розвиток соціального інтелекту як педагога, так і студента. Варто також зазначити, що при підготовці майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки основний акцент робиться на засвоєння предметної сторони педагогічної діяльності (на знання предмета, загальних і приватних методів викладання) і не враховує оволодіння здатностями до ефективної взаємодії майбутніх педагогів.

Аналіз наукової літератури дозволив визначити професійне становлення особистості як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного та творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини. У свою чергу, становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця розглядається нами як безперервний процес актуалізації власної пізнавальної активності в контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, розвитку професійно важливих властивостей особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності [53; 78; 151].

Таким чином, на основі детального аналізу психолого-педагогічної літератури, нами окреслено профіль цілісної структури соціального інтелекту майбутнього педагога, який складається з вищезазначених компонентів, критеріїв та показників. На нашу думку, основним шляхом розвитку

соціального інтелекту майбутніх педагогів, має бути не вдосконалення поведінкових умінь до здійснення успішної діяльності, а спеціально організоване середовище, що сприятиме його особистісній реконструкції, цілісному становленню особистості майбутнього педагога. Саме взаємодія між учасниками освітньої діяльності виступає одним із чинників цілісного становлення соціального інтелекту майбутнього педагога, що репрезентується у даних компонентах його структури. Освіта, в свою чергу, є передумовою успішної професійної адаптації та значною мірою визначає динаміку професійного становлення особистості майбутнього педагога та розвитку його соціального інтелекту.

1.3 Проблема діалогізації освітнього середовища вищої школи і її вплив на особистість майбутніх педагогів

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Суспільство наповнюється новими цінностями у відповідності до реалій буття, а освіта виступає середовищем їхньої трансляції до кожної людини, модусом пояснення та прийняття.

В освітній практиці вищої школи склалася усвідомлювана багатьма суперечлива ситуація: з одного боку, у процесі навчання зберігається традиція панування монологу, а з іншого, – проявляється обмеженість такої організації освітнього процесу в умовах мінливої реальності. Це, насамперед, зумовлене трансляцією готових знань і вмінь, які є перешкодою професійного становлення особистості як фахівця. Діалогізація освітнього середовища сприяє створенню якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців [10].

Підґрунтям розвитку повноцінного сприйняття студентами навчального матеріалу, засвоєння ними світоглядних, моральних, суспільних понять

стають діалогічні форми навчання. Діалогічне навчання є спільною діяльністю викладача і студента, в основі якої лежить система суб'єкт-суб'єктних стосунків: «особистість-викладач» та «особистість-студент» [11].

Донедавна, основним інструментом організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, формою особистісно орієнтованої освіти був діалог. Справді, діалог як форма організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. Однак незважаючи на зростання кількості досліджень, повноцінної теорії діалогу на рівні педагогічної практики поки що не існує [10].

Дослідження низки науковців дозволили визначити діалог як унікальний спосіб існування культури, середовище становлення ціннісно-сміслової сфери, спосіб реалізації евристичних методів, як особистісне й духовно-розвивальне спілкування, як духовний акт, як поле свідомо-рефлексивної активності (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, З. Карпенко, С. Максименко, О. Старовойтенко, М. Триняк та інші), розробляються стратегії дослідження діалогічних явищ (М. Боришевський, З. Карпенко, С. Максименко, В. Роменець, Г. Радчук, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелева). Серед сучасних українських досліджень можемо відзначити наступні розкриті аспекти проблематики діалогу та діалогічності у навчальному процесі: вивчення особистісної готовності викладачів вищої школи до діалогізації освітнього середовища (З. Адамська, Г. Радчук); психолого-педагогічні особливості освітнього діалогу як засобу оптимізації навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах (Г. Карпенко); застосування діалогічних методик розвитку духовної культури педагога (М. Бастун) та інші.

Діалог є ситуативним, мінливим і суб'єктивним, що розширює смисловий простір даного поняття. Крім того, діалог є найважливішою умовою існування та самореалізації суб'єкта, що здійснюється у безлічі

контактів з іншими суб'єктами при наявності ускладнень і відмінностей між «Я і Ти». З розглянутих наукових підходів ми з'ясували, що спосіб існування людини у реальному світі – діалог у багатоманітності унікальних зв'язків і взаємоставлень.

Проте аналіз освітнього процесу вищих закладів освіти показує, що студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності. Невирішеність даної проблеми зумовлена тим, що відкритість у спілкуванні, орієнтація на ціннісну сферу та смислотворчий потенціал особистості, не може бути забезпечено лише структурними змінами в змісті освіти. Процес діалогізації є лише частковим, орієнтованим більше на результат, залишаючи поза увагою глибинні зміни [125].

Як зазначає Г. Радчук, трансформація освіти, становлення особистості майбутнього фахівця в процесі вищої освіти передбачає якісне, цілісне перетворення освітнього процесу: «...не лише зміну змісту та структури навчального матеріалу, але і створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів із метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом» [121, с. 103].

На нашу думку, освоєння діалогічних технологій навчання ускладнено неузгодженням філософських, епістемологічних, педагогічних та психологічних трактувань феномена діалогу.

Ми вважаємо, не варто розглядати діалог лише як розмову двох чи будь-якої кількості співрозмовників. Адже етимологія слова показує, що «діа» – означає «крізь», «через». Тобто «діалог» у буквальному перекладі можна розглядати як розмова, слово, яке проходить через усіх співрозмовників.

В освіті діалог є не окремим прийомом або фрагментом навчального заняття, а складною єдністю, життєдайною формою освітнього процесу. У нашому розумінні, він осмислюється як неперервний універсальний простір перетворення особистості, як поле реалізації суб'єктного потенціалу людини.

Діалог як дієвий спосіб пізнання нового зародився в Стародавній Греції і криється в методі античного філософа Сократа, який порівнював свої прийоми з «повивальним мистецтвом» – маєвтикою. Навчаючи своїх учнів, Сократ допомагав їм «приводити у світ не фізичне дитя, а народжувати нові думки». До істинних суджень він спонукав їх саме через діалог. Шлях до остаточної відповіді мудрець прокладав із запитань: спочатку ставив загальне питання, після відповіді на нього пропонував уточнююче. Таким чином, у бесіді, що складалася з запитань і відповідей на них, народжувалося знання про «знаходження» знань [121].

Інтерес до діалогу не тільки як форми мислення, пізнання дійсності, а й як процесу спілкування виникає на початку ХХ століття. Вагомий здобуток у тлумачення та розуміння природи діалогу внесли праці М. Бубера та В. Біблера.

М. Бубер розробив ґрунтовну концепцію діалогу, яку американський філософ М. Фрідман назвав «життям діалогу». Навіть свої ідеї М. Бубер викладає у формі діалогу, який виступає центральною ланкою його вчення і розглядається як сутнісна характеристика екзистенції людського буття. На думку філософа, істина народжується між людьми, які відкривають її у процесі діалогу. Діалог виступає не просто педагогічним методом або формою, а стає, на думку філософа, пріоритетним принципом освіти. Саме тому, він досліджує проблему діалогу в трьох вимірах: діалог між людиною і Богом, діалог між людиною і людиною, діалог між людиною і світом. Діалог між людьми може існувати тоді, коли між ними встановлюється відкритість. Учений не ототожнює діалог і спілкування, а наголошує, що спілкування включає діалог як форму спілкування: «Для кожного з партнерів діалогу шлях до самого себе є не найкоротшим, а навпаки, довгим, таким, що проходить через партнера й через світ» [217, с. 117].

Таким чином, діалогізм М. Бубера є універсальним, оскільки показує перехід діалогу з онтологічного плану в гносеологічний, соціальний,

культурний, в контексті яких відбувається спільне породження взаємодій, обмін цінностями, смислами [217].

О. Старовойтенко зазначає, що в філософії М. Бубера, екзистенційна повнота ставлення до Іншого досягається за його здійснення у стосунках «Я - Ти», або діалогу, де «Я звертається до іншої особистості як обраної «мною», причетної суб'єктивно до «мого» життя, яка виступає «моїм» необхідним зовнішнім і внутрішнім співрозмовником» [121 с. 125].

Як бачимо, варіабельність пояснень сутності діалогу зумовлена не стільки проявом різних підходів до діалогу, скільки намаганням підійти якомога ближче до суті цього поняття.

У літературі часто в контексті освітніх процесів можна зустріти поняття «навчальний діалог». Науковець Г. Салащенко, досліджуючи та розглядаючи трактування даного поняття, визначає, що навчальний діалог представлений авторами як основний засіб духовного зростання особистості (Т. Флоренська); засіб духовного спілкування, обміну духовними цінностями та пробудження взаємного інтересу вчителя та учнів (В. Сухомлинський); як особливу за змістом форму спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодію смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття й розв'язання навчальної задачі, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору (О. Кондратюк) [121; 124].

Крім того, діалог в освіті можна зустріти у формі «евристичного навчального діалогу» (А. Король, Л. Крившенко, М. Лазарєв, І. Проценко та ін.) Дослідники визначають його як своєрідну специфіку системи дій для організації запитальної діяльності студентів. Тобто, він є і способом формування творчого мислення студента, і процесом отримання з наданих відповідей, нових творчих знань. Основне завдання евристичного навчального діалогу науковці вбачають у навчанні студентів переосмислювати матеріал і добувати з нього необхідний освітній продукт. Так, І. Проценко зазначає, що «евристичний діалог у навчанні – це елемент міжсуб'єктної взаємодії, що утворює систему особистісно зорієнтованої евристичної освіти й охоплює

основні складові освітньої ситуації, що націлена не тільки на формування змісту, мети, завдань, форм і методів навчання, систему контролю та оцінки, а й на формування діалогових професійно-творчих умінь та запитальної діяльності студентів у процесі фахової підготовки» [112 с. 349].

Надбудову діалогізації освіти відображено крізь призму інтеркультурного діалогу. М. Триняк пояснює його як сучасну дидактичну практику і констатувальний чинник мультикультурного суспільства, що зводиться до «культурного громадянства», синтезу національних смислів до потреб власного існування. Автор зазначає, що «якщо та чи інша національна культура переважно створює фундаментальні, системотвірні поняття, які багато в чому визначають сутність, зміст, завдання, мету, форми і методи системи навчання та виховання як національної, то концепція «глобального навчання» є спробою дати відповідь на виклики глобалізації» [177, с. 114].

Аналізуючи наукові думки, можна сказати, що все таки в навчальному діалозі, евристичному діалозі частково реалізуються принципи гуманітаризації освіти. Основний акцент звертається на продуктивність навчання, на формування професійно-творчих умінь. Тобто, основне бачення спрямоване на результативність, ефективність, а у такому застосуванні не криється вирішення проблеми діалогізації освітнього середовища. Так, це дає деякі можливості реалізувати полісуб'єктний підхід. Проте, якщо згадати, що за Г. Дьяконовим діалог – «це і процес, і подія, і співбуття, і самотуття», то саме ця самотутність освіти залишається поза контекстом [47, с. 14].

Подібні тенденції можна спостерігати серед сучасних зарубіжних напрямків дослідження діалогу в освіті.

«Діалогічний запит» Г. Уеллса – це освітній підхід, який визначає діалектичні стосунки між індивідом і суспільством, а також ставлення до набуття знань через комунікативні взаємодії. Дослідник вказує, що схильність до діалогічного дослідження залежить від особливостей освітнього середовища, і тому важливо реорганізувати його у контексті спільної взаємодії [156, с. 221].

Р. Вегеріф, роботи якого присвячені дослідженню діалогічним теоріям мислення і спілкування, зазначає, що «діалог – це не просто спосіб для суб'єкта отримати знання про світ, а також спосіб бути в світі» [180, с. 188].

Важливо виокремити поняття Р. Вегеріфа «діалогічний простір, як динамічне непереривне виникнення смислу» [284, с. 149]. Тобто, автор вважає, що освіта являє собою відкриття, заглиблення і розширення даного діалогічного простору із конкретними людьми, а також із «нескінченим Іншим» [284].

Р. Александр в діалогічній парадигмі розглядає навчання як інтерактивний процес, коли знання не тільки передаються, але й співставляються та відтворюються. У результаті своїх досліджень культури і освіти, науковець зазначає, що перехід до діалогічної взаємодії відбувається дуже повільно, через наявну значну стереотипізацію монологічної взаємодії. Він це пов'язує не лише з тим, що монологічні методи домінують, але і з тим що діалогічне навчання вимагає переорієнтації свідомості самого педагога [156, с. 222].

Канадські дослідники К. Берейтер і М. Скардамалія розробили унікальну методіку діалогічного навчання, що ґрунтується на використанні комп'ютерних ресурсів. Фундаментом їхньої моделі діалогічного навчання є побудова знань, тобто створення нових знань всередині групи учнів із допомогою діалогу. У цьому випадку, діалог розуміється як колективна форма побудови знань, завдяки якій кожен учень робить індивідуальний внесок в процес спільного пошуку відповіді у розв'язанні проблеми [215].

Програма американського науковця М. Ліпмана «Філософія для дітей», в основу якої покладено сократівські діалоги, використовує для їхньої організації стимульні тексти – притчі, які містять філософсько-світоглядні проблеми. Проблемна ситуація створює умови для творчості, оскільки вона не має готового рішення. Вчений зауважує, що: «освіта, має місце тільки тоді, коли учень бачить її смисл, коли відбувається розширення і заглиблення цього смислу» [156, с. 116]. Автор вказує, що педагог і учень із допомогою діалогу

створюють той простір, у якому критично, рефлексивно осмислюються філософські, світоглядні, етнічні, гносеологічні проблеми [156].

Ми погоджуємось із думкою Є. Матусова, що всі концепції розуміння сутності діалогу можна поділити на дві групи – інструментальні та онтологічні. Інструментальний підхід характеризується тим, що діалог розуміється як ситуація вербального спілкування між суб'єктами взаємодії, як метод чи стратегія навчання [193].

В основі онтологічного підходу, покладено філософські теорії М. Бубера, В. Біблера, М. Гайдеггера, Е. Левінаса, відповідно до яких, як зазначалося вище, діалог є способом існування, буття людини. Ядро суб'єктивної взаємодії у взаємозбагаченні кожного учасника даного процесу.

Тобто, можна стверджувати, що якщо інструментальний підхід відображається у підготовці до життя, то онтологічний – це і є життя, його сутність.

Аналізуючи освіту як процес становлення особистості, ми вважаємо, що вона, найперше, покликана допомогти людині віднайти себе, вибудувати свій власний світ цінностей. Освітній процес, побудований на діалозі – безперервний процес, має незавершений характер. Саме в освітній взаємодії відбувається глибинний процес змін, суб'єктивізація внутрішнього досвіду, «опанування світу учасниками діалогу» [46, с. 36].

Освіта в першу чергу базується на особистісних стосунках між людьми, об'єднаних цінностями і сенсами навчання. Центральне місце в освітньому процесі належить взаєминам між викладачем і студентом. В сучасній освіті сфери викладання і навчання розділені, жорстко закріплені соціальні ролі того, хто навчає, і того, кого навчають. Такі стосунки обмежують розуміння студентом навчального матеріалу лише засвоєнням понять, а не осмисленням та наданням особистісних смислів. Пошук і знаходження цінностей у змісті освіти робить її суб'єктною, розвиваючи активність особистості студента [135].

Діалогізація освіти сприяє процесу її гуманітаризації як основоположного елементу культури, що нерозривно пов'язана зі змінами уявлень про сутність педагогічного впливу і роль педагога в навчальній взаємодії. Необхідно враховувати, що особистість формується в реальному середовищі та відображає мінливі закономірності цього середовища. Саме тому, сучасні світові тенденції вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісного ставлення майбутніх фахівців щодо набуття професіоналізму. Суть цих тенденцій полягає в створенні умов для розвитку майбутнього фахівця як яскравої індивідуальності, людини культури, здатної до творчості у вільних формах діяльності, до саморозвитку і самовдосконалення [138].

У студентської молоді в процесі навчальної діяльності, спілкування, в процесі накопичення соціокультурного досвіду відбувається формування, зміна та переоцінка цінностей і ціннісних орієнтацій, що впливає на перегляд їх інтересів, потреб, домагань, поглядів, переконань, що, безперечно, відбивається на утворенні нових життєво значущих смислів, на ставленні до всього навколишнього середовища й до майбутньої професійної діяльності.

Як стверджує І. Бех, діалогічна взаємодія характеризується тим, що активно організуюче ставлення виявляється не лише до предмета спільної діяльності, а й до самого партнера зі спілкування [15; 16].

У цьому контексті Л. Долинська також зазначає, що діалогічна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу (викладачів і студентів) – складний, полірівневий процес, під час якого здійснюється засвоєння не лише мотиваційно-смыслового аспекту педагогічної професії, а й її предметно-операційного. Отже, відбувається не лише особистісне, а й професійне зростання. Взаємна зацікавленість один одним активізує самопізнання обох учасників, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку [114].

Таким чином, лейтмотивом діалогу є, перш за все, суб'єкт-суб'єктне спілкування. У психолого-педагогічній літературі часто можна зустріти твердження про те, що діалог виконує виховну, розвивальну, навчальну

функції. Його можна трактувати як дидактичну діяльність, яка здійснюється в рамках освітнього середовища, де відбувається процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу для досягнення розвивальної мети. А мета – це і є освіта загалом, освіта особистості, де набувається особистісний досвід, а освітній простір насичується особистісними смислами і цінностями [59].

Саме це є основою поняття «освітній діалог», яке вперше у своїй роботі висвітлила Г. Радчук. Вона зазначає, що суть освіти « ...у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише у засвоєнні студентом дидактично перетвореного професійного досвіду» [121, с. 265].

У нашому розумінні освітній діалог створює таке середовище, в якому педагог сприяє становленню внутрішнього діалогу особистості, а сам зміст освіти актуалізує ресурсний потенціал розвитку суб'єктів освіти.

Отже, ми розглядаємо процес становлення соціального інтелекту майбутнього педагога у процесі професійної підготовки як безперервний процес становлення особистості, саморозвитку особистісних якостей, що детермінують актуалізацію процесів самоаналізу, самопізнання, саморозвитку та саморегуляції поведінки, джерелом проявів якого є діалогічність особистості, а умовою діалогізація освітнього процесу.

1.4 Освітній діалог в цілісній системі становлення соціального інтелекту майбутнього педагога

Становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів розглядається як одна з найважливіших здатностей до ефективної міжособистісної взаємодії. Проблема успішності професійного розвитку фахівців тісно пов'язана з розвитком соціального інтелекту, який є структурною складовою професії, як складного утворення, що визначає: здатність людини до ефективного спілкування і розуміння себе та інших; успішність соціальної адаптації;

розуміння і прогнозування результатів своєї поведінки і поведінки партнерів по взаємодії.

Навчання в освітніх закладах співвідноситься з періодом становлення особистості, впродовж якого студенти гостро відчують потребу в соціальному досвіді. Ця потреба може шукати вихід в стихійному пошуку у вигляді неорганізованих, некерованих вчинків і дій, або може бути реалізована в спеціально створених умовах.

Для повноцінного розвитку особистості необхідне повноцінне набуття соціального досвіду і практика соціальних взаємодій, що забезпечує спонтанний і активний її розвиток. Одним із завдань освіти постає пошук оптимальних форм соціального навчання і виявлення відповідних специфічних закономірностей. Слід зазначити, що спонтанним, без створення необхідних педагогічних та психологічних умов, розвиток соціального інтелекту на етапі фахової підготовки майбутніх педагогів не стане [121; 122].

Науковці до засобів активного навчання, які сприяють розвитку соціального інтелекту, належать психогімнастичні вправи (І. Харитоновна), учбово-пізнавальні завдання (М. Оданович), рольові та ділові ігри (І. Ісаєва, О. Козлова), соціально-психологічний тренінг (М. Тарасенко, Г. Геранюшкіна), тренінги та семінари аксіологічного змісту (Н. Михальчук, Е. Івашкевич), проблемні ситуації, моделювання, методики аналізу та рефлексії психолого-педагогічних ситуацій (Н. Дегтярева) тощо.

На думку Л. Ляховець, технологія конструктивного розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів складається з наступних етапів:

- отримання нової інформації про себе та особливості власної взаємодії з іншими людьми;
- усвідомлення та аналіз уявлень про себе та свою поведінку;
- оволодіння новими формами пізнання поведінки та регулювання міжособистісної взаємодії;
- закріплення позитивного досвіду в умовних, а пізніше – в реальних ситуаціях взаємодії (наприклад, в період активної психологічної практики);

– набуття досвіду інтерпретації змісту ситуацій спільної діяльності та вибору відповідних стратегій поведінки [87].

Науковці А. Гільяно та О. Ромашина для розвитку соціального інтелекту в професійній освіті запропонували впровадження таких технологій:

- рольові ігри і навчальні соціальні ситуації, спрямовані на розвиток соціальної компетентності;
- ігрові проекти (ролеві ситуаційні ігри з реалістичним задумом, планом про бажане майбутнє, що містить в собі раціональне обґрунтування);
- перегляд і спільне обговорення фільмів в групі з метою знайомства з різними соціальними типажами (людьми з різними типами темпераменту, з різних соціальних шарів суспільства, з різними соціальними ролями), розвитку емоційної чутливості; усвідомлення існування різних способів вирішення проблем тощо;
- тренінг, спрямований на формування позитивної Я-концепції особистості, впевненості в собі, у своїх силах, у своєму потенціалі [68; 121].

Основним положенням «фундаментального ядра вищої освіти» є уявлення про те, що розвиток особистості в системі освіти забезпечується в процесі навчальної діяльності і сприяє становленню цілісної картини світу пізнання особистості або «уміння вчитися». Присутність і цінність діалогу у взаємодії людей один з одним є однією з ключових характеристик такої освіти.

Будь-який психологічний феномен можна зрозуміти в контексті врахування різноманітності проявів чинників, що на нього впливають. Як зазначалось у попередньому аналізі, діалог має всі властивості, які стимулюють активність студентів та сприяють розвитку внутрішнього світогляду. У процесі навчання діалогу відбувається освітня «зустріч», що збагачує і викладачів, і студентів новим досвідом, ідеями та цінностями, при цьому зберігає ідентичність особистість, її цілісність та гідність [47].

У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Свобода є і передумовою діалогу, і відмінною рисою його здійснення, і в деякій мірі його результатом. У діалог здатна

вступити людина, яка готова до реалізації своєї свободи у взаємодії з іншими. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і, відповідно, перед нею відкривається простір особистісного зростання [265; 266].

Справді, орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності і активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, яка сьогодні набуває принципово нового сенсу – підтримку людини в ціннісному самотворенні, розвиток здібності до життєвого самовизначення. Ця діяльність набуває характеру діалогу, співробітництва, співтворчості викладача і студента, де домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами і досвідом.

Знання за своєю природою діалогічні, оскільки знання як продукт навчально-пізнавальної діяльності є результатом інтеграції зовнішнього і внутрішнього впливу на активну людину, яка навчається. Тому діалог у навчанні формує самостійність, відповідальність, відкритість, самостійну культуру життя, вміння використовувати свій розум як інструмент взаєморозуміння [49; 116].

При цьому в діалозі може мати місце не тільки унікальність кожного учасника, а й принципова рівність, відмінність і оригінальність їх точок зору, орієнтація кожного розуміння та активну інтерпретацію отриманої інформації, взаємодоповнення учасників тощо.

Отже, у поєднанні з поставленими освітніми завданнями використання діалогу має всі можливості для розвитку соціального інтелекту.

Сучасна освітня практика характеризується багатством методичних форм використання діалогу, які дозволяють модернізувати навчальний процес, внести значні зміни в освітню роботу. Проте, аналізуючи їх, ми можемо побачити певну частковість його використання, де діалог виступає лише як певний інструмент налагодження процесу взаєморозуміння. Акцент здійснюється на самому механізмі організації діалогу, а поза увагою знову ж

таки, залишаються зміни, які зазнають безпосередньо учасники діалогу [45; 140].

Основними принципами організації пізнавальної діяльності у формі діалогу є:

- принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання;
- незавершуваність діалогу як методу пізнання;
- взаємодія в умовах невизначеності;
- багатоаспектність, багатопозиційність знання;
- принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність [140].

Навчання розуміється нами як засіб для досягнення мети – освіти особистості. Тобто освіту, ми розглядаємо як безперервний, цілісний, нерівномірний, багатогранний процес, суть якого у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише засвоєння студентом дидактично перетвореного професійного досвіду і якісне його застосування на практиці. Розуміючи освіту як становлення особистості, вважаємо за необхідне ще раз підкреслити, що у нашому розумінні освіта покликана у процесі набуття знань допомогти людині, перш за все, зрозуміти і віднайти себе, розвинути свій внутрішній потенціал, ціннісно збагатитись, навчитись жити і адаптуватись у мінливому світі [106; 121].

Аналізуючи освітній процес професійної підготовки, варто зазначити, що «не тільки педагог, а й студент буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування», пише Л. Скорич [152, с. 845].

Автор наголошує, що важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учасників освітньої взаємодії. Ще С. Рубінштейн зазначав: суб'єктність педагога передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, своєю чергою, є умовою розвитку студента [212].

Взаємодія між педагогом і студентом характеризується, перш за все, спільною мислинневою діяльністю. «Мислиннева співдія, співмислення» визначається включеністю обох сторін в одну й ту ж активну діяльність по вирішенню тієї чи іншої проблеми і спрямована на вирішення певних мислинневих задач, внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв щирості, поваги один до одного, емпатійності і толерантності. Зовні контакт проявляється у поведінці взаємодіючих сторін. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, неускладненого спілкування, яке є основним засобом реалізації задач навчання і виховання, психологічної корекції» [212].

Наше дослідження ми проводимо в рамках культурно-феноменологічної концепції становлення особистості в середовищі вищої професійної освіти, яка розроблена Г. Р[138].

Згідно з нею, становлення особистості майбутнього фахівця та розвиток його соціального інтелекту неможливі без діалогу суб'єктів освіти: студентів та викладачів. Власне діалог передбачає гуманістичний стиль стосунків студентів і викладачів та водночас гуманітаризацію освітнього середовища [138].

Аналіз культурно-феноменологічних витоків діалогу та аналіз процесу професійної підготовки дозволили нам обґрунтувати, що найбільш ефективним засобом для розкриття та вдосконалення здібностей особистості, розвитку пізнавальної активності учасників освітнього процесу, що визначає становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів є використання саме *освітнього діалогу*, як інноваційної психодидактичної технології навчання, що забезпечить:

- розвиток здібностей конструювати якісно новий міжособистісний простір взаємодії у навчальному процесі;
- вдосконалення здатностей адекватно сприймати емоційні реакції;

– розвиток здібностей правильно розуміти мотиви оточуючих та корегувати їх поведінку з метою більш ефективного вирішення професійних завдань; оптимізацію рефлексивних здібностей» [121; 138].

Процес професійної підготовки – це своєрідний хронотоп культурно феноменологічного конструювання унікальних смислів та спільного пізнавального досвіду – особистісного внеску в освітнє середовище суб'єктів освітнього діалогу: студента, як суб'єкта смислопошукової, пізнавальної активності в середовищі освіти; педагога, як суб'єкта пізнавального смислопокладання в освітнє середовище.

За основу у розумінні освітнього діалогу, ми опираємось на актуальні теоретичні розвідки та продовжуємо наукову школу Г. Радчук, яка представляє освітній діалог як: «процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового» [121, с. 57].

«Освітній діалог – за автором – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, сприяє розвитку ціннісно-смислової сфери студента» [121, с. 67].

Також, при поясненні освітнього діалогу, на нашу думку, важливо враховувати такі засадничі принципи організації пізнавальної діяльності у формі діалогу, які обґрунтовує у своїх роботах Г. Радчук:

- принцип набуття особистісного досвіду через актуалізацію смислових переживань у процесі навчання;
- взаємодія в умовах невизначеності;
- авторство як умова пізнавальної діяльності;
- незавершуваність діалогу як методу пізнання;
- принцип мінімального кроку, що надає свободу вибору Іншому;
- багатоаспектність, альтернативність, багатопозиційність знання;

— принцип відкритості, де кожне нове переосмислення відкриває нові можливості для втілення у нову реальність [138].

У освітньому діалозі «дві особистості починають утворювати деякий простір, у якому вплив перестає існувати, уступаючи місце психологічній діалогічній єдності суб'єктів, у якому розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу та саморозвитку при якому особистість стає відкритою до навколишнього світу та інформації, яку вона отримує.

Саме на цьому аспекті, ми будемо зосереджувати нашу увагу у трактуванні освітнього діалогу. Ми розуміємо освітній діалог, перш за все, як якісно новий простір взаємодії, який буде охоплювати як діалогічність самих суб'єктів взаємодії, так і діалогічність самого змісту взаємодії. Іншими словами ми робимо акцент на діалогізації процесу та діалогізації результату навчання, яке стає передумовою діалогізації життя особистості загалом.

Розглядаючи концепцію освітнього діалогу в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів, що спрямований на відкриття та нове розуміння, підкреслимо, що взаємодія, яка виникає у цій діяльності може бути наповнена певною напруженістю та початковою закритістю. Відмінності учасників освітнього діалогу стають не чимось, чого варто боятися чи уникати, а частиною цілісного світу особистісного існування, адже метою діалогу виступає не лише досягнення певного роду згоди, а розуміння та прийняття різних точок зору членів взаємодії. Діалогічне навчання, що відбувається через освітній діалог, означає відкриття спільного простору, щоб різні точки зору могли взаємодіяти та продукувати нове знання. У навчанні через відкриття спільного діалогічного простору, освіта залучає студентів до участі в процесах, за допомогою яких знання конструюються та перевіряються. Іншими словами, діалогічний простір сприяє розвитку діалогу як самоцілі. Саме тому, коли ми говоримо про діалогізацію освіти— це не просто спосіб для суб'єкта освіти пізнати світ поза її межами, це також спосіб власного існування у цій освіті [106; 121].

Освітній діалогічний простір це протиставлення викладача студентам і навпаки. З одного боку, пояснення педагога мають сенс для студентів лише тоді, коли вони самі конгруентні у своїх діях та вчинках, мають власний досвід переживання та вирішення даної проблеми. З іншого боку, першочергове знання студентів часто є наївним і вимагає керівництва досвідченого педагога. Послідовно, цей процес можна описати таким чином:

1. Студенти роблять крок у навчальному процесі з певними намірами, керуючись, і відповідно, при цьому, обмежуючись своїми поточними знаннями.

2. Викладач, в свою чергу, на початковому етапі, не очікує кроків студентів, враховуючи їхні компетенції. Проте він розуміє, як такий крок, якщо його здійснити, може мати додаткові наслідки в навчальному процесі.

3. Викладач переосмислює навчальний процес, спрямовує його подальший розвиток. Студенти рухаються у заданому напрямку і разом з викладачем досягають взаємного розуміння через запитання, пропозиції, конкретизацію тощо.

4. Значення вихідної дії трансформується і навчання відбувається в зоні найближчого розвитку студентів [78].

Причина, по якій ця діалогова послідовність є трансформаційною, полягає в тому, що вона дозволяє початковим діям та ідеям студента включатися в подальші дії під впливом викладача, які стимулюють розвиток і навчання студентів, зберігаючи свою інтерсуб'єктивність [15; 48].

Варто зауважити, що освітній діалог буде виступати гуманітарною інновацією, яка створює і розширює діалогічний простір, за допомогою різноманітних методів та технологій активного навчання.

Підсумовуючи вищесказане, у нашому розумінні освітній діалог – це технологія змін, що створюють таке середовище, в якому педагог сприяє становленню внутрішнього діалогу особистості, а сам зміст освіти актуалізує ресурсний потенціал розвитку суб'єктів освіти.

Освітній діалог – це підхід і професійний світогляд, а не специфічний метод. Його застосування вимагає переосмислення не лише технік, які використовуються, але і стосунків між педагогом і тим, кого навчають, переосмислення самих знань, які здобуваються в процесі і власного ставлення до цих знань.

Освітній діалог – це багаторівнева смислонасичена форма активного навчання, котра здійснюється у спосіб педагогічного спілкування, що реалізується на різних рівнях:

- 1) формального діалогу, як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу;
- 2) змістового діалогу, як представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається;
- 3) особистісно-смислового діалогу, як способу встановлення ціннісно-смислової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту [121].

Формальний діалог як організаційна форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників реалізує гуманістичні аспекти освітнього процесу. Важливим чинником діалогу є зосередженість людини на партнері, залучення його до співпереживання. Ця особливість діалогу забезпечує розуміння, а не лише готовність допомогти учасникові спілкування. Відтак, основною метою діалогічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування. Найвагомим на цьому шляху є розширення сфери самоусвідомлення особистості, знання про самого себе. Все це дає змогу посилити потенціал здатності до особистісного вибору й підвищити ступінь свободи людини [106; 121].

Відповідно до цього, ми визначаємо також, що повноцінний освітній діалог вимагає наявності таких трьох складових:

- діалогічність викладача;

- діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається);
- діалогічність студента [121].

Діалогічність викладача передбачає його особистісну та професійну готовність до організації освітнього діалогу у процесі здобуття професійної освіти. Особистісні властивості, стильові характеристики діяльності та спілкування, гуманістична спрямованість та діалогічна орієнтація його особистості, розвинена потреба в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації визначає здатність до викладача до ведення діалогу та співпраці із студентами.

Г. Радчук зазначає, що готовність до діалогу – один з універсальних показників становлення індивіда як особистості. Вона передбачає прийняття особистістю діалогу як особливої ситуації спілкування, що вимагає адекватної поведінки, дотримання деяких правил, утримання у свідомості мети діалогу, не вдаючись до буденного вияснення особистих амбіцій і пріоритетів, не редукуючи усе багатство діалогу до емоційного з'ясування стосунків [131, с. 124].

Методологічним джерелом освітнього діалогу є розуміння сутності діалогу як рівноправних і паритетних ставлень суб'єктів діалогу, які є партнерами. У свою чергу основою такого розуміння виступає єдність суб'єктів діалогу, яка виявляється у близькості їх когнітивних і ціннісних структур, типовості проблемних ситуацій, які виникають перед суб'єктами та уможлиблюють взаємне представлення їх позицій і точок зору.

Підсумовуючи вищесказане, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного передбачає реалізацію наступних умов:

- розвиток внутрішньої готовності до діалогу;
- становлення діалогічної культури суб'єктів освіти;

- розвиток рефлексії та критичного мислення до готових знань, яке інформує та спонукає думати вперед;
- наближення змісту навчальної діяльності до майбутньої професійної та створення освітніх ситуацій, максимально наближених до життєвої ситуації;
- створення єдиної цілісної картини розуміння і пізнання світу.

Таким чином, освітній діалог інтегрує культурні, аксіологічні уявлення про засвоєння знань на ціннісно-смысловому рівні та цілісне професійне становлення особистості в освітньому середовищі. Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці.

Отже, освітній діалог – особливий простір розвитку та вдосконалення особистості, в якому з'являється новий смисл народженого у діалозі знання та досвіду: є простором, що сприяє активізації пізнавальних потенції та цілісному становленню соціального інтелекту майбутніх педагогів.

Висновки до розділу 1

Підсумовуючи теоретико-методологічні засади дослідження соціального інтелекту майбутнього педагога у процесі професійної підготовки, можна сформулювати такі висновки:

1. Актуальність проблеми дослідження соціального інтелекту майбутніх педагогів обумовлюється необхідністю становлення успішної особистості майбутнього фахівця з активною пізнавальною потребою у професійному зростанні. Соціальний інтелект дає можливість особистості пізнавати саму себе, забезпечує розуміння психічних процесів, станів і вчинків інших, сприяє адаптації та цілісному становленню особистості загалом. Прояв

соціального інтелекту низкою вчених розглядається через сукупність особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових якостей, які зумовлюють успішність життєдіяльності особистості.

2. Розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки розглядається як безперервний процес удосконалення суб'єктних характеристик особистості. Йдеться про зміну потреб, установок, ставлень, здібностей особистості студента, що є проявом його власної пізнавальної активності в контексті міжособистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел та враховуючи особливості педагогічної діяльності, з'ясовано та розкрито сутність соціального інтелекту майбутнього педагога як інтегральної властивості, що визначає його професійну спрямованість, розкривається в ефективній діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності.

4. Теоретичний аналіз наукової літератури та змісту професійної педагогічної діяльності дав змогу визначити критерії, на підставі яких виокремлено відповідні компоненти соціального інтелекту майбутніх педагогів: професійна спрямованість особистості (мотиваційно-ціннісний компонент), соціальні знання та уміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент).

5. Обґрунтовано необхідність створення сприятливого освітнього середовища, що сприятиме становленню соціального інтелекту майбутнього педагога. Таке середовище виключає жорстко визначену систему дій, а спрямоване на гнучку зовнішню активізацію, котра виступатиме спонукою до розгортання самопрояву особистості студента через організацію розвивального діалогічного простору, побудованого як діалогічна взаємодія усіх суб'єктів освітнього процесу. У процесі професійної підготовки студенти

повинні бути включені в систему діалогічної взаємодії, в якій відбувається професійно-особистісне зростання майбутнього педагога.

6. Освітній діалог розглядається як процесуально-цілісне поле освітньої взаємодії, особливий простір розвитку та вдосконалення особистості майбутнього педагога, в якому з'являється новий смисл народженого у діалозі знання та досвіду, є простором, що сприяє активізації пізнавальних потенцій та цілісному становленню соціального інтелекту майбутніх педагогів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У цьому розділі висвітлено методичні засади емпіричного дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів, а також рівень усвідомлення ними необхідності використання в процесі навчання освітнього діалогу; презентовано основні результати емпіричного дослідження; проведено кількісну та якісну інтерпретацію отриманих даних за допомогою методів математичної статистики.

2.1 Організація та методика емпіричного дослідження

У попередньому розділі ми визначили й обґрунтували особливості становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів, його сутність, компоненти, критерії та показники. Мета нашого емпіричного дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів та особливостей використання освітнього діалогу як методичного підходу у викладанні дисциплін.

Відповідно до цього, наше емпіричне дослідження включало 4 етапи:

На першому – *пошуковому етапі* (2018 – 2019 рр.) нашого дисертаційного дослідження здійснено аналіз актуальності досліджуваної проблеми, зокрема: поглиблено вивчалися та визначалися структурні компоненти, критерії та показники соціального інтелекту майбутнього педагога; проаналізовано методологічні засади освітнього діалогу, його поняття, зміст та рівні.

На другому – *констатувальному етапі* (2019 – 2020 рр.) обґрунтовано процедуру емпіричного дослідження, підбрано взаємодоповнювальні психодіагностичні методики емпіричного дослідження; проведено

діагностичний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту студентської молоді та діалогічної компетентності студентів-педагогів; здійснено математико-статистичну обробку одержаних емпіричних показників та їх якісну інтерпретацію.

На третьому – *формульованому етапі* (2020 – 2021 рр.) на основі аналізу отриманих емпіричних даних встановлювалися взаємозв'язки між показниками соціального інтелекту та діалогічності у майбутніх педагогів; розроблено структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу; обґрунтовано розвивальну програму та проведено контрольний зріз рівнів розвитку соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів.

На четвертому – *підсумковому етапі* (2021 – 2023 рр.) обґрунтовано ефективність становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу, здійснено узагальнення результатів дисертаційного дослідження.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. На констатувальному етапі дослідження брали участь 226 майбутніх фахівців – студентів першого, другого та п'ятого (магістри першого року навчання) курсів навчання педагогічних спеціальностей.

Мета констатувального етапу емпіричного дослідження передбачала вирішення наступних завдань:

1. Сформувати та проаналізувати комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик для вивчення особливостей соціального інтелекту студентів-педагогів.

2. Сформувати та проаналізувати психодіагностичний інструментарій для вивчення особливостей уявлень студентів майбутніх педагогів про діалогізацію освітнього середовища.

3. Провести діагностичний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів.

4. Емпірично дослідити діалогічну компетентність студентів майбутніх педагогів.

5. Здійснити кількісний та якісний аналіз даних, інтерпретацію отриманих результатів, визначити та обґрунтувати рівні розвитку соціального інтелекту студентів-педагогів, зробити висновки.

6. Проаналізувати емпіричні показники з використанням статистичних методів оцінки емпіричних даних, кореляційного, факторного та множинного регресійного аналізу і на цій підставі виокремити психологічні чинники та предиктори розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів.

У першому розділі ми виокремили такі компоненти соціального інтелекту майбутнього педагога: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інтерперсональний та соціально-рефлексивний (рис. 2.1).

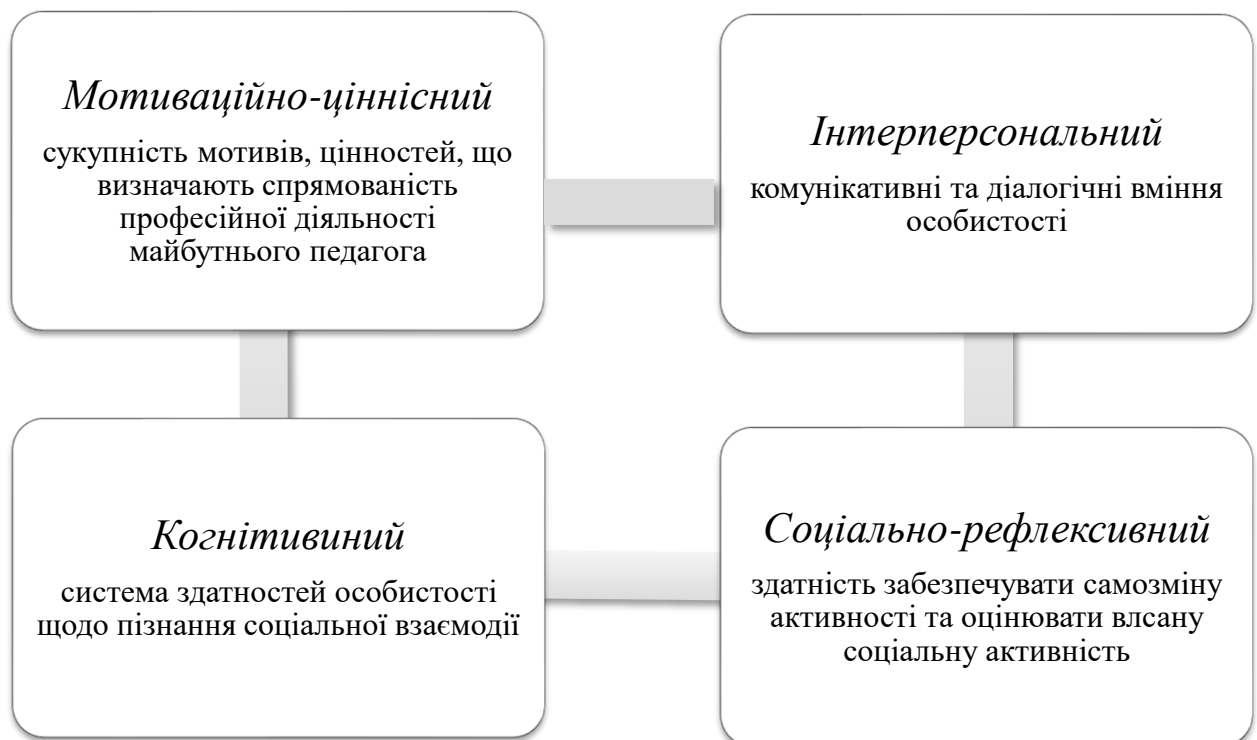


Рис. 2.1 Компоненти соціального інтелекту майбутнього педагога

Для проведення діагностичного зрізу нами було розроблено схему емпіричного дослідження соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Схема емпіричного дослідження соціального інтелекту студентів
майбутніх педагогів**

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> ✓ внутрішня учіннево-професійна мотивація, ✓ прагнення до самоактуалізації 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна. 2. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана.
Когнітивний	Соціальні знання та вміння	<ul style="list-style-type: none"> ✓ обізнаність елементів та результатів соціальної поведінки, ✓ соціальна адаптованість, ✓ гнучкість, ✓ креативність. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена. 2. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (шкала «емоційна обізнаність»). 3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд. 4. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана (шкала «креативність»).
Інтерперсональний	Комунікативно-діалогічні вміння	<ul style="list-style-type: none"> ✓ інтернальність, ✓ відкритість, ✓ емпатійність, ✓ контактність, ✓ діалогічність. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Локус контролю» Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової. 2. Методика «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської. 3. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. 4. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана (шкали «синергія та «контактність»).

Соціально-рефлексивний	Рефлексивність	✓ рефлексивність, ✓ позитивне самоствавлення	1. Методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової. 2. Методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої.
------------------------	----------------	--	--

Етап обробки результатів складався з аналізу даних за кожною методикою за допомогою таких методів математичної статистики: визначення середніх значень та знаходженням рівнів і частоти вираженості ознаки у відсотках, дисперсії (δ^2), стандартного відхилення (δ); перевірка рівності середніх значень вибірках, значущості результатів за визначенням t-критерію Стьюдента та критерію узгодженості Пірсона (χ^2), визначення кореляційного зв'язку за коефіцієнтом кореляції Пірсона (r), а також здійснення факторного та множинного регресійного аналізу емпіричних даних (програма IBM SPSS Statistics 23).

Для реалізації мети та поставлених завдань наукового дослідження використано наступні методики.

З метою дослідження *мотиваційно-ціннісного компоненту* структури соціального інтелекту використано: методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана. Для дослідження *когнітивного компоненту*: методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена; методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (шкала «емоційна обізнаність»); методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана (шкала «креативність»). Для дослідження *інтерперсонального компоненту*: методика модифікований питальник «Локус контролю» Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової; методика «Питальник діалогічної орієнтації»

Т. Флоренської; методика дослідження емоційного інтелекту Н. Холла; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана (шкала «синергія», «контактність»). Для дослідження *соціально-рефлексивного компоненту*: методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової. методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої.

З метою дослідження діалогічної компетентності студентів майбутніх педагогів було обрано методику «Дослідження ситуативної самоактуалізації особистості» Т. Дубовицької та анкету діалогічної компетентності.

Проаналізуємо детальніше виокремлені психодіагностичні методики (додаток А).

З метою виявлення психологічних особливостей навчальної мотивації студентів було використано методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана і В. Якуніна (додаток А1).

Психодіагностична методика включає список із 16 мотивів і дозволяє виявити домінуючі мотиви в системі навчальної мотивації досліджуваних, яким пропонується вибрати з них 5 найбільш значущих. Кількісний аналіз (частота вибору мотивів) та якісна інтерпретація дозволяє зробити висновки про провідні мотиви учбової діяльності студентів. Для повнішого розуміння суті проблеми досліджувані мотиви ми умовно поділили на:

- внутрішні (учіннєво-професійні) (значущі для особистості, що проявляються у провідній діяльності) – наприклад, «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»;

- навчальні – наприклад, «набути глибоких і міцних знань», «одержати інтелектуальне задоволення»;

- зовнішні (атрибутивні) мотиви – наприклад, «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги» [56].

Для дослідження прагнення до самоактуалізації та реалізації особистістю її потенційних можливостей ми використали методику

«Самоактуалізаційний тест (САТ)» Е. Шострома в адаптації Ю. Альошиної, Л. Гозмана (додаток А2).

Основне призначення тесту полягає у визначенні індивідуальних проявів самоактуалізації особистості за двома незалежними одне від одного базовими шкалами: компетентність у часі та підтримка та 12-ти – додатковими: ціннісні орієнтації; гнучкість поведінки; сенситивність до себе; спонтанність; самоповага; самоприйняття; уявлення про природу людини; синергія; прийняття власної агресії; контактність; пізнавальні потреби; креативність. У результаті кількісної обробки кожен випробуваний має 14 показників самоактуалізації особистості. Вважається, що опитуваний досягнув оптимального рівня самоактуалізації особистості, якщо його дані перебувають у діапазоні 55-56% [56].

З метою діагностики рівня та структурних компонентів соціального інтелекту, дослідження знань та елементів елементів соціальної поведінки, застосовано *методику дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена в адаптації О. Михайлової* (додаток А3). Використана методика складається з чотирьох структурних субтестів:

1) субтест № 1 «Історії з завершенням» дає можливість виявити фактор пізнання результатів поведінки, тобто здатність передбачати наслідки поведінки учасників взаємодії в певній (визначеній) ситуації;

2) субтест № 2 «Групи експресій» вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме здатність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини, тобто здатність правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей;

3) субтест № 3 «Вербальна експресія» визначає фактор пізнання перетворення поведінки: здатність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту ситуації, які їх викликають, також діагностується фактор відносин поведінки, тобто чутливість до характеру і відтінків людських взаємин;

4) субтест № 4 «Історії з доповненням» вимірює пізнання систем поведінки, здатність розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці, значення поведінки людей в конкретних ситуаціях.

Стимульний матеріал являє собою набір із чотирьох тестових зошитів. Кожний субтест має 12-15 завдань. Час виконання субтестів обмежений [254].

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонд (додаток А4) спрямована на виявлення особливостей особистості і визначення ступеня соціально-психологічної адаптації до нового середовища. Опитувальник включає в себе 101 твердження, де досліджуваний повинен висловити свою згоду або незгоду з ними відповідно за 7-бальною шкалою. 37 з них відповідають критеріям адаптованості особистості, 37 – дезадаптованості, 26 – нейтральні. У число висловлювань останньої категорії входить також, так звана, «шкала брехні». Автори виділили 6 інтегральних показників, що дозволяють аналізувати результати опитування: адаптація; схвалення інших; інтернальність (рівень суб'єктивного контролю); самоприйняття; емоційна обізнаність; прагнення до домінування. Кожен з наведених показників розраховується за емпірично виведеної формулою [264].

Модифікований питальник «Локус контролю» Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтової (додаток А5) дозволив дослідити локалізації контролю особистості, зокрема, в професійній діяльності і міжособистісних взаєминах, виявити її специфіку в окремих сферах життя людини.

Питальник інтерпретується за 17 шкалами, 8 з яких є основними, а решта 9 – допоміжними: 1) інтернальність загальна (ІЗ): інтернальність при описі особистого досвіду (я), інтернальність у судженнях про життя взагалі (ж); 2) інтернальність у сфері досягнень (Ід); 3) інтернальність у сфері невдач (Ін); 4) схильність до самозвинувачення (самоз.); 5) інтернальність у професійній діяльності (Іп): професійно-соціальний аспект інтернальності (пп) та професійно-процесуальний аспект інтернальності (пп); 6) інтернальність у міжособистісному спілкуванні (Ім): компетентність у сфері міжособистісних стосунків (мк) та відповідальність у сфері міжособистісних стосунків (мв); 7)

інтернальність у сфері сімейних стосунків (Іс); 8) інтернальність у сфері здоров'я (Із): готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів (Дт), готовність до самостійного планування, здійснення діяльності і відповідальності за неї (Дс) та заперечення активності (За). Особи, переконані в тому, що основні сили, які визначають їх життя, перебувають всередині них (тобто зусилля, старання і здібності), називаються інтерналами, або людьми з внутрішнім локусом контролю. Особи, переконані в тому, що усе, що відбувається з людиною, залежить від зовнішніх факторів (інші люди, доля чи випадок), називаються екстерналами, або людьми із зовнішнім локусом контролю. Чим вищий показник інтернальності випробуваного, тим ймовірніше, що він відчуває себе «господарем власної долі», відрізняється впевненістю у собі і наділений більш високим рівнем розвитку саморегуляції життєдіяльності. Чим нижчі показники інтернальності, тобто чим ближче до полюсу зовнішнього локусу контролю чи екстернальності, тим менше він впевнений у собі і більше потребує психологічної та будь-якої іншої допомоги, будучи недостатньо самостійним у розв'язанні різних життєвих задач [68].

Проаналізувати особистості діалогічної спрямованості студентів вдалося за допомогою застосування *питальнику діалогічної орієнтації Т. Флоренської* (додаток А6).

За допомогою опитувальника визначались орієнтації студентів-педагогів у розумінні ситуації професійної взаємодії. Вищевказаний опитувальник складається з трьох частин, кожна з яких умовно можна позначити так: I – «технічна орієнтація»; II – «гуманістична орієнтація»; III – «діалогічна орієнтація». Основна частина питань кожної групи, переведена у ствердну форму та висловлює характерні риси даної орієнтації. Але кілька запитань I і II групи носять перехідний характер, що відкриває можливість усвідомлення нерозв'язаних проблем в рамках даної орієнтації. Остання, найбільш розгорнута група питань носить відверто «навідний» характер. По суті, це питальна форма вираження основних принципів діалогічного спілкування. Технічна орієнтація – орієнтація на застосування у процесі

навчання технік і методів, що сприяють ефективнішій взаємодії; гуманістична орієнтація – орієнтація на взаємодію, в контексті спілкування засновану на взаєморозумінні та емпатії; діалогічна орієнтація – прагнення «чути внутрішній діалог у душі», до суб'єкт-суб'єктної взаємодії [19].

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла (додаток А7) спрямована визначати здатності розуміти стосунки особистості, що презентується в емоціях і управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить 5 шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей, тобто вміння впливати на емоційний стан інших людей. У відповідності до шкал, дана методика дозволяти визначити парціальні рівні емоційного інтелекту [71].

Методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової (додаток А8) дозволяє виявити рівень рефлексивності та порівняти сформованість рефлексивності як особистісної та професійно значущої якості у студентів на етапі учіннево-професійної діяльності. Опитуваним пропонували дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номеру питання слід проставити цифру, відповідну варіанту відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Методика включає 27 тверджень, з цих 27-ми тверджень 15 є прямими, інші 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів. Після підрахунку балів визначається рівень рефлексивності за наступною градацією: високий, середній, низький [56].

Методика «Тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої (додаток А9) є особистісним питальником, варіантом нестандартизованого самозвіту, наближеного до проєктивних методик дослідження особистості. Його призначення – дослідження самоставлення особистості. Тест ґрунтується на використанні нестандартизованого самоопису з наступним контент-аналізом. Теоретичною

основою створення тесту «Хто я?» є розроблене М. Куном розуміння особистості, операціональну сутність якої можна визначити через відповіді на запитання «Хто я такий?» – звернене до себе. Автори тесту застосовували його для виявлення локусних установок особистості, виходячи з того, що люди організують і спрямовують свою поведінку відповідно до своїх суб'єктивно визначених ідентифікацій [68].

У нашому дослідженні ми використовували модифікований варіант методики, запропонований Т. Румянцевою. Обстежуваним пропонується дати відповіді на запитання, звернене до самого себе: «Хто я?». Кількість можливих відповідей не обмежується. В інструкції вказується, що відповіді слід давати в тому порядку, в якому вони спонтанно виникають, не турбуючись про послідовність, граматику чи логіку.

Основна перевага нестандартизованих самозвітів з використанням контент-аналізу загалом полягає у багатстві відтінків самоопису і можливості аналізувати самоставлення, виражене мовою самого суб'єкта, а не нав'язане йому мовою дослідження. Авторка модифікованого варіанту методики пропонує аналізувати одержані результати за визначеними шкалами. У нашому дослідженні нам важливо було проаналізувати показники за такими шкалами:

- *рефлексія* – підрахунок кількості відповідей на запитання «Хто Я?» (низька, висока, середня);
- *самооцінка* – співвідношення кількості оцінок «+» і «-», одержаних при оцінюванні кожної своєї відповіді досліджуваним (адекватна, неадекватно занижена, неадекватно завищена, нестійка);
- *ідентифікація з соціально-професійною роллю* – співвідношення кількості відповідей, що визначають професійно-рольову позицію досліджуваного (майбутній педагог, спеціаліст, науковець, студент тощо) до соціальних ролей (українець, дочка, син, людина, дружина тощо) [1; 68].

Для дослідження розуміння суті освітнього діалогу та особливостей його використання в процесі навчання, наскільки студенти безпосередньо задіяні в

процесі діалогічного спілкування, з'ясування рівня діалогізації освітнього процесу нами було використано анкету діалогічної компетентності та методику ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької в модифікації Г. Радчук.

Анкета діалогічної компетентності (додаток А10) була розроблена з метою вивчення уявлень студентів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування рівня діалогічної компетентності майбутнього педагога і складалася з двох частин. Перша частина анкети містила 10 питань закритого і відкритого типу, де необхідно було дати відповідь щодо розуміння діалогічної компетентності, ставлення до освітнього діалогу та уміння вести діалог. Друга частина спрямована на визначення рівня сформованості діалогічних умінь та особливостей педагогічного спілкування. Студентам необхідно було проаналізувати і оцінити діалогічні уміння за 5-бальною шкалою.

Освітній діалог реалізується в конкретних освітніх ситуаціях, що забезпечує соціальну ефективність особистості та сприяє її самоактуалізації та професійному становленню загалом. Тому, з метою виявлення рівня самоактуалізації, що переживається студентами у різних освітніх контекстах, нами було використано *методику «Дослідження ситуативної самоактуалізації особистості» Т. Дубовицької* (додаток А11).

Методика є питальником психосемантичного типу, котрий містить 14 пар характеристик особистості, що відображають стан самоактуалізації людини відповідно до описом самоактуалізованої особистості, за А. Маслоу. Високі показники за результатами методики свідчать про високий рівень самоактуалізації особистості, що проявляється в конкретних освітніх ситуаціях. Людина найбільше проявляє активність, свої здібності, отримує від цього задоволення. Низькі показники за результатами методики свідчать про низький рівень самоактуалізації особистості у конкретній ситуації. Людина переживає пригніченість, напругу та безсилля, незадоволеність собою та тим, що відбувається; неможливість реалізації своїх здібностей; нездатність

досягнення поставлених перед собою цілей; залежність від оточення у прийнятті рішень і у діях.

Модифікований варіант дозволяє виявити, якою мірою освітнє середовище вищої школи сприяє самореалізації особистості студента, актуалізує його суб'єктний потенціал, створює умови для осмисленого, суб'єктивно включеного навчання. Студенти повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на запитання: 1) «Який я взагалі (частіше всього)?» 2) «Який я на заняттях?» [121].

Отже, формуючи комплекс психодіагностичних методик для оцінки рівня розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів та їх діалогічної компетентності, ми намагалися використовувати такі діагностичні методики, які були б максимально валідними і надійними, а також, щоб опосередковано чи безпосередньо описували цей феномен.

З метою виявлення взаємозв'язків між емпіричними показниками нами було застосовано факторний аналіз та множинний регресійний статистичні аналізи. Основна ідея факторного аналізу полягає в тому, що, якщо декілька якостей, покладених в основу емпіричного вивчення індивідів, змінюються узгоджено, то можна зробити припущення про існування однієї загальної причини цієї спільної змінюваності, тобто фактору як прихованої (латентної), безпосередньо недоступної вимірюванню змінної.

Фактор інтерпретують за тими змінними, які в нього входять, при цьому найбільш значущі змінні, зрештою, і визначатимуть причини спільної змінюваності заданих ознак. Незначущі фактори відкидаються або трактуються як допоміжні характеристики, залежні від загальної тенденції цього фактору.

Основні завдання факторного аналізу:

1. Дослідження структури взаємозв'язків змінних. У цьому разі кожне угруповання змінних буде визначатися фактором, за яким ці змінні мають максимальне навантаження.

2. Ідентифікація факторів як прихованих (латентних) змінних – причин взаємозв'язку вихідних змінних.

3. Обчислення значень факторів для досліджуваних як нових інтегральних змінних. При цьому число факторів значно менше за число вихідних змінних. У такому розумінні факторний аналіз виконує завдання скорочення числа ознак з мінімальними втратами вихідної інформації [44].

У контексті нашого дослідження факторний аналіз було здійснено на основі зведених даних емпіричної вибірки за визначальними характеристиками, які були отримані при застосуванні спеціально відібраних психодіагностичних методик.

Множинний регресійний аналіз використовувався з метою дослідження взаємозв'язку однієї змінної («залежної», результуючої) від декількох інших («незалежних», вихідних). Даний аналіз дає можливість виявити серед «незалежних» змінних найбільш істотні, що є важливими для прогнозування визначеної «залежної» змінної, а також тих змінних параметрів, якими можна знехтувати і виключити з подальшого аналізу. Таким чином, регресійний аналіз застосовується для вивчення можливості передбачення деякого результату (навчання, діяльності) по ряду попередньо вимірених характеристик та дає можливість виокремити предиктори досліджуваного явища.

Метою формувального етапу було обґрунтувати ефективність застосування розвивальної програми у формі освітнього діалогу на становлення соціального інтелекту майбутнього педагога. Відповідно на формувальному етапі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту в процесі професійної підготовки у формі освітнього діалогу.

2. Відповідно до моделі та на підставі результатів констатувального етапу емпіричного дослідження розробити розвивальну програму у формі освітнього діалогу.

3. Провести розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи.
4. Діагностувати вихідний рівень соціального інтелекту та його складових у студентів майбутніх педагогів (контрольний етап).
5. Апробувати в експериментальних групах розвивальну програму у формі освітнього діалогу.
6. Провести контрольний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту у досліджуваних.
7. Здійснити кількісний та якісний аналіз ефективності розвивальної програми та узагальнити результати дослідження.

Оскільки наш формувальний експеримент є квазіекспериментом, який характеризується зниженими вимогами до процедури формування вибірки, то формування самої вибірки здійснювалося на підставі критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності). Результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки, поширюються на кожного її члена та критерію репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) – учасники експерименту представляють частину популяції, щодо якої ми можемо поширювати дані, отримані під час дослідження. Репрезентативність вибірки забезпечується достатньою кількістю досліджуваних.

На підставі цього висуваємо припущення, що *певний набір особистісних якостей буде характерний для певного рівня прояву соціального інтелекту* (перша гіпотеза дослідження); *створення простору освітнього діалогу на різних рівнях взаємодії сприятиме високому розвитку соціального інтелекту у студентів як професійно значущої властивості для діяльності педагога-фахівця* (пряма, основна гіпотеза дослідження); *соціальний інтелект не має чітко визначених особистісних якостей, які можна класифікувати* (контргіпотеза).

Відповідно до гіпотез визначено змінні дослідження (табл. 2.2).

Експериментальна група нараховувала 30 студентів, контрольна – 30 досліджуваних. У першій групі провели констатувальний зріз, здійснили експериментальний вплив за допомогою розвивальної програми у формі освітнього діалогу та провели контрольний зріз. Відповідно, у контрольній групі експериментального впливу не було.

Таблиця 2.2

Змінні емпіричного дослідження соціального інтелекту студентів-педагогів

Змінні емпіричного дослідження	Зміст обраних даних
Залежна змінна	Рівень розвитку соціального інтелекту та його якостей
Незалежна змінна	Розвивальна програма у формі освітнього діалогу
Побічні змінні	Загальні умови проведення досліджуваної роботи (дослідження планувалися у першу половину дня; групова форма проведення)

Схематичний план емпіричного дослідження зображений у таблиці 2.3:

Таблиця 2.3

Експериментальний план дослідження

Експериментальна група	O1	X1	O2
Контрольна група	O3		O4

Примітка: де, X1 – експериментальний вплив за допомогою програми розвитку соціального інтелекту у майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу;

O1, O3 – результати констатувального зрізу;

O2, O4 – результати контрольного зрізу.

Гіпотезу про вплив незалежної змінної на залежну можна прийняти в тому випадку, якщо виконуються дві умови: а) відмінності між O1 і O2 – значущі, між O3 і O4 – незначущі і б) відмінності між O2 і O4 – значущі.

Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці зрізів в контрольній групі. Якщо спостерігаються зміни (за відсутності експериментального впливу), то це може свідчити про існування певних побічних змінних.

Ми передбачали, що незалежна змінна, а саме розвивальна програма як спеціально організована групова взаємодія є перспективною формою розвитку здібностей особистості, і, зокрема, соціального інтелекту.

Порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей здійснено за критеріями t-Ст'юдента та кутового перетворення ϕ^* -Фішера. Також отримані данні аналізувались за допомогою непараметричних критеріїв – U-критерію Манна-Уїтні, G-критерію знаків.

У процесі формувального експерименту нами паралельно застосовувався метод спостереження. Зокрема, фіксувалися особливості вербальних (манера висловлювання, гучність та тембр голосу, особливості викладу думок, їх емоційне насичення й смислове навантаження) та невербальних (особливості жестикуляції, міміки й пантоміміки, наявність впевненості, скутості або тривожності) поведінкових проявів досліджуваних у процесі виконання ними психодіагностичних методик та під час бесід.

Таким чином, плануючи і конструюючи констатувальний та формувальний етапи експериментального дослідження, ми комплексно підійшли до вивчення соціального інтелекту майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу.

2.2 Особливості розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів: емпіричні показники

Відповідно до розуміння структури соціального інтелекту майбутнього педагога розглянемо та проаналізуємо результати діагностики окремих компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент соціального інтелекту майбутнього педагога у нашому дослідженні розкривається через такі показники: *внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації.*

З метою дослідження та оцінки *внутрішньої мотивації учіннево-професійної діяльності* ми застосували методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна. Так, за результатами методики можна побачити, що, у першу чергу, до найбільш значущих мотивів навчальної діяльності ввійшли такі 5 мотивів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем (72% студентів);
2. Постійно отримувати стипендію (72% студентів);
3. Отримати інтелектуальне задоволення (71% студентів);
4. Бути постійно готовим до чергових занять (64% студентів);
5. Отримати диплом (57% студентів).

Отже, більшість студентів відзначили професійні мотиви навчальної діяльності (від 72% до 64% студентів). Хоча 57% студентів при цьому вказали, що для них є важливим отримання диплому – формальна зовнішня ознака навчальної діяльності. Позитивним є те, що 54% студентів зазначили, що для них є значущим набуття глибоких та стійких знань; 71% студентів – отримання інтелектуального задоволення. Обрання таких мотивів вказує на присутність у структурі внутрішньої мотивації пізнавального інтересу. Водночас треба зазначити, що у 29% студентів присутній зовнішній мотив схвалення з боку батьків, оточуючих, 24% студентів – отримання поваги викладачів.

Найменш значущими мотивами учіннево-професійної діяльності для майбутніх педагогів виявилися такі: «бути прикладом для однокурсників» (5%), «не відставати від однокурсників» (4%), «уникнути осуду і покарання за погане навчання» (5%), «бути постійно готовим до чергових занять» (5%) (рис. 2.2). Студентів першого та п'ятого курсів найменше спонукають до навчання такі мотиви: «виконувати педагогічні вимоги», «успішно вчитися»,

«скласти іспити на «добре» і «відмінно», «не запускати вивчення предметів навчального циклу».

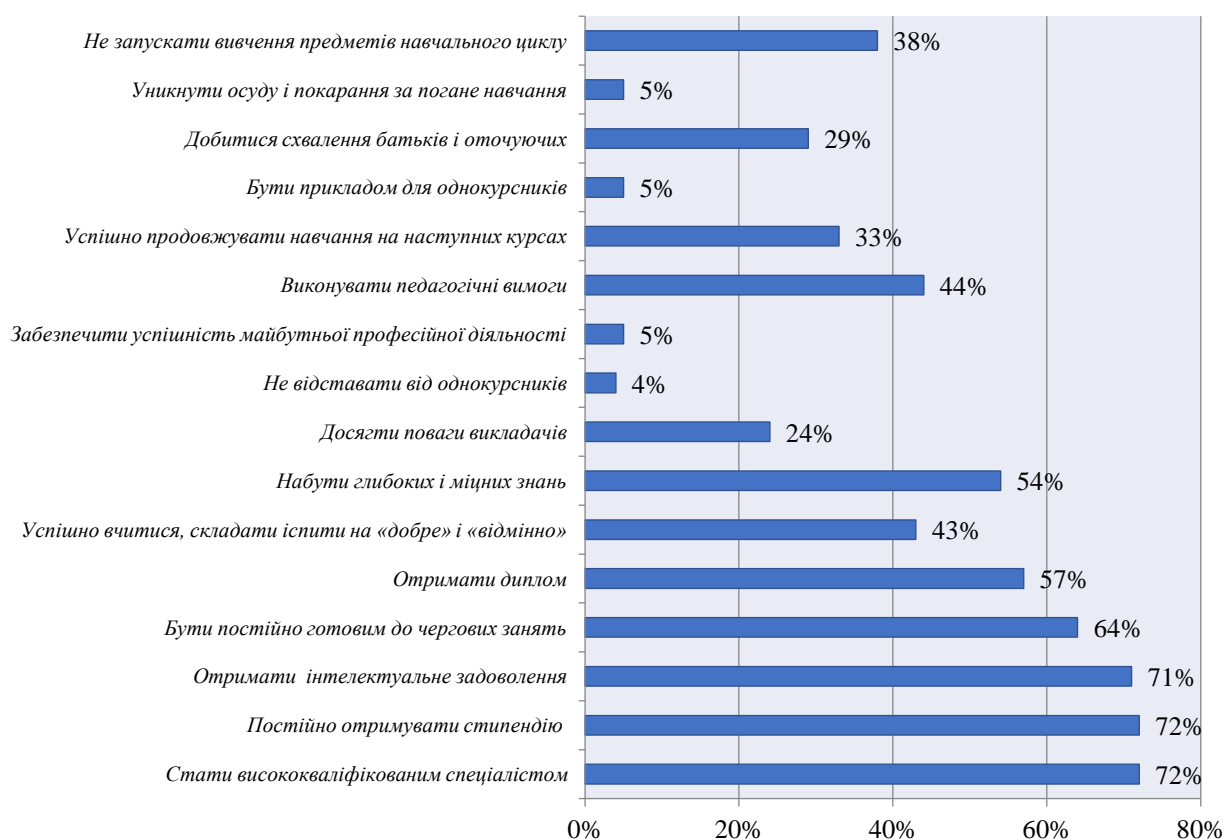


Рис. 2.2 Мотиви навчальної діяльності студентів-педагогів (n=226)

Як бачимо, на різних курсах роль провідних мотивів змінюється. Дослідження свідчить, що на першому та другому курсах провідними є «професійний» мотив, мотив «особистого престижу», а вже на п'ятому курсі до них додається «прагматичний мотив».

Аналіз одержаних результатів дає можливість визначити особливості вираження зовнішньої та внутрішньої мотивації навчання студентів-майбутніх педагогів. Результати дослідження свідчать про те, що у студентів переважає учбова мотивація (64%) і ця тенденція зберігається на першому, другому та п'ятому курсах (табл. 2.4).

Розподіл мотивації досягнення студентів - педагогів (n=226)

Вибірка	Виразення мотивації досягнення:		
	внутрішня	навчальна	зовнішня
	%	%	%
1 курс	11	75	14
2 курс	5	73	22
5 курс (магістри)	3	88	9
Уся вибірка	7	64	29

Отже, для більшості майбутніх педагогів характерний активний спосіб участі в навчальній діяльності, зумовлений пізнавальними мотивами навчання. У 29% усіх обстежуваних виявлено зовнішню мотивацію, яка вказує на важливість для них зовнішньої підтримки при виконанні будь-якої діяльності, надання переваги більш простим і невеликим за обсягом завданням, які вимагають жорсткого алгоритму; креативність пригнічена, емоційний фон швидше негативний, низький рівень оволодіння знаннями. Водночас це може свідчити і про нехтування навчальними обов'язками, слабку самодисципліну, неорганізованість. Професійні плани таких студентів стосуються в основному досягнення матеріального благополуччя. Пасивна участь студентів-педагогів в учіннево-професійній діяльності зумовлена мотивами засвоєння знань в готовому вигляді, орієнтацією на репродуктивний рівень засвоєння. Успішність власної діяльності визначається такими студентами винятково за оцінками (звідси прагнення будь-яким способом одержати високу оцінку на іспиті).

Найнижчий відсоток серед усіх випробуваних виявлено із внутрішньою (професійною) мотивацією – 7%. У цих студентів на перший план виступають професійні мотиви, мотиви розвитку себе як майбутнього професіонала. Оцінка власної діяльності як успішної проявляється не тільки у високому рівні успішності, але і у високій самооцінці студентів, ставленні до себе як до майбутнього професіонала.

Детальніший аналіз засвідчує, що в процесі навчання мотиваційна структура студентів зазнає помітних змін. Так, для студентів першого курсу характерні високі показники навчальних мотивів (75%). Найвищим у порівнянні з другим та п'ятим курсами є відсоток студентів із внутрішньою (професійною) мотивацією (11%). У студентів другого курсу показники учбової та професійної мотивації знижуються (73% та 5% відповідно). Найвищим серед інших груп досліджуваних є показник зовнішньої мотивації (22%). На п'ятому курсі спостерігаємо зростання показників учбових мотивів (88%). Найнижчим у порівнянні з першим та другим курсами є відсоток студентів із зовнішньою мотивацією – 9%. Однак найнижчий відсоток п'ятикурсників (3%) серед студентів із учбово-професійною мотивацією свідчить про низький рівень мотиваційної готовності більшості студентів до майбутньої професійної діяльності.

Загалом, на основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс, який являє собою співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої мотивації та навчальної мотивації. Відповідно до результатів, вибірка досліджуваних характеризується таким співвідношенням, де домінуючим мотивом є старання навчальна діяльність (64%) (рис.2.3).

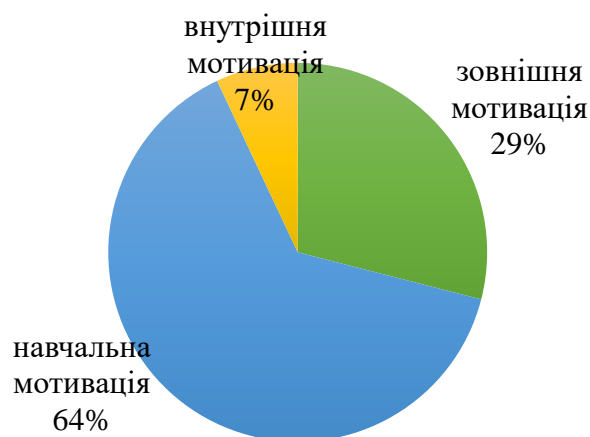


Рис. 2.3 Розподіл мотивів навчання студентів педагогів за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна (n=226)

Дане співвідношення свідчить про те, що необхідно постійно створювати умови, які будуть сприяти розвитку внутрішній учіннево-професійній мотивації.

Наступним показником мотиваційно-ціннісного компоненту є *прагнення особистості до самоактуалізації*, який ми досліджували за допомогою самоактуалізаційного тесту (САТ) Ю. Альошиної і Л. Гозмана (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл шкал методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана серед студентів – майбутніх педагогів (n=226)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Загальна самоактуалізація	27	57	16
Компетентність у часі	44	49	7
Підтримка	18	72	10
Ціннісні орієнтації	15	59	26
Гнучкість поведінки	26	61	13
Сенситивність до себе	22	53	25
Спонтанність	20	65	15
Самоповага	26	47	27
Самоприйняття	27	60	13
Уявлення про природу людини	37	49	14
Синергія	38	57	5
Прийняття агресії	28	50	22
Контактність	14	71	15
Пізнавальні потреби	32	58	10
Креативність	28	60	12

Аналізуючи рисунок 2.4 та таблицю 2.5 бачимо, що за усіма шкалами даної методики у переважної частини випробуваних досліджувані якості знаходяться в межах середніх значень.



Рис 2.4 Розподіл показників за шкалами методики САТ Ю. Альшиної, Л. Гозмана серед студентів – майбутніх педагогів (n=226)

У відповідності до середніх показників за методикою «Самоактуалізаційний тест» найвищі показники усієї вибірки досліджуваних отримані за такими шкалами: «Ціннісна орієнтація» (50,65), «Самоповага» (52,34) «Синергія» (51,74) та «Сенситивність до себе» (49,82), що свідчить про схильність студентів до природної симпатії і довіри до людей, цілісного сприймання світу, прагнення до гармонійного буття, надання переваги цінностям самоактуалізованих особистостей (табл.2.6).

Найнижчі показники виявлено за шкалами «Компетентність у часі» (44,96), «Пізнавальні потреби» (44), «Самоприйняття» (46,29), «Гнучкість поведінки» (46,67) та «Уявлення про природу людини» (44,15) що характеризує недостатню здатність насолоджуватися актуальним моментом «тут і тепер», дискретне сприймання життєвого шляху, негнучкість у поведінці та взаємодії, невиражене прагнення до здобуття нових знань (табл. 2.6).

**Розподіл середніх показників за шкалами САТ Ю. Альшиної,
Л. Гозмана у студентів-педагогів (n=226)**

Шкали	Одержані результати			
	1 курс	2 курс	5 курс (магістри)	Уся вбірка
Компетентність у часі	45,58	46,14	44,69	44,96
Підтримка	48,58	47,35	53,80	49,75
Ціннісна орієнтація	48,56	49,90	52,64	50,65
Гнучкість поведінки	47,39	44,62	48,08	46,67
Сенситивність до себе	48,90	49,34	49,64	49,82
Спонтанність	49,49	45,79	50,95	49,06
Самоповага	54,54	51,43	52,19	52,34
Самоприйняття	46,33	45,22	48,72	46,29
Уявлення про природу людини	42,47	44,82	46,16	44,15
Синергія	49,37	50,66	56,75	51,74
Прийняття агресії	47,66	48,27	49,32	48,52
Контактність	49,11	50,68	50,95	49,52
Пізнавальні потреби	42,50	42,01	47,66	44
Креативність	49,31	47,83	46,95	47,56

За шкалою «Компетентність у часі» визначили, наскільки людина живе теперішнім, не відкладає власне життя «на потім» та не намагається знайти «схованку» у минулому. У таблиці 2.6 прослідковується чітка тенденція до зниження показників у досліджуваних з першого (45,58) до п'ятого курсу (44,69), що свідчить про появу у випускників недостатнього розуміння екзистенціальної цінності життя, здатності жити і працювати «тут і тепер», здатності насолоджуватися актуальним моментом, тобто їм дещо важко цілісно сприймати своє життя, відчувати нерозривність минулого теперішнього і майбутнього як цілісного процесу. Показники за шкалою «Підтримка» (49,75) свідчать, що досліджуваним характерно незалежність у своїх вчинках, яка зростає серед досліджуваних п'ятого курсу, вони прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і

принципами, що не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами.

За шкалою «Ціннісна орієнтація» виявлено поступове зростання показника у випускників (52,64), що свідчить, про те, що молоді люди поділяють цінності самоактуалізованих особистостей. Надання переваги цим цінностям вказує на прагнення до гармонійного буття і позитивних взаємин з людьми. Шкала «Гнучкість поведінки» діагностує найнижчий показник у другокурсників (44,62), а найвищий – у випускників (48,08). Можна стверджувати, що особливості навчального процесу, адже у першокурсників показник вищий (47,39), дещо знижують здатність до гнучкості, спостерігаються труднощі з вмінням швидко адаптуватися та адекватно реагувати.

Шкала «Сенситивність до себе» вимірює рівень усвідомлення та розуміння власних потреб і почуттів, вміння відчувати та рефлексувати їх. З таблиці 2.6 видно, що найвищий розвиток досліджуваного показника у випускників (29,64), а найнижчий – у першокурсників (48,90).

Спонтанність – це якість, яка означає вільне виявлення своєї особистості, відсутність комплексів неповноцінності, страху здатися смішним, нетактовним, діяти творчо і спонтанно не заганняючи себе у рамки тощо. Інакше кажучи, це прояв простоти, довіри до життя. З таблиці, бачимо, що найвищий показник за шкалою у досліджуваних п'ятого курсу (50,95), це свідчить про те, що майбутні фахівці не бояться поводитися природньо та розкуто, демонструвати навколишнім свої емоції.

Найвищий середній показник для досліджуваної вибірки серед усіх шкал виявлено за параметром «Саповага» (52,34). Так, згідно з отриманими значеннями студентам властиве почуття власної гідності, усвідомлення свого Я схильність позитивно сприймати себе, щирість та гармонійність в міжособистісних взаєминах.

Шкали «Уявлень про природу людини» і «Синергії» дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції

людини. Так, показники за шкалою уявлень (44,15) свідчить про схильність досліджуваних сприймати природу людини загалом як позитивну, проте відчують труднощі у розумінні, до яких меж індивід здатний фундаментально змінюватися протягом життя; на їх поведінку здебільшого впливають зовнішні, об'єктивні фактори. Показник уявлень про природу людини є визначальним у поведінці людини: необхідність зменшення напруги і збереження стану внутрішньої рівноваги чи основна його мотивація спрямована на розвиток, пошук нових стимулів і самореалізацію. Для досліджуваних характерно наявність негативного ставлення до себе і до оточуючих. Такі студенти не приймають себе як особистість, не здатні управляти своїм життям і проектувати своє майбутнє. Позитивна динаміка показників на п'ятому курсі свідчить про те, що студенти вміють спостерігати, робити грамотний аналіз фактів, адекватно оцінювати свою навчальну діяльність, що призводить до розуміння себе та оточуючих. Це пояснюється тим, що в процесі учбово-професійної діяльності студентів поступово накопичуються знання, вміння і навички, що сприяють саморозумінню.

Шкала «Синергія» показує, наскільки майбутні фахівці здатні до цілісного сприймання навколишнього середовища. Згідно з результатами таблиці 2.6 найвище розвинена ця здатність у п'ятикурсників (56,75). Низькі результати першого курсу (49,37) свідчить про невміння цілісно відобразити світ та людей, появу недовіри. Також це означає те, що переважна більшість студентів не може рефлексувати свої почуття.

Отже, певна невизначеність у цілях на майбутнє сприяє недостатньому вмінню контролювати події власного життя, а подеколи зневіра у власних силах характеризують більшість опитаних.

Переважання навчальної мотивації, а також орієнтації на схвалення і визнання у сукупності з середнім рівнем прояву до самоактуалізації характеризується недостатнім прагненнями до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самозміни та самореалізації. Життя сприймається багатьма досліджуваними через призму «вирваного» контексту, тобто їх цілі,

погляди, цінності та мотиви недостатньо спонукають до пізнання нового та досягнення у своїй професії максимальних результатів. Крім того, гнучкість суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко і адекватно реагувати на мінливу ситуацію є недостатньо вираженою, що сприяє зниженню ефективності у взаємодії з оточуючим світом, недостатньою спрямованістю на реалізацію ціннісних орієнтацій самоактуалізованої особистості.

Когнітивний компонент соціального інтелекту виражається у наявних пізнавальних ресурсах особистості, якими вона керується для здійснення власної діяльності. Даний компонент виражається у *змістових показниках соціального інтелекту: рівень соціального інтелекту, знання елементів та результатів поведінки, а також соціальна адаптивність, гнучкість та креативність мислення.*

Для дослідження загального *рівня розвитку соціального інтелекту* ми використали методикку Дж. Гілфорда та М. Саллівена «Дослідження соціального інтелекту» в адаптації О. Михайлової. Отримані результати показали, що 46% досліджуваних загалом мають середній рівень розвитку соціального інтелекту, 42% – низький рівень, і тільки 12% досліджуваних характеризує високий рівень розвитку (рис. 2.5).

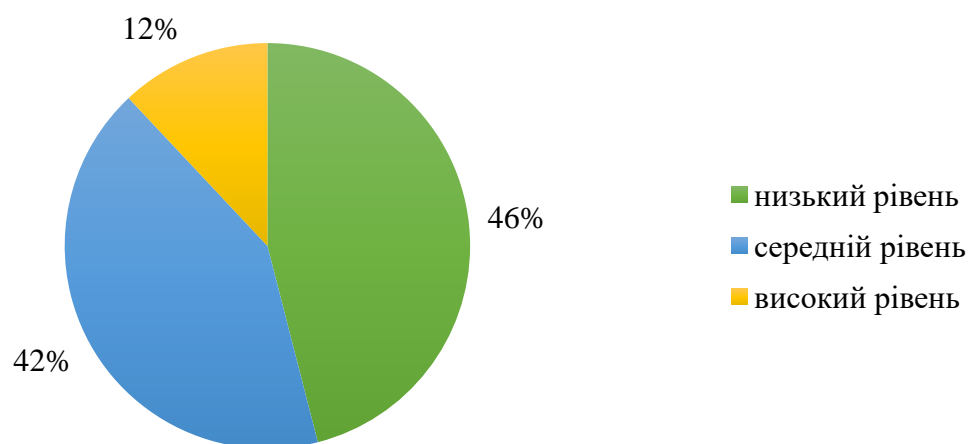
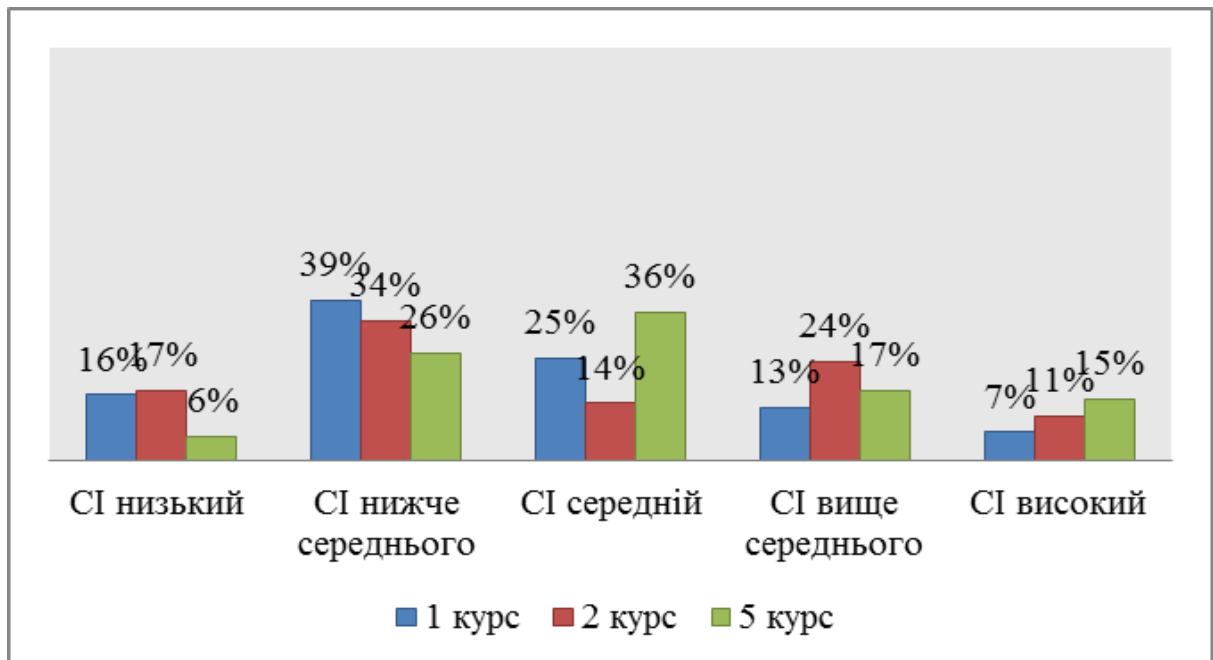


Рис. 2.5 Розподіл рівнів розвитку соціального інтелекту у студентів-педагогів за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. Саллівена (n=226)

Оскільки рівень соціального інтелекту визнається на основі композитної оцінки, здійснений порівняльний аналіз допоміг прослідкувати динаміку її зміни у студентів першого, другого та п'ятого курсів. Зокрема, у студентів першого курсу переважає рівень розвитку соціального інтелекту нижче середнього – 39%, у студентів п'ятого курсу – 36% середній рівень. Важливо зауважити, що незважаючи на те, що у магістрів показники середнього (36%), вище середнього (17%) та високого (11%) рівня розвитку є більшими від студентів першого курсу, високий відсоток досліджуваних з рівнем соціального інтелекту нижче середнього (26%) (рис. 2.6).

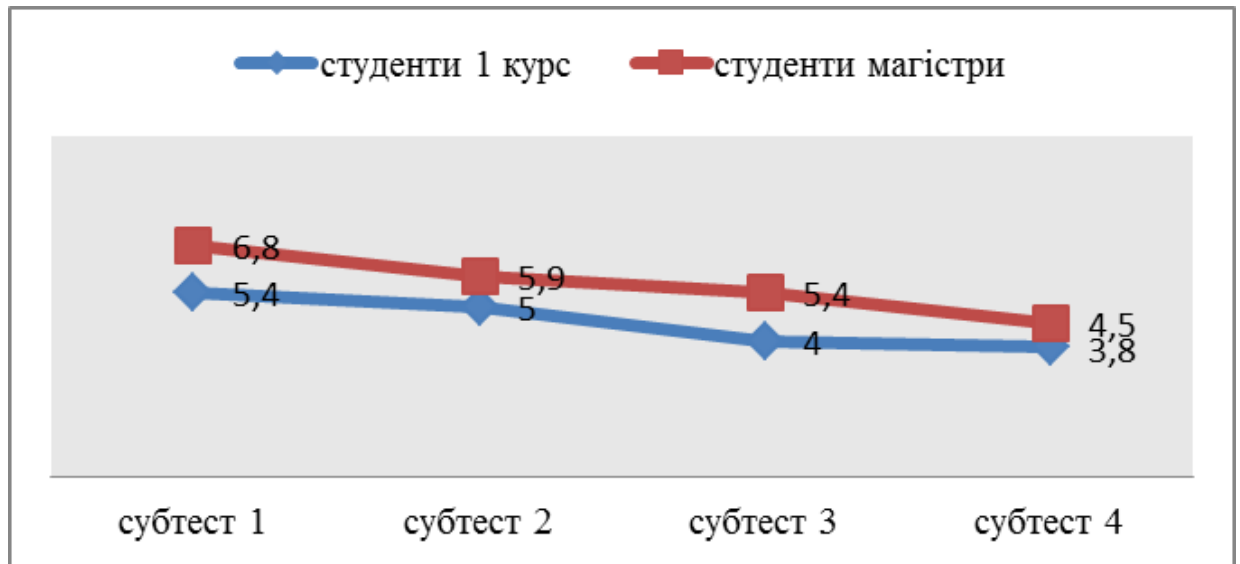


Примітка: де, СІ – соціальний інтелект.

Рис. 2.6 Розподіл рівнів розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів за курсами навчаннями за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Саллівена (n=226)

Більш детально зупинимося на аналізі результатів дослідження за субтестами у студентів першого та п'ятого курсів (студенти-магістри). Кожен субтест діагностує чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворення та результати поведінки. Так, перший субтест – вимірює фактор пізнання результатів поведінки (СВІ), тобто

здатність передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, передбачення того, що відбудеться в майбутньому. Другий субтест – вимірює фактор пізнання класів поведінки (CBC), а саме – здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини. Третій – вимірює фактор пізнання перетворення поведінки (CBT), а саме – здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали. А четвертий, в свою чергу, діагностує фактор пізнання систем поведінки (CBS), тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях (рис. 2.7).



Примітка: де, субтест 1 – пізнання результатів поведінки; субтест 2 – пізнання класів поведінки; субтест 3 – пізнання перетворень поведінки; субтест 4 – пізнання систем поведінки.

Рис. 2.7 Розподіл середньогрупових показників успішності виконання субтестів у студентів першого та п'ятого курсів за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Саллівена (n=226)

Загалом можна відзначити позитивну динаміку усіх показників соціального інтелекту від першого до п'ятого курсу. Середньогрупові показники успішності виконання першого субтесту в обох група

досліджуваних є найбільшими: 5,4 для першокурсників; та відповідно 6,8 для магістрів (при максимальному показнику 14). Вони свідчать про те, що студенти як першого, так і п'ятого курсів вміють передбачити наслідки поведінки, здатні прогнозувати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів співучасників комунікації.

Отже, такі студенти-педагоги вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети, вміють орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії.

За результатами виконання другого субтесту, обидві групи отримали середні показники (5 та 5,9 відповідно). Це свідчить про те, що скоріше за все, досліджувані надають велике значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації. Проте вони можуть помилятися у розумінні змісту слів співрозмовника, оскільки часто не вірно враховують супроводжуючі їх невербальні реакції. Тобто, таких студентів характеризує недостатня чутливість до емоційних станів оточуючих.

Отримані низькі показники за результатами третього субтесту у першій групі досліджуваних (4), вказують, що студенти першокурсники погано розуміють різний зміст, тобто смислове значення, яке може приймати одні і ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування. Також їм притаманно часто помилятися в інтерпретації слів співрозмовника. Друга група досліджуваних отримала більш високий показник (5,4), що вказує, що такі студенти вміють знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях.

Низькі значенням по останньому субтесту у двох групах досліджуваних (3,8 – першокурсники, 4,5 – магістранти) свідчать про труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, такі студенти в майбутньому погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми. Крім того, показник за даним субтестом має найбільший фактор ваги у визначенні соціального інтелекту.

Отже, за результатами цієї методики, ми визначили, що у студентів-педагогів переважає середній та нижче середнього рівень розвитку соціального інтелекту. Крім того, ми бачимо, незначну різницю між показниками соціального інтелекту на різних курсах, тобто рівень його розвитку мало змінюється впродовж навчання. Такі студенти в майбутньому, як фахівці, можуть отримувати інформацію про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування та висловлювати точні судження про людей, частково прогнозувати їх реакції з урахуванням навколишніх обставин. Проте, будуть відчувати труднощі при соціальній адаптації, нездатні об'єктивно оцінювати власну педагогічну діяльність, не зможуть створювати ефективне середовище педагогічної взаємодії, в якій активно розвивається суб'єкт-суб'єктне спілкування.

Ще одним важливим показником когнітивного компоненту соціального інтелекту майбутніх педагогів є *соціальна адаптивність*, що визначається, перш за все, умінням швидко пристосовуватися до мінливих умов середовища та активну взаємодію з ним. Розвиток соціальної адаптивності сприяє засвоєнню системи основ наукових знань, загальної обізнаності та інформованості, забезпечує формування вміння пристосовуватись до динамічності життєдіяльності, зумовленої непередбачуваністю соціальних змін.

Згідно отриманих результатів, за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд, у студентів-педагогів переважає середній рівень соціальної адаптації (рис 2.8 та табл. 2.7).

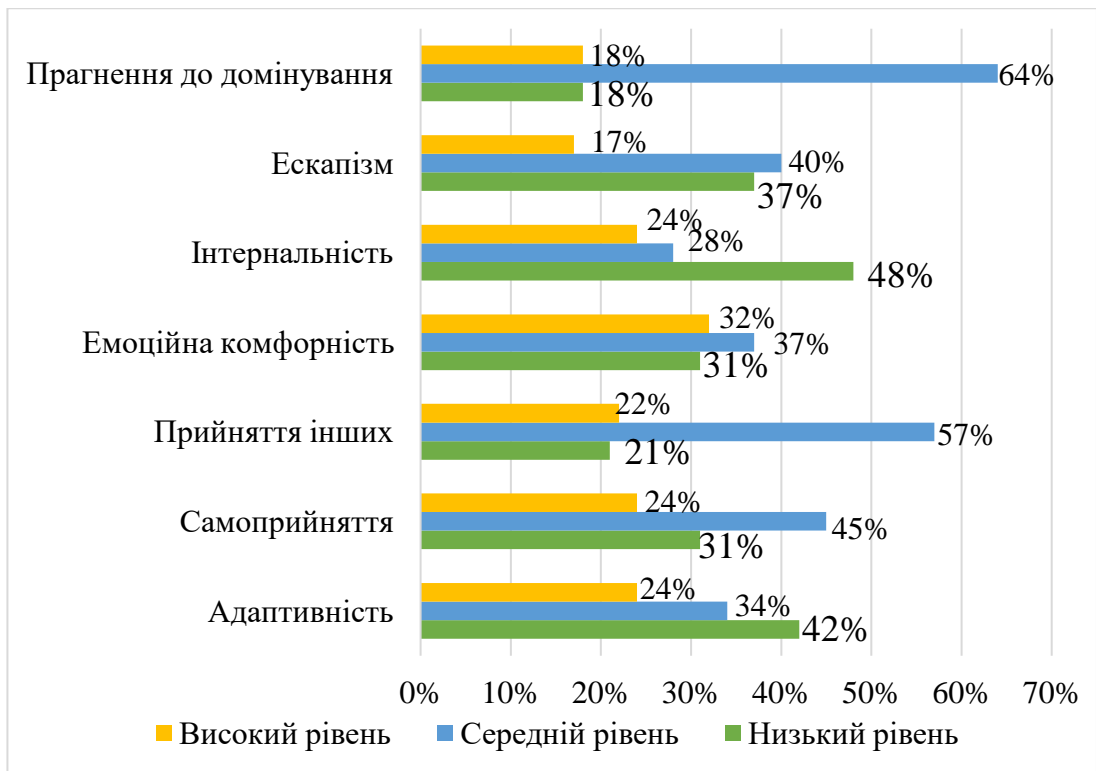


Рис. 2.8 Розподіл показників за шкалами соціальної адаптації за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд у студентів-педагогів (n =226)

Так, низькі показники за шкалою адаптивність було виявлено у 42% досліджуваних, що свідчить про низьку пристосованість до соціуму. Такі студенти важко звикають до чогось нового та мають труднощі у встановленні контактів з людьми. Середній показник було виявлено у 34% досліджуваних та відповідно високий показник – у 24% досліджуваних. Високий показник і свідчить про наявність у студентів швидкого пристосування до змін соціуму, гнучкості адаптації до змін.

Низький показник за шкалою самоприйняття було виявлено у 31% досліджуваних, середній показник – 45%. У 24% досліджуваних студентів – високий показник, що вказує на адекватну самооцінку, стійкість і силу волі долати труднощі, що виникають, адекватне розуміння себе та своїх можливостей.

Низькі показники у 48% студентів одержані за шкалою інтернальності, що свідчать про низький рівень суб'єктивного контролю. Такі студенти

схильні звинувачувати у свої проблемах усіх, окрім себе. Високий показник (24% студентів) вказує на адекватне розуміння людиною, що всі події, які відбуваються у її житті є наслідком власних дій та вчинків. Досліджувані, що отримують високі бали за даною шкалою, менш схильні підкорятися впливу інших, вони чинять опір, коли відчувають, що ними намагаються маніпулювати.

Таблиця 2.7

Розподіл за шкалами соціальної адаптації за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд у студентів-педагогів (n =226)

Шкали соціальної адаптації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Адаптивність	42	34	24
Самоприйняття	31	45	24
Прийняття інших	21	57	22
Емоційна комфортність	31	37	32
Інтернальність	48	28	24
Ескапізм	37	40	17
Прагнення до домінування	18	64	18

Низький показник емоційної комфортності виявлено у 31% досліджуваних. Це, своєю чергою, вказує на певну емоційну нестабільність у досліджуваних, у більшості випадків переважає негативний настрій і песимістичність. Чим більший бал отримує студент за цією шкалою, тим менший рівень фрустрації він відчуває. Низькі значення за шкалою свідчать про високу внутрішню напруженість, підвищену тривожність, незадоволеність системою своїх стосунків з оточуючими людьми, своїм місцем у колективі.

За показником «прагнення до домінування», що характеризує ступінь виразності тенденції до лідерства, до незалежності від думок інших, до самостійності, 18% досліджуваних отримали високий бал, 64% – середній та

18% низький рівень. Досліджувані, що отримують високі бали за цією шкалою, виявляють у своїй поведінці певне ігнорування соціальних умовностей та авторитетів, вони діють сміливо, енергійно, живуть за власними законами, активно та агресивно відстоюють свої права на самостійність та вимагають самостійності від оточуючих. Низькі значення за шкалою свідчать про конформність, невміння відстоювати власну думку, відсутність віри у свої можливості та здібності, залежність від інших, пасивність, поступливість.

За показником «ескапізм», що характеризує тенденцію до ігнорування проблем, уникнення невизначених ситуацій, що потребують прийняття рішення та застосування певних стратегій для її подолання, 17% мають високий рівень, 40% – середній та 37% – низький. Високі значення за шкалою «ескапізм» отримали студенти, що відчувають високу невпевненість у власних силах щодо розв'язання проблемних ситуацій, пасують перед труднощами та ситуаціями, що можуть викликати ускладнення. Досліджувані, що отримують низькі значення за цією шкалою, навпаки, не бояться труднощів (ні реальних, ні потенційних), вони ретельно аналізують ситуацію та приймають рішення. Вони не уникають проблемних ситуацій, відчувають впевненість в можливості вирішення проблеми власними силами.

З вище сказаного, випливає, що розподіл досліджуваних за показником соціальної адаптованості відображає ступінь психологічної напруженості, тривожності, що відчувають вони на даний час. Високий рівень самосприйняття є важливою умовою соціально-психологічної адаптації, оскільки відображає рівень адекватності сприйняття себе та своїх соціальних зв'язків, а недостатньо розвинене уявлення про себе веде до порушень адаптації. Чим більш розвиненими та неупередженими є уявлення про інших членів колективу, тим більш ефективними є форми взаємодії суб'єкта з іншими людьми. Обираючи ту чи іншу стратегію взаємодії, досліджуваний може співвіднести свої наміри та інтереси з інтересами іншої сторони і відповідно до цього проявляти гнучкість у поведінці.

Таким чином, результати отримані за допомогою методики «Самоактуалізаційний тест» (САТ) для аналізу креативності мислення показали, що деяке зниження показників за шкалою «Креативність» (46.95%) у студентів-випускників у порівнянні зі студентами першого курсу (49.31%) вказує на прагматизацію мислення, менший прояв його креативності і гнучкості (табл. 2.6).

Отже, переважання середніх та низьких емпіричних показників розвитку соціального інтелекту у сукупності з середніми показниками соціальної адаптивності та креативності мислення свідчать про недостатню сформованість когнітивного компонента в цілісній структурі соціального інтелекту.

Інтерперсональний компонент соціального інтелекту визначається через властивості особистості як суб'єкта ефективної соціальної взаємодії і діагностується за такими показниками як *інтернальність, відкритість, емпатійність, діалогічність та контактність*.

Показник *емпатійності* ми досліджували за методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. Так, за результатами методики були визначені наступні складові емоційного інтелекту у студентів майбутніх педагогів: емоційна обізнаність, керування власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших. Результати представлено у таблиці 2.8

Як видно з таблиці 2.8, більше половини майбутніх педагогів мають середній рівень розвитку здатності «Керування власними емоціями» (54% осіб) та «Розпізнавання емоцій інших» (54% осіб). «Емоційна обізнаність» майбутніх педагогів знаходиться переважно на низькому (38% осіб) та середньому (41% осіб) рівнях.

За шкалою «Самомотивація» низький рівень виявлено у 51% респондентів, що свідчить про те, що вони не є мотивовані на емоційне самопізнання. Водночас виявлено, що в майбутніх педагогів рівень розвитку «Емпатії» знаходиться в основному на середньому (41% осіб) та високому (43% осіб) рівнях, що є особливо важливим для їхньої професійної діяльності.

Таблиця 2.8

**Розподіл рівнів розвитку показників емоційного інтелекту в студентів
майбутніх педагогів за методикою Н. Холла (n=226)**

Показники	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
	%	%	%
Емоційна обізнаність	38	41	21
Керування власними емоціями	29	54	17
Самомотивація	51	36	13
Емпатія	16	41	43
Розпізнавання емоцій інших	25	54	21

Середні показники представлені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Розподіл показників емоційного інтелекту за результатами методики
Н. Холла у студентів – педагогів (n=226)**

Шкали	Показники		
	1 курс	2 курс	5 курс (магістри)
Емоційна обізнаність	7,62	8,55	10,04
Керування власними емоціями	2,15	-0,70	0,09
Самомотивація	7,62	7,20	6,58
Емпатія	9,41	10,60	9,97
Розпізнавання емоцій інших	7,92	8,45	7,52
Інтегрований рівень	34,92	33,25	32,45

За отриманими результатами, можна сказати, що у студентів-педагогів усіх курсів середні значення за шкалою «емоційна обізнаність» (№1) лежать в інтервалі від 7,62 до 10,04 балів. Це вказує на середній рівень розвитку здатності розрізняти та інтерпретувати власні настрої, емоції, пориви, а також їх вплив на інших людей. При цьому показники емоційної обізнаності найбільш високі у студентів 2 курсу (у 19% досліджуваних – високий, у 70% – середній і лише у 11% – низький рівень результатів за даною шкалою).

Значення за шкалою саморегуляції (№2) знаходяться в інтервалі – 0,70 до 2,15. Це свідчить про низький рівень розвитку здатності контролювати і направляти власні імпульси і пориви. Найнижчий показник за цією характеристикою у студентів 2 курсу (середнє значення – 0,70), більш ефективний самоконтроль емоцій на першому курсі (2,15).

У студентів першого та другого курсів виявлено середній рівень за шкалою самомотивації (№3), значення знаходяться в інтервалі від 6,58 до 7,62. У студентів 5 курсу діагностовано зниження за даною шкалою (6,58 балів), що свідчить про низький рівень прагнення до діяльності і взаємодії та керування своєю поведінкою.

За шкалою емпатія (№4) у студентів спостерігаються найвищі показники серед інших шкал. Середній рівень вираженості показників, які знаходяться в інтервалі 9,41 – 10,6, свідчать про достатню здатність розуміти емоційний стан інших і взаємодіяти з ними з урахуванням їх емоційних реакцій, співпереживати їм.

Аналізуючи результати за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей», відзначимо, що значення результатів, які знаходяться в інтервалі 7,52 – 8,45 балів, свідчать про середній рівень розвитку вміння знаходити спільну мову і підтримувати стосунки з іншими людьми та впливати на емоційний стан співрозмовників.

Загалом у студентів-педагогів з першого по п'ятий курс відзначений низький інтегрований рівень розвитку емоційної складової інтерперсонального компоненту (значення знаходяться в інтервалі 32,45 – 34,92 балів). Це свідчить про те, що здатність розуміти і виражати свої почуття, а також здатність розуміти і впливати на почуття інших людей є недостатньо сформованими.

З метою дослідження спрямованості професійної взаємодії, а саме розуміння контексту ситуації діалогічної взаємодії, що репрезентується у показнику *діалогічності* проведено опитувальник діалогічної орієнтації Т. Флоренської (рис. 2.9).

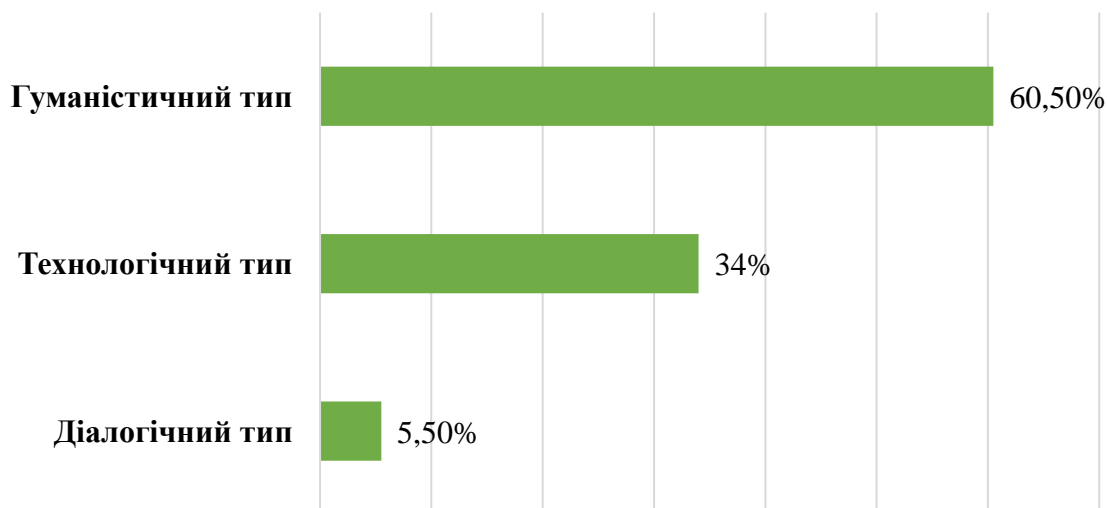


Рис. 2.9 Розподіл результатів за переважаючим типом орієнтації у розумінні ситуації професійної взаємодії у студентів майбутніх педагогів за методикою «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської (n=226)

З рисунку 2.9 видно, що у більшості досліджуваних переважає гуманістичний тип орієнтації (60,5%), нижчий показник має технологічний тип орієнтації (34%) та найнижчий показник вказує на діалогічний тип орієнтації (5,5%). Це свідчить про недостатній рівень діалогічно-орієнтованих студентів-педагогів у розумінні ситуації професійної взаємодії.

Технологічна орієнтації проявляється перш за все, як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і засобами вирішення професійних задач. Переважання гуманістичної орієнтацій розкриває зміну статусу студента у суб'єкт-суб'єктній професійній взаємодії щодо врахування особистісних якостей майбутнього педагога, його творчого потенціалу, надання самостійності у професійній діяльності. Це співставляється з уявленням про необхідність саморозвитку особистості, прояву активності у взаємодії з іншими. Діалогічна орієнтація у розумінні ситуації професійної діяльності вимагає створення спільного психологічного простору – «час спільного буття» – подію, в якій вплив та взаємовплив у традиційному розумінні перетворюється у складноопосередковані взаємовпливи, що утворюють психологічну єдність

суб'єктів. У цій єдності створюються умови для взаєморозкриття та взаєморозвитку та розгортаються процеси саморозвитку та самоаналізу. З'являється орієнтація своєї поведінки вже не на зовнішню оцінку, як при технологічній орієнтації, а на власну самооцінку.

Важливо зазначити, що даний опитувальник більшою мірою розкриває сам процесуальний стан спілкування, налаштування студентів на взаємодію. Якісний аналіз відповідей, показав, що для досліджуваних найбільш характерним є те, що в процесі навчання виробляються певні стереотипи в роботі, «класифікації» випадків, готові фрази і афоризми, вони прагнуть підвести співрозмовника до готового вирішення проблеми. Так, на запитання: «Чи часто ваші співрозмовники приходять до вирішення життєвих проблем самостійно?» 75% досліджуваних дали негативну відповідь, тобто при спілкуванні їм важко створити спонукальний простір, в якому співрозмовник мав би змогу реалізуватися. Для кожного типу орієнтації характерний принципово інший «образ співбесідника», що створює відповідну «картину світу». При діалогічній орієнтації єдність особистості не зводиться до суми її окремих властивостей і сукупності характеристик. Щоб зрозуміти саме цю єдність, необхідно знову-таки проникнути у внутрішній світ, систему смислів співрозмовника, зрозуміти його творчу індивідуальність.

Показник *інтернальності*, який означає упевненість особистості в собі, наполегливість і послідовність у досягненні поставленої мети та професійній діяльності, схильність до самоаналізу, врівноваженість, незалежність, ми визначали за методикою «Локус контролю» Дж. Роттера у модифікації О. Ксенофонтової (табл. 2.10).

Так, ми можемо спостерігати, що у більшості студентів переважає екстернальний (зовнішній) рівень контролю на всіх курсах: 68% студентів на першому курсі, 60% студентів на другому курсі та 57% студентів-магістрів. Інтернальний рівень діагностується відповідно у 32% досліджуваних на першому курсі, 40% студентів другого курсу та 43% студентів магістрів (табл. 2.10).

**Розподіл рівнів суб'єктивного контролю у студентів майбутніх педагогів
за методикою «Локус контролю» Дж. Роттера (n=226)**

Вибірка досліджуваних	Рівні суб'єктивного контролю	
	Екстернальний локус	Інтернальний локус
	%	%
1 курс	68	32
2 курс	60	40
5 курс (магістри)	57	43
Вся вибірка	62	38

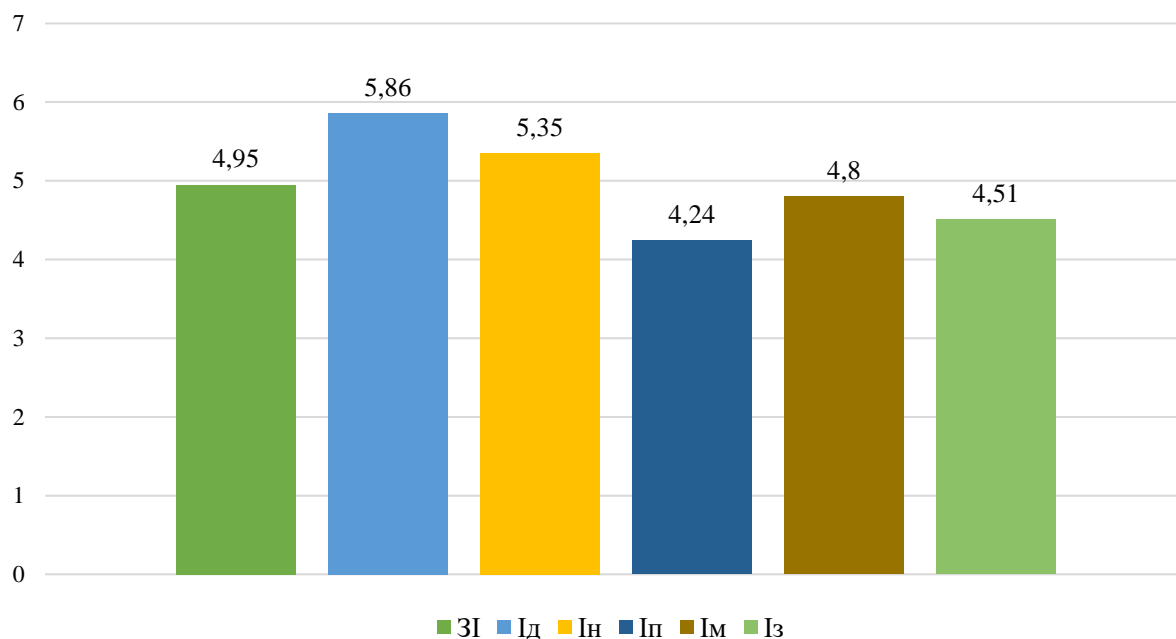
Для всієї вибірки досліджуваних характерний екстернальний локус контролю – 62% досліджуваних (рис. 2.10).



Рис. 2.10 Розподіл рівнів суб'єктивного контролю у студентів – майбутніх педагогів (n=226)

Інтернальний локус спостерігається у 38% досліджуваної вибірки. Отримані результати свідчать про те, що для більшості студентів, незалежно від того, на якому курсі вони навчаються, характерним є екстернальний локус контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Таким студентам властиві судження про те, що на події, які відбуваються в їх житті, повністю впливають зовнішні сили і не залежать від них самих.

Розглянемо результати дослідження за шкалами методики для усієї вибірки досліджуваних, за визначеними стенами (рис. 2.11).



Примітка: де Із – загальна інтернальність, Ід - інтернальність в сфері досягнень, Ін – інтернальність в сфері невдач, Іп – інтернальність в професійній діяльності, Ім – інтернальність в сфері міжособистісних стосунків, Із – інтернальність в сфері здоров'я,

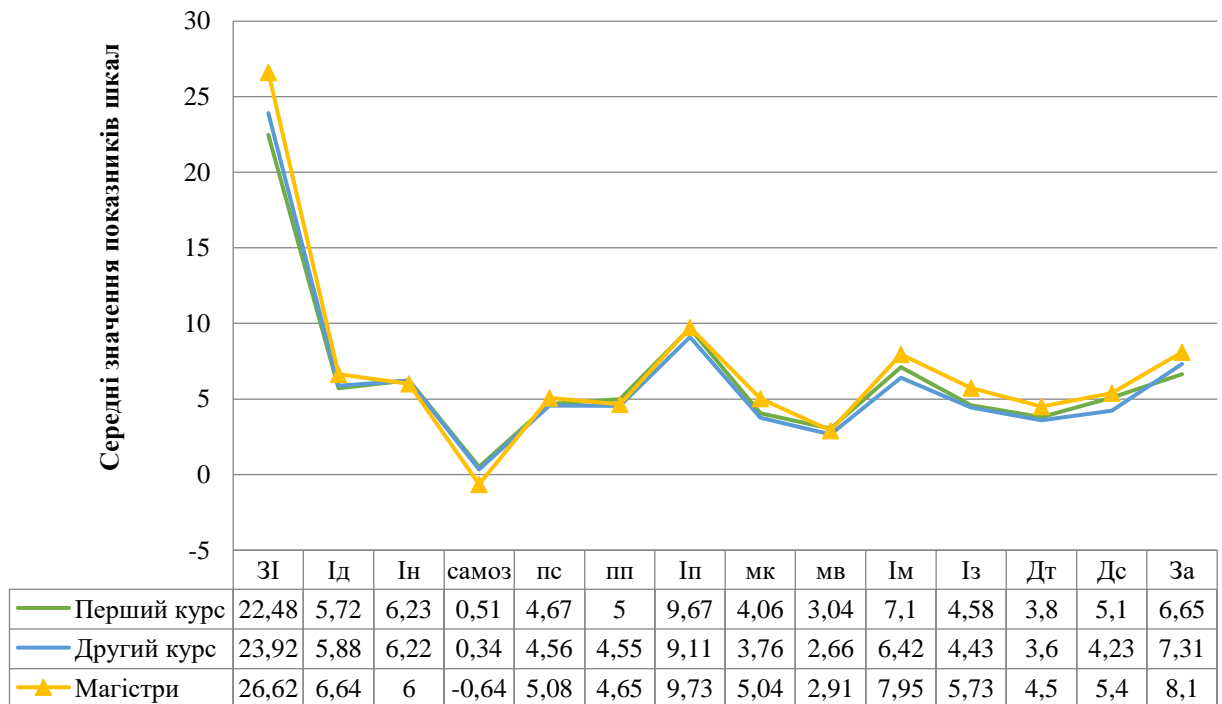
Рис. 2.11 Розподіл шкал локусу контролю за методикою Дж. у студентів – майбутніх педагогів

Результати зіставлялись відповідно до визначеного у методиці $X_{\text{сер.}} = 5,5$ стенів.

Як видно з рисунку 2.11 екстернальне світосприйняття за шкалою загальної інтернальності (ЗІ) ($X_{\text{сер.}} = 4,95$) свідчить про загальний низький рівень суб'єктивного контролю. Досліджувані переважно не вважають себе здатними контролювати події, ситуації, власне життя, соціальна відповідальність характеризується активною переорієнтацією на групові норми. У таких студентів виникає так звана «колективна відповідальність», де успіх студентської групи в процесі навчання буде прийматись за особистісний, а неуспішні ситуації трактуватимуться як такі, на які вони не мають впливу.

Низькі значення у досліджуваних студентів характеризується шкала інтернальності у сфері міжособистісних стосунків (Ім) ($X_{\text{сер}}= 4,8$) та шкала інтернальності у професійній діяльності ($X_{\text{сер}}= 4,24$). Це можна розглядати як недостатню віру у власне вміння активно формувати своє коло спілкування. За таких умов студенти не використовують наявних соціальних ресурсів, не можуть отримувати необхідну соціальну підтримку, джерелом якої є саме міжособистісні стосунки. Схильність вважати свою діяльність та взаємодію з іншими як результат дії інших, призводить до дисгармонії в розумінні власної самоцінності, досягнень, успішності загалом.

Детальніше проаналізуємо показники за шкалами інтернальності для різних курсів досліджуваної вибірки (рис. 2.12).



Примітка: де, ЗІ – загальна інтернальність, Ід - інтернальність в сфері досягнень, Ін – інтернальність в сфері невдач, самоз. – схильність до самозвинувачення, пс – професійно-соціальний аспект, пп – професійно-процесуальний аспект, Іп – інтернальність в професійній діяльності, Ім – інтернальність в сфері міжособистісних стосунків, Із – інтернальність в сфері здоров'я, Дг – готовність до діяльності, Дс – готовність до самостійного планування, За – заперечення активності.

Рис. 2.12 Розподіл середніх значень шкал локусу контролю за методикою Дж. Роттера у модифікації О. Ксенофонтової (n=226)

За результатами діагностики можна прослідкувати динаміку середніх показників за шкалою загальної інтернальності (ЗІ) у студентів першого, другого та п'ятого курсів. Зокрема, згідно рисунку 2.12, на другому курсі відбувається деяке зниження (23,92), а на п'ятому – зростання показників загальної інтернальності (26,62), що свідчать про те, що для студентів-педагогів, як на початку оволодіння майбутньою професією, так і на момент завершення навчання, характерна низька інтернальність. Це дає право припустити факт наявності у досліджуваних невпевненості у відчутті власної сили, компетентності у розв'язанні життєвих проблем, відповідальності за те, що відбувається, самоповаги, соціальної зрілості і самостійності особистості. Залежно від ситуації вони приписують відповідальність як собі, так і іншим учасникам цієї ситуації. Оскільки, показник за цією шкалою, дещо більш вираженим виявився у п'ятикурсників, це дає право стверджувати, що випускники менш схильні підкорятись тиску інших, відрізняються способами інтерпретації різних соціальних ситуацій, ніж першокурсники. Проте, загалом більшість досліджуваних більш впевнені в тому, що сили, які впливають на долю людини, перебувають не всередині неї, а тому відповідальність за власне життя лежить не на самій людині, а на будь-яких інших, зовнішніх силах та є результатом випадкових обставин.

Особливості ставлення до ситуацій наявних чи можливих невдач допомагає виявити шкала інтернальності в сфері невдач (Ін). Згідно неї, досліджувані отримали середні показники на першому курсі (6,23), на другому (6,22), п'ятому (6) які також відповідають рівню вище середнього. Це вказує на те, що досліджувані активніше шукають вихід із складних ситуацій, що виявляється в активній спрямованості щодо досягнення мети та подоланні перешкод, а також в наполегливому бажанні знайти швидкий і успішний вихід із складної ситуації навіть у разі невдач. Тобто, динаміка показників за цими шкалами на п'ятому курсі свідчить про те, що студенти часто вміють радіти власним досягненням і достойно приймати невдачі.

Також варто зазначити, що, показник схильності до самозвинувачення є похідним від показників двох попередніх шкал і його результати знаходяться на середньому рівні. Зокрема, у першокурсників він становить (0,51), у другокурсників – (0,34), а у п'ятикурсників – (-0,64). Відхилення показників від нуля у позитивну сторону, що спостерігається у студентів першого та другого курсів, свідчить про їхню схильність до того, щоб звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або тільки може трапитися, тобто вона вважає, що причина невдач – вона сама, а причина досягнень – хтось інший, тобто успіх випадковий, або досягнуті за допомогою інших людей. Відхилення від нуля у негативну сторону – навпаки, свідчить про те, що досліджуваним не притаманна самозвинувачувальна поведінка, оскільки причини успіхів вони переважно вбачають у собі, а невдач – у комусь іншому.

За шкалою інтернальності у професійній діяльності (Іп) у студентів першого та п'ятого курсів середні показники знаходяться на рівні вище середнього (9,67 та 9,73 відповідно). У другокурсників цей показник є середнім (9,11). Це вказує на те, що більшість студентів посідає проміжну позицію, тобто залежно від обставин, вони або покладають відповідальність на себе, або звинувачують когось іншого за наслідки власних дій. Відповідно до цієї шкали, отримані переважно середні показники субшкал професійно-соціального (пс) та професійно-процесуального (пп) аспектів інтернальності, які у першокурсників визначаються балами 4,67 і 5 відповідно, а у другокурсників – 4,56 і 4,55 та у п'ятикурсників – 5,08 і 4,65. Це дає підстави стверджувати про недостатній рівень ініціативності та відповідальності у соціальних стосунках, розвитку навичок забезпечення процесу професійної діяльності, що є надзвичайно важливим для майбутньої професійної діяльності. Більшість другокурсників у процесі розв'язання конкретних задач освітнього процесу, навіть при наявності відповідної мотивації може стикатися з певними труднощами через недостатній рівень розвитку навичок якісного здійснення самостійної діяльності, оскільки показник професійно-

процесуального аспекту інтернальності дещо нижчий, від показника професійно-соціального аспекту інтернальності.

Показники за шкалою інтернальності у міжособистісному спілкуванні (Ім) у досліджуваних відповідають рівню нижче середнього (першокурсники – 7,1, другокурсники – 6,42 та п'ятикурсники – 7,95). Ці досліджувані сприймають себе і своїх партнерів неоднаково відповідальними за важливі події та ситуації, тобто, в залежності від контексту, невдачі приписуються собі, а успіх іншим людям та їх активності, що проявляється у сфері спілкування, Вони вважають, що неформальні стосунки залежать як від їх власних установок і дій, так і від регулюючого впливу партнерів по спілкуванню. Важливо звернути увагу на співвідношення показників за субшкалами – відповідальність в міжособистісному спілкуванні (Мв) та компетентність в міжособистісному спілкуванні (Мк). Згідно них, досліджувані в більшості вважають себе ще недостатньо компетентними у міжособистісних стосунках, про що свідчить середній рівень показників за шкалою. Також менш схильні брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні варіанти сформованих міжособистісних стосунків, про що свідчить низький рівень показників.

Таким чином, можна зробити висновок, що у досліджуваних студентів – майбутніх педагогів спостерігається значний зсув в бік екстернального світосприйняття, що в цілому негативно позначається на становленні соціального інтелекту та тягне за собою неготовність до прояву неготовності у професійній взаємодії.

Показник *контактності* (49,52), який визначався за відповідною шкалою самоактуалізаційного тесту (САТ) свідчить, що для більшості досліджуваних характерна здатність до швидкого встановлення глибоких емоційних зв'язків, прагнення до спілкування та взаємодії, здатність проявляти взаємну зацікавленість, позитивне оцінювання іншої людини.

Отже, переважання екстернального локусу контролю, середніх показників емпатійності та відкритості, а також низький рівень діалогічної

орієнтації, свідчить про недостатність розвитку інтерперсонального компоненту соціального інтелекту майбутніх педагогів. Отже, більшість студентів проявляють залежність і конформність, виявляють несамостійність в учіннєво-професійній діяльності. Таким чином, студенти недостатньо готові до побудови адекватної і гармонійної міжособистісної взаємодії.

Соціально-рефлексивний компонент соціального інтелекту майбутніх педагогів розкриваємо через показники: *рефлексивність та загальне позитивне самоствавлення*.

Аналіз показників, одержаних за методикою А. Карпова «Питальник рефлексивності» свідчить, що у більшості обстежуваних виявлено середній рівень розвитку *рефлексивності* (58%), що характеризує недостатній рівень здатності до самоаналізу та самооцінки, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Рівні розвитку рефлексивності у студентів майбутніх педагогів за методикою А. Карпова «Питальник рефлексивності» (n = 226)

Вибірка досліджуваних		1 курс	2 курс	5 курс (магістри)	Уся вибірка
Низький рівень	%	44	35	31	37
Середній рівень	%	51	60	64	58
Високий рівень	%	5	5	5	5

У 37% досліджуваних виявлено низький рівень рефлексивності. Зокрема, найбільший відсоток досліджуваних з низьким показником рефлексивності представлено серед студентів першого курсу (44%), дещо нижчими є ці показники на другому (35%) та п'ятому курсах (31%).

Високий рівень рефлексивності (5% досліджуваних) свідчить, що такі студенти майбутні педагоги здатні здійснювати рефлексію міжособистісної взаємодії, оцінюють ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, прагнуть коригувати власну поведінку залежно від обставин, планують характер бесід з іншими людьми, намагається відійти від стереотипних

моделей поведінки у процесі міжособистісної взаємодії, сприймають вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку.

Середній рівень рефлексивності (58% досліджуваних) свідчить, що такі респонденти здебільшого здійснюють рефлексію міжособистісної взаємодії, але вона не носить системного характеру, не завжди здатні оцінювати ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, несистемно інтерпретують якість своїх взаємин з партнерами по взаємодії.

Низький рівень рефлексивності (37% досліджуваних) свідчить, що такі респонденти здебільшого не здійснюють рефлексію міжособистісної взаємодії, не оцінюють ефективність власних дій у міжособистісній взаємодії, не намагаються коригувати власну поведінку залежно від обставин, не здійснюють попереднього планування бесід з іншими людьми, притримуються стереотипних моделей поведінки у процесі міжособистісної взаємодії, не сприймають вирішення проблеми міжособистісної взаємодії як джерело розвитку

Рефлексію прийнято розглядати як процес самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів, як розуміння самого себе, своїх особистісних особливостей, емоційних реакцій, когнітивних уявлень. Суб'єкт при цьому виявляється в позиції стороннього спостерігача, дослідника, контролера по відношенню до своїх думок і дій. Крім того, рефлексія виступає інструментом постійного самовдосконалення особистості, засобом безперервного особистісного зростання. Дані результати свідчать, що серед досліджуваних переважає недостатня сформованість рефлексії, досліджувані відчують труднощі при оцінці власної діяльності, характерним є недостатнє осмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом, поверхневий аналіз інформації, який здійснюється під впливом обставин або інших людей, нечіткість уявлень про майбутню професійну діяльність.

З метою виявлення зв'язку між рівнем розвитку рефлексивності та рівнем соціального інтелекту ми провели кореляційний аналіз з допомогою

обчислення коефіцієнта кореляції Пірсона, за програмою IBM SPSS Statistics

23. У результаті було виокремлено 4 категорії студентів:

1) студенти із низьким рівнем соціального інтелекту та низьким рівнем рефлексивності ($r=0,237$, на рівні статистичної значущості $p<0,01$) (30% досліджуваних);

2) із середнім рівнем соціального інтелекту та середнім рівнем рефлексивності ($r=0,264$, на рівні статистичної значущості $p<0,01$) (35% досліджуваних);

3) із низьким рівнем соціального інтелекту і середнім рівнем рефлексивності ($r=0,287$, на рівні статистичної значущості $p<0,05$) (19% досліджуваних);

4) студенти із високим рівнем соціального інтелекту та високим рівнем рефлексивності ($r=0,340$, на рівні статистичної значущості $p<0,01$) (16% досліджуваних) (додаток Б).

У досліджуваних, що належать до першої категорії виявлені низькі результати за такими характеристиками соціального інтелекту як: здатності передбачувати наслідки поведінки людей в певній ситуації, передбачити те, що станеться в майбутньому; прогнозувати події майбутнього; здатності до логічного узагальнення, виділенню загальних істотних ознак в різних невербальних реакціях людини; здатності розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, інтерпретувати поведінку людей в цих ситуаціях. Крім того, студенти, які мають низький рівень рефлексивності, переживають міжособистісні і внутрішньо особистісні конфлікти.

У досліджуваних другої категорії із середнім рівнем рефлексивності та середнім рівнем соціального інтелекту, спостерігається здатність до пізнання наслідків поведінки. Отже, вони здатні передбачати подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування, передбачати події, ґрунтуючись на розумінні намірів учасників комунікації, чітко вибудовувати стратегію своєї поведінки. Дані свідчать про те, що випробовувані здатні задавати відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних

ситуаціях, вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку. Проте, погано розуміють різний зміст, тобто смислове значення, яке може приймати одні і ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування. Також їм притаманно часто помилятися в інтерпретації слів співрозмовника.

Варто відзначити особливості третьої категорії. У досліджуваних із низьким рівнем соціального інтелекту рефлексивність знаходиться на середньому (вище середнього) рівнях, що свідчить про швидке засвоєння студентами суспільно цінних критеріїв оцінки власного Я, що підвищує гнучкість в орієнтації кордонів свого психологічного простору. Пояснити це можна тим, що у них не виникає «рефлексивна пауза», завдяки якій в поведінку включаються додаткові інтелектуальні операції, тим самим не відбувається актуалізація механізму рефлексії.

Крім того, за результатами даної методики було досліджено такі показники рефлексивності як: ретроспективна рефлексивність діяльності, ситуативна рефлексія, рефлексія майбутньої діяльності, рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми. Отримані результати представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Розподіл шкал рефлексивності у студентів майбутніх педагогів за методикою А. Карпова «Питальник рефлексивності» (n = 226)

Шкали	Середні значення за шкалами	Рівні розвитку для досліджуваної вибірки		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
		%	%	%
Ретроспективна рефлексія діяльності	34,32	23	51	26
Ситуативна рефлексія	29,92	47	38	15
Рефлексія майбутньої діяльності	31,5	32	49	19
Рефлексія спілкування і взаємодії між людьми	33	27	44	29

Шкала «Ретроспективна рефлексія діяльності» означає схильність до аналізу подій і вчинків, що вже відбулись. У нашому дослідженні виявлено, що середній рівень розвитку ретроспективної рефлексії майбутніх педагогів переважає у 51% досліджуваних. Це відповідає середнім даним показників (34,32) за методикою і говорить про задовільний розвиток даної якості у студентів-педагогів. Тобто, такі досліджувані спрямовуються в минуле, основним предметом розгляду для них є мотиви, причини подій, зміст і наслідки минулої поведінки, при цьому особлива увага надається помилкам, котрі можуть прискіпливо вивчатись аж до стану нав'язливості. Відповідно при надмірно розвиненій ретроспективній рефлексії досліджувані можуть «застрягати в минулому», не ефективно визначати і інтегрувати свій досвід в майбутній діяльності.

Ситуативна рефлексія, за А. Карповим, забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки особистості в актуальній ситуації, осмислення й аналіз того, що відбувається, здатність співвідносити свої дії з ситуацією і координувати їх відповідно до змінюваних умов і власного стану. Поведінковими проявами цього виду рефлексії є, зокрема, час обдумування суб'єктом своєї діяльності, частота звернення до аналізу того, що безпосередньо відбувається, схильність до самоаналізу в конкретних ситуаціях. Так, відповідно до результатів у досліджуваній вибірці спостерігається переважаючий низький рівень розвитку саме за цією шкалою – 47% респондентів. Середній показник за цією шкалою становить 29,92. Тобто такі досліджувані відчують труднощі співвідносячи себе, власну діяльність і актуальні до себе події, витрачають багато часу на прийняття рішень, не завжди здатні знаходити баланс між діяльністю та своїми планами.

Шкала «Проспективна рефлексія діяльності» показує здатність особистості планувати майбутню діяльність з урахуванням досвіду, орієнтованість у майбутнє (переважаючий середній рівень розвитку у 49% досліджуваних). Результати показали дещо занижений середній показник, який становить 31,5. Це свідчить про деяку дезорієнтованість фахівців у

майбутню діяльність, такі досліджувані не планують майбутню діяльність, не створюють картину майбутньої професії і на даному етапі не приймають до розгляду можливі комбінації прийдешніх подій. Тобто, в даному випадку досліджувані не співставляють себе зі своєю майбутньою діяльністю, не прораховують подальший план дій.

Шкала «Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми» визначає загальну орієнтованість на соціальну взаємодію. За цією шкалою спостерігається також переважаючий середній рівень розвитку – у 44% досліджуваних. Дещо вищий середній показник – 33, свідчить про те, що такі досліджувані студенти майбутні педагоги орієнтовані на спілкування та взаємодію, що є виявом їх майбутньої діяльності.

У нашому дослідженні рефлексивність майбутніх педагогів розглядається як системна категорія, яка складається з двох взаємопов'язаних підсистем: сукупності уявлень студента про особливості ефективної професійної діяльності та сукупності уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявності професійно-значущих особистісних якостей, міри їх сформованості, визначення способів їх розвитку і корекції. У цьому контексті для становлення особистості високопрофесійного фахівця, як зазначалось вище, є важливою робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу. Тому важливе місце у нашому дослідженні посідає дослідження особливостей ставлення до себе студентів-педагогів, яке ми здійснили за допомогою методики «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда в адаптації Т. Румянцевої. Основне на що ми тут звертали увагу, так це на ідентифікацію студентів із своєю майбутньою професійною роллю.

Методика «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда в адаптації Т. Румянцевої допомогла нам доповнити картину рефлексивності та дослідити показник *загального самоставлення* у досліджуваних. Визначення рівня адекватності їх самооцінки показало, що для більшості майбутніх педагогів характерна неадекватно завищена самооцінка (68%) (табл. 2.13).

І ця тенденція спостерігається на усіх досліджуваних курсах, зокрема: у 64% першокурсників, 80% другокурсників та 61% п'ятикурсників (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Розподіл рівнів розвитку самооцінки у студентів майбутніх педагогів за методикою «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда (n=226)

Рівень самооцінки	Результати досліджуваної вибірки			
	І курс	II курс	Магістр и	Уся вибірка
	%	%	%	%
Адекватна	25	20	33	26
Неадекватно завищена	64	80	61	68
Неадекватно занижена	1	-	4	2
Нестійка	10	-	2	4

Такий результат свідчить про те, що більшість студентів-педагогів, з одного боку, переоцінює свої можливості, а з іншого – недооцінює власні недоліки. Вони ставлять перед собою завищені цілі, яких не можуть реально досягнути. У них завищений рівень домагань, який не відповідає їх реальним можливостям. Крім того, досліджувані із завищеною самооцінкою характеризуються також нездатністю приймати на себе відповідальність за свої невдачі, відрізняються зарозумілим ставленням до людей, конфліктністю, постійною незадоволеністю своїми досягненнями, егоцентризмом. Неадекватна самооцінка своїх можливостей і завищений рівень домагань обумовлюють надмірну самовпевненість.

Лише 26% досліджуваних виявили адекватну самооцінку. Зокрема, найвищий відсоток досліджуваних з адекватною самооцінкою зафіксовано серед п'ятикурсників – 33%. Для цих студентів характерні спроможність реалістично усвідомлювати і оцінювати свої переваги та недоліки, позитивне самоставлення, самоповага, прийняття себе.

Показники за шкалою «Рефлексія» вказують на те, що для більшої частини студентів - педагогів характерний середній рівень розвитку рефлексії (77%) (табл. 2.14).

Це узгоджується із результатами, одержаними за методикою А. Карпова. Лише 22% досліджуваних дали 15 і більше відповідей на поставлене запитання «Хто я?», і, відповідно, характеризуються високим рівнем розвитку уявлень про себе, усвідомлення своїх індивідуальних особливостей (табл. 2.14). Так, 89% першокурсників виявили середній рівень розвитку рефлексії, 10% – високий і 1% – низький. На другому курсі низького рівня рефлексивності не виявлено, у 78% досліджуваних зафіксовано середній рівень рефлексії, а у 22% – високий. Найбільше студентів з високим рівнем рефлексивності виявлено на п'ятому курсі (39%), для 59% цих досліджуваних притаманний середній рівень, а для 2% – низький 9 (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

Розподіл рівнів розвитку рефлексії у студентів майбутніх педагогів за методика «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда (n=226)

Рівень рефлексії	Результати досліджуваної вибірки			
	І курс	ІІ курс	Магістри	Уся вибірка
	%	%	%	%
Високий рівень	10	22	39	22
Середній рівень	89	78	59	77
Низький рівень	1	-	2	1

Важливо визначити рівень усвідомлення студентами своєї майбутньої професійної діяльності та відповідно рівень ідентифікації з майбутньою діяльністю. Так, аналіз співвідношення кількості відповідей, що визначають соціально-рольові позиції досліджуваних, показав, що лише 44% усіх студентів ідентифікує себе з соціально-професійною роллю «майбутній педагог» (табл. 2.15).

Розподіл соціально-рольових позицій у студентів майбутніх педагогів за методика «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда (n=226)

Ідентифікація з соціально-професійною роллю	Результати досліджуваної вибірки			
	І курс	II курс	V курс	Уся вибірка
	%	%	%	%
Я – майбутній педагог	42	42	48	44
Я – студент	58	58	52	56

Ця тенденція зростає від першого до п'ятого курсу: 42% першокурсників, 42% другокурсників і 48% магістрантів. Водночас 56% досліджуваних виявляють позицію Я-студент (52%) (табл. 2.15).

Відтак, проаналізувавши показники контрольно-рефлексивного компоненту соціального інтелекту майбутніх педагогів, можна сказати, що більшість досліджуваних, в основному, реально оцінює себе майже у всіх ситуаціях, задоволена собою і усвідомлює себе носіями позитивних соціально бажаних характеристик, не занижує свої вольові характеристики. Проте значному відсотку досліджуваних притаманні неприйняття себе, незалежно від оцінки своїх недоліків і переваг, незацікавленість в особистісних змінах і недостатній рівень здатності до самоаналізу. При цьому більшість студентів не ідентифікує себе з професійною роллю «майбутній педагог» та недостатньо аналізує власні професійні можливості.

Таким чином, аналіз результатів емпіричного дослідження, дає змогу констатувати, що в умовах традиційного навчання показники компонентів соціального інтелекту вказують на недостатній рівень їх сформованості.

2.3 Особливості уявлень студентів майбутніх педагогів про діалогізацію освітнього процесу

У гуманістичній психології людина розглядається не статично, а в процесі становлення. Процес становлення майбутнього фахівця безпосередньо відбувається в освітньому середовищі і залежить від того, на скільки студент включений, занурений в цей процес, є максимально природнім та відкритим. Саме тому, конкретні освітні ситуації, повинні надавати і створювати можливості для самопізнання та самовдосконалення, забезпечувати соціальну ефективність особистості. Наскільки студент у кожен момент дійсності є суб'єктно включеним, особистісно зануреним у навчальну взаємодію буде розкриватися у його діалогічності. Реалізація діалогічного спілкування у процесі навчання призводять до того, що стосунки, які встановлюються між суб'єктами освіти, сприятимуть самоактуалізації і саморозвитку особистості студента [148].

З метою аналізу глибшого вивчення уявлень студентів майбутніх педагогів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування необхідності діалогічної компетентності майбутнього педагога, нами була використана анкета діалогічної компетентності. Проаналізуємо отримані результати анкетування (табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Уявлення студентів про діалогічне навчання за результатами анкетування (n=226)

Види уявлень студентів	Уся вибірка
<i>Діалог –</i>	
це розмова двох чи більше осіб	78%
двосторонній обмін інформацією, це суперечка з викладачем чи студентом	17%
це взаємодія двох людей	5 %
<i>Діалогічне навчання –</i>	
коли треба на занятті висловити свою думку, запитання – відповідь, відхід від теми предмету	45%
це навчання розуміти іншу людину, чути її, а не тільки себе	26%
це виявляти свою активність на занятті та у спілкуванні	29%
<i>Професійний діалог педагога –</i>	
це взаємодія зі студентами	69%

вміння і готовність зацікавити та спілкуватись	17%
дії у педагогічному процесі, яка дає можливість самовиражатись	6%
форма комунікативної взаємодії педагога та студента, яка спрямована на розвиток і реалізацію студента	8%

Відповіді показали, що навчання, в основному, носить репродуктивний характер, студенти відтворюють матеріал лекції чи підручника, не можуть висловити свою думку, не мають глибинного уявлення про діалог, майже відсутнє знання про діалогічне навчальне спілкування. Так, у досліджуваних домінують уявлення про те, що діалог – це вміння розмовляти, спілкуватися з кимось (78%). Лише 5% досліджуваних вказали, що діалог це не лише обмін інформацією, але і взаємодія співбесідників, тобто врахування процесуальної сторони. Проте, варто зазначити, що ніхто з студентів навіть п'ятого курсу не назвав істотні риси діалогічного навчання. Домінують уявлення, що це навчання, коли на занятті треба висловити свою думку, коли можна відходити від теми заняття і говорити на різні теми (45%). Крім того, виражена думка, що діалогічне навчання – це прояв активності студента у спілкуванні з викладачем (29%).

Професійний діалог педагога здебільшого розуміється досліджуваними як процес взаємодії із студентами, стиль спілкування (69%). Лише у 14% загалом досліджуваних домінують уявлення про необхідність саморозвитку особистості, активність у діалозі, який сприятиме розвитку і самореалізації студентів. Серед основних діалогічних якостей, якими необхідно володіти педагогу, досліджувані називали: бути стриманим та об'єктивним, комунікативним, зацікавленим, компетентним у спілкуванні, небайдужим.

Загалом у студентів ставлення до діалогічної форми навчання позитивне, але достатньо розмиті уявлення про професійний діалог педагога, про діалогічний підхід у навчанні.

Оцінка досліджуваними своїх власних діалогічних умінь подана у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Рівень сформованості діалогічних умінь студентів майбутніх педагогів за результатами анкетування (n=226)

Діалогічні уміння	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Уміння слухати	20%	36%	44%
Уміння професійно будувати діалог	23%	46%	31%
Уміння керувати власною поведінкою у діалозі	18%	54%	28%
Уміння ставити запитання	13%	65%	22%
Уміння співпереживати	8%	25%	67%
Уміння приймати та інтерпретувати позицію співрозмовника	48%	36%	16%
Уміння прогнозувати розвиток діалогу	44%	34%	22%

Найбільш високо студенти оцінили своє уміння співпереживати (67%) та слухати (44%), тобто можна сказати, що задіюючи механізми співпереживання, студенти мають можливість зрозуміти співбесідника, залишаючись при цьому у рівноправній позиції. Ця рівноправність означає також і однакову відкритість (табл. 2.17).

Найбільш високо студенти оцінили своє уміння співпереживати (67%) та слухати (44%), тобто можна сказати, що задіюючи механізми співпереживання, студенти мають можливість зрозуміти співбесідника, залишаючись при цьому у рівноправній позиції. Ця рівноправність означає також і однакову відкритість. Позитивним наслідком вміння слухати є поступовий розвиток вміння слухати без оцінки та без осуду.

Свої уміння ставити запитання та керувати власною поведінкою в діалозі студенти оцінили на середньому рівні – 65% і 54% відповідно. Розвиток цих умінь є важливим у процесі діалогічного навчання і вимагає від студента використання свого діалогічного бачення, постійної включеності в процес ведення діалогу. Адже саме так студент-педагог буде отримувати необхідну

йому інформацію, спонукати думки в потрібне русло. Відповідальність за управління діалогом співвідноситься з умінням професійно будувати діалог та прогнозувати його розвиток, адже таким чином можна забезпечити максимальну ефективність і результативність, уникнути недомовок і конфліктів.

Найнижче оцінили студенти свої уміння приймати та інтерпретувати позицію співрозмовника (48%) і уміння прогнозувати розвиток діалогу (44%). Це свідчить про те, що майбутнім педагогам важко аналізувати особистісні зміни, ставлення, думки, орієнтації свого співрозмовника, бути відкритим і готовим зрозуміти позицію іншого, сприяти його саморозкриттю, забезпечувати соціальну ефективність взаємодії. Також ці уміння сприяють формуванню здатності студента усвідомлювати власну позицію, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати їх, спроможності бачити й оцінювати альтернативи, пріоритети.

Таким чином, можна припустити, що в плануванні професійного діалогу, студенти більшою мірою надають переваги емоційному та процесуальному аспекту, залишаючи поза увагою його результативність.

З метою виявити, якою мірою освітнє середовище вищої школи сприяє самореалізації особистості студента, актуалізує його суб'єктний потенціал, створює умови для осмисленого, суб'єктивно включеного навчання, тобто є діалогічним, ми використали методику ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької в модифікації Г. Радчук. Студенти повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими 14 параметрами, відповідаючи на запитання:

1) «Який я взагалі (частіше всього)?» (загальна ситуативна самоактуалізація ;

2) «Який я на заняттях?» (ситуативна самоактуалізація в освітніх ситуаціях).

Одержані результати загалом свідчать про відносно низькі показники самоактуалізації особистості у конкретних освітніх ситуаціях. Зокрема,

показник загальної ситуативної самоактуалізації становить 32,2 і був отриманий у результаті відповіді на запитання «Який Я взагалі?». Показник ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях дорівнює 29,4 і визначався, як відповідь на питання «Який Я на заняттях?» (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Середні значення показників ситуативної самоактуалізації у студентів
майбутніх педагогів за методикою ситуативної самоактуалізації
особистості Т. Дубовицької (n=226)**

Показники	Досліджуванні	\bar{X}	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>Mo</i>	<i>Me</i>	$\sigma_{\bar{x}}$
Загальна ситуативна самоактуалізація	Уся вибірка	32,2	26	48	34	28	5,4
	1 курс	32,8	26	48	34	28	0,7
	2 курс	31,8	26	46	34	28	4,9
	5 курс	31,4	26	46	28	28	4,8
Ситуативна самоактуалізація в освітніх ситуаціях	Уся вибірка	29,4	16	51	30	30	11,1
	1 курс	29,6	16	51	30	30	1,4
	2 курс	27,5	16	47	30	25	10
	5 курс	28,3	16	47	30	30	10,6

Аналіз розподілу показників за курсами засвідчив таку тенденцію: найвищі показники спостерігаються на першому курсі, найнижчі на п'ятому. Зокрема, на першому курсі спостерігаються найвищі показники як загальної ситуативної самоактуалізації – 32,8, так і ситуативної самоактуалізації в освітніх ситуаціях – 29,6. Водночас відповідні показники на п'ятому – 31,4 та 28,3 відповідно. Загалом, цей факт можна трактувати як неспроможність закладів вищої освіти створити так освітні умови, які б спонукали до внутрішніх процесів самоактуалізації особистості у конкретних навчальних ситуаціях.

З метою детальнішого емпіричного дослідження, для того щоб простежити взаємозв'язки між показниками шкал загальної самоактуалізації методики «Самоактуалізаційний тест» та ситуативної самоактуалізації загальної та в освітніх ситуаціях за методикою Т. Дубовицької, ми здійснили кореляційний аналіз. Проаналізуємо отримані дані за значущими позитивними коефіцієнтами між шкалами методики «Самоактуалізаційний тест» та

загальної ситуативної самоактуалізації і ситуативної самоактуалізації в конкретних освітніх ситуаціях (табл. 2.19).

Загальна ситуативна самоактуалізація значуще корелює з ціннісними орієнтаціями ($r=0,305$; $p<0,01$), гнучкістю поведінки ($r=0,216$; $p<0,01$), спонтанністю ($r=0,219$; $p<0,01$), контактністю ($r=0,344$; $p<0,01$), пізнавальними потребами ($r=0,202$; $p<0,01$) (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Значущі кореляції між показниками ситуативної самоактуалізації та шкалами методики самоактуалізаційного тесту (САТ) (n=226)

Шкали	Загальна ситуативна самоактуалізація	Ситуативна самоактуалізація в освітніх ситуаціях
Компетентність у часі		,318**
Підтримка		
Ціннісні орієнтації	,305**	,267**
Гнучкість поведінки	,216**	
Сенситивність до себе		
Спонтанність	,219**	,262**
Самоповага		
Самоприйняття		
Уявлення про природу людини		,242**
Синергія		
Прийняття агресії		
Контактність	,344**	
Пізнавальні потреби	,202**	
Креативність		,235**

Примітка: ** кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння).

Отримані позитивні кореляції свідчать про те, що самоактуалізована особистість творча та неординарна, впевнена в собі, незалежна, прагне пізнати і реалізуватися в світі, вміє протидіяти конфліктам, а наявність в житті цілей в майбутньому, надають життю осмисленості та формують відчуття продуктивності і осмисленості прожитого відрізка життя.

Ситуативна самоактуалізація в освітніх ситуаціях значуще корелює з компетентністю у часі ($r=0,318$; $p<0,01$), ціннісними орієнтаціями ($r=0,267$; $p<0,01$), спонтанністю ($r=0,262$; $p<0,01$), уявленнями про природу людини ($r=0,242$; $p<0,01$), креативністю ($r=0,235$; $p<0,01$). Такі зв'язки, своєю чергою, свідчать про те, що особистість, яка самоактуалізується на заняттях, відкрита новому досвіду, творчо ставиться до пізнання, отримує від цього інтелектуальне задоволення; схильна загалом позитивно сприймати природу людини; прагне пізнати себе та інших людей; кожен момент життя наповнений для неї особистісним смислом; здатна бути в контексті «цілісної картини світу».

Отже, резюмуючи вищесказане, можна зазначити, що емпіричне дослідження студентів майбутніх педагогів показало недостатній рівень реалізації прагнення до самоактуалізації в освітніх ситуаціях, що пов'язане з недостатньою діалогізацією навчального процесу.

Відтак, усе вищезазначене актуалізує проблему створення сприятливих умов для розгортання освітнього діалогу щодо становлення цілісної особистості майбутнього фахівця.

2.4 Рівні розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів

Здійснене нами емпіричне дослідження дозволило узагальнити матеріал щодо особливостей розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів. Ми досліджували відповідно до компонентів соціального інтелекту такі *показники* визначення рівнів розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів: внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності та прагнення до самоактуалізації (мотиваційно-ціннісний компонент); соціальна адаптивність, обізнаність результатів та елементів поведінки, гнучкість та креативність мислення (когнітивний компонент); інтернальність, відкритість,

емпатійність, діалогічність (інтерперсональний компонент) та рефлексивність і позитивне самоставлення (соціально-рефлексивний компонент)

Домінування внутрішньої мотивації учіннево-професійної діяльності визначає структуру професійно значущих характеристик майбутнього фахівця, зумовлює їх розвиток та ефективну реалізацію у діяльності. Її наявність є важливим чинником побудови гармонійної внутрішньої структури професійної діяльності, яка оптимальним чином організовує систему ставлень студента до себе, суб'єктів освітнього процесу і цінностей майбутньої професії [165].

Прагнення до самоактуалізації – усвідомлення та прийняття своїх можливостей, прогнозування зміни власної позиції в реальному житті. Проявляється через сукупність поглядів, установок, потреб, цілей, цінностей особистості та спонукає до досягнення у майбутній професії максимуму того, чого особистість здатна досягти, самоактуалізуючись у кожен конкретний момент освітньої ситуації [1].

Соціальна адаптивність – властивість особистості майбутнього фахівця, що проявляється у відкритості у стосунках з соціальним оточенням та означає встановлення нормальних, соціально корисних відносин, засвоєння суб'єктом освіти норм поведінки й ціннісних орієнтацій, які висувають до нього суспільство й найближче соціальне оточення, яким виступає освітнє середовище. Змістом соціальної адаптації майбутнього фахівця є зближення цілей і ціннісних орієнтацій освітнього середовища та включеного до нього індивіда, засвоєння ним норм, традицій, усвідомлення соціального статусу та пов'язаної з ним рольової поведінки [55].

Пізнання елементів та результатів поведінки у професійній діяльності фахівця, сприятиме здатності виділяти з контексту спілкування вербальну і невербальну експресію поведінки, передбачати логіку розвитку процесу спілкування та взаємодії загалом. Це забезпечує прояв конгруентності особистості, тобто стан самоузгодженості, цілісності та повної щирості, коли всі частини особистості студента працюють разом, переслідуючи єдину мету

здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації [254].

Гнучкість та креативність мислення майбутнього фахівця визначає здатність до творчості в освітньому процесі та проявляється через спроможність бачити проблеми, знаходити нові оригінальні й продуктивні шляхи їхнього вирішення, сприяє створенню творчого продукту взаємної діяльності. Уміння концентрувати власні творчі сили, сміливість і незалежність у судженнях, здатність до дивергентного мислення та сенситивності, характеризується сформованістю у студентів рис креативної особистості, що проявляються через уміння створювати креативну атмосферу, бачити педагогічні проблеми, знаходити нові оригінальні й продуктивні шляхи їх вирішення в умінні створювати проблемні, нестандартні навчальні і виховні ситуації [254].

Інтернальність особистості визначається її власною відповідальністю за всі події власного життя вона приймає на себе, пояснює їх власною поведінкою, прагненнями, можливостями і обмеженнями, виявляється у самостійному прийнятті професійних рішень та значущих цінностей професії [11].

Відкритість особистості забезпечує можливість розвитку та саморозвитку фахівця, неперервність і взаємозумовленість цих процесів, що проявляється в її думках та діяльності, у ціннісно-смисловому осягненні змісту освіти. Відкритість забезпечує сприймання себе, самопізнання та саморозуміння, відкриття нового у собі і себе у професії через контекст освітньої взаємодії.

Емпатійність полягає у становленні особистості і побудові міжособистісних стосунків, є необхідною умовою для особистісного та професійного зростання. Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку, робить її відкритою до змін і є формою прояву поваги і визнання. В процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, довіри, яка в подальшому визначає поведінку фахівця [250].

Діалогічність особистості майбутнього педагога активізує самопізнання учасників освітнього процесу, стимулює процеси самовираження, збагачує новими способами саморозвитку та створює такі умови, за яких студент прагне сам пізнавати щось нове, самовдосконалюватись. Діалогічність – зумовлює активність, самостійність навчання, здатність творчо проектувати та здійснювати свою професійну діяльність в усьому різноманітті освіти [121].

Рефлексивність – здатність до самоаналізу, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом. Як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду, життєдіяльності, постійний аналіз уявлень про своє Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала, рефлексивність зумовлює усвідомлене, ціннісно-визначальне ставлення до своєї майбутньої професії, до себе у ній [36].

Позитивне самоствавлення особистості майбутнього фахівця – достатній рівень оволодіння способами самоаналізу, самопізнання та активність особистості в процесі самовизначення, полягає у здатності свідомо та впевнено будувати свої життєві плани, розуміючи і приймаючи як свої можливості, так і обмеження [53].

Отже, базуючись на емпіричних показниках визначено три рівні його розвитку: низький, середній та високий.

Наведемо короткі характеристики кожного рівня розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців.

Низький рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога розкривається у суб'єкт-об'єктній взаємодії. Цей рівень проявляється у зовнішній мотивації учіннево-професійної діяльності, екстернальній локалізації контролю, нездатності проаналізувати свою діяльність і адекватно оцінити себе, байдужому ставленні до того, що відбувається в процесі навчання. Для студентів характерна несамостійність у прийнятті рішень, пасивність та безвідповідальність у своїй учіннево-професійній діяльності, поверхневність в самоаналізі власних професійних можливостей,

спостерігається недостатня саморегуляція у поведінці. На заняттях такі студенти малоактивні, не беруть участі у дискусіях, викладача сприймають як формального керівника, фрагментарно засвоюють знання. Варто також зазначити, що у разі виникнення проблемних ситуацій у соціальній взаємодії, студенти з таким рівнем розвитку соціального інтелекту, намагаються перекласти ініціативу на партнера, відчують труднощі у спілкуванні та адаптації. На цьому рівні формується технологічний тип розуміння ситуації професійної взаємодії.

Середній рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога виявляється у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Характеризується переважанням навчальної професійної мотивації. Проте усвідомлюючи відповідальність за успішність свого навчання, такі студенти все ж не готові до того, щоб зайняти активну позицію в освітньому середовищі. Причини своїх невдач частіше вбачають у зовнішніх обставинах чи інших людях. Вони відчують труднощі у вираженні власних почуттів та емоцій, їм важко комунікувати з іншими та організовувати педагогічну діяльність. Засвоєння знань відзначається глибиною, системністю та узагальненістю, проте не завжди на рівні пережитого особистісного досвіду. Характерна нездатність вільно приймати рішення та втілювати їх у життя, тобто вони недостатньо самостійні, часто відчують труднощі у контролі та оцінці своїх дій. Такі студенти поділяють цінності самоактуалізованої особистості, але ще не реалізують їх у власній поведінці. У спілкуванні вони емоційно чутливі до взаємодії, здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками, проявляють гнучкість у поведінці. На цьому рівні переважає гуманістичний тип розуміння ситуації професійної взаємодії.

Високий рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога відображає діалогічну взаємодію. Виражається через внутрішню професійну мотивацію, прагнення до самоактуалізації, ставлення до себе як до діяча, що виявляється в активності, ініціативності, наполегливості, цілеспрямованості, самостійності та самоконтролі. Для таких студентів характерними є

інтернальність у вчинках і судженнях, високий рівень емпатійності, позитивне самоствалення, адекватне диференціювання власних почуттів та емоцій інших. Студенти мають глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає їхньому життєвому покликанню. Кожна освітня ситуація для них наповнена смислом. Вони прагнуть максимально проявити активність та реалізувати свої здібності, поводяться невимушено і природно, відкриті до нових знань, здатні самі контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. Цей рівень представлено через діалогічне розуміння ситуації професійної взаємодії.

Для узагальнення даних, одержаних у процесі використання різних психодіагностичних методик та з метою визначення стандартних показників меж рівнів розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців, отримані результати на констатувальному етапі емпіричного дослідження було переведено в єдину систему оцінювання за допомогою трирівневої шкали нормативів. Для цього, з метою визначення стандартних показників рівнів розвитку соціального інтелекту студентів-педагогів, ми спершу визначили стандартні показники для кожного з досліджуваних критеріїв: обчислили середні значення (\bar{x}) та стандартне відхилення (σ) для результатів за кожним критерієм за формулами:

$$\bar{x} = \frac{\sum}{n}; \quad \sigma = \sqrt{\sigma^2}, \quad \text{де } \sigma^2 = \frac{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2}{n(n-1)}.$$

* n – обсяг вибірки

Таким чином, для кожного досліджуваного критерію ми одержали по три стандартних параметри, відповідно до трьох рівнів. Обчисливши їх середні значення по кожному рівню, ми визначили межі рівнів розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

**Показники меж рівнів розвитку соціального інтелекту студентів
майбутніх педагогів (n=226)**

Показники	\bar{x}	σ	Межі рівнів		
			Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності	4,6	1,27	0-3	4-5	6-7
Прагнення до самоактуалізації	50,78	10,02	0-36	37-68	69-100
Знання елементів та результатів поведінки	13,12	2,3	0-7	8-16	17-24
Адаптивність	131	18,07	0-116	117-145	146-175
Креативність	7,83	1,96	0-5	6-11	12-18
Гнучкість	4,96	1,43	0-2	3-7	8-14
Інтернальність	24,86	7,79	0-20	21-32	33-40
Відкритість (синергія)	7,62	2,41	0-4	5-11	12-20
Емпатійність	24,52	4,46	0-17	18-32	33-46
Контактність	7,8	1,2	0-4	5-9	10-14
Діалогічність	3,5	1,29	0-1	2-3	4-5
Рефлексивність	3,61	1,86	0-3	4-6	7-10
Позитивне самоставлення	13,24	4,86	0-7	8-17	18-21

Відтак, кількісний аналіз результатів емпіричного вивчення особливостей соціального інтелекту студентів-педагогів засвідчив такий розподіл майбутніх фахівців відповідно до рівнів його розвитку (табл. 2.21).

Таблиця 2.21

Розподіл студентів майбутніх педагогів за рівнями розвитку соціального інтелекту (n = 226)

№ п/п	Назва рівня	Стандартні межі рівнів	Частка вибірки	Кількість опитаних
1.	Низький рівень	від 0 до $\bar{x} - 1,5\sigma$	33%	75
2.	Середній рівень	від $\bar{x} + 0,5\sigma$ до $\bar{x} + 1,5\sigma$	48%	109
3.	Високий рівень	від $\bar{x} + 1,5\sigma$ до x_{\max}	19%	42

Як бачимо, у більшості досліджуваних студентів майбутніх педагогів виявлено середній рівень розвитку соціального інтелекту (48%). Низький рівень діагностовано у 33% досліджуваних і лише у 19% студентів спостерігається високий рівень розвитку соціального інтелекту (рис. 2.13)

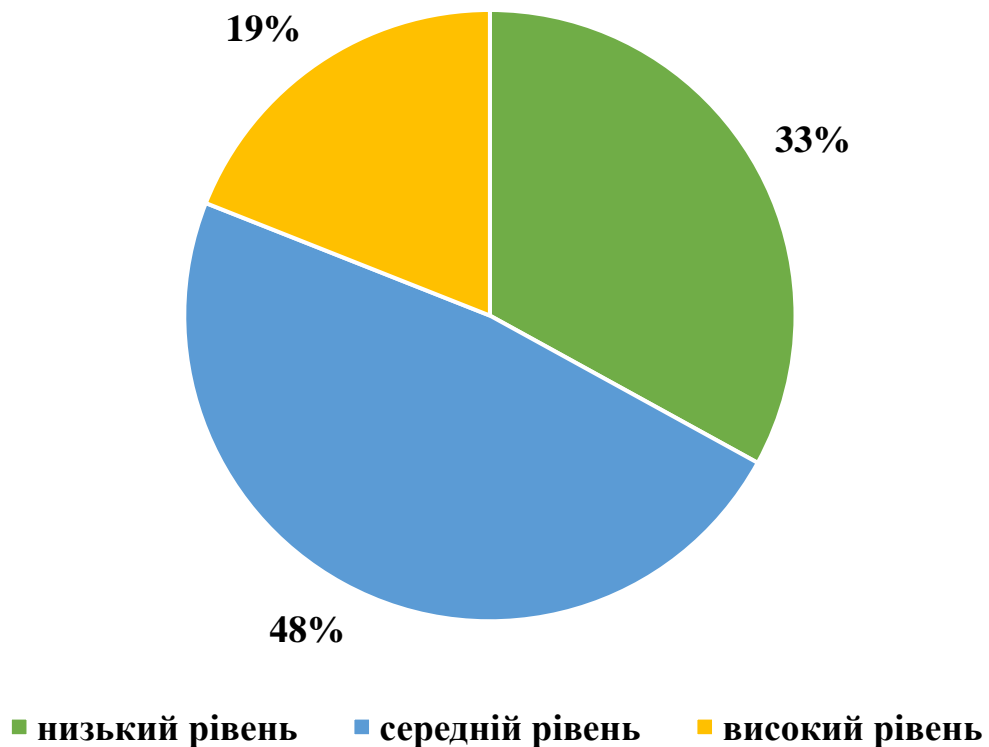


Рис. 2.13 Розподіл рівнів розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів (n = 226)

Результати покомпонентного аналізу засвідчили, що найнижчий рівень розвитку показників спостерігається серед інтерперсонального (47%) та соціально-рефлексивного (30%) компонентів, а найвищий рівень розвитку показників діагностується серед когнітивного компоненту соціального інтелекту майбутніх педагогів (34%) (табл. 2.22).

**Розподіл рівнів розвитку компонентів соціального інтелекту
студентів майбутніх педагогів (n=226)**

Компоненти соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів	Рівні розвитку компонентів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Мотиваційно-ціннісний	63 (28%)	118 (52%)	45 (20%)
Когнітивний	56 (25%)	84 (37%)	76 (34%)
Інтерперсональний	106 (47%)	81 (36%)	39 (17%)
Соціально-рефлексивний	68 (30%)	115 (51%)	43 (19%)

Рисунок 2.14 наочно демонструє, що найнижчі показники домінують в інтерперсональному та соціально-рефлексивному компонентах в цілісній структурі соціального інтелекту майбутнього педагога.

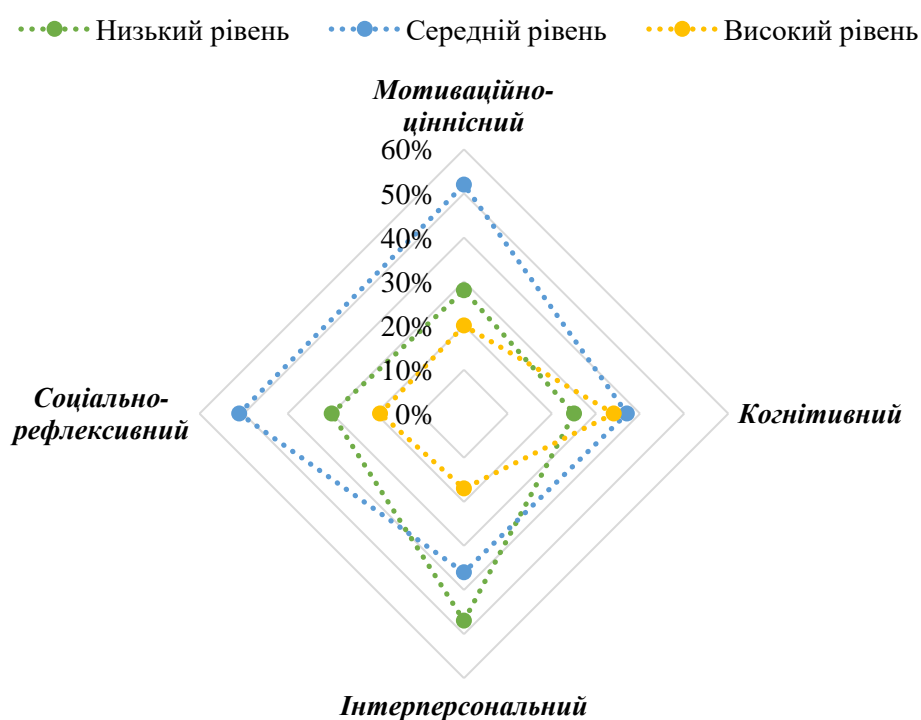


Рис. 2.14 Розподіл компонентів соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів за рівнями розвитку (n = 226)

Низькі значення за інтерперсональним та соціально-рефлексивним компонентами, вказують на недостатній рівень розвитку діалогічності, відкритості до взаємодії, включеності в навчальний процес, переважання екстернального локус контролю. Студенти недостатньо використовують власні можливості, дискретно сприймають життєвий шлях, неготові зайняти активну позицію у своїй учбово-професійній діяльності, Характерним також є недостатність розвитку рефлексивності. Низький рівень розвитку компонентів вказує на ситуативну рольову поведінку, переважання емоційно-особистісних контактів, можливість розуміння соціального контексту взаємовідносин людей і прогнозування розвитку міжособистісних взаємин ситуативні, обмежені контекстом ситуацій, які склали суб'єктивний досвід студента. Соціальна й особистісна активність низька, недостатня орієнтація на діалогічну взаємодію, нестійка самооцінка. Унаслідок чого, проявляється неспроможність на основі аналізу цінностей і наявних знань про себе та інших, пояснити й оцінити власну поведінку, вчинки інших, спрогнозувати адекватний ситуації соціальної взаємодії спосіб взаємодії. Студенти відчують труднощі у самоуправлінні, професійному зростанні і формуванні індивідуального стилю професійної діяльності.

Таким чином, можна констатувати про недостатній рівень розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність пошуку відповідних психолого-педагогічних умов для його розвитку, створення освітнього середовища, яке б забезпечувало цілісне становлення соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів та розробки системи спеціальної інноваційної технології навчання, що сприятиме його розвитку.

2.5 Психологічні чинники розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів

З метою глибшого аналізу отриманих емпіричних даних, виявлення взаємозв'язків між показниками соціального інтелекту майбутнього педагога та визначення найбільш істотних чинників його розвитку, проведений факторний аналіз отриманих результатів. Для обчислення показників факторного аналізу за критеріями нашого дослідження було використано комп'ютерну програму IBM «SPSS Statistics 23», в результаті чого отримано п'ятифакторну модель з найбільшими факторними навантаженнями, які подано в таблиці 2.23 та на рисунку 2.14 (додаток Б2).

Визначені фактори допускають наступну інтерпретацію (табл. 2. 23)

Таблиця 2.23

Факторна структура соціального інтелекту студентів майбутніх психологів

№	Фактор	% дисперсії фактору	Показники	Факторне навантаження
1.	Відкритість до нового досвіду	28,49%	Потреба в пізнанні	0,824
			Самореалізація	0,804
			Загальна інтернальність	0,763
			Інтернальність у професійній діяльності	0,755
			Прийняття інших	0,698
			Критичність мислення	0,677
			Емоційний комфорт	0,648
2.	Спрямованість на соціальну взаємодію	18,16%	Спонтанність	0,862
			Самомотивація	0,692
			Уявлення про природу людини	0,657
			Ціннісні орієнтації	0,546
3.	Соціальна гнучкість	12,14%	Адаптивність	0,787
			Гнучкість	0,762
			Спонтанність	0,646
4.	Рефлексивність	11,19%	Пізнання систем поведінки	0,890
			Рефлексивність	0,881
			Ситуативна рефлексія	0,843
			Саморозуміння	0,739
5.	Діалогічність	8,16%	Діалогічна орієнтація	0,876
			Емоційна обізнаність	0,724
			Синергія	0,650

До першого фактору F1, який пояснює 28,49 % загальної дисперсії з найбільшими навантаженнями увійшли: «самореалізація» (0,804), «потреба в пізнанні» (0,824), «загальна інтернальність» (0,763), «інтернальність в професійній діяльності» (0,755), «прийняття інших» (0,698), «критичність мислення» (0,677) та «емоційний комфорт» (0,548) (рис. 2.15).

Сам фактор має позитивний змістовий відтінок і може бути умовно названий як «*Відкритість до нового досвіду*». За своїм змістом він розуміється як творче відкриття принципу вирішення завдання і водночас, як його особистісний інтелектуальний розвиток, що виражається в активній перебудові особистістю самої себе та реорганізації мислення, тобто як внутрішня готовність до розвитку, зміни, сприйняття нової інформації, має мотивацію новизни, що перетворюється згодом у пізнавальний інтерес. Також включає внутрішній локус контролю над будь-якими подіями життя, відчуття емоційної безпеки та здатності впливати на хід свого життя, тримати все під контролем, долати труднощі; відповідальність за власну учбово-професійну діяльність та надання смислів минулому, теперішньому і майбутньому, відчуття їхньої нерозривності та можливість переосмислення, подолання «бар'єру минулого минулого», здатність відчувати екзистенційну цінність життя «тут і тепер». Також характеризує схильність загалом позитивно сприймати природу людини, прагнення до самопізнання та пізнання і прийняття інших.

У даній факторній структурі шкала «самореалізація» на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ високо корелює із шкалами «потреба в пізнанні» ($r=0,675$), «загальна інтернальність» ($r=0,653$), «інтернальність в професійній діяльності» ($r=0,547$), «прийняття інших» ($r=0,528$), «критичність мислення» ($r=0,427$), та «емоційний комфорт» ($r=0,321$). Це свідчить про існування взаємозв'язку між самореалізацією та внутрішнім суб'єктивним контролем у життєдіяльності особистості, її поведінці, вчинках, ситуаціях навчальної та професійної активності. Прийняття студентами відповідальності за події власного життя та пояснення їх власною поведінкою, волею,

прагненнями, докладеними зусиллями та адекватно оціненими здібностями знаходиться у тісному взаємозв'язку з усвідомленням продуктивності та результативності життя, наповненістю життєдіяльності смислами та цінностями. Тобто підвищенню самоефективності студента сприяє те, що чим більше він наділяє смислом своє життя і свою діяльність, тим більше вважає його цікавим і емоційно наповненим.

Другий фактор F2 пояснює 18,16 % загальної дисперсії та представлений такими компонентами: «спонтанність» (0,862), «самотивація» (0,692), «уявлення про природу людини» (0,657) та «ціннісна орієнтація» (0,546) (рис.2.15).

Фактор має позитивний змістовий відтінок і може інтерпретуватися як *«Спрямованість на соціальну взаємодію»*. Визначальні характеристики означеного фактору віддзеркалюють змістовий бік ціннісних орієнтацій особистості, виражають внутрішню основу її ставлення до дійсності, систему диспозицій, життєві плани, розкривають здатність до переоцінки цінностей провідного виду діяльності, тобто є відображенням цінностей соціального середовища. Саме через спрямованість особистості студента, ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження, а спрямованість на соціальний розвиток, сприятиме професійному самовизначенню студента

Висока позитивна кореляція на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$ спостерігається між шкалою «спонтанність» та шкалами «ціннісна орієнтація» ($r=0,538$), «самотивація» ($r=0,412$) та «уявлення про природу людини» ($r=0,306$). Тобто прояв спонтанності у такої людини – це прояв власної автономності під впливом середовища, природність, прийняття свого Я, усвідомлення своїх прагнень, задоволення, самовизначення, самодіяльність, здатність активно діяти під впливом внутрішніх спонукань, що визначає ціннісне ставлення до своїх досягнень і позитивних якостей.

Третій фактор F3 з часткою дисперсії вибірки 12,14 %, розкривають такі показники: «адаптивність» (0,787), «гнучкість» (0,762) та «спонтанність» (0,646) (рис. 2.15).

Даний фактор описується позитивними показниками і може бути названий як «Соціальна гнучкість». Він характеризується здатністю до адекватної поведінки в соціальних ситуаціях, зміною цієї поведінки залежно зміни зовнішніх впливів, безпосереднім виявленням своєї особистості через природність, гнучкість, спроможність пристосування до всієї багатоманітності середовища при будь-яких умовах, що забезпечує також доцільність протікання учіннево-професійної діяльності.

Найбільш значуща кореляція, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$, виявлена між шкалою «адаптивність» і шкалами «гнучкість» ($r=0,635$) та «спонтанність» ($r=0,542$). Таким чином, можна стверджувати, що чим вище ступінь прийняття студентом себе таким, яким він є, якщо він не боїться вести себе природно і розкуто, тим краще розвинуті його адаптаційні можливості, від яких залежить детермінація самої діяльності, що забезпечує доцільність її протікання відповідно до внутрішніх прагнень.

Четвертий фактор F4 пояснює 11,19 % від частки загальної дисперсії та складається з показників «пізнання систем поведінки» (0,890), «рефлексивність» (0,881), «ситуативна рефлексія» (0,843) та «саморозуміння» (0,739) (рис. 2.15).

Даний фактор несе у собі позитивні характеристики і умовно названий як «Рефлексивність». Означена факторна структура охоплює знання про об'єкт і способи взаємодії з ним, свої вчинки і образи власного Я, уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших її вчинків та знання про рольову структуру та організацію спільної взаємодії. Відповідно, він забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки особистості у конкретній життєвій та професійній ситуації. Він дає змогу усвідомлювати і аналізувати те, що відбувається, співвідносити власні дії із ситуацією та координувати їх згідно зі змінами умов і власного стану. Проявами такого фактору є час на обмірковування своєї поведінки, частота звернення до аналізу поточної ситуації, схильність до самоаналізу в конкретних обставинах.

Значущі позитивні кореляції, на рівні статичної значущості $p \leq 0,01$, виявлено між шкалою «пізнання систем поведінки» і шкалами «рефлексивність» ($r=0,405$) та «саморозуміння» ($r=0,346$). Тобто можна стверджувати, що чим вища здатність до самоаналізу, осмислення та переосмислення власних дій, вчинків, системи стосунків з навколишнім світом, усвідомлення студентом його ролі і місця в структурі спільної учбово-професійної діяльності, тим вище рівень координації зусиль для здійснення взаємодії. Охарактеризована здатність враховувати дії інших людей в своїй поведінці, здатність осмислювати свої якості в теперішньому в порівнянні з минулим та прогнозувати перспективи свого розвитку у міжособистісній взаємодії, сприятиме здатності розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій, контекст взаємодії та її сенс.

До п'ятого фактору F5, який пояснює 8,16 % від частки загальної дисперсії та складається з показників «діалогічна орієнтація» (0,876), «синергія» (0,650) та «емоційна обізнаність» (0,724) (рис. 2.15).

Даний фактор несе у собі позитивні характеристики і умовно названий як «Діалогічність». Означена факторна структура відображає тісну кореляцію між відкритістю свідомості і поведінки студента та зростанням і вдосконаленням його готовності спілкуватися, здатністю викликати емоційний відгук на власні висловлювання та дії і встановлювати діалогічні стосунки. Тут мається на увазі взаємодія взаємопов'язаних систем, що сприятиме розкриттю тих чи інших якостей студента, який опинився під впливом іншої компетентної особистості в процесі учіннево-професійної діяльності.

При даних навантаженнях виявлено значущі позитивні кореляції, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$, між шкалою «синергія» і шкалами «діалогічна орієнтація» ($r=0,223$) та «емоційна обізнаність» ($r=0,348$). Це свідчить про те, що високий рівень діалогічної орієнтації підвищує здатність студента до цілісного сприйняття світу і людей, до підвищення рівня давати адекватну емпатійну відповідь, налаштовувати на взаємодію, що

характеризуватиметься взаєморозумінням, взаємною відкритістю, спрямованістю до взаємного самовираження та саморозвитку

Виокремлені нами п'ять факторів – «Відкритість до нового досвіду» (з часткою внеску 28,49 %у загальну дисперсію), «Соціальна спрямованість» (18,16 % загальної дисперсії), «Соціальна адаптивність» (12,14 % загальної дисперсії), «Рефлексивність» (11,19 % загальної дисперсії) та «Діалогічність» (8,16 % від загальної дисперсії) загалом покривають 78,14 % загальної дисперсії усієї вибірки.

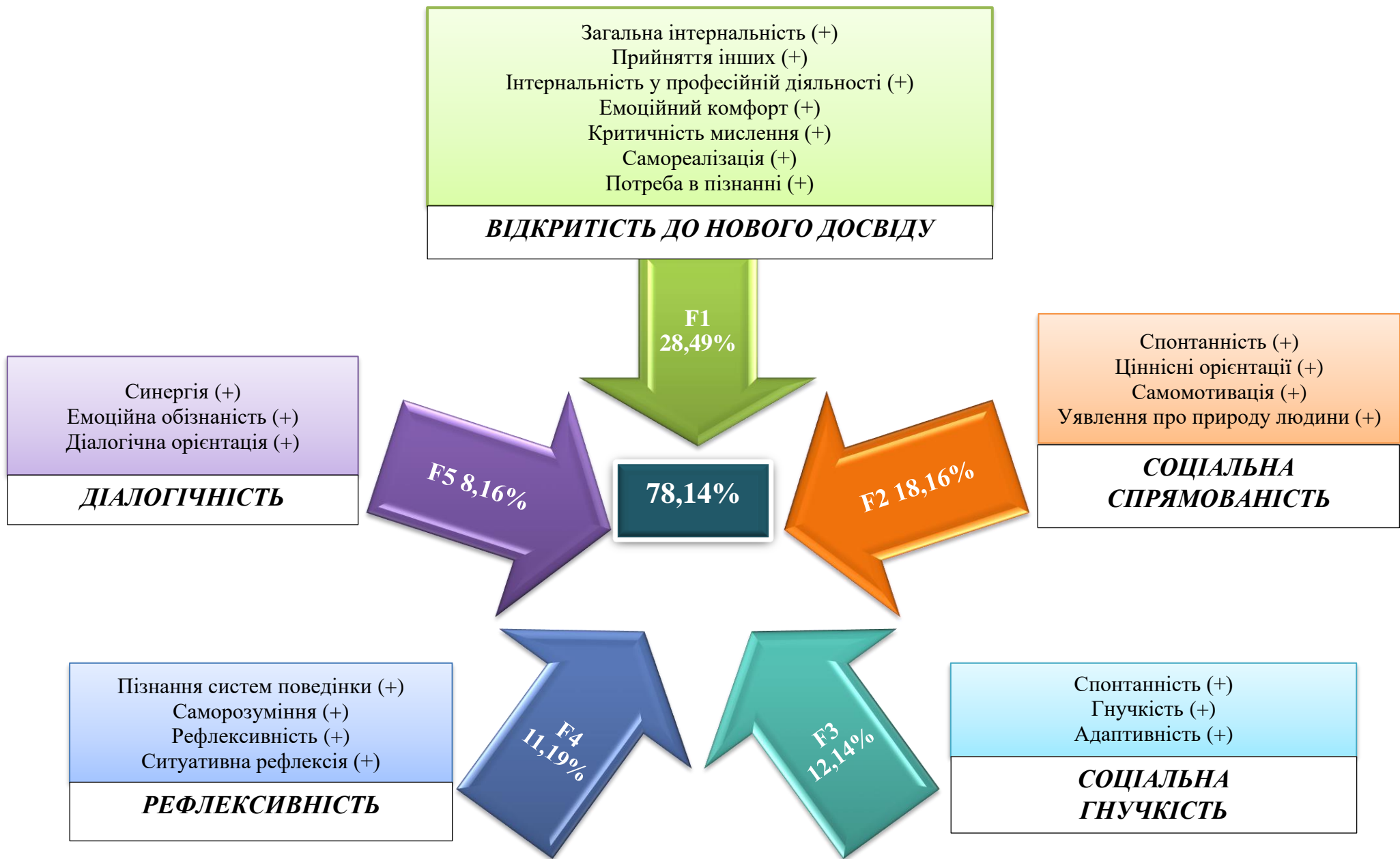


Рис. 2.15 Факторна структура показників соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів

Таким чином, процедура факторного аналізу дала змогу об'єднати показники соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів у п'ять найбільш навантажених та інформативних факторів. Отримані результати вказують на наявність значущих кореляційних взаємозв'язків та їх істотний вплив на розвиток соціального інтелекту майбутнього педагога.

Оскільки, як було обґрунтовано у попередніх розділах дисертаційної роботи, успішність становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів потребує диференційованого підходу з урахуванням як зовнішніх, так і внутрішніх ознак діалогічності студентів в процесі професійної підготовки. Використання множинного регресійного аналізу дозволило доповнити визначені чинники, які детермінують становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів в контексті розвитку їх діалогічності.

Незалежними змінними (предикторами) для регресійного аналізу виступили диспозиційні ознаки соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів: діалогічність (показники – синергія, діалогічна орієнтація, емоційна обізнаність), соціальна спрямованість (показники: спонтанність, ціннісна орієнтація, самомотивація, уявлення про природу людини). Залежною змінною виступив рівень сформованості соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів.

Так, результати множинного регресійного аналізу уможливили виокремлення чотирьох факторів, що продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу діалогічності особистості на прояв соціального інтелекту, за якими було побудовано чотирьох-факторну кореляційно-регресійну модель.

Величина коефіцієнту множинної кореляції для чотирьох-факторної моделі вірогідності впливу діалогічності особистості на сформованість соціального інтелекту майбутніх педагогів дорівнює 0,953. Чотири фактори (ціннісна орієнтація, діалогічна орієнтація, синергія та спонтанність) прогнозують вірогідність сформованості соціального інтелекту майбутніх педагогів (табл. 2.25)

Таблиця 2.25

Результати регресійної статистики для чотирьох-факторної моделі вірогідності впливу діалогічності особистості на сформованість соціального інтелекту майбутніх педагогів

Показники	Розраховане значення
Множинний R	0,953
R-квадрат	0,907
Скоригований R-квадрат	0,905
Стандартна похибка	1,487

Загальна характеристика побудованої кореляційно-регресійної моделі представлена в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

Характеристика кореляційно-регресійних зв'язків між факторами соціального інтелекту та діалогічністю особистості досліджуваних (у чотирьохфакторній моделі)

Показники	Коефіцієнти регресії (β)	t-критерій Ст'юдента	Рівень значущості вірогідності прогнозу, р
Ціннісні орієнтації	0,423	4,269	0,01
Діалогічна орієнтація	0,211	1,030	0,01
Синергія	0,164	2,529	0,001
Спонтанність	0,769	4,208	0,01

Стандартні коефіцієнти регресії відображають відносний рівень вірогідності впливу кожного з факторів-предикторів: для змінної «ціннісна орієнтація» $\beta = 0,423$, для змінної «діалогічна орієнтація» $\beta = 0,211$, для показника «синергія» $\beta = 0,164$ та для показника «спонтанність» $\beta = 0,769$. Усі коефіцієнти статистично значущі. Значення R-квадрата (коефіцієнта детермінації) дорівнює 0,907. Це свідчить про те, що частка дисперсії залежної змінної (високий рівень соціального інтелекту) пояснена регресією, складає

28,7%. Розрахована регресійна модель є значущою за критерієм F-Фішера ($F=39,608$, $p < 0,01$).

Предикторами становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів в контексті діалогічності виступають:

1) гуманістичні ціннісні орієнтації як гуманістична світоглядна позиція, в якій особистісний підхід виступає як базова ціннісна орієнтація, що визначає його внутрішню позицію у взаємодії, та розкривається через толерантну професійну етику, бажання досягти успіху, наполегливість, самореалізація, самоосвіту тощо

2) діалогічна орієнтація як орієнтація на іншу особистість як на мету, що проявляється у діалогічній єдності вираження думок та їх сприйняття, це спрямованість особистості на активний та відкритий діалог як засіб досягнення особистісного та професійного розвитку;

3) синергія, яка проявляється у цілісності взаємодії всіх учасників освітнього процесу, синергія спільного досвіду, знань та креативності учасників взаємодії;

4) спонтанність, як власний саморух особистості, автентичність, відкритість у взаємодії.

Отже, відповідно до отриманих результатів можна стверджувати, що розвиток діалогічності студентів, сильний зв'язок із гуманістичними цінностями, власний саморух особистості, що зумовлений внутрішнім бажанням є важливими чинниками, що сприяє цілісному становленню соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів.

Загалом, проведене емпіричне дослідження дало змогу верифікувати (або фальсифікація) ключові концепти структури соціального інтелекту майбутніх педагогів в дискурсі розвитку їх діалогічності, як одного з основних принципів гуманістичної концепції професійної підготовки фахівців, шляхом: з'ясування показників розвитку різних компонентів соціального інтелекту та особливостей життєздійснення (за допомогою описової статистики); експлікації взаємозв'язків діагностичних змінних (за допомогою

кореляційного аналізу); знаходження прихованої спільної причини стійких кореляцій різних показників та визначення структури (за допомогою факторного аналізу); визначення предикторів соціального інтелекту в контексті якості діалогічності (за допомогою регресійного аналізу).

Висновки до розділу 2

Обґрунтування концептуально-методичних засад дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів у процесі їхньої професійної підготовки, визначення його організаційних форм та формування експериментальної вибірки, а також результати констатувального етапу експерименту та статистичні розрахунки дозволили зробити такі висновки:

1. З метою вивчення особливостей розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів була розроблена схема емпіричного дослідження, в якій були виокремлені критерії, компоненти та показники розвитку соціального інтелекту. Відповідно до них визначено та підібрано психодіагностичний інструментарій, за допомогою якого комплексно досліджувався феномен.

2. Відповідно до компонентів структури соціального інтелекту критеріями та показниками емпіричного дослідження особливостей розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів є:

1) мотиваційно-ціннісний компонент: критерій – професійна спрямованість; показники – внутрішня учіннево-професійна мотивація, прагнення до самоактуалізації;

2) когнітивний компонент: критерій – соціальні знання та вміння; показники – обізнаність елементів та результатів соціальної поведінки, соціальна адаптованість, гнучкість, креативність;

3) інтерперсональний компонент: критерій – комунікативні та діалогічні вміння; показники – інтернальність, відкритість, емпатійність, контактність, діалогічність;

4) соціально-рефлексивний компонент: критерій – рефлексивність; показники – рефлексивність та позитивне самоставлення.

3. Комплекс психодіагностичних методик об'єднував одинадцять взаємодоповнювальних діагностичних методик (одна з яких – авторська анкета діалогічної компетентності), які дозволили отримати емпіричні показники, що цілісно відображають та досліджують такий феномен як цілісна структура соціального інтелекту студентів майбутнього педагога та дослідити особливості уявлень студентів майбутніх педагогів про діалогізацію освітнього процесу.

4. Емпіричне дослідження на констатувальному етапі дало змогу зафіксувати недостатній рівень розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки. Зокрема, статистичний аналіз емпіричних показників основних компонентів структури соціального інтелекту (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інтерперсонального та соціально-рефлексивного) показав, що найбільш сформованим у цілісній структурі є когнітивний компонент (34% досліджуваних), а найменш сформованими інтерперсональний (47% досліджуваних студентів) та соціально-рефлексивний (30% досліджуваних) компоненти, що вказує на недостатній рівень розвитку діалогічності, відкритості до взаємодії, включеності в навчальний процес, переважання екстернального локусу контролю у досліджуваних студентів. Також, можна зазначити, що емпіричне дослідження студентів майбутніх педагогів показало недостатній рівень реалізації прагнення до самоактуалізації в освітніх ситуаціях, що пов'язане з недостатньою діалогізацією навчального процесу.

5. Узагальнення емпіричних показників соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів дозволило виокремити три рівні розвитку: низький, середній та високий. Низький рівень розвитку соціального інтелекту

майбутнього педагога розкривається на рівні розуміння об'єктивно-предметного контексту взаємодії; Середній рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога – на рівні розуміння об'єктивно-особистісного контексту взаємодії. Високий рівень розвитку соціального інтелекту майбутнього педагога відображає рівень розуміння суб'єктивно-особистісного контексту взаємодії. Встановлено, що переважаючим є середній рівень розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів (48% досліджуваної вибірки).

б. Факторний та множинний регресійний статистичні аналізи дозволили визначити найбільш вагомі психологічні чинники, які впливають на розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів. Так, за допомогою факторного аналізу виокремлено такі чинники: відкритість до нового досвіду, соціальна спрямованість, соціальна адаптивність, рефлексивність, діалогічність. Результати множинного регресійного аналізу уможливили виокремлення чотирьох предикторів, що продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу діалогічності особистості на прояв соціального інтелекту, за якими було побудовано чотирьох-факторну кореляційно-регресійну модель (діалогічна орієнтація, ціннісних орієнтації, спонтанність та синергія). Відповідно до отриманих результатів, на підставі цих чинників, можна стверджувати, що розвиток діалогічності студентів та створення діалогічного розвивального середовища сприятиме цілісному становленню соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів в процесі їхньої професійної підготовки.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У третьому розділі окреслено концепцію освітнього діалогу як чинника становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів та обґрунтовано структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів. Представлено зміст, структуру, розробленої розвивальної програми становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів. Проаналізовано процес та результати апробації розвивальної програми, доведено ефективність впровадження розробленої програми.

3.1 Концептуальні засади становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу

Гуманізація і гуманітаризація є взаємозалежними складовими процесу підготовки майбутнього фахівця. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, розкритті здібностей студентів і задоволенні їх освітніх потреб; забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Гуманізація освіти – це «олюднення» особистості кожного педагога й кожного студента, що вимагає переосмислення кінцевої мети у процесі підготовки педагога. Тому, важливо не тільки вдосконалювати сферу професійних знань, умінь і навичок, а й насамперед цілеспрямовано сприяти особистісному становленню педагога як суб'єкта творчої діяльності [56; 121].

Поняття «гуманітаризація освіти» це перш за все діалогізація освіти. Лише у такому випадку освіта буде виконувати своє основне завдання – пристосування до культури, що означає вступити у діалог соціальних мов і на основі цього зуміти сказати своє слово. Одними з перших про гуманітаризацію української освітньої системи стали писати С. Гончаренко та Ю. Мальований, яким належить таке її трактування: «гуманітаризація передбачає повернення освіти до цілісної картини світу, і перш за все, світу людини, світу живого і цілісного, до всебічної культури, до олюднення знань» [121, с.35].

Гуманітаризація освіти покликана сприяти становленню цілісної картини світу, духовності, культури особистості та планетарного мислення. Важливим вважається навчання навичкам діалогічної взаємодії, прийняття рішень, а також розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій, що дають можливість саморозкритися, бути автентичним у процесі освітньої взаємодії [9].

Гуманізація і гуманітаризація освіти сприяють спрямуванню особистості не тільки на здобуток знань та удосконалення засобів їх здобуття, а також на розвиток своїх потенцій, творчих здібностей як на пряму мету, без якої неможлива самоактуалізація особистості. Гуманізація і гуманітаризація освіти спонукає індивіда до пошуку власних шляхів перетворення з пасивного споживача інформації на активного пошукувача; створення себе як самодостатньої творчої особистості [78; 137].

Як зазначалась у попередніх розділах, діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. Сучасний етап розвитку вищої освіти може справедливо характеризуватись як етап реформування освіти на засадах гуманістичної парадигми, де освіта розглядається як духовно-практична діяльність її безпосередніх учасників, їх спільне проживання «тут-і-тепер». Відтак діалектика освіти виражається не в якомусь закінченому знанні особистості, а в тій відкритості для розвитку, яка проявляється в її думках та діяльності, цілісному осягненні та в гуманітаризації змісту освіти.

Діалогічно організований процес навчання здатний розвинути у студента власну позицію професіонала. Саме тому діалогічні міжсуб'єктні стосунки у процесі навчання неминуче ведуть до зміни соціальних ролей викладача і студента особистісними позиціями, коли один не стільки вчить, скільки створює умови для самореалізації і саморозвитку особистості іншого. Студент при цьому опиняється у педагогічній позиції, коли його цілі корелюють з кінцевими цілями цілісного педагогічного процесу, а викладач бачить у студенті свого колегу [106; 122; 125].

Тому орієнтація професійної підготовки на розвиток студента як особистості, індивідуальності та активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудови відповідної стратегії діяльності викладача, яка сьогодні набуває принципово нового сенсу – підтримку людини в самореалізації, фасилітування суб'єктного потенціалу, розвиток здатності до життєвого самовизначення, розвиток діалогічності майбутнього фахівця. Ця діяльність набуває характеру діалогу, співробітництва, співтворчості викладача і студента, де домінує взаємовигідний обмін цінностями та досвідом, чим і виступатиме освітній діалог.

У нашому дослідженні, спираючись на розроблену Г. Радчук, культурно-феноменологічну концепцію становлення особистості в середовищі вищої освіти, ми ґрунтуємося на сучасній моделі освітнього діалогу, що є не просто моделлю взаємодії, оскільки акцентує активну участь обох сторін в побудові загального смислу, який може бути несподіваним і незапланованим, адже учасники діалогу відкриті до взаємного впливу. Відтак, освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання професійного та особистісного становлення не лише через зміст освіти, але й конструювання тих гуманістичних (суб'єкт-суб'єктних) форм навчання, до яких студенти будуть звертатися у своїй майбутній професійній практиці [106; 138].

Таким чином, становлення соціального інтелекту у майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, ми розуміємо як тривалий, цілісний процес системного характеру, який залежить від спеціально створеного

діалогізованого простору освітнього середовища – освітнього діалогу з використанням відповідних засобів та створених психолого-педагогічних умов.

На підставі теоретичних розвідок та врахування результатів емпіричного дослідження проаналізованого у другому розділі, розроблено структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки у формі освітнього діалогу (рис. 3.1).

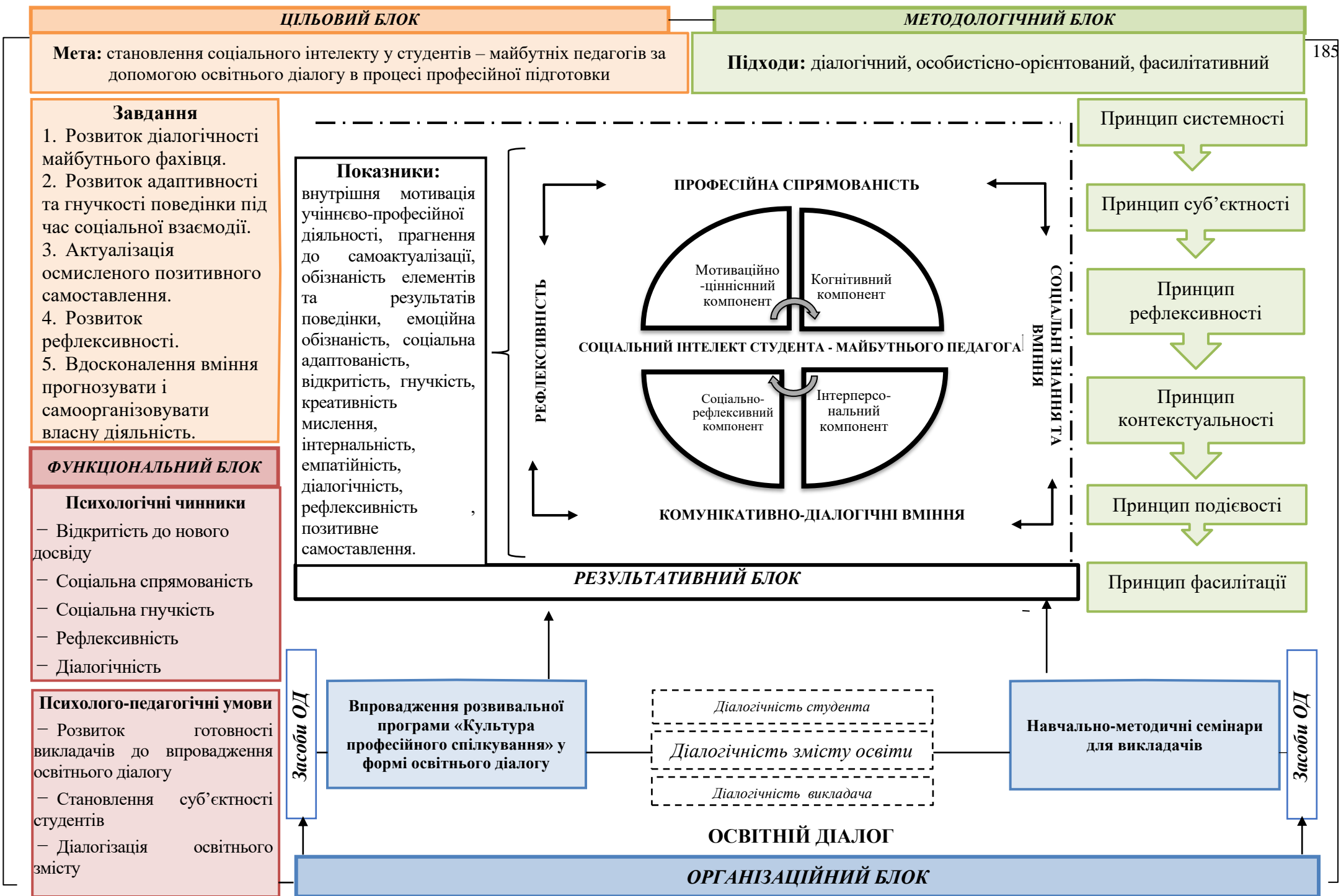


Рис. 3.1 Структурно-функціональна модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів

Цільовий блок. Метою структурно-функціональної моделі є становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу. Відповідно її реалізація передбачала розв'язання таких основних завдань:

1. Розвиток діалогічності фахівця.
2. Розвиток адаптивності та гнучкості поведінки у студентів.
3. Актуалізація осмисленого позитивного самоствавлення
4. Розвиток рефлексивності.
5. Вдосконалення вміння прогнозувати і самоорганізовувати власну діяльність.

Методологічний блок моделі розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів створюють такі наукові підходи:

– *діалогічний підхід* в основу якого покладено діалог як умову та чинник професійно-особистісного становлення, що сприяє розвитку свідомості та самосвідомості; становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії та толерантних, особистісно-розвивальних стосунків між студентами та викладачами; форму сприйняття та пізнання однієї людини іншою; осмислення досвіду та цінностей учасників діалогу; врахування культурного контексту навчання; створення розвивального освітнього середовища (М. Бастун, С. Бадер, Н. Голота, Г. Дьяконов, З. Карпенко, С. Максименко, В. Морозова, Г. Радчук, та ін.) [8; 17; 47; 65; 112; 133].

– *особистісно-орієнтований підхід*, який передбачає всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей, глибокої поваги до особистості, ставлення до людини (студента) як до свідомого і відповідального суб'єкта, створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самоактуалізації, розвитку та саморозвитку особистісних якостей (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, С. Максименко, В. Москалець, Г. Радчук, К. Роджерс, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.) [8; 15; 25; 35; 88; 112; 119; 146; 174; 176; 201];

– *фасилітативний підхід* в освіті базується на принципах гуманістичної психології та передбачає створення педагогом умов для ефективної групової взаємодії і максимального розкриття потенціалу кожного студента. Основними ознаками фасилітативного підходу є – акцент на організації продуктивної групової роботи студентів, створення атмосфери довіри, психологічного комфорту, використання інтерактивних методів навчання (дискусії, мозковий штурм тощо), студенти беруть активну участь в плануванні і реалізації навчальної діяльності, розвиток рефлексії, критичного мислення, креативності студентів, оцінювання спрямоване на самоаналіз і вдосконалення, а не контроль (З. Адамська, І. Дичківська, В. Зливков, О. Кузікова, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) [1; 41; 91; 174; 185; 201 264].

Успішність реалізації моделі розвитку соціального інтелекту студента – майбутнього педагога визначається сукупністю методологічних принципів, до яких відносимо:

– *принцип системності* дозволяє розглядати особистість студента як відкриту, цілісну, взаємопов'язану динамічну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації [34];

– *принцип суб'єктності*, що передбачає входження суб'єкта в специфічну особистісно-розвивальну навчальну ситуацію, учасниками якої є викладач та студент, на ґрунті якої відбувається особистісний розвиток, здійснюється здобуття особистісного досвіду. Завдання викладача полягає в організації навчального процесу як простору для самоствердження та рефлексивного діалогу, де пріоритетом є не тільки здобуття сукупності знань, вмінь та навичок, але й актуалізація процесів рефлексії, самопізнання, самовизначення особистості [76; 78];

– *принцип рефлексивності* в освіті означає спрямованість освітнього процесу на розвиток здатності студентів до рефлексії, тобто до усвідомлення та осмислення свого досвіду і діяльності, становленню у студентів умінь

аналізувати власні думки, емоції, вчинки, навчання самооцінці та оцінці результатів навчальної діяльності, розвиток здатності бачити різні точки зору, оцінювати альтернативи, а також актуалізацію студентів до осмислення нових знань у контексті наявного досвіду. Критична рефлексія – інструмент якісного аналізу, що розкриває різні смислові позиції дослідника і респондента; проблема експлікації смислових позицій як основа для оцінки валідності якісних досліджень; філософія свідомості і мислення людини. Рефлексивний підхід сприяє самопізнанню, особистісному зростанню та підвищенню ефективності навчання студентів [134];

– *принцип контекстуальності* полягає у розвитку студентів через апелювання до їхніх життєвих ситуацій, розширення меж світосприймання через актуалізацію особистісних смислів та переосмислення власних життєвих пріоритетів; орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси). Сутність цього принципу полягає в тому, що навчальний процес є активним, наближається до майбутньої професійної діяльності через відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних зв'язків, стосунків, вирішення конкретних професійних завдань [128];

– *принцип подіївості* в освіті означає організацію освітнього процесу навколо значущих подій, які мають особистісний смисл для студентів та стимулюють їхню активність. Основними характеристиками виступає спрямованість на переживання студентами подій, а не тільки засвоєння знань, врахування інтересів і потреб студентів при визначенні змісту освітніх подій, створення умов для особистісної зацікавленості та творчої самореалізації, спільне переживання позитивних емоцій всіма учасниками. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність студентів, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій та особистісному зростанню [34];

– *принцип фасилітації* методологічно розглядається як процес управління і одночасно конструкції (реконструкції) керованої системи. При цьому подальший процес є вірогіднішим, нелінійним та незворотним, що

відповідає природі особистісної зміни. Фасилітація обумовлена парадоксальним контролем над процесом самореконструкції та самоорганізації відкритої динамічної системи особистості. Принцип фасилітації розглядає взаємодію між педагогом та студентом, яка ґрунтується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загально ціннісними ідеалами, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу. Аксиологічні феномени проявляються через залучення учасників фасилітативної взаємодії до тих же цінностей, орієнтацій в спілкуванні на особистість й особистісну гідність обох сторін, взаємоповагу й дбайливе ставлення до почуттів учасників взаємодії. Це дозволяє поповнити й зміцнити єдиний простір життєдіяльності освіти, що обумовлює їхнє подальше особистісне зближення, в цілому сприяє взаємозалежному саморозвитку суб'єктів взаємодії [34; 59; 60].

Функціональний блок представлений виокремленими психологічними чинниками та психолого-педагогічними умови становлення соціального інтелекту особистості майбутнього педагога під час професійної підготовки. Зокрема, виокремлено шість факторів, які виступають психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти:

1. *Відкритість до нового досвіду*, як творче відкриття принципу вирішення завдання і водночас, як його особистісний інтелектуальний розвиток, що виражається в активній перебудові особистістю самої себе та в реорганізації мислення, що проявляється як внутрішня готовність до розвитку, зміни сприйняття нової інформації, характеризується мотивацією новизни, що перетворюється згодом у пізнавальний інтерес.

2. *Соціальна спрямованість* віддзеркалює змістовий бік ціннісних орієнтацій особистості, що виражають внутрішню основу її ставлення до дійсності, систему диспозицій, життєві плани, розкриває здатність до переоцінки цінностей провідного виду діяльності, тобто є відображенням цінностей соціального середовища.

3. *Соціальна гнучкість* характеризується здатністю до адекватної поведінки в соціальних ситуаціях, зміною цієї поведінки залежно від зміни зовнішніх впливів, безпосереднім виявленням своєї особистості через природність, гнучкість, спроможність пристосування до всієї багатоманітності середовища при будь-яких умовах, що забезпечує також доцільність протікання учіннево-професійної діяльності.

4. *Рефлексивність* охоплює знання про об'єкт і способи взаємодії з ним, свої вчинки і образи власного Я, уявлення про внутрішній світ іншої людини і причини тих чи інших її вчинків та знання про рольову структуру та організацію спільної взаємодії.

5. *Діалогічність* полягає у відкритості свідомості і поведінки студента до зростання і у вдосконаленні його готовності спілкуватися; виражається здатністю викликати емоційний відгук на власні висловлювання та дії і встановлювати діалогічні стосунки.

Виокремлені чинники становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців діють не ізольовано, а в системній єдності, причому чинники генералізованого впливу актуалізують процеси самосвідомості.

Психолого-педагогічними умовами, що детермінують становлення соціального інтелекту в процесі професійної підготовки є:

1. Розвиток готовності викладачів до впровадження освітнього діалогу.
2. Становлення суб'єктності студентів.
3. Діалогізація освітнього змісту.

Проаналізуємо детальніше ці умови.

1. Розвиток готовності викладачів до впровадження освітнього діалогу.

Під час нашого дослідження, ми постійно наголошуємо, що у сучасному освітньому середовищі важливим аспектом є діалогізація освітнього процесу. Це означає, що викладачі повинні бути особистісно та професійно готові до використання освітнього діалогу у своїй педагогічній практиці. Особистісна

готовність викладачів до діалогізації освітнього процесу є ключовим чинником успіху цієї практики. У науковій літературі професійна готовність педагога – це регулятор педагогічної діяльності, особистісна передумова її ефективності. Як якість особистості, вона містить у собі: позитивне ставлення до професії; риси характеру і здібності; знання, навички, уміння; стійкі професійно важливі якості пізнавальних процесів. Активізація навчання через освітній діалог, який визначається як процесуально-цілісна формою активного навчання, спрямована на перетворення внутрішнього досвіду студентів та набуття нових знань, вимагає також реалізацію такої складової як діалогічність викладача [54].

Діалогічність викладача полягає у здатності ефективно організувати діалог зі студентами, активно взаємодіяти з ними та враховувати їхні індивідуальні особливості. Викладач повинен бути готовим до розвитку діалогічної культури студентів та сприяти їхньому особистісному зростанню.

Здатність до діалогу є проявом високої професійної майстерності викладача. Це результат постійної роботи над собою, вдосконалення власної педагогічної діяльності та набуття діалогічного досвіду. Готовність викладача до діалогізації освітнього процесу включає два аспекти: особистісну готовність та професійну готовність.

Особистісна готовність викладача проявляється у тому, як він реалізує себе та розвивається як особистість. Вона передбачає вміння викладача адаптуватися до різних ситуацій, бути емоційно стійким та вміти вибудувати відносини зі студентами на основі взаємоповаги та довіри. Особистісна готовність викладача також включає вміння вчитися на помилках та бути готовим до постійного самовдосконалення [91].

Професійна готовність викладача визначається його знаннями, навичками та досвідом у викладацькій діяльності. Викладач повинен мати глибокі знання у своїй предметній області, володіти сучасними методиками навчання та вміти ефективно використовувати різні форми діалогу зі студентами. Професійна готовність також включає вміння адаптувати свою

педагогічну практику до потреб і особливостей студентів. Тобто, високий рівень готовності є взаємопов'язаним чинником розвитку соціального інтелекту, адже високий рівень соціального інтелекту корелює з готовністю здійснювати професійну діяльність [92].

Отже, особистісна готовність викладачів до діалогізації освітнього процесу є важливим аспектом успішного впровадження діалогічного підходу у навчальний процес. Викладачі повинні бути готові до активної взаємодії зі студентами, створювати сприятливу атмосферу для діалогу та бути відкритими до нових ідей. Особистісна готовність викладачів передбачає їхню готовність до постійного самовдосконалення та розвитку як особистості. Професійна готовність викладача включає глибокі знання предмета, вміння застосовувати сучасні методики навчання та ефективно використовувати різні форми діалогу зі студентами. Діалогічність як життєва позиція викладача є найбільш істотним показником його професійної майстерності.

2. Становлення суб'єктності студентів.

Суб'єктність освіти виступає як ідея формування спрямованості фахівців на професійно-особистісне самовдосконалення, а саме, налаштування себе для вирішення завдань. Суб'єктність студентів – це їхня здатність до самоосвіти та прийняття самостійних рішень, що стосуються їхньої майбутньої професії у процесі фахової підготовки. Майбутні фахівці, вступаючи до закладів вищої освіти мають розуміти всю відповідальність за свої слова та дії будучи суб'єктами навчання. Студентам слід відійти від звичного для них стану, до якого вони звикли будучи школярами, коли за ним вівся постійний нагляд та відбувалось спонукання до вивчення тих чи інших предметів. Вони повинні осмислити вважливість матеріалу, який їх надається у процесі фахової підготовки, адже це допоможе їх виразити себе суб'єктами навчальної діяльності [112].

В інноваційному суспільстві, яке характеризується інтелектуальним пізнанням і прагненням до постійного вдосконалення, процес навчання охоплює різні типи, принципи та моделі, водночас спрямований на

індивідуальні потреби та прагнення. Створення умов для особистісної та професійної самоактуалізації, надання допомоги суб'єкту навчання в розвитку його потенціалу й забезпечення професійного й життєвого самовизначення в основі яких – повага до студента і віра в нього, визнаються основними принципами гуманізації освіти та реалізується через діалогізацію освітнього простору.

Суб'єктність є важливим аспектом розвитку майбутніх фахівців, оскільки вона сприяє поглибленню розуміння, автентичності, емпатії та ефективній співпраці в професійному оточенні [2].

Суб'єктне, ціннісне ставлення студента до власної учіннево-професійної діяльності, яке пов'язане з визначенням особистісного смислу освіти, оцінкою навчальних результатів і досягнень, пошуком нових смислів, особистісною значущістю системи знань, умінь, ціннісних ставлень, переживанням значущого досвіду, та вміння швидко адаптуватись до змін в освіті та знаходити найдієвіші способи взаємодії, найповніше відображено в процесі становлення соціального інтелекту майбутнього педагога [2; 3].

Соціальний інтелект визначається як здатність розуміти та взаємодіяти з іншими людьми в різних соціальних ситуаціях. У контексті суб'єкт-суб'єктних взаємних та розвитку суб'єктності соціальний інтелект виявляється у здатності ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти, взаємодіяти з різними особистостями та розуміти їхні потреби та перспективи. Таким чином, розвиток суб'єктності в освітньому процесі визначає психологічний зміст розвивальної стратегії впливу, який є найбільш оптимальним для становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців. Реалізація цієї умови передбачає залучення суб'єктів до діалогу на особистісно-смысловому рівні і повинна впроваджуватися в освітньо-професійній діяльності.

3. Діалогізація освітнього матеріалу.

Діалогічність освітнього матеріалу передбачає активний процес вивчення та сприймання навчального матеріалу, в якому викладачі та студенти взаємодіють як рівноправні партнери, спільно конструюючи знання та

розуміння та надаючи отриманим знанням власні смисли. Це відходить від традиційної моделі, де викладач транслює інформацію студентам, і наголошує на важливості взаємодії, обміну ідеями та спільного конструювання знань [54].

Враховуючи основні принципи діалогізації освіти, можна визначити такі основні умови діалогічності освітнього матеріалу:

1) багатогранність: матеріал повинен бути збагаченим різноманітними джерелами, включаючи тексти, графіки, відео, аудіо тощо, які стимулюють різні типи сприймання та розуміння;

2) активна взаємодія: навчальний матеріал має включати завдання та питання, які спонукають студентів до обговорення, аналізу та обміну власними ідеями;

3) заохочення різноманітності поглядів: матеріал повинен враховувати різноманітність точок зору та культурних контекстів, стимулюючи учасників розглядати питання з різних перспектив;

4) залучення критичного мислення: діалогічний матеріал стимулює студентів до критичного аналізу і оцінки інформації, а не лише до її прийняття;

5) сприяння активному навчанню: матеріал має включати завдання, які заохочують студентів до активного пошуку і розв'язання проблем, а не простого запам'ятовування фактів;

6) автентичність для обговорення: навчальний матеріал повинен мати точки, які можна обговорити, аби створити сприятливу атмосферу для діалогу [59].

Ми вважаємо, що освітній діалог як вихідний момент особистісних трансформацій студента, реалізується у контексті діалогічності освітнього матеріалу через такі суттєві характеристики:

1. Контекстуальність: здатність викладача враховувати життєву ситуацію студентів, їхні потреби та актуальні переживання[56; 178].

2. Відкритість: представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, неоднозначних, парадоксальних фактів та матеріалу [56].

3. Смыслотворчі інтенції: активний пошук інформації, необхідної для розуміння; зіставлення нової інформації з наявними знаннями і досвідом. Смыслотворення відбувається не лише як неусвідомлюване пропускання через себе та переживання попередніх реальних ситуацій взаємодії зі студентом, які залишили сліди у пам'яті, а і як проживання схожих прогнозованих уявних ситуацій [56; 163].

4. Метафоричність предметного змісту: використання метафор як засобу актуалізації здатності до інтуїтивного сприйняття структури матеріалу; пояснення складних теорій, концепцій за допомогою простих життєвих аналогій; персоніфікація складних систем та процесів; пояснення абстрактних етичних та філософських категорій через художні образи та сюжети. Підвищення учіннєвої мотивації відбувається внаслідок символічного відображення в образному матеріалі, метафоричних картах матеріалу та закономірностей, соціокультурних цінностей; відбувається розкодування смислів, прихованих у метафоричному тексті, шляхом активізації асоціативного мислення, застосування методу смислового бачення тексту, аналітичного методу, творчої інтерпретації, рефлексії духовно-естетичного досвіду тощо [56; 156].

5. Інтерсуб'єктивність: можна визначити як взаємний процес комунікації, за допомогою якого усвідомлення та знання діляться від однієї людини до іншої; полягає у тому, що сенс освіти не розчиняється у свідомості студентів або в зовнішньому соціальному світі, а розкривається у їхній спільній взаємодії; умови освіти повинні бути пристосовані до потреб розвитку усіх її учасників [228].

6. Ігрові форми взаємодії: створення ситуацій, що відкривають свободу, імпровізаційність та можливості експериментування для студентів та є ефективним способом активізації навчання та розвитку студентів [56].

Окрім того, у роботах деяких авторів (М. Бастун, Н. Голота, Г. Карпенко, В. Морозова, І. Романко, О. Пісоцька, М. Шпак та інші) основними способами завдяки яким відбувається діалогізація змісту освіти

виступає:

1. Використання проблемних, дискусійних питань, що дозволяють обговорювати різні погляди та підходи.
2. Залучення цікавого, емоційно насиченого матеріалу, що викликає зацікавленість та інтелектуальні емоції.
3. Створення навчальних ситуацій, які потребують аргументації власної позиції та критичного мислення.
4. Заохочення до наукових дискусій, дебатів між студентами.
5. Використання інтерактивних методів навчання: ділові ігри, кейс-метод, мозковий штурм тощо.
6. Залучення студентів до обговорення реальних життєвих ситуацій та пошуку рішень.
7. Створення умов для рефлексії, самоаналізу та критичного оцінювання знань.
8. Побудова навчання на засадах рівності, партнерства між студентами та викладачем [201].

Таким чином, діалогізація навчального матеріалу відбувається через використання цікавої та особистісно значущої для студентів інформації, що відповідає їхнім пізнавальним інтересам. Такий матеріал краще запам'ятовується і спонукає до самостійних роздумів та наукових дискусій. Завдяки діалогізації змісту освіти студент демонструє вміння ставити запитання, полемізувати, обговорювати різні наукові погляди та висловлювати аргументовану власну позицію. Це сприяє усвідомленому розумінню матеріалу.

Важливо розуміти, що діалогічна взаємодія тільки тоді можлива, коли сам викладач включається у цей процес. Найперше потрібно мати бажання працювати таким чином, щоб розвиватися разом із студентами. У процесі діалогізації навчального матеріалу потрібно знаходити проблемні питання для діалогічного обговорення, що дасть можливість зрозуміти як зміст навчального матеріалу, так і його особистісний сенс для студентів. Головне,

щоб студенти мали змогу критично осмислювати свої знання, рефлексувати та приймати рішення.

Організаційний блок структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів реалізується через освітній діалог як гуманітарну інноваційну психодидактичну технологію освіти.

В основу реалізації освітнього діалогу, що сприятиме становленню соціального інтелекту майбутніх педагогів, було покладено такі теоретичні положення:

1. Здібності, які входять до структури соціального інтелекту, розвиваються в процесі всього життєвого шляху людини, і соціальний інтелект слід розцінювати як особливе новоутворення особистості, що розвивається в процесі професійної діяльності фахівця, в сфері спілкування та соціальної взаємодії.

2. Становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця – Становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця – це процес прогресивних змін особистості через її саморозвиток і задоволення потреби в професійній спрямованості та компетентності, через розвиток соціально значущих та професійно важливих якостей, що відображаються у соціальних, комунікативних, діалогічних знаннях та вміннях; який визначає готовність до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей.

3. Студентський вік безпосередньо пов'язаний зі становленням активного суб'єкта, який здатен до самостійної організації власної діяльності. Отже, процес професійного виховання і навчання слід розглядати як процес самоуправління своїм психічним розвитком, набуття професійної компетентності та компетенцій, процес самовдосконалення та особистісного зростання тощо.

4. Створення діалогічного рефлексивного середовища спрямоване на

актуалізацію найбільшою мірою сприятливих умов для самоаналізу суб'єктів освітньої діяльності. Також рефлексія виконує провідну функцію реалізації зворотного зв'язку з соціальним оточенням.

Освітній діалог розглядається нами як форма активного навчання, спрямована на засвоєння професійних знань на ціннісному рівні, а також як форма спілкування для вирішення проблем професійного та особистісного розвитку та надання психологічної підтримки. Це дозволяє подолати стереотипи і вирішити особистісні проблеми учасників, сформувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми навчання для розвитку соціального інтелекту, рефлексивності, гуманістичних цінностей майбутнього фахівця забезпечується активізацією процесу завдяки інтеграції особистісного і професійного знання, створенню цілісної картини знань на основі спільної взаємодії, що розкривається у груповій формі навчання та взаємодії [121].

Як зазначалось у попередніх розділах дисертаційного дослідження, освітній діалог інтегрує у собі формальний (як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти) та змістовий (як спосіб представлення навчального матеріалу, діалогізація змісту освіти) рівні діалогу. Саме тому основними засобами організаційного блоку реалізації освітнього діалогу до зазначених рівнів є: *впровадження освітнього компоненту у формі розвивальної програми «Культура професійного спілкування»* – програма, що сконструйована відповідно до формального та змістового рівня освітнього діалогу; *проведення навчально-методичних семінарів для викладачів*, що відповідає змістовому рівню діалогу та сприятиме розвитку готовності викладачів викладати у формі освітнього діалогу, активізуватиме їх до діалогізації навчального матеріалу та використовувати основні способи діалогізації взаємодії під час професійної підготовки.

Форма освітнього діалогу у значенні суб'єкт-суб'єктного спілкування нагадує соціально-психологічний тренінг, що розробляються у сучасній психології. При розробці розвивальної програми для майбутніх педагогів та навчально-методичних семінарів ми опиралися на науково-методичні праці

вчених, які стосуються загальних принципів проведення тренінгів (З. Адамська, Є. Карпенко, Т. Яценко та інші), розвитку соціальних здібностей та соціального інтелекту (О. Власова, З. Івашкевич, Л. Ляховець, Н. Руда, Р. Ожубко та інші) формування ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога (З. Карпенко, О. Мартинюк, І. Субашкевич та інші), розвитку пізнавальної активності та педагогічних здібностей (І. Пасічник, О. Матласевич, О. Матвійчук та інші), навичок саморегуляції (М. Боришевський, С. Занюк, А. Москальова, Є. Коноз та інші), розвитку комунікативності та партнерського спілкування (П. Власов, Н. Лук'янчук та ін.), діалогічності у взаємодії (М. Бастун, Г. Радчук, Т. Яценко та інші), основні принципи організації діалогу при вивченні гуманітарних дисциплін (І. Романко, О. Пісоцька та інші), технології організації діалогу (О. Кондратюк та інші), теорії емоційного інтелекту (Ю. Бреус, Р. Бояціс, Д. Гоулман, Д. Карузо, І. Матійків, Дж. Мейер, П. Саловей, Л. Журавльова, М. Шпак та інші).

Розробляючи теми занять розвивальної програми та навчально-методичних семінарів, їх змістове наповнення, ми опирались на результати теоретичних, науково-практичних розвідок та результати проведеного емпіричного дослідження.

Зміст та структуру розвивальної програми «Культура професійного спілкування» детально відображено у наступному пункті даного розділу.

Провідна роль у діалогізації змісту освіти належить педагогу. Тому проведення навчально-методичних семінарів, сприяло розвитку готовності викладачів до перетворення освітньої ситуації у життєву ситуацію студента за допомогою використання означених характеристик, внаслідок якої студент занурений у навчання цілісно, стає її справжнім суб'єктом, активізує особистісні ресурси, набуває професійно-особистісного досвіду [47; 121].

Основними завданнями навчально-методичних семінарів для викладачів було підвищення рівня їх діалогічності з питань організації та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу, розвиток

їхньої готовності до викладання дисциплін у формі освітнього діалогу, сприяння актуалізації та розвитку психологічної готовності до роботи зі студентами як зі суб'єктами діяльності та пізнання. Основний акцент у даній роботі робився на сприянні викладачів використовувати у своїй практиці викладання змістові характеристики освітнього діалогу: контекстуальність, відкритість, метафоричність, смислотворчі інтенції, інтерсуб'єктивність та різноманітні ігрові форми взаємодії, що сприяють діалогізації змісту навчального матеріалу дисципліни. Дані семінари забезпечують прояснення та усвідомлення педагогами власних професійних цінностей, поглиблення ними своїх знань про соціальні та діалогічні засади педагогічної взаємодії, емоційне прийняття, розвиток діалогічної орієнтації та готовності до здійснення професійної діяльності у формі освітнього діалогу, набуття та втілення навичок суб'єкт-суб'єктного спілкування, рефлексії своєї професійної діяльності через аналіз учасниками власних цінностей, досвіду та особливостей з метою усвідомлення ними своєї спрямованості на прояв діалогічності у педагогічній взаємодії [106].

Проектування та програвання різних педагогічних ситуацій, застосування методу «снігова куля», «мозаїка», «колаж», колективного аналізу та обговорення, сприяло розумінню та розвитку у викладачів якостей, необхідних для діалогізації ними освітнього змісту у процесі становлення соціального інтелекту під час взаємодії зі студентами. У даному випадку проведена робота носила просвітницький і розвивальний характер, акцент робився на соціально-психологічних аспектах професійного розвитку, змісту навчального матеріалу, на використанні нових шляхів подачі матеріалу, застосуванні метафор, що загалом сприяло розширенню професійних знань педагога про різні аспекти педагогічної діалогічної взаємодії студентів та викладачів та розвитку у них здатності орієнтуватися у проблемах педагогічних взаємодій, пропонувати і застосовувати шляхи їх конструктивного вирішення через власний приклад і прожитий спільний досвід [101].

Програма навчально-методичних семінарів налічувала п'ять взаємодоповнювальних семінарів: «Розробка навчальної програми курсу у формі освітнього діалогу», «Діалогічність педагога як особистісна та професійна якість», «Феноменологія педагогічних взаємодій в освітньому діалозі», «Метафоричність у викладанні навчальних дисциплін» та «Ігрові форми взаємодії в освітньому процесі». Відповідно, основними методами, які використовувались у проведенні семінарів були інтерактивна міні-лекція, мозковий штурм, робота в групах, дискусія, аналіз ситуацій, рольові ігри тощо.

Основне освітнє завдання семінарів сприяти аналізу досвіду учасників з метою розробки навчальних дисциплін у формі освітнього діалогу, пошук способів суб'єкт-суб'єктної взаємодії у роботі із студентами. Під час усієї роботи на семінарах учасники активно могли обговорювати свої проблеми у розробці освітніх програм, шукати спільні способи їх вирішення. Окрім того, під час роботи була можливість активного обміну досвідом між педагогами з питань методів діалогізації під час викладання навчальних дисциплін. Під час занять використовувалися методи зворотного зв'язку від учасників, на основі яких у програму освітнього діалогу вносились взаємноузгоджені зміни, активізувалась рефлексія.

Також варто зазначити, що виконання викладачами окремих вправ відкривало можливості покращення ними рівня самоусвідомлення своїх професійних і особистісних якостей, які є дотичними чи змістовно поєднаними із соціальним інтелектом. Так, семінар «Діалогічність педагога як особистісна та професійна якість», сприяв також осмисленню учасниками процесу становлення у викладачів соціального інтелекту та важливість виокремлення якостей соціального інтелекту в професійну здатність в умовах педагогічної діяльності, яка є запорукою успішної професійної діяльності. Чи, наприклад, навчально-методичний семінар «Феноменологія педагогічних взаємодій в освітньому діалозі» проводився з метою сприяти розумінню викладачами педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії, коли за умови діалогічних стосунків встановлюється психологічна рівність між її

партнерами, максимально усвідомлюється зміст навчання та відбувається цілісний розвиток особистості в контексті професійної підготовки. В даному випадку, основний акцент був навколо тезису, що педагогічна взаємодія – це встановлення діалогічних стосунків, де обидві сторони виступають як рівноправні, значущі учасники цього процесу. Мотиви залученості до навчального процесу є важливими для розуміння та готовності здійснювати професійну діяльність [194].

Становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів можливе завдяки власній активності особистості, відносній самостійності психологічних утворень, їх здатності ініціювати впливи, скеровані на саморозвиток та включення особи в процес діяльності в соціальній сфері.

Зазначена теза повністю відповідає теоретико-методологічним традиціям науки про органічну єдність емоційних, афективних та інтелектуальних аспектів людської психіки, оскільки «психіка є системою інтегрованих емоційних та когнітивних процесів, неподільною єдністю афекту й інтелекту» [160, с. 18].

Таким чином, важливо зазначити, що саме гармонійне поєднання усіх засобів освітнього діалогу в процесі професійного навчання може забезпечити становлення такого складного інтегративного утворення як соціальний інтелект майбутніх педагогів.

Останній блок – *результативний* – демонструє очікуваний результат – становлення соціального інтелекту у студентів майбутніх – педагогів, який відображається у таких його компонентах як: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інтерперсональний та соціально-рефлексивний, що істотним чином сприятиме розвитку професійної спрямованості особистості, соціальних знань та вміннях, комунікативно-діалогічних уміннях і у розвитку рефлексивності майбутніх педагогів.

3.2 Зміст розвивальної програми «Культура професійного спілкування» становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу

Результати теоретичних розвідок та проведеного констатувального етапу емпіричного дослідження актуалізували проблему підвищення потенціалу розвитку соціального інтелекту у педагогічній взаємодії. Досягнення очікуваного результату є можливим завдяки активізації різних суб'єктів педагогічного простору – викладачі, студенти, зміст навчального матеріалу – як системи заходів, спрямованих на створення психолого-педагогічних умов для інтенсифікації розвитку у студентів соціального інтелекту. Позитивний результат вбачався у втіленні освітнього діалогу через засоби взаємодії із студентами, із викладачами та із самим навчальним змістом освіти.

Стосовно студентів, реалізація освітнього діалогу через застосування розвивальної програми мала сприяти позитивним змінам у розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інтерперсонального та соціально-рефлексивного складових компонентів їх соціального інтелекту, розвивати у педагогів діалогічність у взаємодії та спілкуванні із студентами та встановлення у взаємодії з ними суб'єкт-суб'єктної, ціннісно-сміслової рівності.

Як зазначалось у попередньому пункті, відповідно до зазначених постулатів, нами була розроблена розвивальна програма у формі освітнього діалогу *«Культура професійного спілкування»* для студентів – майбутніх педагогів.

У розробленій розвивальній програмі за допомогою освітнього діалогу використано напрацювання українських і зарубіжних учених, інтегровані елементи просвітницьких, тренінгових програм розвитку.

Метою розвивальної програми є розвиток і вдосконалення соціального інтелекту студентів, їх комунікативно-діалогічних вмінь, готовності до

суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що сприяє здійсненню успішної професійної діяльності на засадах гуманітаризації освіти.

Основними завданнями запропонованої розвивальної програми «Культура професійного спілкування» є:

1) становлення активної соціальної позиції студентів; сприяння процесу їх особистого зростання, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності;

2) усвідомлення власних соціальних ролей та комунікативних засобів самопрезентації й самовираження;

3) усвідомлення аналогічних станів навколишніх, оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень, які надсилаються людьми й групами;

4) розвиток діалогічної компетентності студентів;

5) розвиток здатності прогнозувати поведінку інших та передбачати власний вплив на них;

6) розвиток психологічної проникливості та спостережливості, здатності фіксувати й розуміти всю сукупність смислів, отриманих від окремої особи чи групи;

7) розвиток рефлексивності майбутніх педагогів.

Організація взаємодії у розвивальній програмі визначається алгоритмом спільної діяльності, що включає такі етапи:

— діалог – основна форма організації взаємодії та спілкування усіх учасників освітнього процесу;

— розвиток цілей суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

— прийняття рішення щодо планування виконання суб'єктами спільних дій;

— організація спільної роботи та реалізація прийнятого рішення;

— налагодження систематичного зворотного зв'язку;

— коригування перебігу процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

— підсумковий аналіз результатів, контроль за вдосконаленням навчального процесу [200].

Програма в загальному вигляді представлена у таблиці 3.1, повний її варіант, детальні розробки занять представлено у додатку В.

Таблиця 3.1

**Розвивальна програма «Культура професійного спілкування» у
формі освітнього діалогу**

№ блоку	Назва заняття (годин)	Мета
1.	Заняття 1 Соціальний інтелект через призму діалогу (2 год.)	Дослідження особливостей рефлексії, здатності до самопізнання. Зняття емоційної напруги. Ознайомлення з предметом тренінгу, особливостями проведення активних форм навчання. Отримання зворотного зв'язку, створення мотивації до плідної взаємодії. Ознайомлення з поняттями соціального інтелекту та діалогічності. Аналіз важливості цих навичок для майбутніх педагогів. Розкриття зв'язку між соціальним інтелектом та успішною педагогічною практикою.
2.	Заняття 2 Самопізнання та діалог з собою (2 год.)	Розвиток самоусвідомлення, досягнення здатності до об'єктивної самооцінки, рефлексія, активація внутрішніх ресурсів з метою попередження емоційних порушень на основі внутрішніх поведінкових змін. Вивчення психологічних проблем учасників групи та шляхів їх вирішення. Покращення суб'єктивного самопочуття та психічного здоров'я.
3.	Заняття 3-4 Професійна ідентифікація (4 год.)	Розвиток мислення, вивчення професійних стереотипів, рефлексія складових професійного образу. Оволодіння «природним» стилем професійної поведінки. Рефлексія і вербалізація життєвих та професійних цінностей, принципів. Сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня задоволення від професійної діяльності.
4.	Заняття 5 Емпатія та прийняття себе (2 год.)	Актуалізація досвіду і знань щодо емоційної сфери. Розвиток вмінь виражати емоційні стани, спостерігати за емоційними проявами оточуючих, знаходити та усувати емоційні бар'єри. Відпрацювання способів зняття внутрішнього напруження, агресії; надбання навичок позбавлення від образи та ін. негативних емоцій. Робота з техніками зняття гіпертрофованого страху, притаманного людині. Робота зі сценаріями для розкриття значення взаєморозуміння в навчальному середовищі.
5.	Заняття 6 Розвиток спостережливості та соціальної уяви (2 год.)	Подолання стереотипів та стандартів сприйняття і мислення, виявлення творчості в розумінні внутрішнього світу людини. Розвиток навичок адекватного сприймання зовнішності людини. Розвиток взаємодії сенсорних каналів.

6.	Заняття 7-8 Активне слухання та мовні комунікації (4 год.)	Розвиток соціально-перцептивних здібностей; вміння розуміти індивідуальну своєрідність оточуючих за їх невербальними проявами. Вдосконалення навичок розуміння партнера за його невербальними сигналами. Навички прогнозування точності впливу на партнера. Оволодіння навичками самовираження та дій, які є основою активного слухання. Розвиток вмінь слухати, розуміти, висловлювати свої думки і почуття, зосереджуватись на партнері, «розговорити» та почути його.
7.	Заняття 9 Розвиток міжособистісної чутливості (2 год.)	Оволодіння навичками розрізнення внутрішніх станів людини на основі деталей зовнішності, індивідуальних невербальних проявів. Розвиток психологічної спостережливості та чуттєвого розуміння специфіки перебігу групових процесів
8.	Заняття 10-11 Культурна діалогічність в організації навчального процесу (4 год.)	Підвищення соціально-психологічної компетентності студентів. Оволодіння техніками та засобами спілкування, здатністю аналізувати й визначати психологічні характеристики партнера, приймати роль іншого. Вдосконалення вміння володіти ситуацією та спрямовувати її в потрібне річище й здатності впливати на психічні стани і прояви людей. Розуміння впливу культурних різниць на діалогічні взаємодії. Обговорення стратегій культурно-чутливого спілкування.
9.	Заняття 12-13 Рефлексія особистісного досвіду. Завершення (4 год.)	Підбиття підсумків тренінгу. Узагальнення, рефлексія й структурування особистісного досвіду учасників, отриманого в сфері розуміння себе, інших та інтерпретації й прогнозування ефективності налагодження особистісної та професійної взаємодії. Визначення динаміки рівня їх соціально-інтелектуального потенціалу.

Формувальний вплив за допомогою тренінгових технологій у реалізованій програмі можна умовно об'єднати у три етапи: мотиваційно-організаційний, професійно-особистісний та оцінно-рефлексивний.

Мотиваційно-організаційний етап полягає у рефлексії учасниками набутого попереднього досвіду та отриманих знань попереднього заняття, аналіз домашнього завдання, актуалізація знань та досвіду з теми заняття та формування інтересу до нього. У вступній частині до кожного заняття пропонуються короткі тематичні історії-притчі, метафори; вправи на активізацію та сприяння виключності, для зняття емоційної, тілесної і поведінкової скутості [91; 201].

Професійно-особистісний етап – основна частина заняття, що спрямована на самопізнання, здобуття і удосконалення професійних

здібностей; виконання вправ на поглиблення емоційного самоусвідомлення, формування умінь управляти та приймати емоції, адаптивності, позитивного мислення, соціальної проникливості, толерантності до інших, асертивності поведінки, автентичності та гнучкості поведінки, готовності до взаємодії, вдосконаленню соціальних здібностей, розвиток гуманістичних цінностей тощо [91; 201].

Важливим є оцінно-рефлексивний етап, який полягає в підведенні підсумків і включає аналіз висновків, вжитих понять, глибини аргументів, уміння використовувати докази, спростування, враховується гуманістично-ціннісний рівень дискусії, вміння робити вибір [91; 201].

Структура та алгоритм занять були наступними:

1. Вступ. Виконує функції психологічного запуску теми, задає динаміку тренінгу, «розігриває» учасників, занурює їх в особливу ігрову атмосферу, дозволяє швидко і без зусиль налаштуватись на специфічну групову роботу; формує настанови на продуктивну роботу. Поряд з тим вона виступає засобом зміни актуальних емоційних станів, знімає надмірне емоційне напруження.

2. Діагностика проблеми. Відбувається переважно в ході виконання вправи чи гри, інколи – дискусії, цей етап висвітлює ті проблеми учасників, над якими необхідно працювати, щоб вдосконалити вміння ефективно встановлювати та підтримувати міжособистісні стосунки.

3. Теоретична частина. Орієнтована на змістовну складову роботи групи, в нашому тренінгу – це міні-лекції. Для цієї частини характерне введення понять, правил, технологій, вони надаються вкрай дозовано, в простій, зрозумілій формі. Часто інформація має чітко структурований, схематизований вигляд. Зазначені теоретичні знання виступатимуть засадами для формування інструментального та мотиваційного аспекту навичок.

4. Практична частина. Відбувається в ході виконання серії вправ, в іграх чи дискусіях, орієнтованих на розвиток змістовних аспектів навичок. Слід зазначити, що в тренінгу в ролі зазначених аспектів виступали:

1) здатність до розуміння та прогнозування станів, ставлень, рис людини;

2) усвідомлення власної унікальності, збагачення свідомості позитивними, емоційно забарвленими образами, пов'язаними з усіма проявами особистості;

3) сприймання себе через результати власної діяльності, спостереження за своїми внутрішніми станами, вирішення персональних проблем;

4) техніки встановлення контакту в процесі спілкування, репрезентація власних психологічних станів, а також розуміння аналогічних станів інших людей; усвідомлення широкого кола мотивів міжособистісних стосунків; розвиток різних видів до соціальних об'єктів та ін.).

5. Рефлексія – ретроспективна оцінка заняття в двох аспектах: емоційному (сподобалось – не сподобалось, вдалося – не вдалося чомусь навчитись) та смисловому (чому це важливо, чому група працювала саме з цією проблемою, темою, технікою та ін.). Таке обговорення допомагає виокремити факти, необхідні для обмірковування й асиміляції (привласнення) досвіду.

6. Міжособистісна підтримка, зворотний зв'язок. Сприяє закріпленню емоційного досвіду та відокремлює одне заняття від іншого.

7. Завершення. Переключає учасників на інший вид діяльності, на інших людей, на нові емоції; крім того – це ритуал, а ритуали є способом створення й підтримки спільності членів тренінгової групи, їхніх «Ми-почуттів» [101; 194; 200; 201].

Варто зазначити, що в даній програмі ми використовували поєднання активних (дискусійних) та інтерактивних методів у запропонованій програмі. Активні методи є засобом надання в загальному вигляді основ знань; емоційне забарвлення впливає на формування поглядів; створює емоційну взаємодію та творче спілкування з аудиторією; активізує активну увагу, уявну діяльність, викликає рух думки слухачів вслід за думкою викладача, сприяє засвоєнню і

формуванню навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності [201].

Мета використання дискусії – активний обмін думками між її учасниками, спільна робота над прийняттям конкретного, оптимального рішення. Члени групи отримують можливість дізнатися, як їх сприймають інші, спробувати себе в нетиповій ролі, побудувати власну поведінку за новим зразком, висловитись відкрито, не боячись критики чи ігнорування від оточуючих. Дискусії покращують соціально-психологічний клімат в групі, роблячи учасників більш толерантними і менш залежними від існуючих стереотипів [91].

Інтерактивні методи, на відміну від активних, орієнтовані на більшу взаємодію студентів між собою, що підвищує їх мотивацію та сприяє зростанню результативності. Під час використання таких методів, учасники звертаються до власного життєвого та професійного досвіду, а також до досвіду інших, при цьому їм доводиться спільно вирішувати поставлені завдання, долати конфлікти, йти на компроміси, знаходити спільне рішення [91].

У програмі ми використовували різні інтерактивні методи та форми, які допомагають організувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками, а саме:

- програвання педагогічних ситуацій;
- робота в малих групах;
- творчі завдання;
- мозковий штурм;
- інтерактивні міні-лекції;
- снігова куля, мозаїка, колаж;
- рефлексивні коментарі;
- повчальні історії, яскраві метафори, притчі;

— психогімнастичні, ігрові, тренувальні вправи, вправи на активізацію, тощо [200].

Важливо виокремити на наш погляд використання під час програми таких методів навчання як: програвання педагогічних ситуації, метод «снігова куля», метод рольової гри.

Програвання педагогічних ситуацій, як одна з форм рольової гри чи кейс-методу передбачає аналіз і обговорення реальних життєвих і професійних ситуацій. Усвідомлення та засвоєння інформації відбувається на основі реальної ситуації, що одночасно є і технічним завданням, і джерелом інформації осмислення варіантів ціннісних суджень, навчання соціальних навиків взаємодії тощо. У процесі програвання учасники вживаються у запропоновану реальну ситуацію з професійного життя та виконують (грають) ролі з елементами імпровізації в установлених межах, розігрують ситуації і бачать їх різних точок зору [121].

Метод снігової кулі є методом колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду. Даний метод підходить для створення дефініції, цілісної картини засвоєних знань і відповідно процесу передачі цих знань, пережитого досвіду, яка буде легко зрозумілою та прийнятою всіма слухачами, оскільки всі беруть участь у її створення, мають можливість подати власне бачення об'єкту [68].

Метод мозаїки – це інтерактивна техніка, яка використовується під час тренінгів для стимулювання креативного мислення та генерування ідей в групі. Метод допомагає ефективно залучити всіх учасників до креативного процесу, врахувати різні погляди та підходи, генерувати максимальну кількість ідей і залучити особистісний досвід для знаходження відповідей [121].

Цільовою спрямованістю наведених методів, форм та прийомів виступає розвиток у студентів здатності передбачати наслідки поведінки людей в конкретних ситуаціях; моделювати наслідки подій; логічно узагальнювати, виокремлювати суттєві ознаки в різних невербальних реакціях оточуючих;

розвивати емпатію та власні рефлексивні вміння, тренувати навички активного слухання та емпатійного відгуку, розвивати діалогічну позицію; поєднувати протилежні ідеї з різних галузей досвіду та використовувати отримані асоціації для вирішення конкретних проблем.

Так, вправа «Зрозумій фразу» розвиває вміння зосереджуватися на співрозмовнику, аналізувати не лише зміст сказаного, але й почуття та емоції людини [2]. Перефразування та уточнення демонструє розуміння партнера, що підвищує рівень емпатії. Вправа «Мовчазне і розмовляюче дзеркало» дала змогу розвинути емоційну проникливість в студентів [24]. Під час виконання вправи, учасники об'єднувались у трійки. Один учасник розповідав про якусь емоційно значущу подію. Другий намагався віддзеркалити почуття, які чув у розповіді, називаючи їх («Я відчуваю, що вас це засмутило/розлютило/збентежило»). Третій учасник під час цього спостерігав за вправою. Дана вправа допомагає тренувати здатність розпізнавати емоційний стан людини та адекватно вербалізувати його. Це покращує навички емпатійного реагування та глибшого розуміння інших

Вправа «Дай відповідь замість іншого» спрямована на розвиток рефлексії та усвідомлення індивідуальних особливостей реагування на прожитий досвід [86]. Суть вправи полягала у тому, що учасники по колу ділились своїми враженнями від заняття, аналізували власні труднощі та досягнення та здійснювали зворотний зв'язок щодо демонстрації навичок емпатії та рефлексії. Рефлексія сприяла усвідомленню власних особливостей комунікації, кращому розумінню того, наскільки вдалося продемонструвати навички активного слухання та емпатії, а зворотний зв'язок від інших учасників допомагав побачити себе збоку.

Вправа «Сліпі і поводитирі» спрямована на розвиток довіри, емпатії та невербальної комунікації [91]. Учасники розбивались на пари, в яких один грає «сліпого», а інший – «поводиря». Завдання «поводиря» провести «сліпого» через перешкоди в кімнаті, покладаючись лише на тактильний контакт і невербальну комунікацію. Потім учасники міняються ролями. Дана вправа

дала змогу учасникам поліпшити навички невербальної комунікації, налагодити міжособистісні стосунки в групі, сприяти позитивній груповій взаємодії

Використання вправи «Сліпі плями» сприяло розвитку саморефлексії майбутніх педагогів [101]. У ході виконання учасники індивідуально склали список власних «сліпих плям» – рис характеру чи моделей поведінки, яких вони зазвичай не помічають. Потім учасники по черзі озвучували ці «сліпі плями» в групі з метою подальшого обговорення та аналізу, що сприяло ефективному погляду зі сторони на власну реакцію на прожитий досвід.

Для розвитку діалогічності нами використовувались наступні вправи. Вправа «Зроби це», в якій учасники об'єднуються в пари або малі групи для обговорення запропонованої теми чи проблеми, мала на меті знайти спільне бачення вирішення певної проблематики, намагаючись зрозуміти позицію кожного. У вправа «Три рухи. Коло ідей», де кожен учасник по черзі додає свою думку в обговорення теми в колі так, щоб продовжити ланцюжок ідей або побудувати на них, дала можливість студентам створити єдиний простір смислів та єдиний цілісний досвід.

Важливою для використання була вправа «Діалогічне взаєморозуміння», де у виконанні використовується індивідуальне письмове есе з аналізом якоїсь ситуації чи проблеми з позицій різних учасників, їхнім можливим діалогом [194]. Ця вправа допомагала слухати і розуміти інших, навчитися конструктивно вести діалог, спільно будувати значення та надавати смислу прожитому досвіду, спільно обговорювати сценарій та прийти до консенсусу з урахуванням різних точок зору.

Під час проведення тренінгових занять також застосовувалася модифікована вправа «Три відповіді», яка мала на меті формування у студентів установок на самопізнання та здійснення самоідентифікації [86]. При записуванні на запропонованих картках варіантів свого імені учасники мали його співвідносити з тими якостями своєї особистості, які відповідають її певним сторонам. Таким чином, студенти ідентифікувалися зі своїми

особистісними властивостями, що сприяло проведенню внутрішньої роботи над собою.

Варто зауважити, що проведення тих вправ, що спрямовані на усвідомлення студентами власної самоцінності, було надзвичайно корисним, оскільки розвиток їх соціального інтелекту, а саме інтерперсонального компоненту соціального інтелекту серед показників якого, ми визначаємо якості діалогічності, на нашу думку у першу чергу, залежить від ставлення до власної особистості. Майбутній самодостатній педагог, який поважає і цінує власну особистість, схильний до досягнення психологічної, діалогічної рівності з іншими, до зменшення психологічної напруги у стосунках з ними, готовий продуктивно та швидко діяти в змінних умовах часу, здатний створювати цілісні смисли, та ділитися значущим пережитим досвідом.

Вправа «Товсте скло» проводилася з метою надати можливість учасникам глибше усвідомити власну позицію у майбутніх професійних стосунках та зрозуміти переживання один одного з приводу виникнення протиріч та конфліктів у взаєминах [24]. У ході виконання проектувалася ситуація непорозуміння між викладачами та студентами, де учасникам почергово спочатку мали виконувати роль викладача, а потім роль студента чи навпаки. Тобто спочатку учасник програвав певну ситуацію у ролі студента, ким він і є, аналізував свої дії і реакцію, а далі пробував цю саму ситуацію програти у ролі вже викладача, спробувавши застосувати інший досвід і бажання вирішити даний конфлікт. Під час обговорення учасники обмінювалися враженнями від виконання різних ролей і зазначали, як це їм допомагало зрозуміти спочатку власну ціннісно-смыслову позицію, а тоді позицію педагога, «приєднатися» до неї та мінімізувати дистанцію через непорозуміння. Також це сприяло розвитку якостей особистості, що допомагають налагоджувати діалогічну комунікативну взаємодію, проаналізувати внутрішні процеси під час діалогу з іншими, розвивати здатність ефективно спілкуватися. Логічно продовжила розпочату роботу

вправа «Ритм», яка сприяла налаштуванню обох сторін взаємодії на одну «хвилю».

Серед вправ, які використовувалися нами під час проведення тренінгу, варто ще відмітити модифіковану вправу «Шаноблива вербалізація», де учасникам пропонувалося серед означених бар'єрів спілкуванні вибрати ті, які їм властиві у ситуаціях, коли необхідно щось обговорити одне з одним чи переконати протилежну сторону у чомусь [24]. Зокрема, називалися такі бар'єри: накази, команди, вказівки; погрози, застереження; моралізування, нотації; готові рішення та поради; логічні докази; осуд, звинувачення, критика; лайка, приниження; випитування, допит; умовляння; перетворення проблеми в жарт. Ця вправа дала можливість усвідомити помилки, яких припускаються у ситуаціях взаємодії та навчити як адекватно реагувати та взаємодіяти.

Таким чином, дотримуючись принципу системності у побудові розвивальної програми, ми витримали логіку структурування кожного заняття зокрема, що сприяло послідовному викладу матеріалу та наступності у його засвоєнні учасниками. Застосування різних засобів освітнього діалогу в комплексі та наступності на певних етапах, на нашу думку, сприятиме цілісному становленню соціального інтелекту майбутнього педагога у професій професійної, що робить його активним суб'єктом власної професійної діяльності.

3.3 Результати апробації програми становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів

Як зазначалось у попередньому розділі, формувальний етап емпіричного дослідження передбачав вирішення таких завдань:

1. Розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту в процесі професійної підготовки у формі освітнього діалогу.

2. Відповідно до моделі та на підставі результатів констатувального етапу емпіричного дослідження розробити розвивальну програму у формі освітнього діалогу.
3. Провести розподіл студентів на експериментальну та контрольну групи.
4. Діагностувати вихідний рівень соціального інтелекту та його складових у студентів майбутніх педагогів (контрольний етап).
5. Апробувати в експериментальних групах розвивальну програму у формі освітнього діалогу.
6. Провести контрольний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту у досліджуваних.
7. Здійснити кількісний та якісний аналіз ефективності розвивальної програми та узагальнити результати дослідження.

Формувальний етап був спрямований на з'ясування наявного та потенційно можливого розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів, на вивчення впливу реалізації освітнього діалогу, як спеціально організованих умов взаємодії учасників навчально-виховного процесу на процес становлення соціального інтелекту. Ефективність впровадження програми підвищення потенціалу розвитку соціального інтелекту студентів у педагогічній взаємодії визначалася завдяки здійсненню повторного дослідження кількісних показників розвитку структурних складових соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів.

Перевірка висунутих нами положень, описаних у попередніх розділах, включала наступні завдання:

1. Визначення динаміки показників експериментальної групи (ЕГ) до і після експерименту;
2. Порівняння показників експериментальної групи (ЕГ) з показниками контрольної групи (КГ);
3. Визначення впливу побічних змінних – порівняння попереднього і підсумкового зрізу в контрольній групі (КГ).

Отримані дані опрацьовувалися за допомогою статистичних методів, зокрема: порівняння результатів та знаходження значущості відмінностей у експериментальній та контрольній групах до та після формувальної частини здійснено за критеріями t-Стюдента та кутового перетворення ϕ^* -Фішера. Також отримані дані аналізувалися за допомогою непараметричних критеріїв – U-критерію Манна-Уїтні, G-критерію знаків.

У формувальному експерименті брали участь студенти загальною кількістю 60 осіб, з них – 30 досліджуваних ЕГ та 30 досліджуваних КГ.

Відповідно до нашої моделі становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів, засобами освітнього діалогу як чинника становлення соціального інтелекту у студентів є також спеціально організована робота з викладачами. Тому, в експериментальній групі розвиток соціального інтелекту здійснювався на двох паралельних рівнях: основною незалежною змінною виступала взаємодія із студентами та викладачами через впровадження розвавальної програми та навчально-методичних семінарів.

Оскільки, наш формувальний експеримент є все-таки квазіекспериментом, який характеризується зниженими вимогами до процедури формування вибірки, формування вибірки здійснювалося на підставі критерію еквівалентності досліджуваних (критерій внутрішньої валідності). Результати, отримані при дослідженні експериментальної вибірки, поширюються на кожного її члена за критерієм репрезентативності (критерій зовнішньої валідності) – учасники експерименту представляють частину генеральної сукупності, щодо якої ми можемо поширювати дані, отримані під час експерименту. Репрезентативність вибірки забезпечується достатньою кількістю досліджуваних.

Схематично план емпіричного дослідження зображений у таблиці 3.2.

Експериментальний план дослідження

Експериментальна група	O1	X1	O2
Контрольна група	O3		O4

Примітка: де, X1 – експериментальний вплив за допомогою програми розвитку соціального інтелекту у майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу;

O1, O3 – результати констатувального зрізу;

O2, O4 – результати контрольного зрізу.

Гіпотезу про вплив незалежної змінної на залежну можна прийняти в тому випадку, якщо виконуються дві умови: а) відмінності між O1 і O2 – значущі, між O3 і O4 – незначущі і б) відмінності між O2 і O4 – значущі.

Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці зрізів в контрольній групі. Якщо спостерігаються зміни (за відсутності експериментального впливу), то це може свідчити про існування певних побічних змінних.

Ми передбачали, що незалежна зміна, а саме розвивальна програма як спеціально організована групова взаємодія є перспективною формою розвитку здібностей особистості, і, зокрема, соціального інтелекту. Через набуття особистістю значущого групового досвіду відбувається перебудова існуючих настановлень, практичне оволодіння пізнавальними вміннями, розвиток перцептивних здібностей в ситуаціях комунікативної соціальної взаємодії. Адже процес становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів є неможливим поза перебудовою особистісних та поведінкових характеристик фахівця. Важливим результатом програми є осмислене й емоційне пізнання себе та іншої людини як суб'єкта соціальної взаємодії, а також сприйняття процесу спілкування та його результатів. Йдеться також про формування власне ефективних стратегій пізнання, прогнозування, інтерпретації дій інших людей і своєї поведінки в процесі групової взаємодії. Відповідно до зазначеного, основний становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів відображалась у позитивній динаміці показників:

внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, знання елементів та результатів поведінки, емоційна обізнаність, соціальна адаптованість, відкритість, гнучкість, креативність мислення, інтернальність, емпатійність, діалогічність, рефлексивність, позитивне самоствавлення.

У зв'язку з тим, що у досліджуваних в експериментальних та контрольних груп не діагностовано значущої різниці в емпіричних результатах на етапі констатувального дослідження, спочатку будемо описувати результати досліджуваних студентів експериментальних та контрольних груп в цілому, за двома великими вибірками. Зупинимось конкретно на тих змінах, які спостерігаються на контрольному етапі дослідження у порівнянні з констатувальним в експериментальній і контрольній групах.

Результати формувального експерименту були піддані стандартній процедурі математико-статистичної обробки за допомогою комп'ютеризованої програми IBM SPSS Statistics 23.0. Крім того, на даному етапі, використовувались методи первинної (вираховування середніх статистичних значень та стандартного відхилення) та вторинної (вираховування t-критерію Ст'юдента та критерій кутового перетворення ϕ^* -Фішера, який дозволяє оцінити достовірність відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зареєстровано ефект, який цікавить дослідника між залежними вибірками) статистичної обробки.

Аналіз змін, зафіксованих в результаті проведення формувального експерименту, показав, що загальний рівень соціального інтелекту, а також його основних компонентів зросли.

Проаналізуємо отримані результати відповідно до структурних компонентів розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів. Так, визначальним показником **мотиваційно-ціннісного компоненту** соціального інтелекту студента майбутнього педагога є *внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності* (табл.3.3).

Досліджуючи мотиви учінневої діяльності у майбутніх фахівців за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна, виокремлено три групи студентів:

- студенти з домінуванням учіннево-професійних мотивів – «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності»;
- студенти з домінуванням навчальних мотивів – «набути глибоких і міцних знань», «одержати інтелектуальне задоволення»;
- студенти із домінуванням зовнішніх (атрибутивних) мотивів – «бути постійно готовим до чергових занять», «виконувати педагогічні вимоги».

Таблиця 3.3

Динаміка зміни мотивів навчання студентів у контрольній та експериментальній групах за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна

Вираження мотивації	Експериментальна група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
Внутрішня	12%	48%	7%	10%
Навчальна	58%	30%	64%	60%
Зовнішня	30%	22%	29%	30%

Згідно з результатами, що представлені у таблиці 3.3 розподіл мотивів у студентів експериментальної та контрольної груп вказує на позитивну динаміку змін на контрольному етапі формульованої частини дослідження у студентів експериментальної групи.

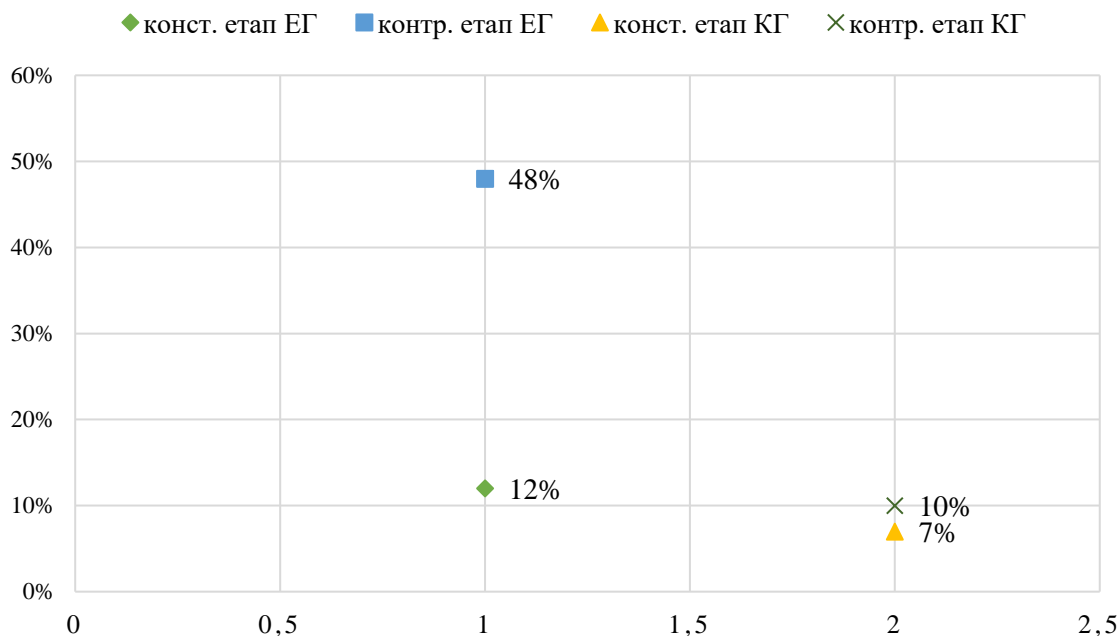


Рис. 3.2 Розподіл зміни динаміки показників внутрішньої мотивації у контрольній та експериментальній групах за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана, В. Якуніна

Відповідно, домінування внутрішньої учіннево-професійної мотивації у 48% студентів експериментальної групи на контрольному етапі вказує на наявність у них пізнавальних і реальних, значущих професійних мотивів (рис. 3.2).

Можна стверджувати, що такі мотиви як «стати висококваліфікованим спеціалістом», «забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» для більшості опитаних даної групи стали переважаючими.

Серед досліджуваних з домінуванням зовнішніх мотивів спостерігається зменшення частки тих, у кого переважають позиційні, прагматичні мотиви. Зокрема, в експериментальній групі до формувального впливу частка таких досліджуваних становила 30%, а після – знизилась до 22%. Це свідчить, що для цієї категорії студентів менш значущими стають мотиви «одержати диплом», «добитися схвалення оточення», «отримувати стипендію», «виконувати педагогічні вимоги», тощо.

Для отримання більш репрезентативних результатів було використано критерій кутового перетворення ϕ^* -Фішера для порівняння значущості відмінностей між показниками зовнішньої, навчальної та внутрішньої учіннево-професійної мотивацій учасників експериментальної та контрольної груп до і після формувального впливу. Застосування процедури на контрольному етапі не показало значущих відмінностей у показниках зовнішньої та навчальної мотивацій у досліджуваних експериментальної групи. Порівняння відсоткових часток внутрішньої учіннево-професійної мотивації експериментальної групи до впливу (12%) і після впливу (48%) дало такий результат: $\phi^*_{\text{емп.}}=2,23 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,53$ на рівні $p \leq 0,01$.

Порівнюючи отримані результати за показниками мотивації студентів експериментальної та контрольної груп, на етапі контрольного зрізу зафіксовано статистично достовірне підвищення показників в досліджуваних експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної групи. Зокрема, порівняння процентного співвідношення середніх значень учіннево-професійної мотивації експериментальної групи (48%) і контрольної групи (10%) засвідчує позитивні зрушення на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\phi^*_{\text{емп.}}=2,79 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,53$; порівняння процентних часток початкової мотивації експериментальної групи (30%) і контрольної групи (60%) теж підтверджує статистично значущі зміни на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\phi^*_{\text{емп.}}=2,22 > \phi^*_{\text{крит.}}=1,64$.

Отже, можна засвідчити, що завдяки проведеній програмі у студентів експериментальної групи підвищилася внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності. Динаміка змін мотивів пояснюється застосуванням ефективних технологій під час формувального впливу, спрямованих на розвиток готовності та позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Ще одним показником соціального інтелекту майбутніх педагогів, що визначає здатність особистості усвідомлювати та використовувати власні можливості, прогнозувати зміни власної позиції в реальному житті та

відображається у бажанні самореалізовуватись та самовдосконалюватися, є прагнення до самоактуалізації (табл. 3.4).

На констатувальному етапі нашого дослідження було виявлено недостатнє прагнення до самоактуалізації у майбутніх фахівців. Однак узагальнені результати здійсненого порівняльного аналізу показників самоактуалізації (самоактуалізаційний тест Ю. Альошиної та Л. Гозмана), одержані контрольною та експериментальною групою на контрольному етапі дослідження, зазнали деяких змін.

В експериментальній групі спостерігаємо зростання показників самоактуалізованості після формувального впливу. Так, показник за шкалою «Компетентність у часі» зріс від 46,57 до 55,57, показник за шкалою «Синергія» – від 50,52 до 56,19, а показник за шкалою «Гнучкість поведінки» – від 49,24 до 56,32 Статистична значущість одержаних змін підтверджується показниками t- критерію Стьюдента.

Зокрема, за шкалою «Компетентність у часі» $t=3,6$, за шкалою «Синергія» $t=3,4$, а за шкалою «Гнучкість поведінки» $t=3,6$, а достовірність різниці результатів визначалась на рівні значущості $p \leq 0,01$.

Таблиця 3.4

Розподіл показників самоактуалізації в експериментальній та контрольній групах за методикою САТ Ю. Альошиної та Л Гозмана

Шкали САТ	Експериментальна група (n=30)			Контрольна група (n=30)		
	конст. етап	Дост. t- критерій	контр. етап	конст. етап	Дост t- критерій	контр · етап
Компетентність у часі	46,57	$t=3,6^*$	55,57	44,9	$t=0,1$	46,2
Синергія	50,52	$t= 3,4^*$	56,19	51,74		51,25
Гнучкість поведінки	49,24	$t= 3,6^*$	56,32	48,08	$t=0,1$	47,63

Примітка: де, * – достовірність на рівні $p \leq 0,01$ в експериментальній групі

У контрольній групі спостерігаємо незначне збільшення показника за шкалою «Компетентність у часі» від 44,9 до 46,2, а за шкалою «Гнучкість поведінки» навпаки, незначне зменшення показника від 48,08 до 47,63. Проте отримане емпіричне значення $t=0,1$ не досягає зони значущості і засвідчує їх як статистично незначущими.

Отже, можна зробити висновок, застосована програма сприяла розвитку соціального інтелекту студентів, зокрема підвищенню прагнення до самоактуалізації. Завдяки цьому у студентів розвинулося вміння цілісно сприймати життя, усвідомлюючи єдність минулого, сьогодення та майбутнього, прагнення до відносної незалежності у вчинках, бажання керуватися власними цілями, переконаннями, принципами, розвинулось вміння створювати цілісну картину навколишньої взаємодії, гнучко та ефективно взаємодіяти і пристосовуватись до змін середовища, проявляти цю гнучкість у майбутній професійній взаємодії.

Когнітивний компонент соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів ми досліджували через вираженість *соціальних знань та вмінь* (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Розподіл показників соціального інтелекту в експериментальній та контрольній групах за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена

Показники соціального інтелекту	Експериментальна група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
Пізнання результатів поведінки	9,83	11,46*	8,63	8,66
Пізнання класів поведінки	7,83	8,71*	7,14	7,00
Пізнання перетворень поведінки	8,00	9,22*	7,09	7,86*
Пізнання систем поведінки	5,24	7,00*	5,43	5,49
Композитна (загальна) оцінка	30,88	36,32*	28,29	29,06

Примітка: де * – достовірність на рівні $p \leq 0,01$ в експериментальній групі

Порівняльний аналіз першого (проведеного до початку формувального експерименту) та другого (проведеного по його завершенню) діагностичних зрізів у експериментальній та контрольній групах засвідчив, що за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка інтегральних показників загального рівня соціального інтелекту та його основних складових, в той час як у контрольній групі такої динаміки майже не зафіксовано.

Як видно з таблиці 3.5 в експериментальній групі в результаті формувального експерименту зафіксовані статистично значущі відмінності (на рівні – $p \leq 0,01$) між результатами першого та другого зрізів з наступних показників: здатність передбачати наслідки поведінки (результати поведінки) (зросла від 9,83 до 11,46 одиниць; $t=2,8$, $p \leq 0,01$); здатність розуміти невербальну експресію (пізнання класів поведінки) (зросла від 7,83 до 8,71 одиниць; $t=2,7$, $p \leq 0,01$); здатність розуміти вербальну експресію (пізнання перетворень поведінки) (зросла від 8,00 до 9,22 одиниць; $t=2,6$, $p \leq 0,01$); здатність розуміти логіку розвитку складних ситуацій (пізнання систем поведінки) (зросла від 5,24 до 7,00 одиниць; $t=2,6$, $p \leq 0,01$), а також композитний загальний показник (зріс від 30,88 до 36,32 одиниць; $t=3,2$, $p \leq 0,01$) (рис. 3.3).

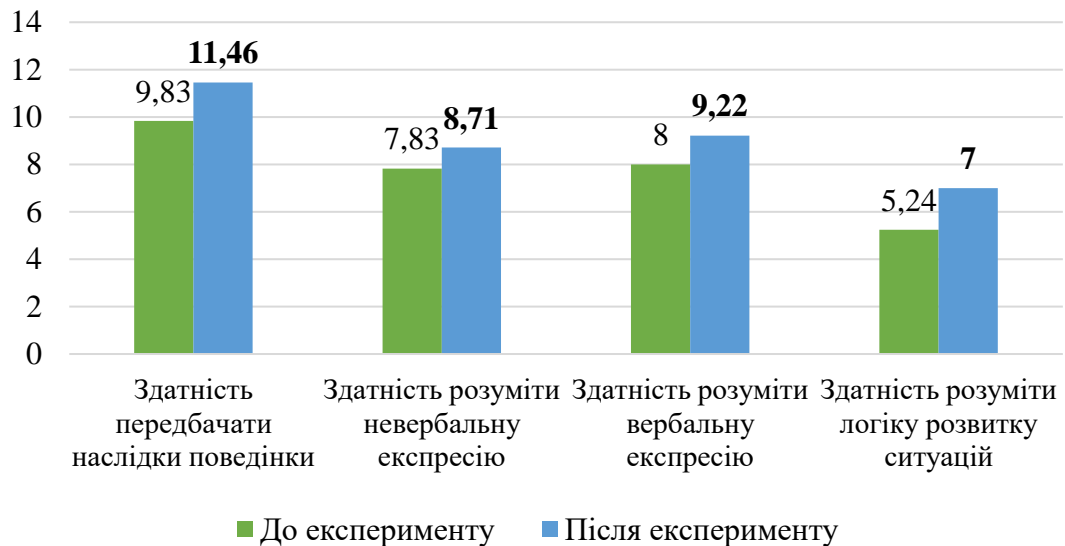


Рис. 3.3 Розподіл показників соціального інтелекту у досліджуваних експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена

Таким чином, порівняльний аналіз даних, отриманих в контрольній та експериментальній групах, показав, що між ними спостерігаються статистично значущі відмінності за всіма основними критеріями, а саме за рівнем розвитку складових здатності розуміти самого себе та оточуючих, прогнозувати міжособистісні події, ефективно адаптуватись у соціумі

Констатувальний етап формувальної частини дослідження виявив, що в цілому студенти експериментальної групи та контрольної групи однаково впорались із завданнями тесту, проте присутні деякі значущі відмінності(рис. 3.4).

На рівні статистично значущих відмінностей опинились результати виконання субтесту № 1 «Історії з завершенням», що відповідає пізнанню елементів поведінки. Так, у експериментальній групі на констатувальному етапі показник пізнання елементів поведінки становив – 9,83, а у контрольної групи на констатувальному етапі – 8,63.

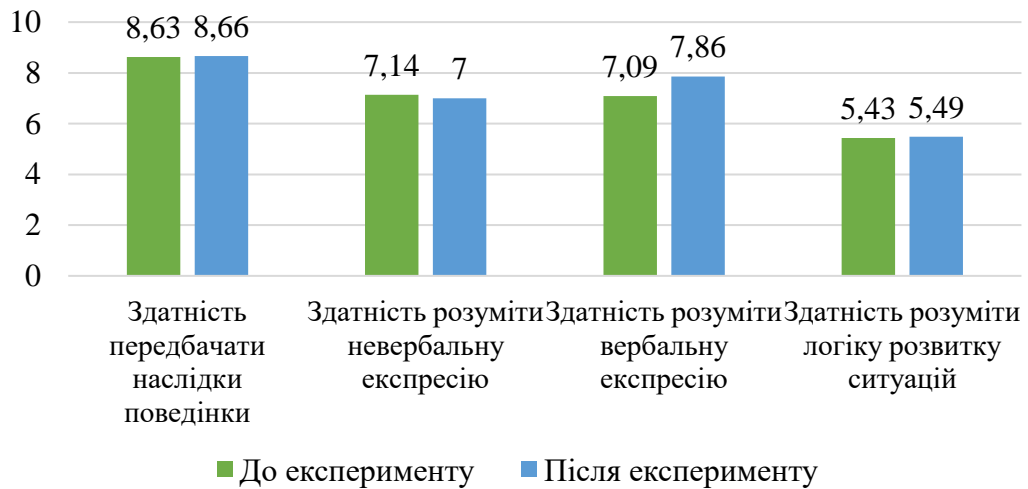


Рис. 3.4 Розподіл показників соціального інтелекту у досліджуваних контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена

Це, на наш погляд, можна пояснити не тільки специфікою теоретичної підготовки майбутніх педагогів, але й присутністю під час виконання тесту у студентів мотивації, спрямованої на оптимізацію взаємин з іншими. Висока ефективність у налагодженні та підтриманні контактів з оточуючими забезпечується у студентів експериментальної групи ще й здатністю аналізувати реальні ситуації спілкування, передбачати події, спираючись на розуміння почуттів, думок, намірів учасників комунікації. Студенти контрольної групи в ході оволодіння основними знаннями, вміннями й навичками зі спеціальності, (без додаткової мотивації щодо виконання завдань тесту), розв'язуючи тестові завдання, мабуть, більше орієнтувались на специфіку очевиднішої (й водночас вужчої) – педагогічної взаємодії, яка не передбачає чітко вибудованого алгоритму встановлення контактів з оточуючими, планування сценарію їх поведінки.

Незначущими були відмінності за такими показниками: здатність розуміти невербальну експресію або показник пізнання класів поведінки – субтест №2 (у студентів експериментальної групи середній бал – 7,83; у

студентів контрольної – 7,14), що можна пояснити високою схильністю до розрізнення складних мімичних й пантомімичних сигналів всіма учасниками експерименту. Невеликі розбіжності у результатах спостерігались під час виконання субтесту №3, спрямованого на здатність розуміти вербальну експресію або у показнику пізнання перетворень поведінки (середній бал в експериментальній групі – 8,00, у контрольній – 7,09).

Незначущими, на перший погляд, можуть здатись результати виконання субтесту №4 «Історії з доповненням» (середній бал в експериментальній групі – 5,24, у контрольній – 5,43), який діагностує здатність розуміти системи поведінки, що відповідає показнику пізнання систем поведінки. На наш погляд, цей факт можна пояснити так: по-перше, студенти-учасники експериментальної групи мали змогу протягом спеціально організованих цілеспрямованих занять значно поглибити й систематизувати свої знання, намагаються розв'язувати завдання, аналоги котрих вони виконували протягом тренінгу. Але ці студенти, орієнтуючись на певний алгоритм, створювали базові психологічні портрети учасників комунікації, аналізуючи і прогножуючи поведінку кожного з її учасників, втрачаючи на це більшу частину відведеного часу. А от студенти контрольної групи, не маючи такого ментального алгоритму побудови портретів, й не витрачають часу на конструювання логічних умовиводів, орієнтованих на добудовування латентних елементів взаємодії.

Студенти другої групи швидше вирішують завдання даного субтесту, оскільки вибір варіантів відповідей обумовлений у них орієнтацією на інтуїцію, власний комунікативний досвід чи має випадковий характер. Також вони менше підпадають під дію різних соціально-психологічних ефектів (на відміну від студентів експериментальної групи, знання котрих із зазначеної проблеми додатково актуалізувались протягом тренінгу), які, працюючи з невербальними тестами, співвідносять обрані мімичні вирази не стільки з ситуаціями спілкування, скільки з тим, якими б були їх власні невербальні реакції в подібних ситуаціях.

Виходячи з показників успішності виконання завдань методики можна вважати, що більшість студентів експериментальної групи досить адекватно розуміє причинно-наслідкові зв'язки між намірами та вчинками учасників соціальної взаємодії. Але поряд з тим спостерігається й така тенденція: студенти контрольної групи найбільшого успіху у прогнозуванні поведінки, вчинків, намірів і почуттів інших, досягають тільки в умовах заздалегідь визначених ситуацій (показник субтесту №1 та субтесту №3). Саме обумовлені ситуації надають їм максимум структурованої інформації про учасників. Наявність же додаткових факторів (показник субтесту №2 та субтесту №4), зростання ситуативної визначеності, знижує точність їхніх прогностичних здібностей.

Саме це обумовило використання у розвивальній програмі методів роботи, орієнтованих на поглиблення рівня теоретичних знань та практичних вмінь, які пояснювали особливості стереотипів поведінки в процесі професійної взаємодії, сутність соціально-психологічних ефектів та засвоєння техніки усунення їх дії, а пізніше – трансформувались в професійно-особистісний досвід.

Аналіз результатів контрольного етапу після проведення формувальної частини дослідження дозволяє робити висновки про наступні тенденції. У студентів експериментальної групи мала місце статистично значуща позитивна динаміка підвищення рівня розвитку складових соціального інтелекту, що можна пов'язати із проведенням формувального експерименту та із специфікою їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності. Успішність професійної діяльності педагогів передбачає більш високі вимоги саме до опанування теоретичними та практичними методами та технологіями реалізації майбутніх професійних взаємодій, переважна більшість яких ґрунтується на розвинутих вміннях враховувати індивідуальні, мотиваційні особливості, цільові очікування учасників міжособистісної взаємодії, адекватно сприймати особистість і вчинки партнерів по спілкуванню.

У таблиці 3.6 представлено значущі результати динаміки показників досліджуваних експериментальної групи, що діагностувалися за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена.

Таблиця 3.6

Розподіл динаміки показників та значущості формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах за методикою «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена

Показник	Експериментальна група (n=30)			Контрольна група (n=30)		
	Показник за субтестами (M±σ)		Дост. різниці (-) за t- критер. Ст'юдента	Показник за субтестами (M±σ)		Дост. різниці (-) за t- критер. Ст'юдента
	конст. етап	контр. етап		конст. етап	контр. етап	
Знання елементів поведінки	9,83±2,509	11,46±2,014	1,632*	8,63±2,315	8,66±2,300	0,033
Знання результатів поведінки	7,83±1,745	8,71±1,806	0,884*	7,14±2,580	7,00±2,425	-0,143
Знання перетворень поведінки	8,00±2,345	9,22±1,754	1,220*	7,09±2,381	7,86±2,353	0,7722*
Знання систем поведінки	5,24±1,734	7,00±1,746	1,669*	5,43±2,367	5,49±2,241	0,076
Композ. оцінка	30,88±5,080	36,32±5,184	5,560*	28,29±6,28 5	29,06±6,11 6	1,771

Примітка: де * – достовірність на рівні $p \leq 0,01$ в експериментальній групі

Помітно зросла (на 1,66 бали) здатність студентів експериментальної групи розуміти динаміку складних ситуацій взаємодії за показником знання систем поведінки (середній бал до формувального впливу – 5,24, після – 7,00), тобто збільшився діапазон індивідуальних варіацій в психологічній інтерпретації невербальної поведінки. Можна припустити, що здібність декодувати невербальну поведінку у студентів – майбутніх педагогів розвивається за рахунок оволодіння її типовим психологічним змістом,

виокремлення типів взаємин учасників ситуації та їх функціональних характеристик. Цей рівень показників вказує на середній ступінь сформованості здатності розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, а також пізнавати елементи поведінки та її наслідки. За допомогою даного субтесту вимірюється характеристика професійної компетентності педагога «моделювання образу ситуації соціальної взаємодії та її розвитку». Отже, у студентів контрольних груп професійна компетентність має недостатній рівень розвитку порівняно зі студентами експериментальних груп.

Спостерігається позитивна динаміка здатності передбачати наслідки поведінки (показник знання елементів поведінки, за яким середній бал до формульовального впливу – 9,83, після – 11,46, підвищення на 1,63 бали). Зважаючи на специфіку комунікативних стосунків у студенському віці можна припустити, що результативність виконання зазначеного субтесту підвищилася, зокрема за рахунок здатності студентів здійснювати аналіз невербальної поведінки в діадах та групах. Аналіз включає виділення типів взаємин, функціонально-рольових та статусних характеристик учасників спілкування з одного боку, а також вміння застосовувати деталізовані техніки з метою врегулювання стосунків між партнерами – з іншого.

Помітно меншою є результативність показнику знання перетворень поведінки, за яким середній бал до формульовального впливу – 8,00, після – 9,22, лише на 1,22 бали), який за ступенем складності є найлегшим. Такий результат можна пояснити розбіжністю між обсягом теоретичних знань студентів про вербальну комунікацію та формою репрезентації запропонованих їм практичних завдань. Теоретично майбутні педагоги володіють знаннями про те, що вербальна комунікація являє собою взаємодію між двома системами. Кожна з цих систем водночас посилає й отримує повідомлення і являє собою соціальну систему, засновану на принципі зворотного зв'язку. В процесі виконання завдань цього субтесту у студентів виникли певні ускладнення, які й вплинули на його результативність: по-перше, відсутність невербальних

сигналів з боку учасників діалогу; по-друге, нез'ясованість статусної та групової приналежності; по-третє, непевність уявлень досліджуваних про те, які саме рольові стереотипи обумовлюють поведінку учасників ситуації; по-четверте, відсутність зворотного зв'язку; по-п'яте, нечіткість контексту окремих завдань.

Найменших змін у досліджуваних експериментальної групи зазнав показник здатності розуміти індивідуальну невербальну поведінку (середній бал до експерименту – 7,83, після – 8,71, динаміка зростання лише 0,88 балів). Завдання цього субтесту являють собою серії зображень невербальних сигналів (міміка, жести, пози). Безсумнівно, ці задачі складніші за формальними параметрами (вони відображають індивідуальну невербальну поведінку й невербальні інтеракції) і за змістовними критеріями (передбачають психологічний та соціально-психологічний аналіз невербальної поведінки). Їх вирішення вимагає від досліджуваних володіння вміннями порівнювати, класифікувати, співвідносити елементи невербальної поведінки і створювати цілісний образ партнера по взаємодії. Переважна більшість студентів в процесі інтерпретації невербальної інтеракції орієнтувалась на детальний аналіз окремих експресивних проявів, забуваючи, що в такому обсязі вони не дають правильної, диференційованої психологічної оцінки ситуації.

Позитивний характер зазначених вище змін дозволяє констатувати, що здатність студентів – майбутніх педагогів до саморозуміння, розуміння поведінки інших та прогнозування міжособистісних подій помітно покращилась. Про це свідчить й значуще зростання показника композитної оцінки соціального інтелекту (різниця 5,56 балів), що дозволяє припустити наявність достовірного розвитку соціального інтелекту в експериментальній групі, який відбувся в результаті проведення формувального впливу.

Емпіричні дані повторного тестування в контрольній групі виявили зміни на достовірно значущому рівні лише за показником здатності розуміти вербальну експресію (різниця 0,77 балів, при $p \leq 0,01$). На наш погляд, це

закономірний процес, оскільки розвиток соціального інтелекту відбувається не тільки шляхом спеціально організованого навчання, а й за рахунок надбання соціально-психологічного досвіду, який, в свою чергу, передбачає нагромадження комунікативних знань на основі й у процесі безпосередньої практичної взаємодії цих студентів у їхніх соціальних групах. У процесі спілкування вони виступають не пасивними спостерігачами, а активними здобувачами комунікативного досвіду, який являє собою єдність комунікативних знань, вмінь, навичок, отриманих у навчальній та професійній діяльності. Також, в контрольній групі позитивної динаміки за показниками решти субтестів не виявлено.

Отже, за результатами даної методики щодо сформованості когнітивного компоненту в структурі соціального інтелекту в цілому свідчить композитна оцінка останнього. Виходячи з цього, можна говорити про те, що когнітивний компонент є найменш розвиненим у студентів контрольної групи (середній бал складає 29,06).

У студентів експериментальних груп спостерігається динамічний розвиток даної складової соціального інтелекту. Аналізуючи показники, які характеризують когнітивний компонент в структурі соціального інтелекту, можна відмітити, що у студентів експериментальних груп відмічається найбільшою мірою сформованою здатність «аналізувати результати поведінки» тобто компетенція «прогнозування результатів соціальної взаємодії», що свідчить про вміння пізнавати результати поведінки, розвиток здатності передбачати наслідки поведінки людей в певній ситуації, передбачати те, що станеться в подальшому. Також спостерігається підвищення результатів за показниками, які описують здатність розуміти логіку розвитку ситуацій міжособистісної взаємодії та значення поведінки людей в цих ситуаціях, що відповідає майбутній здатності моделювання образу ситуації соціальної взаємодії та її розвитку.

Інтерперсональний компонент соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів ми досліджували через такі показники: *інтернальність, відкритість, емпатійність, контактність та діалогічність*.

Результати констатувального етапу нашого дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку інтернальності у майбутніх педагогів. Відповідно, запропонована нами розвивальна програма пропонувала різні форми роботи, спрямовані на розвиток саме інтернальності досліджуваних.

Порівняльний аналіз результатів здійснений за обчисленнями t-критерію Стьюдента ($p \leq 0,001$) з вибірками обстежуваних студентів за методикою дослідження суб'єктивного локусу контролю Дж. Роттера у модифікації О. Ксенофонтової представлений у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Розподіл динаміки показників за методикою дослідження локусу контролю Дж. Роттера у модифікації О. Ксенофонтової в експериментальній групі

Вид інтернальності	Констатувальний етап		Контрольний етап		Дост. різниці за t-критерієм Стьюдента
	Середнє відхилення	Стандартне відхилення	Середнє відхилення	Стандартне відхилення	
Загальна інтернальність	10,2	1,47	15,89	1,26	5,6*
Інтернальність у сфері досягнень	4,61	1,38	7,58	1,31	2,97*
Інтернальність у сфері невдач	3,26	1,56	5,32	1,37	2,06*
Інтернальність у сфері виробничих стосунків	2,88	1,18	5,87	1,18	2,99*
Інтернальність у сфері сімейних взаємостосунків	4,78	1,09	5,68	0,90	не значущий
Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків	4,36	1,38	6,53	1,17	2,36*
Інтернальність у сфері здоров'я	5,47	1,21	5,63	0,23	не значущий

Примітка: де * – достовірність на рівні $p \leq 0,01$ в експериментальній групі.

Отримані результати демонструють якісне підвищення показників за шкалами загальної інтернальності ($t=5,6$, при $p \leq 0,001$), інтернальності у сфері

невдач ($t=2,06$, при $p \leq 0,001$) та досягнень ($t=2,97$, при $p \leq 0,001$), інтернальність у сфері міжособистісних стосунків ($t=2,36$, при $p \leq 0,001$), у сфері виробничих відносин ($t=2,99$, при $p \leq 0,001$).

Це свідчить про підвищення розуміння студентами своєї відповідальності та значущості у формуванні оптимально-позитивного ставлення до життя, високу міру власної активності як важливу передумову майбутніх професійних стосунків. Отримані показники відображають усвідомлення досліджуваними власної активної участі у досягненні певних цілей та задач, вирішенні складних життєвих ситуацій, вбачають у собі найвищу інстанцію керування власним життям, здатні нести відповідальність за результати, наслідки своїх вчинків, рішень. Отримана динаміка результатів студентів також засвідчує вищий показник усвідомлення ними власної відповідальності, активності як чиннику становлення зрілої професійної особистості, як умови формування позитивного ставлення до себе, розуміння своєї цінності та важливості, що в подальшому допоможе адекватніше реагувати на проблеми та конфлікти, ефективніше взаємодіяти під час майбутньої професійної діяльності

Загалом можна зазначити, що у контрольній групі на момент повторного зрізу показники загальної інтернальності знизилися порівняно з констатувальним етапом. Хоча статистичні відмінності між цими показниками не є значущими (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Розподіл показника загальної інтернальності в експериментальній та контрольній групах на констатувальному на контрольному етапах формувального експерименту

Показник	Експериментальна група (n=30)			Контрольна група (n=30)		
	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап	Конст. етап	t-критерій	Контр. етап
Загальний показник інтернальності і (Iz)	22,80	5,6*	27,19	21,75	0,9	22,15

Примітка: де, * – достовірність на рівні $p \leq 0,01$ в експериментальній групі;

Отже, за результатами отриманих даних можна зробити висновок про ефективність формувального впливу щодо розвитку інтернальності у студентів. Розроблена та апробована програма розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців сприяла розвитку здатності до прийняття відповідальності за будь-які значущі події власного життя, самоконтролю, усвідомлення життєдіяльності.

Важливим показником становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів ми визначаємо діалогічність або діалогічний тип орієнтації. Розуміння ситуації професійної діяльності вимагає створення спільного психологічного простору – «час спільного буття» – подію, в якій вплив та взаємовплив у традиційному розумінні перетворюється у складно-опосередковані взаємовпливи, що утворюють психологічну єдність суб'єктів. Здатність до усвідомлення власної поведінки на певному рівні взаємодії забезпечують позитивне перетворення ставлень студента до самого себе, інших людей, змінюють загалом підхід до діяльності та спілкування, до навколишнього світу в цілому.

Оскільки, уся програма становлення соціального інтелекту побудована в парадигмі освітнього діалогу, доцільно проаналізувати результати типів орієнтації студентів контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі дослідження (методика «Тип орієнтації» Т. Флоренської) (рис.3.5).

Як свідчить гістограма на рисунку 3.5, після формувального впливу в експериментальній групі змінився розподіл досліджуваних у переважаючому типі орієнтації. Зокрема домінуючим типом орієнтації у студентів залишається гуманістичний тип орієнтації, що пов'язаний з майбутньою професійною діяльністю. Позитивні зрушення спостерігаються із переорієнтацією досліджуваних на діалогічний тип орієнтації з 6,6% досліджуваних у контрольній групі до 24% досліджуваних у експериментальній групі засвідчує позитивні зрушення на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\varphi^*_{\text{емп.}} = 3,79 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,46$ порівняння процентних часток діалогічної орієнтації експериментальної та контрольної груп.

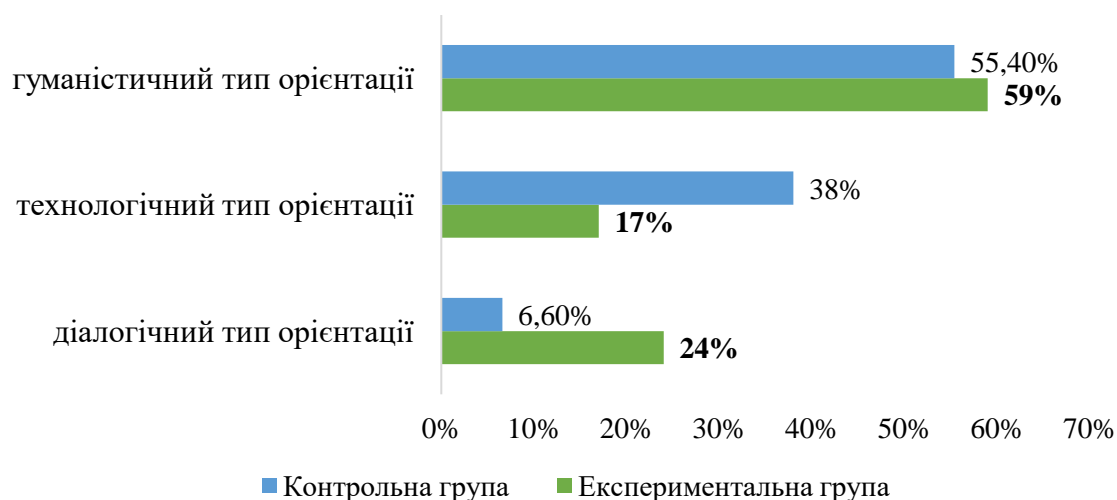


Рис. 3.5 Розподіл типів орієнтації студентів контрольної та експериментальної груп на контрольному етапі формувального експерименту за методикою «Тип орієнтації» Т. Флоренської

Діалогічний тип орієнтації – це такий тип професійної спрямованості, за якого педагог налаштований на встановлення рівноправних, відкритих стосунків зі студентом на основі порозуміння, взаєморозуміння та співпраці. Такі результати свідчать про те, що у своїй майбутній педагогічній діяльності в процесі взаємодії студенти будуть ставитись до учасників взаємодії як до рівноправного партнера з унікальним досвідом, проявлятимуть прагнення до обопільного розкриття та пізнання в діалозі. У них спостерігається налаштованість на активну взаємодію та спільний пошук вирішення проблем, відкритість до позиції, думок і почуттів співрозмовників, а також проявлятимуть готовність поділитися власним досвідом та переживаннями. Таким чином, діалогічна орієнтація сприяє побудові конструктивних стосунків, взаєморозумінню та відповідатиме ефективній взаємодії майбутнього педагога.

Таким чином, проведена програма сприяла розвитку цілепокладання, вмінь планувати, моделювати та коригувати свою поведінку, здатності виокремити та оцінити значущі внутрішні і зовнішні умови для досягнення

цілей. Також розвинула зацікавленість майбутніх фахівців у внутрішньому світі його співрозмовників, їхніх переживаннях, смислах та готовність до особистісних змін.

Соціально-рефлексивний компонент соціального інтелекту майбутнього фахівця відображається у таких показниках, як *рефлексивність та загальне позитивне самоствавлення*.

Рефлексивність як здатність адекватно оцінювати та осмислювати власні професійні можливості, впливає на процеси мислення, прийняття рішень, регулювання діяльності та поведінки, а також допомагає зберігати психофізичний і енергетичний потенціал майбутнього фахівця. Щоб простежити, які зміни відбулися з проявом рефлексивності студентів, було порівняно результати, отримані за допомогою питальника А. Карпова у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах формуального експерименту.

Порівняльний аналіз засвідчує, що як у контрольній групі, так і у експериментальній групі відбулися деякі зміни у показниках розвитку рефлексивності (рис. 3.6).

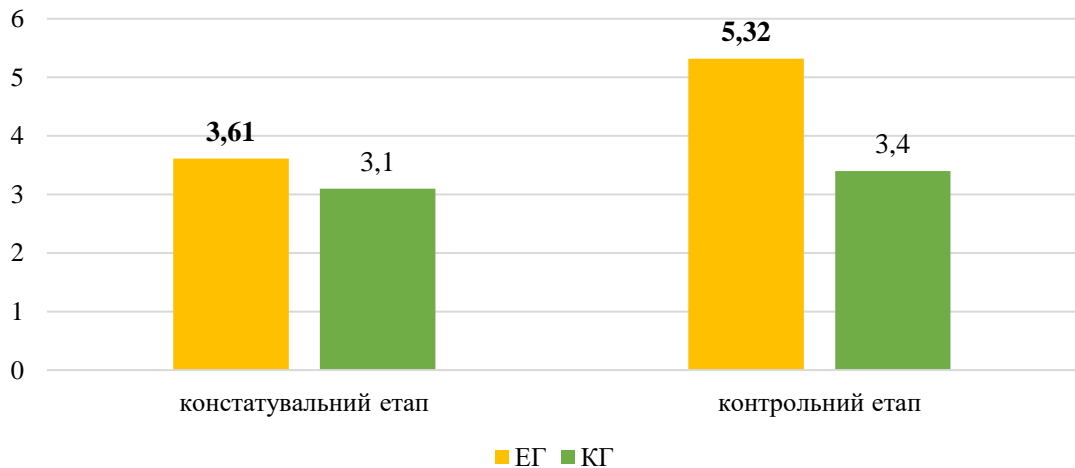


Рис. 3.6 Розподіл показників рефлексивності констатувального та контрольного зрізів у контрольній та експериментальній групах за методикою А. Карпова

Зокрема, у досліджуваних експериментальної групи показник рефлексивності зріс від 3,61 до 5,32, різниця відмінностей є статистично значущою ($t=4,5$ при $p \leq 0,01$). У контрольній групі показник рефлексивності зріс від 3,1 до 3,4. Однак ці відмінності не сягають критичного значення значущості за критерієм Стьюдента $t=0,7$ при $p \leq 0,01$.

Порівняння результатів, одержаних обома групами на контрольному етапі дослідження, засвідчують, що показник рефлексивності у експериментальної групи значно вищий від показника одержаного показника у контрольній групі на тому ж етапі. Ці відмінності підтверджуються критерієм Стьюдента $t=5,4$ при $p \leq 0,01$. Отже, можна стверджувати, що здійснений формувальний вплив на розвиток соціального інтелекту у майбутніх фахівців спряв розвитку рефлексивності майбутніх педагогів.

Важливе місце у нашому дослідженні посідає вивчення особливостей позитивного самоствавлення майбутніх фахівців. Аналізуючи показники одержані за методикою «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партленда в адаптації Т. Румянцевої на констатувальному та контрольному етапах формувального експерименту, можна зробити висновки, що у самоствавленні досліджуваних експериментальної групи відбулися деякі позитивні зміни. Зокрема, показник самооцінки на контрольному етапі зріс від 13,44 до 16,19 ($t=2,65$ при $p \leq 0,05$) і за шкалою «Рефлексія» – від 8,46 до 13,76 ($t=3,4$, при $p \leq 0,05$). Таким чином, можна сказати, що проведена розвивальна програма вплинула на рівень розвитку самоповаги та активності студентів, що відображається у прийнятті досліджуваними себе, розвитку схильності усвідомлювати себе як носія позитивних соціально бажаних характеристик, сприяла усвідомленості ними себе як активного фахівця педагогічної професії.

Отже, отримані результати здійсненого формувального впливу вказують на наявність статистично достовірних змін на етапі контрольного зрізу за усіма емпіричними показниками соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів експериментальної групи (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Розподіл показників соціального інтелекту студентів-педагогів експериментальної групи до та після формульовального етапу дослідження

№	Показники суб'єктної позиції	До (\bar{x})	Після (\bar{x})	Статистичний критерій
1.	Внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності	12	48	$\varphi^*_{\text{емп.}}=2,73$ при $p \leq 0,01$
2.	Прагнення до самоактуалізації	50,78	56,19	$t=3,4$ при $p \leq 0,01$
3.	Адаптивність	131,2	158,5	$t=3,92$ при $p \leq 0,001$
4.	Креативність	7,831	10,57	$t=2,09$ при $p \leq 0,001$
5.	Гнучкість	39,34	46,52	$t=3,6$ при $p \leq 0,001$
6.	Інтернальність	22,8	27,19	$t=5,6$ при $p \leq 0,01$
7.	Емпатія	25,3	28,9	$t=3,5$ при $p \leq 0,01$
8.	Відкритість (синергія)	31,19	33,33	$t=3,9$ при $p \leq 0,001$
9.	Діалогічність	6,6	24	$\varphi^*_{\text{емп.}}=3,79$ при $p \leq 0,01$
10.	Рефлексивність	3,61	5,32	$t=4,5$ при $p \leq 0,01$
11.	Позитивне самоставлення	13,44	16,19	$t=2,65$ при $p \leq 0,05$

Водночас для перевірки ефективності розвивальної програми важливо осягнути цілісну картину змін, які проявилися у всіх, виокремлених нами компонентах соціального інтелекту майбутніх педагогів, а саме: мотиваційно-ціннісному, когнітивному, інтерперсональному та соціально-рефлексивному. Констатувальний етап емпіричне дослідження показав недостатній рівень розвитку окремих її компонентів. Зокрема, покомпонентний аналіз засвідчив, що найнижчий рівень розвитку показників спостерігається серед інтерперсонального та соціально-рефлексивного компонентів.

На рисунку 3.7 представлено результати компонентів соціального інтелекту досліджуваних контрольної групи на контрольному етапі. Спостерігаємо, що саме в інтерперсональному та соціально-рефлексивному компонентах домінують, як і на констатувальному етапі дослідження, низькі

показники. Найнижчим є рівень розвитку інтерперсонального компоненту соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів.

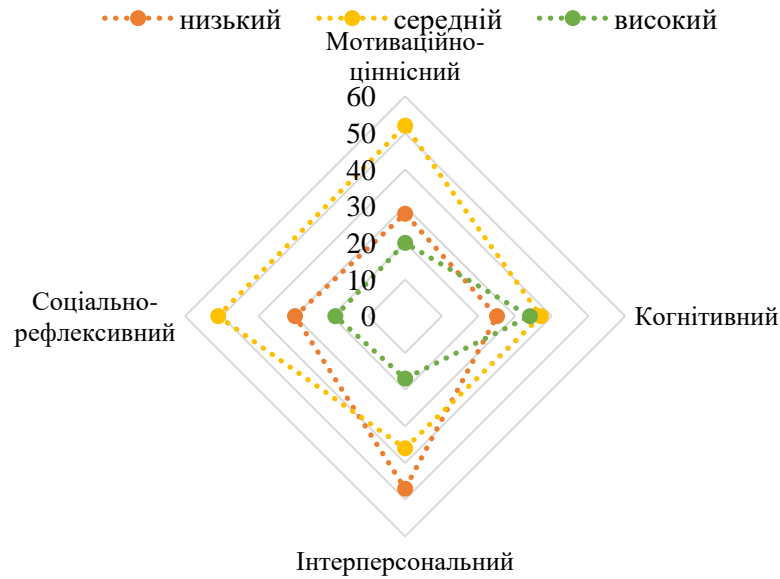


Рис. 3.7 Розподіл показників контрольного етапу сформованості компонентів соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів в контрольній групі

Контрольний зріз показав істотні зміни в усіх компонентах соціального інтелекту досліджуваних експериментальної групи (рис. 3.8 та табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Динаміка зміни показників рівня розвитку компонентів соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів у контрольній та експериментальній групах

Компоненти соціального інтелекту	Експериментальна група (n=30) у %						Контрольна група (n=30) у %					
	конст. етап			контр. етап			конст. етап			контр.етап		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Мотиваційно-ціннісний	26	50	24	12	40	48	27	52	21	28	52	20
Когнітивний	21	35	44	14	32	54	22	39	34	25	37	34
Інтерперсональний	46	34	20	25	44	31	48	36	18	47	36	17
Соціально-рефлексивний	30	49	21	10	38	52	31	50	19	30	51	19

З таблиці 3.10 видно, що фактично усі компоненти соціального інтелекту студентів у представників експериментальної групи покращилися.

Рисунок 3.8 наочно демонструє найвищі показники в мотиваційно-ціннісному, когнітивному та соціально-рефлексивному компонентах, а також домінуючий середній рівень в інтерперсональному компоненті структури соціального інтелекту досліджуваних студентів майбутніх педагогів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

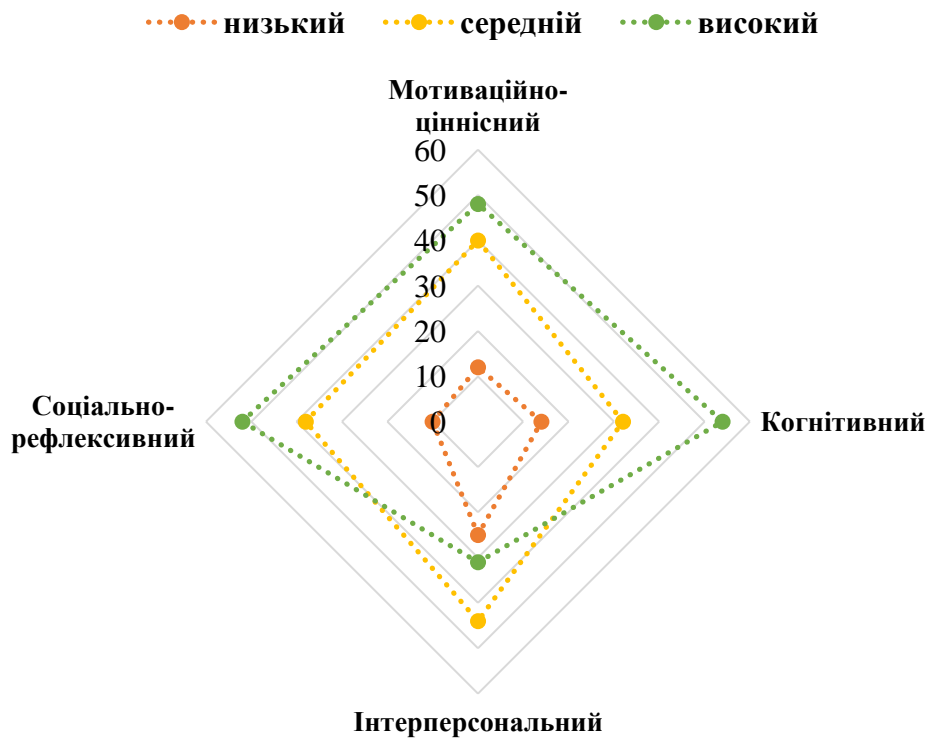


Рис. 3.7 Розподіл показників контрольної форми сформованості компонентів соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів в експериментальній групі

Експериментальні дані, одержані на констатувальному етапі, засвідчили недостатній рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх фахівців. Тому важливо порівняти, як змінилося співвідношення між рівнями розвитку соціального інтелекту у контрольній та експериментальній групах після формувального впливу. Опираючись на результати теоретичного аналізу та

узагальнивши матеріал, зібраний на констатувальному етапі експерименту, ми визначили три рівні розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх фахівців:

- низький рівень розвитку соціального інтелекту (*суб'єкт-об'єктна взаємодія*);
- середній рівень розвитку соціального інтелекту (*суб'єкт-суб'єктна взаємодія*);
- високий рівень розвитку соціального інтелекту (*діалогічна взаємодія*).

Отримані результати дослідження вказують на те, що до початку експериментального впливу розподіл студентів у контрольній та експериментальній групах на усіх рівнях соціального інтелекту суттєво не відрізняється. Зокрема, виявлено такий розподіл студентів двох груп:

- низький рівень розвитку – 31% у ЕГ та 33% в КГ;
- середній рівень розвитку – 49% у ЕГ та 48% в КГ;
- високий рівень розвитку – 20 % у ЕГ та 19% в КГ.

Як засвідчують результати із таблиці 3.11, кількість студентів експериментальної групи із низьким рівнем розвитку соціального інтелекту знизилась від 31% на констатувальному етапі до 6% на контрольному етапі. Статистичну значущість змін у відсоткових частках до і після формувального впливу на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,36 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,44$.

Значно зріс відсоток досліджуваних із високим рівнем – від 20% до 37% ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,79 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$, при $p \leq 0,05$). Також змінилася кількість студентів в експериментальній групі з констатувального до контрольного зрізу із середнім рівнем розвитку з 49% до 57% ($\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,89 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,44$ при $p \leq 0,05$).

При цьому у контрольній групі істотних змін в рівнях розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів не відбулося (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Розподіл рівнів соціального інтелекту студентів у контрольній та експериментальній групах на констатувальному та контрольному етапах дослідження

Рівні розвитку соціального інтелекту	Експериментальна група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
	%	%	%	%
Низький рівень (суб'єкт-об'єктна взаємодія)	31	6	33	35
Середній рівень (суб'єкт-суб'єктна взаємодія)	49	57	48	48
Високий рівень (діалогічна взаємодія)	20	37	19	17

Зокрема, зросла кількість студентів з низьким рівнем – від 33% до 35% та знизився відсоток студентів з високим рівнем – від 19% до 17%. А кількість студентів із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту не змінилась (48%). Проте ці відмінності не є статистично значущими.

Про значущу статистичну відмінність у показника, ми можемо говорити у відповідності до порівняння результатів досліджуваного рівня соціального інтелекту в двох групах також за статистичним критерієм U-критерієм Манна-Уїтні. U-критерієм Манна-Уїтні засвідчує наявність статистично достовірних відмінностей у показниках низького рівня розвитку соціального інтелекту експериментальної групи та контрольної групи ($U_{\text{емп.}} = 929,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Статистично також показано, різницю у показниках середнього рівня соціального інтелекту в експериментальній групі та у контрольній групі ($U_{\text{емп.}} = 488,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$. Згідно з даними статистичного аналізу, існують достовірні відмінності між показниками високого рівня соціального інтелекту в групах за U-критерієм

Манна-Уїтні у експериментальній та контрольній групах ($U_{\text{емп.}} = 647,5$), на рівні $p \leq 0,01$, де $U_{\text{кр.}}(0,01) = 1035$.

Відповідно до гіпотези нашого дослідження, нам було важливо дослідити результативність впливу освітнього діалогу як інноваційної технології організації освітнього середовища через паралельну взаємодію на різних рівнях з учасниками освітнього процесу на становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів.

Після проведення розвивальної програми зі студентами для того, щоб простежити, наскільки змодельоване діалогічне середовище, виступило спонукою для зовнішнього ініціювання внутрішніх процесів особистості кожного учасника, ми використали принцип побудови методики ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької, попередньо її модифікувавши відповідно до наших завдань. Мета – вивчення рівня самоактуалізації, що переживається особистістю студента у різних контекстах (ситуаціях), а саме – в буденній, звичайній ситуації і безпосередньо під сам організованого діалогу [121].

Учасники повинні були оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими параметрами, відповідаючи на запитання, які відрізнялись дещо від питань на констатувальному етапі до проведення формувального впливу:

1) «Який я взагалі (частіше всього)?» (загальна ситуативна самоактуалізація); 2) «Який я на заняттях під час освітнього діалогу?» (ситуативна самоактуалізація в конкретних ситуаціях) (на констатувальному етапі було сформовано запитання «Який я на заняттях?»).

За допомогою цієї методики ми намагалися виявити, якою мірою наша освітня програма, створюючи діалогічне середовище, сприяє самоактуалізації особистості, актуалізує її діалогічну орієнтацію на взаємодію.

За результати дослідження емпіричних показників за параметрами загальної та ситуативної самоактуалізації в експериментальній групі

спостерігається значне підвищення більшості показників ситуативної самоактуалізації в результатів проведеної програми.

Порівняльний аналіз параметрів самоактуалізації в контрольній та експериментальній групах показав, що після включення студентів в контекст освітнього діалогу вони відчують себе «природньо, невимушено», не відчують напруги в професійній взаємодії; проявляють «активність», прагнуть до змін і є активними суб'єктами змін, відчуючи, що вони можуть впливати на ситуації, які з ними відбуваються; залучені до «спільного контексту, спільної справи, яка значуща для всіх учасників взаємодії», тобто налаштовані на спільну діяльність, де всі учасники є рівноправними партнерами взаємодії та діяльності, проживають спільний процес (табл.3.12).

Таблиця 3.12

Показники загальної самоактуалізації та ситуативної самоактуалізації в освітньому діалозі в контрольній та експериментальній групах

Параметр	Контрольна група (n=30)					Експериментальна група (n=30)						
	ЗС		Дост.		СО		ЗС		Дост.		СО	
	\bar{x}	σ	t-критерій		\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	t-критерій		\bar{x}	σ
Життєрадісний, оптимістичний	5,17	0,15	-1,01		3,39	0,17	4,20	0,19	+3,59	**	4,96	0,17
Упевнений у собі, рішучий	3,87	0,43	-6,34	*	2,57	0,13	3,87	0,43	+1,34		4,17	0,11
Натхненний, задоволений	3,49	0,14	-3,26	**	2,79	0,14	3,70	0,14	+5,26	**	3,87	0,15
Активний, діяльний	3,32	0,10	-4,99		2,78	0,14	3,59	0,09	+6,92	**	4,80	0,13
Природній, невимушений	4,21	0,12	-1,07		4,43	0,12	4,66	0,13	+1,93	*	4,95	0,12
Задоволений собою, своїми справами	3,17	0,20	+0,18		3,25	0,12	4,21	0,21	+2,08		4,64	0,13
Причетний до спільної значущої справи	3,54	0,11	-3,64	*	3,09	0,14	3,89	0,13	+4,84	*	4,88	0,13
Захоплений тим, що відбувається	4,22	0,09	-1,92	**	3,91	0,12	4,15	0,09	+3,32	**	4,81	0,12
Прагне до змін, впливає на те, що відбувається	4,14	0,07	-3,65	**	3,48	0,11	4,23	0,37	+2,36	*	4,68	0,16
Відкриває нове для себе	3,53	0,08	-3,14		3,27	0,10	3,86	0,28	+4,89	**	4,87	0,08
Незалежний у прийнятті рішень (у своїх діях)	4,34	0,08	-5,90	**	2,75	0,10	4,08	0,07	+1,20		4,25	0,17
Добивається успіхів, досягає цілей	3,98	0,09	-2,29		3,52	0,08	3,78	0,19	+2,79	**	4,42	0,45

Переживає позитивні емоції, піднесення	4,65	0,08	-3,50	**	3,35	0,10	4,01	0,07	+4,93	*	4,95	0,12
Проявляє себе, свої здібності	3,98	0,09	-4,19		2,82	0,08	3,79	0,19	+4,14		4,52	0,28

Примітка: де* – відмінності значущі при $p < 0,05$, ** – при $p < 0,01$.

Тобто, можна сказати, що освітній діалог дозволяє вирішувати в єдності завдання особистісного та професійного становлення особистості майбутнього педагога не лише через зміст освіти, але й моделювання тих суб'єкт-суб'єктних, діалогічних стосунків, до яких майбутні фахівці будуть звертатися у своїй професійній діяльності.

Отже, отримані результати показали, що використання освітнього діалогу, з одного боку, сприяє включенню студентів у контекст майбутньої професійної діяльності, а з іншого – включенню ситуацій цієї діяльності в контекст їхніх життєвих ситуацій, тобто створюється спільний пережитий досвід, який трансформується в особисто значущий, соціальний та професійний досвід.

Спираючись на узагальнені дані, що опрацьовані за допомогою методів математичної статистики, засвідчено ефективність проведення розробленої та апробованої розвивальної програми соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів за допомогою освітнього діалогу.

Таким чином, здійснення серії контрольних замірів після завершення формувального впливу експерименту дало змогу констатувати відсутність значущих змін між вихідними та кінцевими показниками у контрольній групі, та наявність статистично значущих змін у більшості параметрів в експериментальній групі. Статистично встановлені відмінності у показниках соціального інтелекту майбутніх фахівців свідчать про ефективність запропонованої розвивальної програми у формі освітнього діалогу. Можна стверджувати, що вдало підібрані методи та прийоми позитивно вплинули на розвиток мотиваційної, ціннісної, когнітивної, інтерперсональної

особистісної, діяльнісної та рефлексивної сфери особистості студентів, що інтегрується в соціальний інтелект майбутнього фахівця.

Висновки до розділу 3

Обґрунтування психологічного забезпечення освітнього діалогу в процесі професійної підготовки та апробація розробленої розвивальної програми у формі освітнього діалогу для студентів майбутніх педагогів продемонструвало позитивні результати, що дало можливість зробити наступні висновки:

1. Освітній діалог – розглядається нами як процесуально-цілісна форма активного навчання, особливий діалогічний простір фасилітативної підтримки, як форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, метою якого є засвоєння професійних знань на особистісному, ціннісному рівні. Застосування освітнього діалогу забезпечило розвиток соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів на рівні суб'єкт-суб'єктного контексту взаємодії у процесі професійної підготовки.

2. З метою становлення соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки теоретично обґрунтовано та апробовано структурно-функціональну модель, яка відображає виокремлені блоки: цільовий (мета та завдання), методологічний (підходи та принципи), організаційний (освітній діалог та засоби освітнього діалогу), функціональний (психологічні чинники та психолого-педагогічні умови) та результативний (компоненти, критерії та показники соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів).

3. Структурно-функціональна модель становлення соціального інтелекту студентів-майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу – це цілісна система розвивальної роботи з майбутніми педагогами. Вона визначається сукупністю завдань, принципів, підходів, психологічних чинників та психолого-педагогічних умов, засобів,

що розкриваються за допомогою освітнього діалогу, реалізація яких забезпечує активізацію психологічних механізмів та розвиток усіх структурних компонентів соціального інтелекту студентів-майбутніх педагогів.

4. Реалізація моделі становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів у формі освітнього діалогу інтегрує у собі формальний (як суб'єкт-суб'єктну форму спілкування суб'єктів освіти) та змістовий (як спосіб представлення навчального матеріалу, діалогізація змісту освіти) рівні застосування діалогу. Відповідно основними засобами організаційного блоку структурно-функціональної моделі є: впровадження освітнього компоненту у формі розвивальної програми «Культура професійного спілкування» за допомогою освітнього діалогу та у проведенні навчально-методичних семінарів для викладачів.

5. З метою перевірки ефективності розробленої структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів в контексті освітнього діалогу було проведено формувальний експеримент, за результатами якого виявлено статистично значущі позитивні зміни. Зокрема, зросли показники внутрішньої мотивації учіннево-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, знання елементів та результатів поведінки, соціальна адаптованість, відкритість, гнучкість, креативність мислення, інтернальність, емпатійність, діалогічність, рефлексивність, позитивне самоставлення. Покомпонентний аналіз демонструє найвищі показники в мотиваційно-ціннісному, когнітивному та соціально-рефлексивному компонентах, а також домінуючий середній рівень в інтерперсональному компоненті структури соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

6. Впровадження розвивальної програми розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх педагогів в експериментальній групі засвідчило позитивну динаміку рівнів розвитку соціального інтелекту: значно

знизилася кількість студентів із низьким рівнем (6%) та зросла кількість досліджуваних із середнім (57% досліджуваних) та високим (37% досліджуваних) рівнем розвитку соціального інтелекту.

7. Результати кількісного та якісного аналізу доводять ефективність реалізованої структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту за допомогою освітнього діалогу, що визначає її перспективність впровадження у педагогічних закладах вищої освіти, використання елементів у процесі професійної підготовки чи в контексті діяльності соціально-психологічних служб закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне та емпіричне обґрунтування освітнього діалогу як чинника становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки.

1. У роботі проаналізовано основні підходи до вивчення соціального інтелекту у науковій психолого-педагогічній літературі, обґрунтовано теоретичні та методологічні засади професійно-особистісного становлення студентів та визначено соціальний інтелект як інтегративну здатність особистості, що визначає його професійну спрямованість, розкривається в ефективній діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності. Становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця розглядається нами як безперервний процес актуалізації власної пізнавальної активності в контексті суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, розвиток властивостей особистості як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

2. У результаті теоретичного аналізу літературних джерел визначено критерії, які найбільш точно відображають специфіку соціального інтелекту майбутніх педагогів та виокремлено компоненти цілісної структури соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів: професійна спрямованість особистості (мотиваційно-ціннісний компонент), соціальні знання та уміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент). Мотиваційно-ціннісний компонент структури соціального інтелекту розкривається у таких показниках як внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації. Когнітивний компонент виявляється у таких показниках як знання елементів та результатів соціальної поведінки, соціальна адаптованість, гнучкість та креативність мислення. Інтерперсональний компонент соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів відображається через інтернальність, відкритість,

емпатійність, емоційну обізнаність, контактність та діалогічність Соціально-рефлексивний компонент визначається такими показниками: рефлексивність та позитивне самоствавлення

3. Обґрунтовано необхідність створення сприятливого освітнього середовища для становлення соціального інтелекту майбутнього педагога, яке не має жорсткої системи дій, а спрямоване на гнучку зовнішню активізацію через організацію розвивального діалогічного простору як діалогічної взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Освітній діалог розглядається нами як інноваційна психодидактична гуманітарна технологія вищої освіти, що створює особливий простір становлення соціального інтелекту майбутнього педагога, в якому відбувається активна взаємодія, спільне продукування соціального досвіду. Освітній діалог – це середовище розвитку діалогічної компетентності студента, засвоєння та застосування соціальних вмінь на навичок, простір активного та відповідального пошуку суб'єктом нового знання щодо ефективної соціальної взаємодії.

4. З метою дослідження особливостей становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів проведено емпіричне дослідження серед 226 студентів – майбутніх педагогів. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили недостатній рівень розвитку соціального інтелекту студентів: домінуючим мотивом є навчальна діяльність, що спонукається на зовнішніми стимулами; переважає орієнтація на схвалення і визнання у сукупності з середнім рівнем прояву до самоактуалізації, що характеризується недостатнім прагненнями до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; переважає середній рівень соціальної адаптації; недостатньо розвинена креативність мислення; у більшості студентів переважає екстернальний (зовнішній) локус контролю та середній рівень розвитку рефлексивності. Покомпотентний аналіз на основі отриманих показників підтвердив, що найнижчий рівень розвитку має інтерперсональний та соціально-рефлексивний компоненти структури соціального інтелекту.

Дослідження особливостей діалогічної компетентності майбутніх педагогів засвідчило низьку обізнаність студентів про сутнісні характеристики діалогу та можливості його застосування у професійній взаємодії.

5. На підставі узагальнення емпіричних показників виокремлено три рівні розвитку соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів: низький (суб'єкт-об'єктна взаємодія), середній (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) та високий (діалогічна взаємодія). Проаналізувавши результати виявлено, що у більшості досліджуваних виявлено середній рівень розвитку соціального інтелекту (48%). Низький рівень діагностовано у 33% досліджуваних і лише у 19% студентів спостерігається високий рівень розвитку соціального інтелекту.

6. Факторний аналіз отриманих емпіричних показників дозволив визначити найістотніші психологічні чинники, які впливають на розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів. До них належать: відкритість до нового досвіду, соціальна спрямованість, соціальна гнучкість, рефлексивність та діалогічність. Результати множинного регресійного аналізу дозволили виокремити чотири предиктори, що продемонстрували статистично надійну вірогідність впливу діалогічності особистості на прояви—соціального інтелекту, за якими було побудовано чотирифакторну кореляційно-регресійну модель (діалогічна орієнтація, гуманістичні цінності, спонтанність та синергія). Відповідно до отриманих результатів, можна стверджувати, що розвиток діалогічності студентів завдяки освітньому діалогу сприятиме цілісному становленню соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів в процесі їх професійної підготовки.

7. Розроблено та обґрунтовано структурно-функціональну модель становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів в контексті освітнього діалогу, яка включає такі блоки: методологічний (підходи та принципи), цільовий (мета та завдання), функціональний (психологічні чинники, психолого-педагогічні умови), організаційний (розвивальна програма «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу та навчально-методичні семінари для викладачів) та результативний

(компоненти, критерії та показники соціального інтелекту). Підставою для розробки структурно-функціональної моделі становлення соціального інтелекту студентів – майбутніх педагогів визначено сукупність концептуальних підходів (діалогічний, особистісно-орієнтований, фасилітативний) та методологічних принципів (системності, суб'єктності, рефлексивності, контекстуальності, подієвості та фасилітації). Психолого-педагогічними умовами виступають: розвиток готовності викладачів до впровадження освітнього діалогу, становлення суб'єктності студентів та діалогізація освітнього змісту.

8. Відповідно до особливостей організаційного блоку даної моделі розроблено та апробовано розвивальну програму «Культура професійного спілкування» засобами освітнього діалогу, яка складалася з дев'яти взаємодоповнювальних тематичних модулів: «Соціальний інтелект через призму діалогу», «Самопізнання та діалог з собою», «Професійна ідентифікація», «Емпатія та прийняття себе», «Розвиток спостережливості та соціальної уяви», «Активне слухання та мовні комунікації», «Розвиток міжособистісної чутливості», «Культурна діалогічність в організації освітнього процесу», «Рефлексія особистісного досвіду».

9. У результаті впровадження програми становлення соціального інтелекту в майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки засобами освітнього діалогу зафіксовано значущі позитивні зрушення за основними показниками компонентів структури соціального інтелекту. Здійснення серії контрольних замірів після закінчення експерименту доводять ефективність освітнього діалогу у процесі професійної підготовки через призму застосованої програми. Значно знизилася кількість студентів із низьким рівнем та зросла кількість досліджуваних із середнім та високим рівнями розвитку соціального інтелекту. Загалом результати кількісного та якісного аналізу показують дієвість реалізованої розвивальної програми «Культура професійного спілкування» становлення соціального інтелекту за допомогою освітнього діалогу, що визначає її перспективність впровадження у

педагогічних закладах вищої освіти, використання у процесі професійної підготовки та в рамках діяльності соціально-психологічних служб закладів вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів у контексті освітнього діалогу. Подальшого теоретичного осмислення та експериментального дослідження потребує розвиток діалогічної культури викладачів, що повинно бути рушійним чинником змін у професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамська З. М. Психолого-педагогічні засади розвитку суб'єктності майбутніх: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2010. 222 с.
2. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг професійно-особистісного самовизначення майбутніх психологів. Навчально-методичний посібник для студентів вищих начальних закладів. Тернопіль, 2012. 106 с.
3. Адамська З. М. Фасилітативний потенціал інтерактивних методів у психологічній профілактиці підліткових девіацій. *Теорія та практика профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки: український і міжнародний досвід* : колективна монографія. Тернопіль : Осадца Ю. В., 2018. С. 192-203.
4. Адамська З. М. Фасилітативні методи у професійній підготовці психологів. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи* : зб. наук. праць за матеріалами Всеукраїнської наук.-практ. конф. (6 грудня 2019 р.). Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2020. С. 28-32.
5. Альохіна Н. В. Соціальний інтелект в структурі соціальної компетентності фахівців фармації. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. Харків : Видавництво ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 1964. №1046: Серія: Психологія. Вип.51. 2013 . С.60-63 .
6. Андреева І. Н. Емоційний інтелект як феномен сучасної психології. Київ : ПГУ, 2011. 388 с.
7. Балашов Е. М. Метакогнітивний моніторинг і метакогнітивні стратегії в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : збірник наукових праць. Острог : Вид-во НаУОА, 2018. № 6. С. 44–48

8. Балл Г. О. Волинець А. В. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти. *Психологія в школі*. Київ, 1997. С. 76-82.
9. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ : Віпол, 2000. С. 134-175.
10. Балл Г. О. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.
11. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах : наук. видання. Житомир, Волинь : Рута, 2008. 232 с.
12. Балл Г. О. Парадигма діалогу і проблеми прилучення до наукової культури. *Професійна освіта : педагогіка і психологія*. 1999. № 1. С. 334–338.
13. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації суспільних відносин у контексті парадигми діалогу. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* : монографія / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланик, 2007. 343 с.
14. Бартків О., Дурманенко Є. Суб'єктність педагога: теоретичний аналіз проблеми. *Молодь і ринок*. 2014. № 11 (118). С. 37-40.
15. Бех В. П. Смыслогенез як механізм енергоінформаційного формування особистості у дискурсі традицій громадянського суспільства . *Нова парадигма*. 2007. № 63. С. 8-18.
16. Бех І. Д. Виховання особистості. Київ : Либідь, 2008. 848 С. 10-13.
17. Бех І. Д., Павелків Р. В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру. *Українська психологія: сучасний потенціал* : матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). Київ : Вид. Док-К, 1996. Т.1. С.68-76.
18. Білозерська С. І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості. *Наукові записки Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во НУ «Острозька академія», 2015. Вип.2. Психологія. С.10-19.

19. Боришевський М. Й. Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
20. Братаніч Б. В., Куций А. М., Романенко М. І. Міждисциплінарне розуміння предметності соціального інтелекту. *Грані : науково-теоретичний альманах*. 2019. Т. 22. № 1. С. 50–56. С. 53.
21. Бреус Ю. В. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 245 с.
22. Булах І. С. Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. 116 с.
23. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади. Київ : Вид-во Славістичного ун-ту, 2005. 492 с.
24. Використання тренінгу сензитивності в роботі психологів та соціальних працівників. *Актуальні проблеми соціальної роботи в Україні (соціально-правовий, педагогічний та психологічний аспекти)* : зб. матеріалів наук.-практ. семінару, 29 берез. 2007 р. / наук. ред. Н.І. Кривоконь. Чернігів : КП видавництво «Чернігівські обереги», 2007. С. 55-62.
25. Вихрущ В. О. Навчальний діалог у сучасній вищій школі : психодидактичний контекст. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 44–47.
26. Вірна Ж. П. Губристична детермінація структурної організації емоційного інтелекту особистості. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки* : зб. наук. праць / за ред. І. Савенкової. Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2017. № 2 (18). С. 17-21.
27. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. 308 с

28. Власова О. Педагогічна психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Міленіум, 2013. 480 с.
29. Власова О. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : Київський університет, 2005. 308 с.
30. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції студентської молоді : дис. канд. психол. Наук : 19.00.07, Івано-Франківськ, 2018. 305 с.
31. Волинець А. Г. Діалогічність людської психіки у її головних визначеннях. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* : монографія / за заг ред. М.В. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. С. 134–142.
32. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1. С. 228–234.
33. Гайдук Г. А. Модель структурної організації професійної толерантності педагога. *Психологічні перспективи*. 2018. № 32, С. 73–84. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-32-73-84>
34. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
35. Галян І. М. Методи, умови та шляхи становлення професійної саморегуляції у майбутніх педагогів. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія. Дрогобич : Вид. відд. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2018. С. 209–213.
36. Галян О. І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1-2 (42-43). С. 58-62.
37. Гончаровська Г. Ф. Формування готовності майбутніх психологів до корекції емоційного розвитку дітей дошкільного віку : дис. канд. психол. наук : 19.00.07, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. Київ, 2015. 200 с.

38. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації. *Витоки педагогічної майстерності : Збірник наукових праць*. № 9. Полтава, 2012. С. 55-60.
39. Грись А. М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 2004. 19 с.
40. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць*. Київ : Логос, 2012. Вип.14. 2012. 232 с.
41. Гурлева Т. С. Діалогічність як пріоритетна характеристика особистісної взаємодії у сучасній школі. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : матеріали всеукр. конф. з міжнар. участю (Київ, 31 травня 2018 року). Київ, 2018. С. 63-66.
42. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Київ : Vivat, 2019. 512 с.
43. Гоулман Д. Соціальний інтелект. Нова наука про людські відносини; пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків, 2020. 400 с.
44. Доцевич Т. І. Метакогнітивна компетентність майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип.48. С. 78 – 94.
45. Дуткевич Т. В. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : монографія. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка., 2010. 160 с.
46. Дьяконов Г. В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультеті. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 32-37
47. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. *Психологія і особистість*. 2015. № 2 (8) Ч. 2. С. 6-20.

48. Дьяконов Г. В., Дмитрієва Л. Г., Велитченко Л. К., Клочек Л. В. Психологія ідентифікації: теоретичні та методологічні проблеми : монографія. Кіровоград : ОП Александрова М.В., 2014. 190 с.
49. Журавльова Л. П. Особливості емоційного інтелекту особистості, яка схильна до ризику. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2019. Вип. 60. 112-125. <https://doi.org/10.34142/23129387.2019.60.06>
50. Журавльова Л. П., Литвинчук А. І., Гречуха І. А., Бедни І. Субклінічні особистісні кореляти психологічної безпеки. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 94–111. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-6>
51. Журавльова Л., Шмиглюк О. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства : монографія. Житомир : О. О. Євенок, 2020. 308 с.
52. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № 3(25). Issue : 49. P. 85-88.
53. Заброцький М. М. Особливості самоствавлення педагогів-початківців. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Т.7, вип.15. Київ : Логос, 2008. С. 89-92.
54. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів і старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. №8. С. 31-38.
55. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія. Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. 370 с.
56. Зелінська Т. М., Воронова С. В., Хурчак А. Е. Практикум із загальної психології : навч. посібник. Київ : Каравела, 2006. 216 с
57. Івашкевич Е. З. Структура соціального інтелекту особистості та характеристика його базових складових. *Наукові записки Національного*

університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Вип. 26. С. 60–65. URL: <https://cutt.ly/OYIfpA> (дата звернення: 26.05.2020).

58. Івашкевич Е. З., Дика Н. С. Особливості розв'язання проблеми структури соціального інтелекту майбутнього педагога. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика», м. Харків, 22 жовт. 2014 р. Харків : ХПІ, 2014. Вип. 40-41 (44-45). С. 173–185.

59. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / за ред. М. Л. Смільсон. Київ : Педагогічна думка, 2015. 221 с.

60. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. Харків : Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.

61. Каплуненко Я. Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 загальна психологія, історія психології. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 262 с.

62. Карпенко Г. М. Психолого-педагогічні особливості освітнього діалогу як засобу оптимізації навчання іноземних мов (на матеріалі викладання англійської мови у вищих навчальних закладах) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 20 с.

63. Карпенко Є. В. Психологія емоційного інтелекту в дискурсі життєздійснення особистості : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2020. 497 с.

64. Карпенко Є. Основи психотренінгу : навч. посіб. Дрогобич, 2015. 78 с.

65. Карпенко З. Форми деструкції освітнього діалогу в організаційному середовищі закладів вищої освіти. *Аксіопсихологічні вектори розвитку вищої освіти* / за ред. Г. Радчук. Тернопіль, 2023. С. 530-532.

66. Карсканова С. В. Розвиток соціального інтелекту майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 1 (45). С. 59–63. URL: <https://cutt.ly/UYfIzq9> (дата звернення: 26.05.2020).

67. Коваленко А. Б. Програма формування соціального інтелекту майбутніх менеджерів. *Проблеми психології*. 2009. Випуск 4. С.183–191.

68. Коваленко А. Соціальна психологія : підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.

69. Ковальова О. А. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. №10(41). С.10 – 14.

70. Кожушко С. П. Соціальний інтелект як інтегральна властивість, що забезпечує ефективність професійної взаємодії майбутніх фахівців професійної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013 р. Вип. 31 (84). С. 241–247.

71. Козляковський П. А. Загальна психологія: навч. посібник: в 2 т. 2-ге вид., доп. і переробл. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. Т. II. С.204 – 233.

72. Кокур О. М. Оптимізація адаптивних можливостей учнів та студентів : методичні рекомендації. Київ : Міленіум, 2004. 54с. 56.

73. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. *Humanities science current issues*. 2020. Vol. 3. С. 137–145.

74. Кондратенко Л. О. Професійна рефлексія як засіб підвищення фахової компетентності педагога та саморозвитку : метод. рек. Суми : НВВ КЗ СОІППО, 2022. 40 с.

75. Кондрашов М. М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький : ЛА НАУ, 2019. № 5. С. 357–362.
76. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с
77. Кохан В. В. Соціальний інтелект як предмет дослідження когнітивної соціології. *Нова парадигма*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. №75. С. 205-212.
78. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
79. Курганов С. Ю. Дитина й дорослий у навчальному діалозі. Харків : АССА, 2021. 192 с.
80. Коломієць Т., Журавльова Л., Шмиглюк О.. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 9(54). 58-68.
81. Ляховець Л. Тренінг сензитивності як засіб розвитку соціально-інтелектуального потенціалу студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* : зб. наук. праць у 2-х ч. / наук. ред. С. Д. Максименко, М. В. Папуча.. Київ-Ніжин : Видавництво НДУ; ДС «Міланік», 2007. Том 10. Вип. 1. Част. 2. С. 24-28.
82. Ліннік О. О. Рівні діалогічної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: «Педагогіка, соціальна робота»*. 2012. Вип. 25. С. 119–122.
83. Логвись О., Слободянюк О. Рефлексивність у структурі лідерських якостей майбутніх педагогів. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матеріали Міжнародної науково-практичної

конференції (м. Київ. 9 грудня 2022 р.). Київ-Львів-Торунь : Ліха-Прес. С. 93-98.

84. Любочкіна Г. Розуміння соціального інтелекту в науці. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія «Юридичні науки»*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2017. № 884. С. 52–58.

85. Ляска Є. І. Освіта в діалозі у контексті суспільної проблематики XXI століття. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогіка*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С. 3–14

86. Ляховець Л. О. Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів : автореф. дис. канд. псих. наук : 19.00.05; АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ, 2009. 18 с.

87. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Вип. 114. С. 128–133. URL: <https://cutt.ly/RyfiEgO> (дата звернення: 26.09.2019).

88. Максименко С. Д. Актуальні проблеми генетичної психології. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Вип. 10. С. 8–20.

89. Мартинюк О. Розвиток професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів. *Педагогічна і вікова психологія*. 2008. № 3. С. 28-40.

90. Матвійчук Т. В. Психологічні особливості розвитку педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 129 – 131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_32 (дата звернення: 23.08.2019).

91. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 119-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_12 (дата звернення: 23.08.2019).

92. Матласевич О. В. Педагогічні здібності: виклики сучасності. *Психологічні перспективи*. 2016. Вип. 28. С. 340-351. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2016_28_32 (дата звернення: 23.08.2019).
93. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI – XVIII століття : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.
94. Матласевич О. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2019. Вип. 9.. С. 31–40.
95. Матласевич О., Колодяжна І. Роль самотурботи в розвитку емпатії майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2022. № 15. С. 45–51.
96. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми і технологія навчання. Київ : Інтерсервіс, 2019. 208 с.
97. Мельник А. А. Соціальний інтелект як багатокомпонентна структура. *Вектори психології*. Харків : ООО «Ріф», 2010. С.66-68.
98. Мешко О. І., Мешко Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. 2010. № (2). С. 69-75.
99. Мешко, Г. М. Вступ до педагогічної професії : Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль : ТНПУ, 1997. 130 с.
100. Миронюк Є. В. Визначення та історія розвитку поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7. С. 452–461. URL: <https://cutt.ly/zYfIOxm> (дата звернення: 13.03.2019).

101. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). Київ, Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. 311 с.

102. Морозов В. В. Навчальний діалог як передумова готовності майбутніх педагогів до діалогічного навчання школярів. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/6536/3/23.pdf> (дата звернення: 28.01.2023).

103. Москальова А., Гуменюк І. Програма розвитку особистісного потенціалу вчителів і результати її впровадження в умовах реформування початкової школи. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi)*. 2021. № 12 (18). С.105-110.

104. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №3. С.4-6.

105. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ, 2003. 159 с.

106. Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти : монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.

107. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 19 с.

108. Онищенко Г.І . Ціннісно-сміслові орієнтири сучасної молоді: особливості, умови і психологічна допомога. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. № 4 (13). С. 253-259.

109. Орап М. О. Методологія і методика дослідження соціального інтелекту дітей шкільного віку *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості* : монографія / за ред.. С .Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С.45 - 67

110. Орап М., Вовк В. Теоретико-практичні засади моделі розвитку конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. 2022. № 19. С. 80-92.

111. Основи науково-психологічних досліджень : навч.-метод. посіб. / З. М. Адамська, І. П. Андрійчук, О. М. Воронкевич, Г. К. Радчук, С. В. Чопик, М. М. Шпак. За ред. Г. К. Радчук. Вид. друге, розшир. і доп. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 214 с.

112. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства : монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308с.

113. Папуча М. В. Діалог як психологічний механізм розвитку особистості. *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості* : монографія / за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. С. 58–109.

114. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія : Психологія і педагогіка*. 2004. № 25 (2013). С. 3-9.

115. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Августюк М. М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 28. С. 3–16.

116. Петренко І. В. Дослідження процесу діалогічної партиципації у просторі освіти. *Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України/ за ред. С.Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. Вип. 15. С. 183-190.

117. Пов'якель Н. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2004. 40 с.

118. Пов'якель Н. Професіогенеза мислення психолога-практика в системі вищої школи : монографія. Вид. 2, випр. і доп. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 298 с.

119. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : моногр. / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

120. Психологічні чинники соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу до навчання у закладах вищої освіти. Сучасні аспекти науки : II том колективної монографії / за ред. Є. О. Романенка, І. В. Жукової. Київ; Братислава : ФОП КАНДИБА Т.П., 2020. С. 189–198.

121. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

122. Радчук Г.К. Діалог як механізм аксіогенезу особистості в процесі вищої професійної освіти. *Психологія особистості. Науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал*. Івано-Франківськ, 2017. №1 (8). С. 130-142.

123. Радчук Г.К. Діалогізація дитячо-батьківських стосунків як умова становлення повноцінної особистості дитини у сім'ї. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України* : електрон. наук. фах. вид. / голов. ред. Райко В. В. 2014. Вип. 3. URL: <http://surl.li/ownaw> (дата звернення: 24.06.2020)

124. Радчук Г.К. Діалогізація освітнього змісту як психолого-педагогічна проблема сучасної вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського*. Т.2. Випуск 8. Миколаїв: МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. С. 207 – 212.

125. Радчук Г. К. Концепція культурно-феноменологічного конструювання аксіогенезу особистості студентів. *Становлення культури життєвого самовизначення сучасної молоді: психологічна теорія і практика* : монографія. За ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2016. С. 425-450.

126. Радчук Г. К. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць*. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017, № 1. С. 3 - 19.

127. Радчук Г. К. Особливості самоактуалізації особистості студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Психологія і особистість. Науковий журнал*. 2015. № 2 (8). Ч. 2. Київ – Полтава. С. 85-98

128. Радчук Г. К. Особливості ціннісних орієнтацій сучасних студентів. *World science Multidisciplinary Scientific Edition*. Vol.5, May 2018. № 5(33). P. 16-22.

129. Радчук Г. К. Психологія аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія. За ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Кн. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 319-340.

130. Радчук Г. К., Адамська З. М., Свідерська Г. М., Андрійчук І. П., Олексюк В. Р. Емоційна спрямованість у структурі фасилітативної діяльності майбутніх психологів. *Психологічний часопис. Збірник наукових праць. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2019. Вип. 5 № 11 (31). С 22 – 34. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.11.2>

131. Радчук Г., Адамська З. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький ; Ніжин : Лисенко М. М., 2019. Т. 43, Вип. 1 : Психологія. С.122 – 130. <https://doi.org/10.31470/2308-51262019-43-1-122-130>

132. Радчук Г. К., Вінничук М. В. Рефлексивність як професійно значуща якість майбутніх педагогів. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)* : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 27-28 квітня 2023 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 541-545.

133. Радчук Г. К. Суб'єктна позиція студента як чинник попередження кризи професійної ідентичності майбутнього фахівця. *Особистість як*

суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д.Максименка, С.Б.Кузікової, В.Л.Злиwkова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017.– 540 с. С. 337-357.

134. Радчук Г. К. Розвиток діалогічних комунікативних умінь як чинник попередження та подолання професійного вигорання вчителів. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : тези II Міжнародної науково-практичної, 14-15 березня 2019 р. Львів, Видавництво Львівської політехніки, 2019. С. 138 -140.

135. Радчук Г. К. З досвіду роботи центру психолого-педагогічного супроводу реформування сучасної освіти при педагогічному університеті. *Актуальні проблеми психологічного супроводу реформи освіти в Україні* : збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу з нагоди 100-річчя з дня утворення Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, 24 жовтня 2018 р.). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 46– 50.

136. Радчук Г. К., Слободянюк О. Л. Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 13 Рівне : РДГУ, 2019. С. 129-136.

137. Радчук Г., Адамська З. Особистісна готовність викладачів вищої школи до діалогізації освітнього процесу. *Humanitarium*. Переяслав-Хмельницький ; Ніжин : Лисенко М. М., 2019. Т. 43, Вип. 1 : Психологія. С.122 – 130. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-122-130>

138. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Прикарпат. нац. ун-т ім. В.Стефаника. Івано-Франківськ. 479 с.

139. Радчук Г.К., Тиунова О.В. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків: навч. метод. посібник. Тернопіль : Богдан, 2008. 119 с.

140. Радчук Г.К. Темпоральні характеристики осмисленості життя студентами. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Збірник наукових праць.

Випуск 1 (52). Київ, ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016, № 1. С. 16 - 21.

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

142. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.

143. Руда Н. Соціальний інтелект психолога як чинник професійної діяльності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2012. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_41. (дата звернення: 26.07.2020)

144. Руденко С. В. Соціальний інтелект як чинник успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2008. 19 с. С. 17-18.

145. Савелюк Н. М. Психологічне благополуччя майбутніх освітян як суб'єктна складова студентоцентрованого викладання. *Філософія освітнього простору вищої школи (психологічний та психолінгвістичний дискурс): колективна монографія / ред. Н. В. Корчакової*. Київ : Вид-во «Центр учбової літератури», 2022. С. 6-42.

146. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

147. Салій-Ануфрієнкова М. Рівень самооцінки та соціального інтелекту як фактор міжособистісних стосунків. *Соціальна психологія*. 2007. № 1. С. 123–131.

148. Сасько О. О. Психолого-педагогічні умови розвитку соціального інтелекту у студентів, схильних до адитивної поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2010. 20 с. С. 7-11.

149. Сергеєнкова О. П., Яблонська, Т. М. Розвиток і саморозвиток особистості студента як актуальне завдання сучасної вищої освіти. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій : психологічна теорія і*

практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 75.

150. Сергєєнкова О. П., Ф. М. Подшивайлов. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. №22. С. 260-276

151. Ситнік С. В. Соціальний інтелект як регулятор управлінської взаємодії. *Наука і освіта*. 2010. С. 258-263.

152. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка*. Київ Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. С. 836-849.

153. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання. Київ : Український Центр духовної культури, 2003. 328 с.

154. Слободянюк О. Використання діалогічних технології у підготовці майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : матер. III Міжнар. наук. інтерн.-конф (м. Дрогобич, 16 березня 2021 р). / редактори-упорядники : М. В. Савчин, А. Р. Зимянський. Дрогобич : ТзОВ «Трек ЛТД», 2021. С. 294-299.

155. Слободянюк О. Діалог в контексті впровадження освітніх інформацій. *Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи*: зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 6 грудня, 2019 р). Кам'янець-Подільський, 2019. С. 117-120.

156. Слободянюк О. Діалогізація освітнього середовища: витоки і перспективи. *Humanitarium: Психологія*. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Ніжин, 2019. Том 43, Вип. 1. Психологія. <https://doi.org/10.31470/2308-5126-2019-43-1-142-150>

157. Слободянюк О. Діалогічне навчання в процесі підготовки студентів. «*Наука та освіта в дослідженнях молодих учених*»: матер. всеукр. наук.-практ. конф.(м. Харків, 14 травня 2020 року и). Харків, 2020. С. 328-330.

158. Слободянюк О. Діалогічність освітнього процесу вищого навчального закладу як передумова становлення особистості майбутнього педагога. *Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції* : матер. міжнар. наук.-практич. конф. (м. Тернопіль, 19-20 жовтня 2018 р.). Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2018. С.158-160

159. Слободянюк О. Емпірика розвитку соціального інтелекту педагогів. *Eurasian scientific congress: I International Scientific and Practical Conference, (Barcelona, 27-28 January, 2020)*. Barcelona, 2020. С. 487-491.

160. Слободянюк О. Концепція освітнього діалогу як гуманітарної технології освітнього простору. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія / за наук. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 71-90.

161. Слободянюк О. Рефлексивність як інтегрований показник соціального інтелекту (Reflexivity as an integral indicator of social intelligence). *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. Issue 12, Part 4. P.101-107 <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2020-12-04-077>

162. Слободянюк О. Роль соціального інтелекту у професійній підготовці майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки*: матеріали II міжн. наук. інтер.-конф., (м. Дрогобич, 25 лютого 2020 р.) Дрогобич, 2020. С. 205-209.

163. Слободянюк О. Соціальний інтелект як чинник конструювання досвіду особистості педагога в умовах війни. *Аксіопсихологічні вектори розвитку сучасної освіти*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., (м. Тернопіль, 19-20 жовтня 2023 р.) / за ред. Г.К. Радчук. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 290-294.

164. Слободянюк О. Л. Проблема співвідношення соціального та емоційного інтелекту у психології. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія «Психологічні науки». Херсон, 2019. №1. С. 181-187.
<https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206>

165. Слободянюк О., Радчук Г. Розвиток соціального інтелекту у студентів – майбутніх педагогів. *Психологія: реальність і перспективи*: збірник наукових праць. Вип.13 / упоряд. Р.В.Павелків, Н.В.Корчакова. Рівне: РДГУ, 2019. С. 129-136. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi13.133

166. Слободянюк О. Л. Особливості діалогічної взаємодії викладача і студента. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: Формування, розвиток та удосконалення* : матер. Міжнар. наук.-практ. інтер.-конф. (м. Тернопіль, 22 травня 2020 р.). Тернопіль, 2020. С.156-158.

167. Смульсон М. Л. Місце задачі в інтелектуальній діяльності. *Педагогіка і психологія* : Вісник НАПН України. 2017. № 2 (95). С. 4–48.

168. Смульсон М. Л. Інтелект дорослої людини: структура та саморозвиток. *Технології розвитку інтелекту*. Т.1, 2015, № 9.. URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/175 (дата звернення 16.09.2019).

169. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. 2-е вид. Київ : Нора-друк, 2003. 298 с

170. Старовойтенко О. Б. Проблема суб'єкта в культурній психології особистості. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* : монографія / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 230-257.

171. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини. *Рідна школа*. 2001. № 3. С.18-26.

172. Субашкевич І. Р. Формування ціннісно-сислової сфери студентів педагогічних спеціальностей засобами медіапсихологічних технологій : практич. посіб. Львів : Растр-7, 2016. 60 с.

173. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок* : Філософсько-психологічні студії. Київ : Либідь, 2006.С. 316-358.

174. Татенко В.О. Психолого-педагогічні передумови вдосконалення виховного процесу. Київ : «Знання», 1980. 32 с
175. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
176. Троїцька О. М. Феномен діалогу в комунікативних культурно-освітніх практиках: філософська рефлексія. *Актуальні проблеми філософії і соціології: науково-практичний журнал*. 2016. № 11. С.114-119
177. Тур О. М., Яланська С. П. Освітнє середовище як важлива умова формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. 13 (42). С. 276–289.
178. Федоренко Н. І. Сучасні технології формування «soft skills» у студентів ОПП «Соціальні та медіа-комунікації». Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального : колект. монографія. 2021. С. 191–211.
179. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 250 с.
180. Фромм Е. Втеча від свободи. Київ: Клуб Сімейного Дозвілля, 2019. 288 с
181. Харченко С. В. Сучасне розуміння структури соціального інтелекту. *Молодіжний економічний дайджест. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана»*. 2015. №4. С. 130–135.
182. Чаїнська М. О. До проблеми психологічних чинників професійного аксіогенезу майбутнього педагога. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. №4. С. 468- 479.
183. Чаплак, Я. В., Чуйко, Г. В. Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Psychological journal*. 2021. Vol. 7, № 9 (53). P. 35-47.
184. Чепелева Н. В. Діалогово-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. *Вісник тернопільського*

експериментального інституту педагогічної освіти : матеріали міжнародної конференції. Тернопіль, 1996. С.29 –31.

185. Чепелева Н. В. Розв'язання смислових задач як чинник самопроекування особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С.Костюка НАПН України. Т. V111, Психологічна теорія і технологія навчання*. 2019. Вип. 10. С. 300–313 .

186. Чиньона І. І. Особливості впливу тривожності на розвиток соціального інтелекту студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Сєверодонецьк : Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля, 2017. 20 с.

187. Чукавіна Т. Е. Педагогічне спілкування як умова активізації навчальної діяльності студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Едуардівна Чукавіна. Київ, 2018. 243 с.

188. Шевченко Н. Ф., Сурякова М. В. Практикум з розвитку професійної кар'єри майбутнього фахівця. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. №6. С. 49-62.

189. Шестакова С. О. Використання інтерактивних методів навчання для формування Soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 2 (96). С. 224–233.

190. Шпак М. Емоційна культура вчителя як чинник гуманізації педагогічної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2009. № 5. С. 49-52.

191. Шпак М. Емоційний інтелект в контексті сучасних психологічних досліджень. *Психологія особистості* : науковий теоретико-методологічний і прикладний психологічний журнал Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника. 2011. № 1 (2). С. 282-288.

192. Шпак М. М. Емоційний інтелект як чинник розвитку емпатійності вчителя початкової школи. *ΛΟΓΟΣ* : collection of scientific papers with proceedings of the I International scientific and practical conference «Education and

science of today: intersectoral issues and development of sciences» (March 19, 2021, Cambridge, GBR). Cambridge-Vinnitsia : P.C. Publishing House & European Scientific Platform, 2021. Vol. 3. P. 144-146.

193. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Pedagogical and psychological science and education : transformation and development vectors* : collective monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. Vol. 2. P. 342–359. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-34>

194. Шпак М. М. Психологічні основи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2018. 560 с.

195. Шпак М. Психодидактичні засоби діалогічної взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі вищої школи. *Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти* : монографія / за наук. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. С. 171-198.

196. Шпак М. Психологічна концепція розвитку емоційного інтелекту особистості в онтогенезі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. праць / за наук. редакцією І. С. Булах. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. Вип. 10 (55). С. 125-134.

197. Штайнер К. Емоційна грамотність: інтелект із серцем : посібник з покращення особистих та професійних відносин. Київ : Інтерсервіс, 2016. 303 с.

198. Щербан Т. Д. Функції спілкування в діяльності вчителя. *Актуальні проблеми психології* : Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2002. Т. I. Ч. 7. С. 214 – 221.

199. Яблонська Т. М. Чинники саморозвитку студента в ракурсі реформування системи вищої освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2018. №2(61). С. 333-337

200. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. *Освітні обрії*. 2019. № 2 (49). С. 83 – 87.
201. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
202. Albrecht K. Social intelligence: The New science of success. Jossey-Bass : Business Book Review. 2006. URL : <https://www.karlalbrecht.com/downloads/SocialIntelligenceBBR.pdf>. (дата звернення: 03.11.2019)
203. Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, 493 p.; URL : https://ia801601.us.archive.org/26/items/in.ernet.dli.2015.199562/2015.199562.Pattern-And-Growth-InPersonality_text.pdf (дата звернення: 03.11.2019)
204. Allport G. W. The person in psychology: Selected essays. Boston : Beacon Press, 1968. 456 p. URL: <https://archive.org/details/personinpsycholo00allp> (дата звернення: 20.03.2019)
205. Andreou E. Social Preference, Perceived Popularity and Social Intelligence : Relations to Overt and Relational Aggression. *School Psychology International*. 2006. №27. P. 339–351.
206. Austin E. J., Saklofske D. H., Smith M. & Tohver G. Associations of the managing the emotions of others (MEOS) scale with personality, the Dark Triad and trait EI. *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 65, 8–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.060>
207. Avgustiuk M. The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. III (37), Issue 75. P. 88–90.
208. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, 1969. P.213–262.

209. Barnes H. E. History and social intelligence. New York : A.A. Knopf. 1926. 597 p.
210. Barnes M. L., & Sternberg R. J. Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence*. 1989. Vol. 13. P. 263-287. [http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(89\)90022-6](http://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(89)90022-6)
211. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 13-25.
212. Bar-On R. The development of a concept of psychological well-being. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University, 1988. 431 p. URL : http://vital.seals.ac.za:8080/vital/access/manager/Repository/vital:2928?site_name=GlobalView&view=null&f0=sm_creator%3A%22BarOn%2C+Reuven%22&sort=null
(дата звернення: 03.11.2019)
213. Bar-On R. The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): technical manual. Toronto, Canada : Multi-Health Systems, 1997. 186 p.
214. Berezka S., Panasenko E., Zhukova O., Radchuk H., Sobolyeva S., & Raievska Y. Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Vol. 12(2). P. 38-52. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/190>
215. Bohm D. On Dialogue. Edited by Lee Nichol. London : Routledge, 1997. 568 p.
216. Bredberry T. Emotional Intelligence 2.0. San Diego, CA : TalentSmart Inc., 2009. 256 p.
217. Burbules N. C. Rethinking Dialogue in Networked Spaces Cultural Studies. *Critical Methodologies*. 2006. Vol. 6. № 1. P. 107–122.
218. Burbules Nicholas C. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993. 185 p
219. Campbell J. M., McCord D. M. The WAIS-R Comprehension and Picture Arrangement subtests as measures of social intelligence: Testing traditional interpretations. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1996. № 14. P. 240–249.

220. Campione J. Mental retardation and intelligence. *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1982. P. 392– 490.
221. Cantor N. Kihlstrom J. Personality and Social Intelligence Series «Century psychology series». New Jersey : A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs, 1987. 632 p.
222. Cantor N. Social intelligence. *Handbook of Intelligence*. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2000. P. 359–379.
223. Cao L. Actionable Knowledge Discovery. *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Second Edition. 2009. 526 p. P. 8–13.
224. Cattell R. B. Abilities: Their structure, growth and action. Boston : Houghton Mifflin, 1971.
225. Chen L. The Effect of Empathy on College English Speaking. *Asian Social Science*. 2008. № 4(8). P. 142-146.
226. Chen S. First-order and higher-order factors of creative Social Intelligence within Guilford's structure-of-intellect model: a reanalysis of a Guilford data base. *Educational and Psychological Measurement*. 1993. №53. P. 619–641.
146. Chen Z. The relationship between extraversion and overly inclusive thinking in normal Chinese subjects.. *Men. Health*. 1991. №20. P. 48–55.
227. Crawford-Mathis K. J. Theory and Application of Leadership. *Encyclopedia of Human Resources Information Systems : Challenges in e-HRM*. 2009. 918 p. P. 836–841.
228. Durlak J. A., Weisberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D. & Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of schoolbased universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol. 2(1). P. 405–432.
229. Elias M. J., Zins J. E., Weissberg R. P., Frey K. S., Greenberg M. T. & Haynes N. M. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development : Alexandria, VA. 1997. 762 p.

230. Eysenk H. The Development of Moral values in children: The Contribution of Learning Theory. *The British Journal of Educational Psychology*. 1960. Vol. 30 № 1. P. 11-21.
231. Ford M. E., Tisak M. S. A further search for social intelligence. *Journal of Education Psychology*. 1983. Vol. 75. P. 196-206. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.2.196>
232. Frankovsky M., Lajcin, D., Slavikova G. Social intelligence as a predictor of managers' behaviour in demanding situations of managerial work. *Management 2012: Research management and business in the light of practical needs*. Prešov: Bookman, 2012. P. 476-486.
233. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York : Basic Books. 2011. 528 p.
234. Gardner H. *Intelligence reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York : Basic Books. 2000. 304 p.
235. Goleman D. *Kecerdasan Emosional*. Gramedia Pustaka Utama : 1995. 234 p.
236. Goleman D. *Social Intellegence and Biology of Leadership*. UK : Harvard Business Review, 2008. P. 74–81.
237. Guilford J. *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.
238. Hacker D. J. Metacognition in education: A focus on calibration. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2008. P. 429–455.
239. Hendricks M. *Measuring creative social intelligence: Psychological Laboratory reports*. Los Angeles : University of Southern California. 1969. №42. 188
240. Hunt E. On the nature of intelligence. *Science*. 1983. №219. P. 141–146.

241. Hüseyin Ö. Z. Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 2005. Vol. 29. P. 147–156.

242. J. Andrew, M. Cooke. The relationship between empathy and Machiavellianism: An alternative to empathizing-systemizing theory. *Personality and Individual Differences*. 2008. Vol. 44, № 3. P. 1203-1211
<http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.014>

243. Kihlstrom J. F., Cantor N. Social Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed.). Cambridge, U.K. : Cambridge University Press, 2000. P. 359-379. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017>

244. Kosmitzki C. The implicit use of explicit conceptions of Social Intelligence. *Personality & Individual Differences*. 1993. №15. P. 11–23.

245. Landy F. J. The long, frustrating and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2006. P. 81–123.

246. Längle A. Emotionality: An Existential-Analytical Understanding and Practice. Re-constructing Emotional spaces. From Experience to Regulation. Prague : Prague College of Psychosocial Studies Press, 2011. P. 41–62

247. Marlowe H. A. Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology* 1986. Vol. 78. P. 52-58. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.1.52>

248. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human abilities: emotional intelligence. *Annual review of psychology*. 2008. №59. P. 507-536.

249. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 1995. №4. 1. P. 97-208.

250. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional Intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, №. 3. P. 197-215.

251. Moss F. A., Hunt T. Are you socially intelligent? *Scientific American*. 1927. № 137. P 108–110.

252. Nosenko E. The hierarchy of personality resources of mental. *26th Conference of the European Health Psychology Society (August 21-25, 2012. Prague, Czech Republic)*. 2012. P. 294.

253. Matlasevych O., Balashov E, Pasichnyk I., Kalamazh R. Structural and component structure of pedagogical abilities of young teachers from the signs of success. *Youth voice journal. Young people in education. Special issue*. 2021. Vol. I. P. 30-33.

254. O'Sullivan M., Guilford J. P., Demille R. The measurement of social intelligence (Psychological Laboratory Report No. 34). Los Angeles, CA : University of Southern California, 1965. P. 6.

255. O'Sullivan M., Guilford J. Six factors of behavioral cognition: understanding other people. *Journal of educational measurement*. 1975. Vol. 67. P. 255–271.

256. Orap M. Consumer motivation research: psychological aspect. *Heritage of European science: education and pedagogy, psychology and sociology : monographic series «European Science» / Bezrukova N. P., Orap M.O., Seledtsov A.M., et al. Carlsruhe, Germany, 2020. Book 2. Part 6. 202 p.*

257. Orap M. Speech experience and social intelligence of the primary school age children. *Modern research of the representatives of psychological sciences : collective monograph / O. Ye Blynova, Yu. O. Bystrova, I. M. Halian, O. M. Kikinezhdi, etc. Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. 332s.*

258. Orap M., Kalba Y., Savelyuk N. Economic Behavior as Information Processes. *Peculiarities of Decision-Making Styles in Ukrainian Students. 11-th International Conference on Advanced Computer Information Technologies ACIT-2021. Conference Proceedings*. Deggendorf, Germany, 2021. P. 313–316

259. Radchuk H., Adamska Z, Oliynyk M. Features of Authenticity Development in Future Psychologists. Features of Authenticity Development in Future Psychologists. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala Journal, published by Lumen Publishing House*. 2019. Vol. 11. №3. P. 213-223. <https://doi.org/10.18662/rrem/146>

260. Radchuk H., Adamska Z., Chopyk S., Sviderska H., Oleksiuk V. Psychological analysis of paradigms of development of modern higher education. *Society. Integration.Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2021. Vol. I. P. 513 – 523. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol1.6269>
261. Riggio R. E. How to Measure Your Social Intelligence. What is social intelligence and why does it matter? URL: <https://cutt.ly/wYfA21z/> (дата звернення: 25.10.2019).
262. Riggio R. E., Messamer J., Throckmorton B. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*. 1991. № 12. P. 695–702.
263. Roberts M. J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*. 1993. V. 13. P. 259-266.
264. Rogers C. Client Centered Therapy. Boston : Little, Brown Book Group. 2021. 576 p.
265. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s. Sydney : Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. P. 25-32
266. Rogers C. R. Empathic: an unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*. 1975. Vol. 5. № 2. P. 2-10. 557.
267. Sarinnapakorn F., Sucaromana U. Emotional Intelligence among Business Consultants: A Comparative Study. *Asian Social Science*. 2019. Vol. 9(3). P. 1-6.
268. Schulze R., Roberts R. D. Emotional intelligence: an international handbook. Cambridge, MA : Hogrefe & Huber Publishers. Harvard (18th ed.), 2005. 383 p.
269. Selman R. The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York : Academic Press, 1980. 450 p.
270. Silvera D. H., Martinussen M., Dahl T. I. The Tromso Social Intelligence Scale, a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2001. Vol. 42. P. 313-319. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9450.00242>

271. Slobodianiuk O. The question of dialogicality in the structure of social intelligence of the future specialist. *Norwegian Journal of development of the International Science*. Norway, 2021. VOL.53/3. P.60
<https://doi.org/10.24412/3453-9875-2021-53-3-60-63>

272. Smulson M. The significance of problem-solving in the professional activity. Psychological basis of professional problem-solving : collective monograph. Lviv-Torun : Liga-Pres. 2019. P. 1–21. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-152-0/1-21>

273. Snyder M. The development of social intelligence in psychotherapy: empathic and dialogic processes. *Journal of Humanistic Psychology*. 1994. №34(1). P. 84–108

274. Spencer L., Spencer S. *Competence at Work*. New York : John Wiley, 1993. 271 p.

275. Sternberg R. J., Detterman D. K. What is intelligence? Contemporary viewpoint on its nature and definition. Hillsdale : Ablex. 1986. 243 p.

276. Taylor E. H. The assessment of social intelligence. *Psychotherapy*. 1990. № 27. P. 445–457.

277. Thorndike E. L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. Vol.140. P. 227–235.

278. Thorndike R. An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*. 1937. №34. P. 275-285.

279. Thurstone L. *The nature of intelligence*. New York : Harcourt. Brace and Company Inc, 1924.

280. Ugwu L. I. Emotional and General Intelligence: Characteristics, Meeting Points and Missing Links. *Asian Social Science*. 2011. Vol. 7(7). P. 137-140. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v7n7p137>

281. Vernon P. E. Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*. 1933. № 4. P. 42–57. P. 44.

282. Wechsler D. *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD : Williams & Wilkins, 1958. P. 75.

283. Wedeck J. The relationship between personality and «psychological ability». *British Journal of Psychology*. 1947. № 37. P. 133–151.
284. Wegerif R. Dialogic, education and technology. Expanding the space of learnin. P. 55–75. URL: <https://www.researchgate.net/publication/248663573> (дата звернення: 22.03.2020).
285. Zhuravlova L., Bedny I., Luchki, V., Pomytkina L., Grechukha I., Muzhanova N. Assertiveness in the System of Behavioral Strategies of the Modern Youth. In : Hasan Ayaz (eds) *Neuroergonomics and Cognitive Engineering. AHFE (2022) International Conference. AHFE Open Access*. 2022. Vol 42.
286. Zhuravlova L., Shpak M. Development of emotional intelligence of primary school pupils. *Socialization & Human Development*. Szczecin ; Kyiv, 2019. Vol. 1, № 1. С. 95–102.
287. Zhuravlova L., Chebykin O. Study of individual and typological correlates of empathy *The Development of Empathy: Phenomenology, Structure and Human Nature*. New York, NY : Routledge, 2021. P. 167 – 176.
288. Zhuravlova L., Chebykin O. The Development of Empathy : Phenomenology, Structure and Human Nature. New York : Routledge, 2021. 264 p. <https://doi.org/10.4324/9781003145370>
289. Zins J. E., Bloodworth M. R., Wang M. C. & Walberg H. J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. New York : Teachers College, 2004. 123 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Додаток А1

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»

А. Реана і В. Якуніна

Інструкція. Уважно прочитайте наведені мотиви вступу до вузу, реальні мотиви навчання і професійні мотиви. Будь ласка, оцініть значущі для вас мотиви навчання у педагогічному вузі за п'ятибальною шкалою, де: 5 балів – дуже значні, 3–4 бали – значущі, 0–2 бали – незначні. Відповідайте швидко, не замислюючись.

Стимульний матеріал

I. Що сприяло вашому вибору цієї спеціальності?

- 1 Безкоштовний вступ, низька оплата за навчання
- 2 Заняття у профільній спецшколі, спецкласі.
- 3 Бажання здобути вищу освіту
- 4 Сімейні традиції, бажання батьків
- 5 Порада друзів, знайомих
- 6 Престиж, авторитет вузу та факультету
- 7 Інтерес до професії
- 8 Найкращі здібності саме в цій галузі
- 9 Прагнення прожити безтурботний період життя
- 10 Подобається спілкування з дітьми
- 11 Випадковість
- 12 Небажання йти до армії (для юнаків)
- 13 Використання педагогічних знань для виховання своїх дітей

II. Що є найбільш значущим для вас у вашому вченні?

- 14 Успішно продовжити навчання на наступних курсах
- 15 Успішно вчитися, скласти іспити на «добре» та «відмінно»
- 16 Здобути глибокі та міцні знання
- 17 Бути завжди готовим до чергових занять
- 18 Не запускати вивчення навчальних предметів

- 19 Не відставати від однокурсників
- 20 Виконувати педагогічні вимоги
- 21 Досягти поваги викладачів
- 22 Бути прикладом для однокурсників
- 23 Домогтися схвалення оточуючих
- 24 Уникнути засудження та покарання за погане навчання
- 25 Отримати інтелектуальне задоволення

III. Отримання диплому дає можливість:

- 26 Досягти соціального визнання, поваги
- 27 Самореалізації
- 28 Мати гарантію стабільності
- 29 Отримати цікаву роботу
- 30 Отримати високооплачувану роботу
- 31 Працювати у державних структурах
- 32 Працювати у приватних організаціях
- 33 Працювати в школі
- 34 Заснувати свою справу
- 35 Навчання в аспірантурі
- 36 Самовдосконалення
- 37 Диплом сьогодні нічого не дає

Додаток А2

**Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома, в адаптації
Ю. Альшиної і Л. Гозмана**

Інструкція до тесту : «Вам пропонується тест-опитувальник, кожен пункт якого містить два висловлювання, позначені літерами «а» і «б». Уважно прочитайте кожну пару і позначте на реєстраційному бланку навпроти номера відповідного питання те з них, яке в більшій мірі відповідає Вашій точці зору. (Поставте хрестик у квадраті під відповідною буквою)».

Стимульний матеріал

1. а. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.
б. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.
2. а. Я часто внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
б. Я рідко внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
3. а. Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як йому хочеться.

- б. Мені здається, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як йому хочеться.
4. а. Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
5. а. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
б. Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
6. а. У складних ситуаціях треба діяти вже випробуваними способами, так як це гарантує успіх.
б. У складних ситуаціях треба завжди шукати принципово нові рішення.
7. а. Для мене важливо, поділяють інші мою точку зору.
б. Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою точку зору.
8. а. Мені здається, що людина має спокійно ставитися до того неприємного, що він може почути про себе від інших.
б. Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.
9. а. Я можу без жодних докорів сумління відкласти до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
б. Мене мучать докори сумління, якщо я відкладаю до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
10. а. Іноді я буваю так зол, що мені хочеться «кидатися» на людей.
б. Я ніколи не буваю настільки зол, щоб мені хотілося "кидатися" на людей.
11. а. Мені здається, що в майбутньому мене чекає багато хорошого.
б. Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало хорошого.
12. а. Чоловік повинен залишатися чесним у всьому і завжди.
б. Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесним.
13. а. Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.
б. Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли воно може привести до поганих наслідків.
14. а. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.
б. У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування своїх дій, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.
15. а. Я всіляко намагаюся уникати прикростей.
б. Я не прагну завжди уникати прикростей.
16. а. Я часто відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.
б. Я рідко відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.
17. а. Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.
б. Я хотів би зробити щось, за що люди були б вдячні мені, навіть якщо заради цього треба було б трохи відійти від своїх принципів.
18. а. Мені здається, що більшу частину часу я не живу, а як ніби готуюся до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому.

б. Мені здається, що більшу частину часу я не готуюся до майбутньої «справжньої» життя, а живу по-справжньому вже зараз.

19. а. Зазвичай я висловлюю і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями у відносинах з одним.

б. Я намагаюся не говорити і не робити такого, що може загрозувати ускладненнями у відносинах з одним.

20. а. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а. Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріях.

б. Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на безплідні мрії.

22. а. Я часто замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

б. Я рідко думаю про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

23. а. Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

б. Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

24. а. Головне в нашому житті – це створювати щось нове.

б. Головне в нашому житті – приносити людям користь.

25. а. Мені здається, що було б краще, якщо б у більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси характеру, а у жінок – традиційно жіночі.

б. Мені здається, що було б краще, якби чоловіки і жінки поєднували в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі риси характеру.

26. а. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед доставити задоволення іншому на протипагу вільному вираженню своїх почуттів.

б. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед висловити свої почуття в протипагу прагненню зробити приємність іншому.

27. а. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, є природними проявами їх людської природи.

б. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, не є проявами їх людської природи.

28. а. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

29. а. Я впевнений у собі.

б. Я не впевнений у собі.

30. а. Мені здається, що найціннішим для людини є улюблена робота.

б. Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.

31. а. Я не пліткую.

- б. Іноді мені подобається брехати.
32. а. Я мирюся з протиріччями в самому собі.
б. Я не можу миритися з протиріччями в самому собі.
33. а. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним йому.
б. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним йому
34. а. Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.
б. Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.
35. а. Мене рідко турбує почуття провини.
б. Мене часто турбує почуття провини.
36. а. Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.
37. а. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основних законах фізики.
б. Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.
38. а. Я вважаю необхідним слідувати правилу «не витрачай часу дарма».
б. Я не вважаю необхідним слідувати правилу «не витрачай часу дарма».
39. а. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.
б. Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.
40. а. Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.
б. Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.
41. а. Я волію залишати приємне «на потім».
б. Я не залишаю приємне «на потім».
42. а. Я часто приймаю спонтанні рішення.
б. Я рідко приймаю спонтанні рішення.
43. а. Я прагну відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може привести до яких-небудь неприємностей.
б. Я намагаюся не виявляти відкрито своїх почуттів у тих випадках, коли це може привести до яких-небудь неприємностей.
44. а. Я не можу сказати, що я собі подобаюся.
б. Я можу сказати, що я собі подобаюся.
45. а. Я часто згадую про неприємні для мене речі.
б. Я рідко згадую про неприємні для мене речі.
46. а. Мені здається, що люди повинні відкрито виявляти в спілкуванні з іншими своє невдоволення ними.
б. Мені здається, що в спілкуванні з іншими люди повинні приховувати своє невдоволення ними.
47. а. Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.
б. Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

48. а. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого.
б. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію робить людину обмеженим.
49. При визначенні того, що добре, а що погано, для мене важлива думка інших людей.
б. Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погано.
50. а. Мені буває важко відрізнити кохання від простого сексуального потягу.
б. Я легко відрізняю кохання від простого сексуального потягу.
51. а. Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення.
б. Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.
52. а. Досягнення щастя не може бути метою людських відносин.
б. Досягнення щастя – це головна мета людських відносин.
53. а. Мені здається, я можу цілком довіряти своїм власним оцінкам.
б. Мені здається, я не можу довіряти повною мірою своїм власним оцінкам.
54. а. При необхідності людина може досить легко позбутися від своїх звичок.
б. Людині вкрай важко позбутися від своїх звичок.
55. а. Мої почуття іноді дивують мене самого.
б. Мої почуття ніколи не наганяють мене в подив.
56. а. У деяких випадках я вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
б. Я ніколи не вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
57. а. Можна судити з боку, наскільки щасливо складаються стосунки між людьми.
б. Спостерігаючи з боку, не можна сказати, наскільки вдало складаються стосунки між людьми.
58. а. Я часто перечитую сподобалися мені книги по кілька разів.
б. Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.
59. а. Я дуже захоплений своєю роботою.
б. Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.
60. а. Я незадоволений своїм минулим.
б. Я задоволений своїм минулим.
61. а. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
62. а. Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти
б. Існує безліч ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.
63. а. Прагнучи розібратися в характері і почуття оточуючих, люди часто бувають надмірно бестактні.
б. Прагнення розібратися в характері і почуття оточуючих природно для людини і тому може виправдати нетактовність.
64. а. Зазвичай я засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені

речей.

б. Зазвичай я не засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені речей.

65. а. Я відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.

б. Я не відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.

66. а. Інтерес до самого себе завжди необхідний для людини.

б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.

67. а. Іноді я боюсь бути самим собою.

б. Я ніколи не боюсь бути самим собою.

68. а. Велика частина того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.

б. Лише небагато з того, що я роблю, приносить мені задоволення.

69. а. Лише гонорові люди думають про своїх достоїнствах і не думають про недоліки.

б. Не тільки гонорові люди думають про свої достоїнства.

70. а. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б. Я вправі очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

71. а. Чоловік повинен каятися у своїх вчинках.

б. Людина зовсім не обов'язково повинен каятися у своїх вчинках.

72. а. Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

б. Зазвичай мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

73. а. У більшості ситуацій я перш за все хочу зрозуміти, чого хочу я сам.

б. У більшості ситуацій я насамперед намагаюся зрозуміти, чого хочуть оточуючі.

74. а. Я намагаюся ніколи не бути «білою вороною».

б. Я дозволяю собі бути «білою вороною».

75. а. Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся всім оточуючим.

б. Навіть коли я подобаюся сама собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

76. а. Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє.

б. Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.

77. а. Часто буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

б. Досить рідко буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

78. а. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, так як вони приносять користь людям.

б. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони доставляють людині емоційне задоволення.

79. а. Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

б. Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.








80. а. Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.

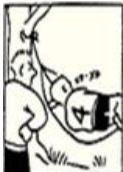





- б. Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.
81. а. Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.
б. Мабуть, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.
82. а. Досить часто мені буває нудно.
б. Мені ніколи не буває нудно.
83. а. Я часто проявляю своє ставлення до людини, незалежно від того, взаємно.
б. Я рідко проявляю своє ставлення до людини, не будучи впевненим, що воно взаємно.
84. а. Я легко приймаю ризиковані рішення.
б. Зазвичай мені буває важко приймати ризиковані рішення.
85. а. Я намагаюся в усьому і завжди поступати чесно.
б. Іноді я вважаю можливим шахраювати.
86. а. Я готовий примиритися зі своїми помилками.
б. Мені важко примиритися зі своїми помилками.
87. а. Зазвичай я відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.
б. Зазвичай я не відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.
88. а. Діти повинні розуміти, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.
б. Дітям не обов'язково усвідомлювати, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.
89. а. Я добре знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
б. Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
90. а. Я думаю, що більшості людей можна довіряти
б. Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
91. а. Минуле, сьогодні і майбутнє уявляються мені як єдине ціле.
б. Моє справжнє видається мені слабо пов'язаних з минулим і майбутнім.
92. а. Я віддаю перевагу проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язане з великими незручностями.
б. Я віддаю перевагу проводити відпустку спокійно, в комфортабельних умовах.
93. а. Буває, що мені подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.
б. Мені майже ніколи не подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.
94. а. Людям від природи властиво розуміти один одного.
б. За своєю природою людині властиво піклуватися про своїх власних інтересах.
95. а. Мені ніколи не подобаються сальні жарти.
б. Мені іноді подобаються сальні жарти.
96. а. Мене люблять тому, що я сам здатний любити.
б. Мене люблять тому, що я намагаюся заслужити любов оточуючих.
97. а. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині не суперечать один одному.
б. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині суперечать один одному.
98. а. Я відчуваю себе впевненим у відносинах з іншими людьми.
б. Я відчуваю себе невпевненим у відносинах з іншими людьми.







99. а. Захищаючи власні інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.
б. Захищаючи власні інтереси, люди зазвичай не забувають інтереси оточуючих.
100. а. Я завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
б. Я далеко не завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
101. а. Я вважаю, що здатність до творчості – природна властивість людини.
б. Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природою здатністю до творчості.
102. а. Зазвичай я не засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.
б. Я часто засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.
103. а. Іноді я боюся здатися занадто ніжним.
б. Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.
104. а. Мені легко змиритися зі своїми слабкостями.
б. Мені важко змиритися зі своїми слабкостями.
105. а. Мені здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
б. Мені не здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
106. а. Мені часто доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.
б. Мені рідко доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.
107. а. Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна рахуватися з тим, наскільки це необхідно.
б. Людина завжди повинен займатися тільки тим, що йому цікаво.
108. а. Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
б. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
109. а. Іноді я не проти того, щоб мною командували.
б. Мені ніколи не подобається, коли мною командують.
110. а. Я не соромлюся виявляти свої слабкості перед друзями.
б. Мені не легко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
111. а. Я часто боюся зробити яку-небудь помилку.
б. Я не боюся зробити яку-небудь помилку.
112. а. Найбільше задоволення людина отримує, домігшись бажаного результату в роботі.
б. Найбільше задоволення людина отримує в самому процесі роботи.
113. а. Про людину ніколи з упевненістю можна сказати, добрий він чи злий.
б. Зазвичай про людину можна сказати, добрий він чи злий.
114. а. Я майже завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
115. а. Люди часто дратують мене.







IV субтест																			
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--







Інструкція: У кожному завданні зліва розташований малюнок, що змальовує певну ситуацію. Визначте відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, і виберіть серед трьох малюнків справа той, який показує найбільш правдоподібний варіант продовження (завершення) даної ситуації







1     2   





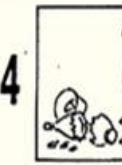

4    3   

5    6   

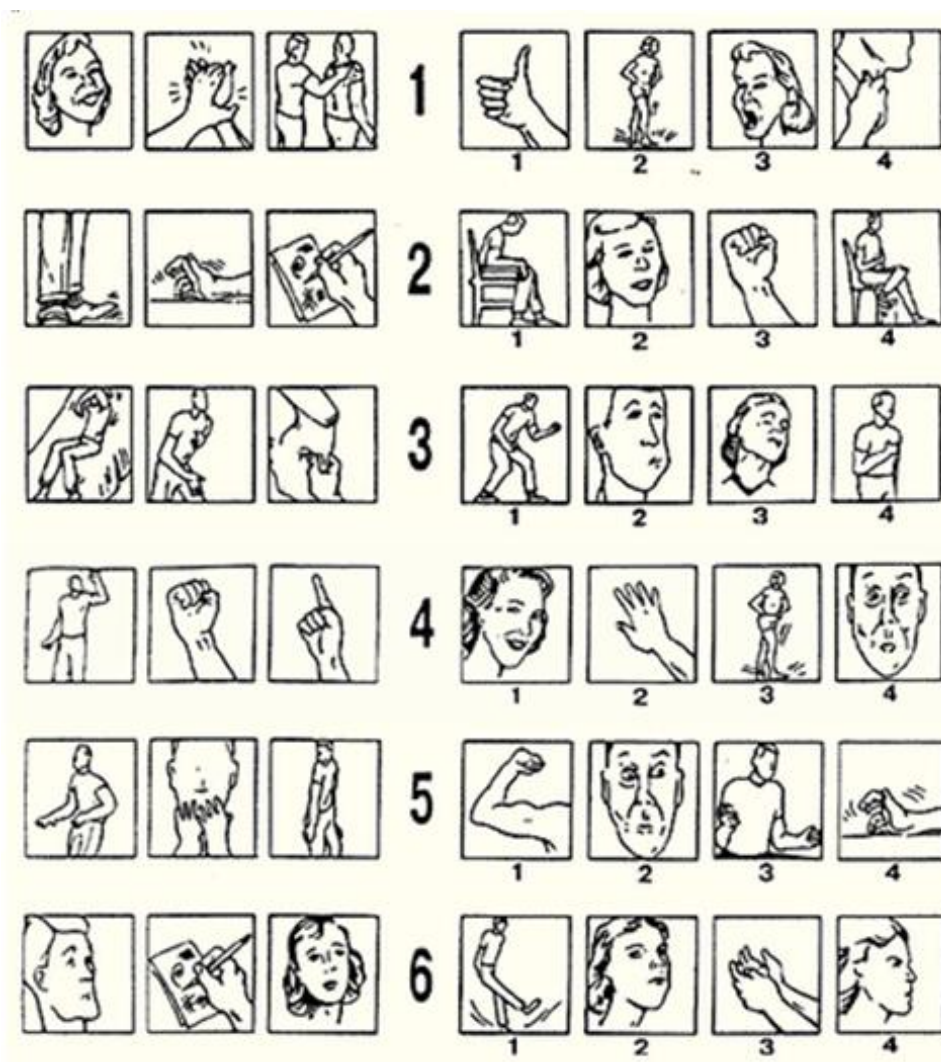
7    8   

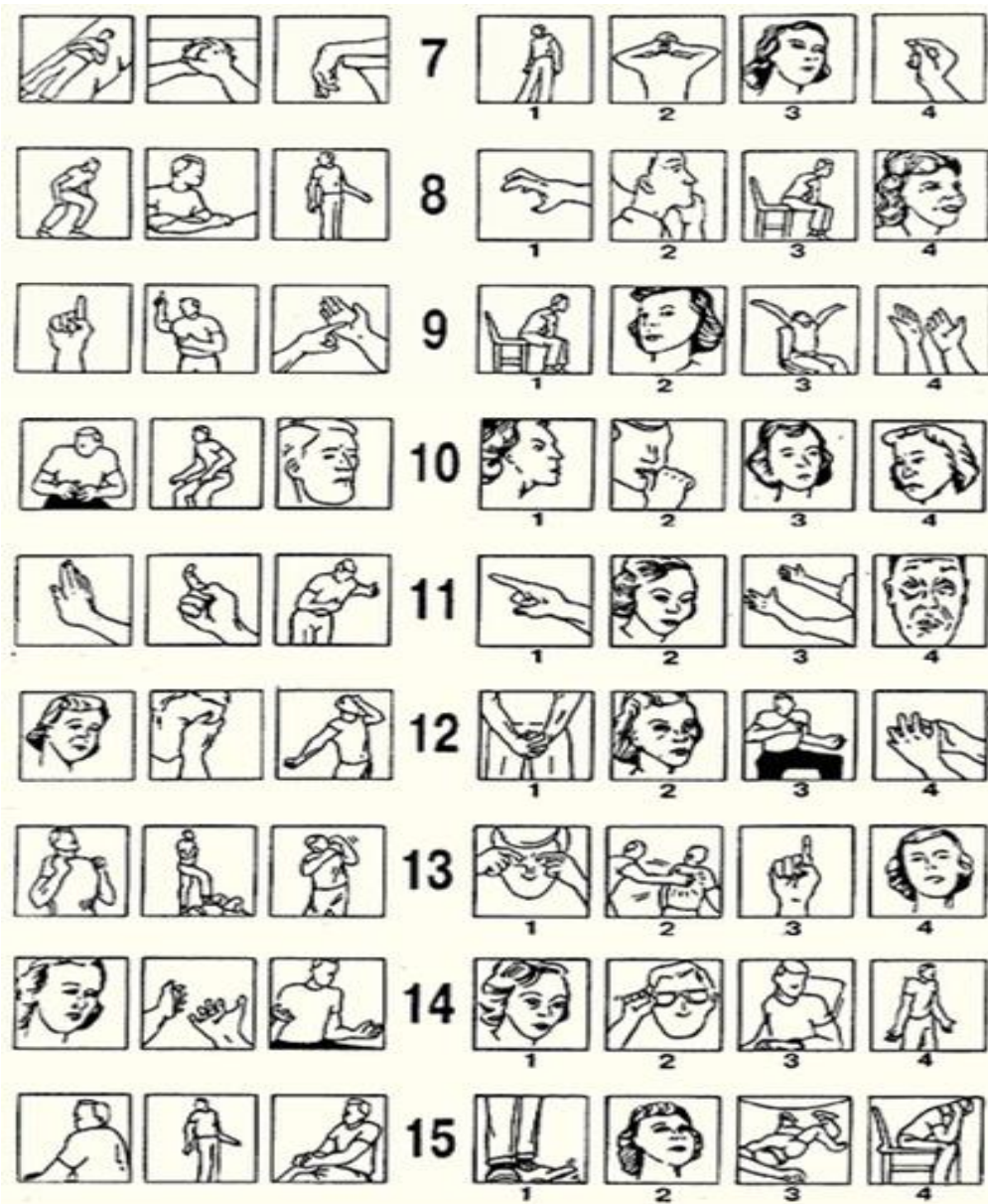
9    10   

11    12   

13    14   

Інструкція. Ви матимете справу з картинками, на яких зображені пози, жести, міміка, тобто виразні рухи, що відображають стан людини. Одна з чотирьох картинок справа виражає такий же стан, такі ж думки, відчуття або наміри що на картинці зліва. Необхідно знайти цю картинку.





Інструкція. Зверху написана фраза, яку одна людина говорить іншому, а справа перераховано три ситуації спілкування. Причому тільки в одній з них фраза, наведена зліва, набуває іншого сенсу. В кожному завданні необхідно вибрати ту ситуацію спілкування, в якій задана зліва фраза набуває необхідного значення та буде пов'язана з іншим наміром, ніж в двох інших ситуаціях

- 1. Людина – своєму товаришеві: «Ви прекрасні».**
 - a. Задоволений службовець – своєму начальникові.
 - b. Вдячний учень – своєму викладачеві.
 - c. Незадоволена людина – своєму знайомому.
- 2. Продавець – покупцеві: «Ви отримаєте, що треба».**
 - a. Всміхнений викладач – студентові.
 - b. Лікар – пацієнтові.
 - c. Розсерджений міліціонер – п'яниці.
- 3. Суддя – переможцеві: «Вітаю».**
 - a. Отець – переможцеві.
 - b. Друг – переможцеві.
 - c. Програвший – переможцеві.

- 4. Гордий батько – другу: «Подивися на неї».**
 - a. Ревнива дівчина – другу.
 - b. Обрадований хлопчик – другу.
 - c. Захоплена дівчина – другу.
- 5. Людина – своєму другу: «Що ти робиш?».**
 - a. Розсерджена мати – дитині.
 - b. Заінтригований перехожий – граючій дитині.
 - c. Вчитель – зразковому учневі.
- 6. Лікар – хворій дитині: «Прийми це».**
 - a. Мати – синові.
 - b. Боєць – супротивникові.
 - c. Навантажена дружина – чоловікові.
- 7. Офіціантка – клієнтові: «Чим я можу Вам допомогти?».**
 - a. Психіатр – пацієнтові.
 - b. Перехожий – постраждалому в аварії.
 - c. Гід – туристові.
- 8. Викладач – студентів: «Ти можеш зробити це краще».**
 - a. Дружина – чоловікові.
 - b. Мати – дитині.
 - c. Тренер – спортсменові.
- 9. Батько – синові: «Ти мені подобаєшся».**
 - a. Брат – сестрі.
 - b. Молода людина – подрузі.
 - c. Племянник – тітці.
- 10. Керівник – підлеглому: «Це добре».**
 - a. Поклонник – артистові.
 - b. Викладач – студентів.
 - c. Розгнівана дитина – побитому ним суперникові.
- 11. Мати – дитині, що біжить: «Тихіше!».**
 - a. Розсерджений батько – кричущому синові.
 - b. Пасажир – водієві.
 - c. Перехожий – необережній дитині.
- 12. Страховий агент – клієнтові: «Розпишіться тут, будь ласка».**
 - a. Адміністратор готелю – клієнтові.
 - b. Колекціонер автографів – «зірці».
 - c. Касир – вкладникові.

Інструкція: Ви матимете справу з картинками, на яких зображені історії про Фердинанда. У Фердинанда є дружина і маленька дитина. Він працює начальником, тому в історіях також братимуть участь його товариші по службі. Кожне завдання складається з восьми картинок. Чотири верхні картини відображають певну історію, що відбувається з Фердинандом. Одна з цих картинок завжди пропущена. Вам необхідно вибрати серед чотирьох малюнків нижнього ряду той, який при підстановці на місце порожнього квадрата вгорі доповнюватиме історію з Фердинандом по сенсу. Якщо Ви правильно виберете відсутній малюнок, то сенс історії повністю проясниться, відчуття і наміри персонажів, що діють в ній, стануть зрозумілими. Отже, в кожному завданні необхідно знайти малюнок, доповнюючий історію про Фердинанда по сенсу.



Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і

Р. Даймонд

Інструкція: У опитувальнику містяться висловлювання про людину, про його спосіб життя, переживаннях, думках, звичках, стилі поведінки. Їх завжди можна співвіднести з власним способом життя. Прочитавши чергове висловлювання опитування, приміряйте його до своїх звичок, свого способу життя і оцініть, якою мірою цей вислів може бути віднесено до вас. Для того щоб позначити вашу відповідь у бланку, виберіть один з семи варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від 0 до 6, підходящий, на вашу думку:

- 0 - це до мене абсолютно не відноситься;
- 1 - мені це не властиво в більшості випадків;
- 2 - сумніваюся, що це можна віднести до мене;
- 3 - вагаюся віднести це до себе;
- 4 - це схоже на мене, але немає впевненості;
- 5 - це на мене схоже;
- 6 - це точно про мене.

Стимульний матеріал:

1. Відчуває незрстудентисть, коли вступає з ким-небудь у розмову .
2. Немає бажання розкриватися перед іншими.
3. У всьому любить змагання , змагання, боротьбу.
4. Пред'являє до себе високі вимоги.
5. Часто лає себе за зроблене.
6. Часто відчуває себе приниженим.
7. Сумнівається , що може подобатися кому-небудь з осіб протилежної статі.
8. Свої обіцянки виконує завжди.
9. Теплі, добрі стосунки з оточуючими.
10. Людина стриманий, замкнутий, тримається від усіх трохи в стороні.
11. У своїх невдачах звинувачує себе.
12. Людина відповідальна; на нього можна покластися.
13. Відчуває , що не в силах хоч що-небудь змінити , всі зусилля марні.
14. На багато що дивиться очима однолітків.
15. Приймає в цілому ті правила і вимоги, яких слід дотримуватися.
16. Власних переконань і правил не вистачає.
17. Любить мріяти – іноді прямо серед білого дня. Насилу повертається від мрії до дійсності.
18. Завжди готовий до захисту і навіть нападу: « застряє » на переживанні образ, подумки перебираючи способи помсти.

19. Вміє керувати собою і власними вчинками , змушувати себе, дозволяти собі; самоконтроль для нього не проблема.
20. Часто псується настрої: накочує смуток, нудьга.
21. Все, що стосується інших , не хвилює: зосереджений на собі , зайнятий собою.
22. Люди, як правило , йому подобаються.
23. Не соромиться своїх почуттів , відкрито їх виражає.
24. Серед великої збігу народу буває трошки самотньо.
25. Зараз дуже не по собі . Хочеться все кинути , кудись сховатися.
26. З оточуючими зазвичай ладнаю .
27. Всього важче боротися з самим собою.
28. Насторожує незаслужене доброзичливе ставлення оточуючих.
29. У душі оптиміст, вірить у краще.
30. Людина неподатливий, впертий, таких називають важкими.
31. До людей критичний і судить їх, якщо вважає, що вони цього заслуговують.
32. Зазвичай відчуває себе не провідним, а веденим: йому не завжди вдається мислити і діяти самостійно.
33. Більшість з тих, хто його знає, добре до нього ставляться, люблять його.
34. Іноді бувають такі думки, якими не хотілося б ні з ким ділитися.
35. Людина з привабливою зовнішністю.
36. Відчуває себе безпорадним, потребує того, щоб хтось був поруч.
37. Прийнявши рішення, слід йому.
38. Приймаючи, здавалося б, самостійні рішення, не може звільнитися від впливу інших людей.
39. Відчуває почуття провини, навіть якщо звинувачувати себе наче не в чому.
40. Відчуває неприязнь до того, що його оточує.
41. Всім задоволений.
42. Вибитий з колії: не може зібратися, взяти себе в руки, організувати себе.
43. Відчуває млявість: все, що раніше хвилювало, стало раптом байдужим.
44. Урівноважений, спокійний.
45. Розлютившись, нерідко виходить з себе.
46. Часто відчуває себе скривдженим.
47. Людина поривчастий, нетерплячий, гарячий, не вистачає стриманості.
48. Буває, що розпускає плітки.
49. Не дуже довіряє своїм почуттям: вони іноді підбивають його.
50. Досить важко бути самим собою.
51. На першому місці розум, а не почуття: перш ніж що-небудь зробити, подумає.
52. Те, що відбувається з ним тлумачить на свій лад. Здатний напридумувати зайвого, словом, не від світу цього.
53. Людина, терпимий до людей, приймає кожного таким, який він є.
54. Намагається не думати про свої проблеми.
55. Вважає себе цікавою людиною - привабливим як особистість, помітним.

56. Людина сором'язливий. Легко тушується.
57. Обов'язково потрібно нагадувати, підштовхувати, щоб довів справу до кінця.
58. У душі відчуває перевагу над іншими.
59. Немає нічого, в чому б він висловив себе, виявив свою індивідуальність, своє «Я».
60. Боїться того, що подумають про нього інші.
61. Честолюбний, небайдужий до успіху, похвалу: у тому, що для нього істотно, намагається бути серед кращих.
62. Людина, в якому зараз багато гідно презирства.
63. Людина діяльнісний, енергійний, сповнений ініціатив.
64. Пасує перед труднощами і ситуаціями, які загрожують ускладненнями.
65. Себе просто недостатньо цінує.
66. За вдачею ватажок і вміє впливати на інших.
67. Відноситься до себе в цілому добре.
68. Людина наполегливий, напористий, йому завжди важливо наполягти на своєму.
69. Не любить, коли з ким-небудь псуються стосунки, особливо якщо розбіжності загрожують стати явними.
70. Подовгу не може прийняти рішення, а потім сумнівається в його правильності.
71. Перебуває в неуважності, всі сплуталось, все змішалось у нього.
72. Задоволений собою.
73. Невдачливий.
74. Людина приємний, що розташовує до себе.
75. Особою, може, і не дуже пригожий, але може подобатися як людина, як особистість.
76. Зневажає осіб протилежної статі і не пов'язується з ними.
77. Коли потрібно щось зробити, охоплює страх: а раптом не впораюся, а раптом не вийде?
78. Легко, спокійно на душі, немає нічого, що сильно б турбувало.
79. Вміє завзято працювати.
80. Відчуває, що зростає, дорослішає: змінюється сам і його ставлення до навколишнього світу.
81. Трапляється, що говорить про те, в чому зовсім не розбирається.
82. Завжди говорить тільки правду.
83. Стривожений, стурбований, напружений.
84. Щоб змусити хоч щось зробити, потрібно як слід наполягти, і тоді він поступиться.
85. Відчуває невпевненість у собі.
86. Обставини часто змушують захищати себе, виправдовуватися і обґрунтовувати свої вчинки.
87. Людина поступливий, податливий, м'який у відносинах з іншими.
88. Людина тлумачний, любить міркувати.
89. Інший раз любить похвалитися.

90. Приймає рішення і тут же їх змінює: зневажає себе за безвілля, а зробити з собою нічого не може.
91. Намагається покладатися на свої сили, не розраховує на чийсь допомогу.
92. Ніколи не спізнюється.
93. Випробовує відчуття скутості, внутрішньої несвободи.
94. Виділяється серед інших.
95. Не дуже надійний товариш, не в усьому можна покластися.
96. У собі все ясно, себе добре розуміє.
97. Комунікабельний, відкрита людина, легко сходиться з людьми.
98. Сили і здібності цілком відповідають тим завданням, які доводиться вирішувати; з усім може впоратися.
99. Себе не цінує, ніхто всерйоз його не сприймає; в кращому випадку до нього поблажливі, просто терплять.
100. Турбується, що особи протилежної статі занадто займають його думки.
101. Всі свої звички вважає хорошими.

Додаток А5

Методика модифікований питальник «Локус контролю»

Дж. Роттера в модифікації О. Ксенофонтвої

Інструкція «Вам пропонується ряд висловлювань, які стосуються різноманітних сторін життя і ставлення до них. Поставте навпроти кожного твердження «так» (+) або «ні» (-). Будьте, будь ласка, уважними і щирими. Бажаємо успіху!».

Стимульний матеріал:

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається із за того, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку, якщо вже судилося захворіти, то вже нічого не вдієш.
4. Люди стають самотніми через те, то самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння чи невезіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завойовувати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини, батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки самого подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

9. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежать від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
10. Коли я будую плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
11. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
12. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.
13. Те хороше, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.
14. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
15. Я не намагаюся планувати своє життя далеко наперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
16. У конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
17. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
18. Я надаю перевагу такому керівництву, при якому можна самостійно визначити, що і як робити.
19. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
20. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїх справах.
21. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
22. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в обставинах, що склалися.
23. Якщо я дуже захочу, то зможу прихилити до себе майже кожного.
24. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків щодо її виховання часто виявляються марними.
25. Те, що зі мною трапляється, - це справа моїх власних рук.
26. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
27. Людина, яка не змогла добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не виявила достатньо зусиль.
28. Частіше за все я можу добитися від оточуючих того, що хочу.
29. В неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.
30. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.
31. У складній обставині я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.
32. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від успіху чи везіння.

33. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.
34. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.
35. Я завжди вважаю за краще приймати рішення і діяти самостійно, ніж сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.
36. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.
37. У житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при дуже сильному бажанні.
38. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.
39. Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.
40. Більшість моїх невдач сталися від невміння, незнання чи ліні.

Додаток А6

Методика «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської

Інструкція: Вам належить оцінити сформованість власних умінь за 10-бальною шкалою. У бланку відповідей навпроти назви уміння проставте, будь ласка, цифру, відповідну Вашій оцінці. Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може.

1. Уміння здійснювати «рефлексивний вихід» та зайняти рефлексивну позицію.
2. Уміння здобути засоби «побудови смислів».
3. Уміння коригувати та стимулювати новий напрям вирішення задачі.
4. Уміння виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією свої власні способи дії.
5. Самопізнання внутрішніх психічних актів та станів.
6. Уміння сприймати та оцінювати свої взаємовідносини з іншими членами групи.
7. Уміння рефлексувати та вербалізувати емоційні стани.
8. Уміння схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії та зображувати на схемі «табло свідомості».
9. Уміння оцінювати та застосовувати власні психологічні та професійні ресурси.
10. Уміння збирати і фіксувати інформацію про власні якості, характеристики, цінності та настанови, професійні дії, їх ефективність, на основі застосування різноманітних методів самодіагностики.
11. Уміння виявляти можливі причини (зовнішні та внутрішні) особистісних та професійно-психологічних проблем і складностей

12. Уміння визначати напрями та способи професійно-особистісного самовдосконалення.

Інструкція: Прочитайте наведені твердження та зазначте чи властива вам дана якість у навчальній діяльності та життєвій поведінці

- Використання діалогічних форм взаємодії
- Готовність до діалогічної взаємодії
- Дотримання діалогічної стратегії спілкування у процесі навчання
- Думаючи про розвиток ситуації, я налаштовуюсь на сам процес
- Здатність до надситуативної активності
- Орієнтація на діалогічне розуміння Іншого
- Прогнозуючи ситуацію, я уявляю негативні наслідки
- Розвинуті ідентифікація, емпатія, рефлексія
- Розуміння власного індивідуального світу
- Суб'єкт-суб'єктна позиція у спілкуванні
- У ситуації я шукаю труднощі, які потрібно вирішити
- У цій ситуації я намагаюсь зберегти сили і ресурси
- Я впевнений, що колеги мене підтримають і дадуть необхідний ресурс
- Я налаштований на взаємодію, навіть якщо дехто мені не приємний
- Я налаштований на взаємообмін ресурсами
- Я налаштований на відкритість до змін
- Я перекладаю відповідальність за вирішення на іншу людину
- Я постійно стараюсь бути на поготові у конфліктних ситуаціях
- Я ставлю перед собою занадто високу ціль, яку треба досягнути
- Я хвилююсь чи вистачить моїх ресурсів

Додаток А7

Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла

Інструкція: В тесті вам будуть запропоновані висловлювання, які так чи інакше відображають різні аспекти вашого життя. *Повністю не згоден (-3 бали) В основному не згоден (-2 бали) Частково не згоден (-1 бал) Частково згоден (+1 бал) В основному згоден (+2 бала) Повністю згоден (+3 бала)*

Стимульний матеріал:

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції є джерелом знання про те, як робити вчинки в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку інших.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти у відповідності до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати в собі широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я слідкую за тим, як я себе почуваю.
8. Після того, як щось зіпсувало мені настрій, я можу легко оволодіти своїми почуттями.
9. Я здатний вислухати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чуйна до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу заставити себе знову і знову встати перед лицем перешкод
14. Я намагаюсь підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реауюю на настрій, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюсь до своїх негативних почуттів і розбираюсь, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоюватись після неочікуваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки “хорошої форми”
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть коли вони не виявлені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре схоплюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших людей.
25. Люди, які усвідомлюють свої дійсні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний покращити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюсь на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключатися від переживань і неприємностей.

Методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

1 – абсолютно невірно;

2 – невірно;

3 – скоріше невірно;

4 – не знаю;

5 – скоріше вірно;

6 – вірно;

7 – абсолютно вірно.

Не задумуйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

Стимульний матеріал:

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.

2. Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку.

3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.

4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.

5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок.

6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.

11. Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план.

12. Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.

14. Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.

15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, бб якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів:

Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи:

- 1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;
- 2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;
- 3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;
- 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26

Додаток А9

Методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партленда в модифікації Т. Румянцевої

Інструкція: Дайте якомога більше відповідей на запитання «Хто я?». Кожну нову відповідь починайте з нового рядка. Ви можете відповідати так,

як вам хочеться, фіксувати усі відповіді, які спадають вам на думку, оскільки у цьому завданні немає вірних чи невірних відповідей.

1	2	3

Додаток А10

Анкета діалогічної компетентності

1. Які, на Вашу думку, індивідуально-особистісні якості впливають на успішне оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками під час навчання у вищій школі? (10-12 якостей)

Інструкція. Просимо дати відповідь на запитання щодо Вашого розуміння діалогічної компетентності, ставлення до діалогу та уміння вести діалог.

1. Діалог – це
2. Назвіть 5 характеристик, котрі на Ваш погляд сприяють конструктивній діалогічній взаємодії
3. Якими діалогічними вміннями, на Вашу думку, необхідно володіти педагогу
4. Професійний діалог педагога – це
5. Що Ви розумієте під діалогічною компетентністю педагога
6. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням про те, що прогнозування та вибір можливих шляхів вирішення діалогічних задач не є обов'язковим, можна покладатись на інтуїцію:
 - а) так; б) ні.
7. Як Ви вважаєте уміння передбачати хід ведення діалогу сприяє ефективній діалогічній взаємодії?
 - а) так; б) ні.
8. Що Ви розумієте під діалогічною установкою

Оцініть рівень сформованості власних діалогічних умінь /потрібне підкреслити/:

0-низький рівень 3-середній рівень 5-високий рівень

- уміння планувати та прогнозувати хід ведення діалогу 012345
- уміння ставити діалогічну установку 012345
- уміння професійно будувати діалог 012345

– уміння слухати	012345
– уміння ставити запитання	012345
– уміння приймати позицію Іншого	012345
– уміння інтерпретувати висловлювання Іншого	012345
– уміння співпереживати	012345
– уміння визначати логіку розвитку діалогу	012345
– уміння керувати власною поведінкою у ході діалогу	012345

Додаток А11

Методика «Дослідження ситуативної самоактуалізації особистості»

Т. Дубовицької

Інструкція. Прочитайте у запропонованому нижче списку назви якостей особистості, виберіть з кожної пронумерованої пари ту якість, яка властива Вам більше, і поставте у бланку відповідей ту цифру, яка відповідає мірі вираження даної якості:

- 1- якість, представлена у лівому стовпчику, проявляється часто;
- 2- якість, представлена у лівому стовпчику, проявляється періодично;
- 3- важко сказати, яка якість проявляється;
- 4- скоріше проявляється якість, представлена у правому стовпчику;
- 5- якість, представлена у правому стовпчику, проявляється часто.

Будьте щирими. Одержані результати будуть використовуватися для підвищення ефективності навчального процесу. Оцініть дані якості спочатку з позиції : 1. Який я взагалі?, а потім 2. Який я на заняттях.?

1.	Життєрадісний	1	2	3	4	5	Переживас розчарування, легко засмучується
2.	Вимушений підкорятися обставинам, нерішучий	1	2	3	4	5	Здатний протидіяти обставинам, рішучий
3.	Іронічний (незадоволений тим, що відбувається)	1	2	3	4	5	Натхнений
4.	Активний, діяльний	1	2	3	4	5	Стриманий, пригнічений
5.	Природний, невимушений	1	2	3	4	5	Напружений
6.	Задоволений собою, своїми справами	1	2	3	4	5	Незадоволений собою, самокритичний

7.	Відірваний від важливих справ, переживає розчарування	1	2	3	4	5	Причетний до спільної справи, значущої для багатьох, досягає високих результатів
8.	Незадоволений тим, що відбувається	1	2	3	4	5	Захоплений тим, що відбувається
9.	Прагне до змін, впливає на те, що відбувається	1	2	3	4	5	Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається
10.	Вирішує важливі проблеми, приймає важливі рішення, відкриває нове для себе	1	2	3	4	5	Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається, уникає проблем
11.	Залежний у прийнятті рішень (у своїх діях)	1	2	3	4	5	Вільний (незалежний) у прийнятті рішень (у своїх діях)
12.	Добивається успіхів у справах, у досягненні поставлених цілей	1	2	3	4	5	Вимушений боротися з неприємностями, проблемами, має труднощі у досягненні поставлених цілей
13.	Переживає неприємні почуття (легко засмучується)	1	2	3	4	5	Переживає позитивні емоції, піднесення
14.	Не проявляє (через обставини) себе, свої здібності	1	2	3	4	5	Проявляє себе, свої здібності

ДОДАТОК Б

РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕМПІРИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ
СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Додаток Б1

Дослідження діалогічності студентів

Statistics

	технологічна орієнтація в ситуації	гуманістична орієнтація в ситуації	діалогічна орієнтація в ситуації
N Valid	200	200	200
Mean	,6225	,6867	,4896
Std. Deviation	,21687	,14350	,11554

Переважаючий тип орієнтації у розумінні ситуації професійної взаємодії

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid технологічний	68	34,0	34,0	34,0
гуманістичний	121	60,5	60,5	94,5
діалогічний	11	5,5	5,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

<i>Який я взагалі</i>		<i>Який я на освітній програмі</i>	
Середнє	32,22222222	Середнє	29,04274
Стандартна похибка	0,494608585	Стандартна похибка	1,022254
Медіана	34	Медіана	30
Мода	28	Мода	30
Стандартне відхилення	5,350009847	Стандартне відхилення	11,05737
Дисперсія	28,62260536	Дисперсія	122,2654
Ексцес	0,152687959	Ексцес	-0,84458
Асиметрія	0,694245612	Асиметрія	0,65926
Інтервал	22	Інтервал	35
Мінімум	26	Мінімум	16
Максимум	48	Максимум	51
Сума	3770	Сума	3398
Рахунок	117	Рахунок	117

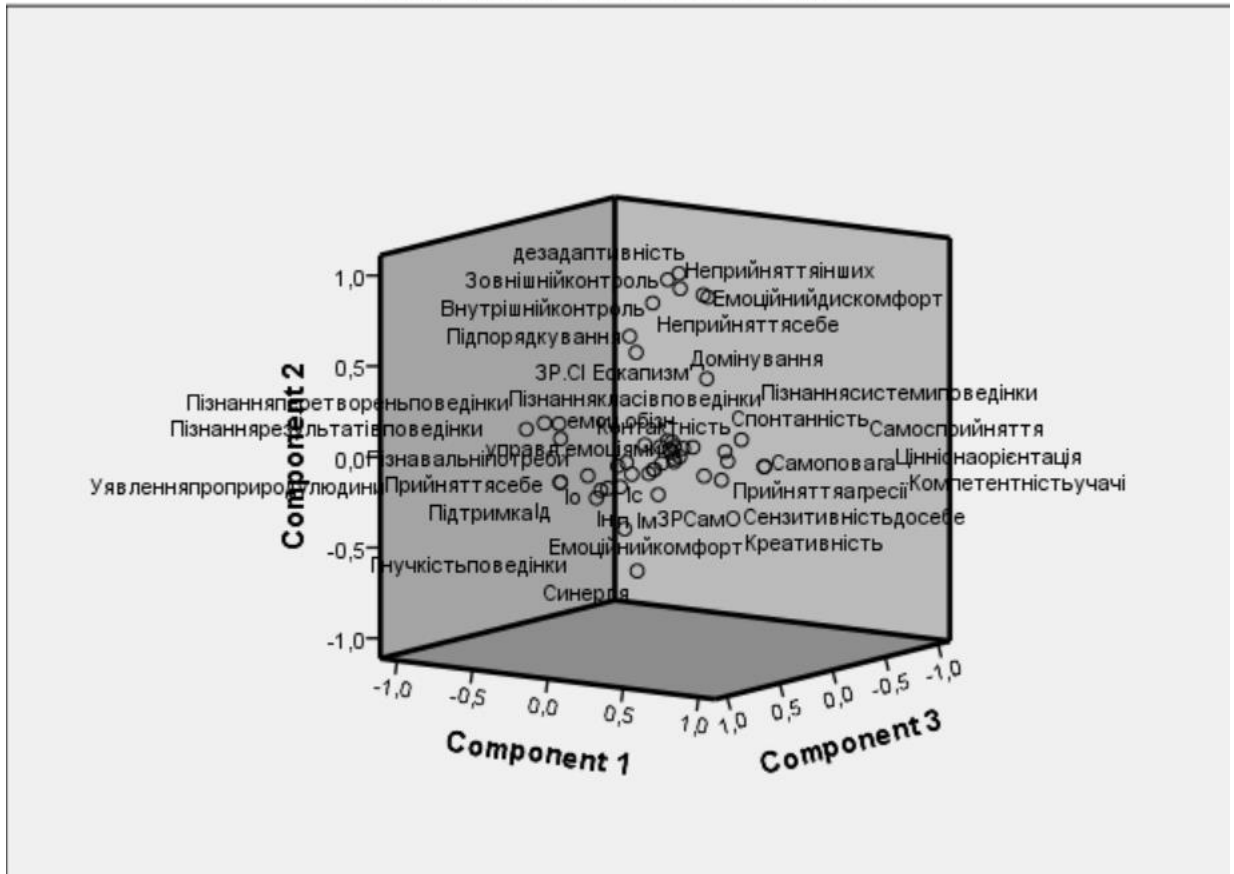
Факторні навантаження змінних соціального інтелекту

Змінні соціального інтелекту	Факторні навантаження				
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Загальна інтернальність	,763	,282	-,334	,145	,361
Прийняття інших	,698	-	,246	-	,253
Інтернальність у професійній діяльності	,755	,167	,125	-,236	,308
Емоційний комфорт	,548	,143	,372	-,127	,259
Критичність мислення	,677	,453	,130	,232	,322
Самореалізація	,804	,223	,317	,434	,394
Потреба в пізнанні	,824	,491	-,338	-	,235
Спонтанність	,256	,862	,646	,303	-
Ціннісні орієнтації	,342	,546	,127	-	,246
Самомотивація	,410	,692	,194	-,356	,315
Уявлення про природу людини	,142	,657	,207	-	,134
Гнучкість	,170	,188	,762	,294	-
Адаптивність	-,288	-	,787	,324	-
Пізнання систем поведінки	,328	-,129	,386	,890	,154
Саморозуміння	,415	,353	-,471	,739	,210
Рефлексивність	,411	,119	,114	,881	,462
Ситуативна рефлексія	,518	,012	,042	,843	,531
Синергія	,194	,499	-	,219	,650
Емоційна обізнаність	-	-	,363	,321	,724
Діалогічна орієнтація	,128	-,129	-,286	,478	,876

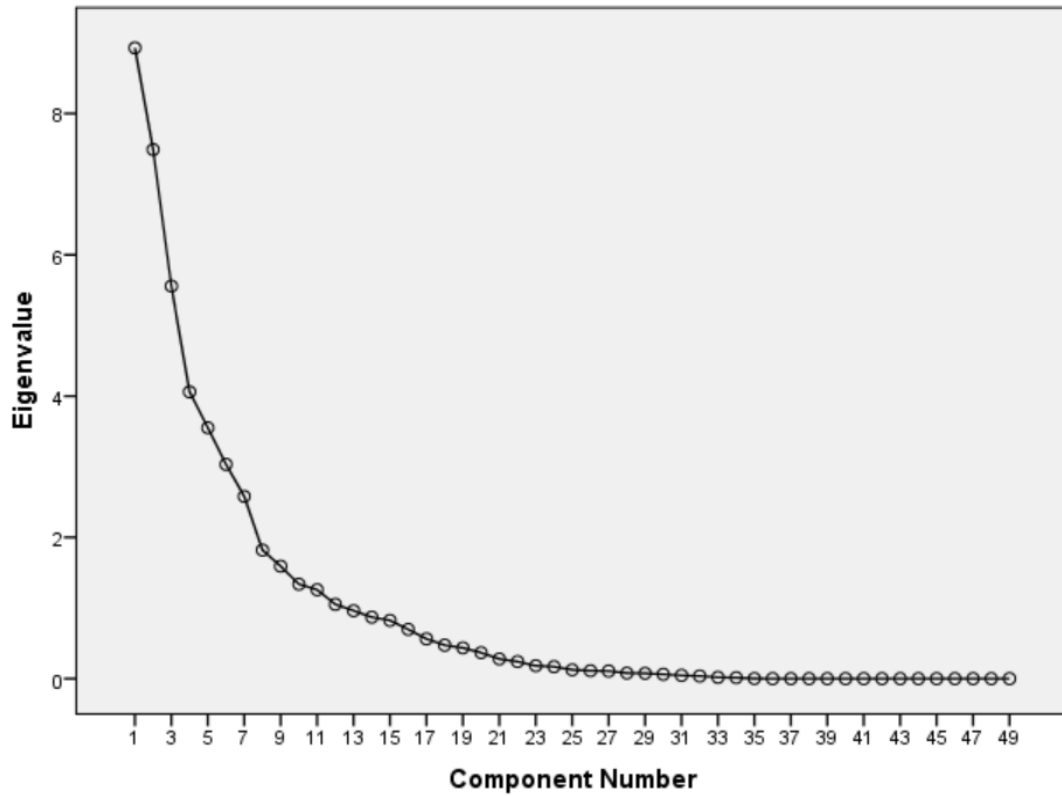
Total Variance Explained

Component	Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8,929	28,493	28,493	6,543	13,354	13,354
2	7,490	18,163	46,699	6,389	13,039	26,393
3	5,557	12,411	59,070	5,105	10,419	36,812
4	4,060	11,195	70,255	4,543	9,271	46,083
5	3,551	8,167	78,141	4,015	8,194	54,277

Component Plot in Rotated Space



Scree Plot



Результати множинного регресійного аналізу

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
ЗР. CI	19,572	4,8195	215
Ціннісна орієнтація	8,874	2,3097	215
діалогічна орієнтація	7,260	1,8986	215
Синергія	7,623	2,3566	215
СРД	33,949	4,9230	215
самомотивація	7,270	8,4826	215
Спонтанність	6,637	2,0753	215

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,953 ^a	,907	,905	1,4878	,907	339,608	6	208	,000

a. Predictors: (Constant), Спонтанність, СРД, самомотивація, діалогічна орієнтація, Синергія, Ціннісна орієнтація

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4510,235	6	751,706	339,608	,000 ^b
	Residual	460,398	208	2,213		
	Total	4970,633	214			

a. Dependent Variable: ЗР. CI

b. Predictors: (Constant), Спонтанність, СРД, самомотивація, діалогічна орієнтація, Синергія, Ціннісна орієнтація

ДОДАТОК В

РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ» У ФОРМІ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ

МОДУЛЬ 1

«СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДІАЛОГУ»

Мета. Дослідження особливостей рефлексії, здатності до самопізнання. Зняття емоційної напруги. Ознайомлення з предметом тренінгу, особливостями проведення активних форм навчання. Отримання зворотного зв'язку, створення мотивації до плідної взаємодії. Ознайомлення з поняттями соціального інтелекту та діалогічності. Аналіз важливості цих навичок для майбутніх педагогів. Розкриття зв'язку між соціальним інтелектом та успішною педагогічною практикою.

План-конспект заняття №1

1. Вступ. Привітання.

Вправа «Моє тренінгове ім'я» [101]

Мета: створення комфортних умов проведення тренінгу, збереження ресурсних можливостей учасників від втоми та відволікання у процесі виконання складніших завдань, створення умов релаксації тощо. Ознайомлення з основним змістом тренінгу.

Учасники обирають і пишуть на бейджах, а потім проголошують своє ім'я, яке найбільш відповідає неформальним умовам тренінгу. Можлива самопрезентація в довільній формі.

Вправа «Рука» [179]

Учасники тренінгу діляться на пари. Потім кожен обмальовує свою руку і обмінюється малюнком із своїм партнером. Далі кожен заповнює «руку» за свого сусіда (спілкуючись один з одним), у такій послідовності: долоня – ім'я, великий палець – хобі, вказівний – улюблена страва, середній – улюблений навчальний предмет, безіменний – країна чи місто, в якій мріє побувати, мізинець – мрія.

Після заповнення «руки» кожен представляє свого напарника.

- вивчення очікувань від заняття;
- визначення емоційної готовності учасників тренінгу до роботи за базовою шкалою самооцінки емоцій від 1 до 10;
- формулювання та обговорення правил групової роботи (за допомогою методу мозкового штурму), їх прийняття/

Обговорення принципів і правил роботи в групі [44; 179]

1. Принцип активності.
2. Принцип дослідницької (творчої) позиції.
3. Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки.
4. Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування.
5. Принцип Я (орієнтація на самопізнання, саморозвиток, саморефлексію).

Правила роботи групи:

- 1) Спілкування за принципом «тут і зараз»;
- 2) Персоніфікація висловлювань;
- 3) Правило «Трьох замків» (довірливий стиль спілкування, щирість у спілкуванні, ввічливість);
- 4) Спілкування за принципом «тут і тепер»;
- 5) «Я-висловлювання» (персоніфікація висловлювань);
- 6) Позитивність;
- 7) Конфіденційність усього, що відбувається в групі;
- 8) Визначення сильних сторін особистості;
- 9) Неприпустимість безпосередніх оцінок людини;
- 10) Різноманітність контактів і спілкування з різними людьми;
- 11) Правило добровільної активності (активна участь у тому, що відбувається);
- 12) Повага промовця;
- 13) Цінування часу;
- 14) Правило додавання;
- 15) Правило «СТОП» (дає можливість будь-якому учаснику не виконати якусь тренінгову дію («пропустити хід») без додаткових пояснень причин цього);
- 16) Правило підведеної руки (сигнал про наявність повідомлення учасник подає лише мовчки, підводячи руку вгору);
- 17) Зворотній зв'язок

2. Діагностика проблеми

Мета: встановлення рівня розвитку соціального інтелекту студентів за допомогою методики Дж.Гілфорда та М.Саллівана [135].

Слід зазначити, що в нашій роботі ця методика вже проводилась із студентами (в ході констатуючого експерименту) за рік до початку тренінгу.

3. Теоретична частина.

Міні-лекція: «Соціальний інтелект: поняття, роль, функції, структура»

Мета: інформування студентів про поняття, основні складові, функції соціального інтелекту; усвідомлення наданих знань; знаходження місця

соціального інтелекту в педагогічній діяльності; стимуляція пізнавальної діяльності учасників тренінгу.

4. Практична частина

Вправа «Автопортрет» [194]

Мета: поглиблення уявлень про себе та оточуючих; розвиток рефлексії

На першому етапі учасники – відомі художники, які малюють автопортрети не підписуючи їх. На другому етапі автопортрети збирають, перемішують і віддають учасникам, які вже – відомі мистецтвознавці. Вони мають за манерою письма визначити автора, відповідь аргументувати.

Обговорення: 1) чим керувались мистецтвознавці, шукаючи автора портрету? 2) що допомагало/заважало в наданні правильної відповіді? 3) які відчуття вправа викликала у художників, а у мистецтвознавців?

Вправа «Асоціації» [194]

Один учасник виходить за двері, решта – загадує когось з присутніх. Перший учасник має вгадати цю особу, ставлячи запитання по типу: «Якою була б ця людина, якщо б вона перетворилась на дерево, вітер, тварину, птаха та ін.», відповідаючи мають використовувати асоціації з характеристиками загаданої людини (темперамент, характер, зріст, звички та ін.). Переможець – той хто поставив найменше питань і дав правильну відповідь.

Вправа «Сходишки діалогічної майстерності» [86]

Мета: діагностика рівня діалогічної компетентності.

Учасникам пропонується намалювати сходишки діалогічної майстерності та визначити свій рівень діалогічних умінь, знайти своє місце на тій сходишці, котрій вони згідно власних уявлень відповідають. Обговорення складностей виконання даної вправи та озвучення своїх відчуттів.

Вправа «Побажання друга» [200]

Мета: зняття напруги від невизначеності місця й ролі кожного з учасників у групі; пошук смислу участі в груповій роботі; надання можливості прислухатись до власного внутрішнього голосу

Кожен учасник протягом 1 хв., заплющивши очі, уявляє значиму людину і прислухається до її побажань з приводу змін в самому собі. Обрати 2 найважливіші, відповідь обґрунтувати.

Обговорення: 1) наскільки те, що від мене очікують інші співпадає з моїми власними бажаннями? 2) хто з учасників виголосив приблизно те ж саме, що і я? 3) наскільки широкий діапазон очікувань в нашій групі?

5. Рефлексія. Зворотний зв'язок.

Вправа «Мені здається, що ...» [179]

Мета: відпрацювання навичок трансляції зворотного зв'язку з використанням зростаючого обсягу особистісної інформації

Виконується в міні-групах (по 4 особи), кожен учасник, звертаючись до решти четвірки, проговорює: «Мені здається, ти (ім'я того, до кого звертаються), вважаєш мене у спілкуванні з оточуючими...»

Обговорення: 1) що було важче: слухати чи говорити? 2) які почуття й емоції викликає почута інформація? 3) з якими з почутих характеристик незгодні, чому?

6. Завершення.

МОДУЛЬ 2

«САМОПІЗНАННЯ ТА ДІАЛОГ З СОБОЮ»

Мета. *Розвиток самоусвідомлення, досягнення здатності до об'єктивної самооцінки, рефлексія, активація внутрішніх ресурсів з метою попередження емоційних порушень на основі внутрішніх поведінкових змін. Вивчення психологічних проблем учасників групи та шляхів їх вирішення. Покращення суб'єктивного самопочуття та психічного здоров'я.*

План-конспект заняття №2

1. Вступ. Привітання.

Вправа. *«Давайте привітаємось»* [179]

Мета: привітання, зняття напруги.

Учасники хаотично рухаються по кімнаті і за командою тренера при зустрічі вітаються: – за руку; – кивком голови; – посмішкою; – приємними словами; – обіймами.

Після завершення виконання вправи обговорення відчуттів один одного.

2. Діагностика проблеми.

Вправа *«Пізнай себе»* [179]

Мета: розкриття особистості, розвиток взаємодії між учасниками.

Учасники діляться на дві мікрогрупи, утворюючи внутрішнє і зовнішнє коло. Члени внутрішнього кола сідають обличчям один до одного й обирають тему, значущу для обговорення. Члени зовнішнього кола стають за їхніми спинами, отримують від ведучого картки і тримають їх над головами своїх напарників із внутрішнього кола так, щоб зміст картки міг прочитати кожен, крім того, кому вона належить. На картці написана роль, яку її власник повинен виконувати у процесі дискусії. Відгадати свою роль учасники повинні, орієнтуючись на звернення до них інших членів дискусії. Час для дискусії – 30-40 хвилин.

Варіанти ролей: «відчепіться від мене», «слухайтеся мене», «ігноруйте мене», «любіть мене», «не вірте мені», «любіть мене», «вмовляйте мене», «захоплюйтеся мною», «не приймайте мене суворо» тощо.

Обговорення: Що допомогло дізнатися свою роль? Як відчував себе у цій ролі? Наскільки часто доводиться грати її у житті?

3. Практична частина.

Вправа «Галерея квітів» [179]

Мета: розвиток уміння презентувати свої особистісні якості.

Учасникам пропонується уявити себе у галереї квітів і спробувати асоціювати власну особистість з певною квіткою. Завдання полягає у тому, щоб презентувати себе як квітку та описати, яка це квітка. Після виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Що є Я» [200]

Мета: розвиток високого рівня самосвідомості, відкриття справжнього «Я». Ведучий пропонує учасникам намалювати глибинний образ власного «Я». Після виконання завдання учасники презентують свої малюнки, обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа. «Самопрезентація блискучого співрозмовника» [86]

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, пошук індивідуальних особливостей у міжособистісній взаємодії. Учасникам групи пропонується анонімно оформити свою характеристику блискучого співрозмовника у вигляді рекламної презентації. По завершенню виконання завдання, ведучий зачитує усі рекламні пропозиції, а група угадує про кого йдеться у відповідному описі. Обговорення складностей виконання даної вправи. Виокремлення найцікавішої реклами.

Вправа «Цінність помилки» [101]

Мета: розвиток самоприйняття та довіри.

Ведучий розповідає історію: «Одного разу бідняк прийшов до свого духовного наставника:

- Бідність моя досягла межі, діти пухнуть з голоду, дружина хворіє і немає грошей на лікування – що робити?

- Немає нічого простішого, - відповів духовний наставник. – Треба купити лотерейний квиток і виграти сто тисяч.

- Сто тисяч – це якраз те, що потрібно. Але мені не щастить. Як я дізнаюся, який квиток купити?

- Немає нічого простіше. Ти прийшов до мене у четвер, сьогодні у нас липень, так що купуй двадцять сьомий квиток.

Бідняк послушався і купив двадцять сьомий квиток, що виграв сто тисяч, і зі сльозами на очах прийшов дякувати.

- Ти врятував мене, отче. А як ти дізнався, що потрібен саме двадцять сьомий квиток?

- Немає нічого простішого, - відповів духовний наставник. – Ти прийшов у четвер – це чотири, липень – це сьомий місяць, чотири рази сім – двадцять сім!

- Але чотири рази сім – двадцять вісім!

- Дурень! – Розсердився духовний наставник. – Ти виграв і ще сперечаєшся!

Мабуть, і справді все краще знаходять, помиляючись! Часом саме помилка дозволяє подолати обмеження доцільної зумовленості. Обираючи життєві цілі, людина задає і напрямок життєвого шляху. Частіше вона це робить, виходячи з наявних переконань, які, одного разу з'явившись, починають керувати долею. Крім уміння логічно мислити, людині дуже важливо й уміння прислухатися до себе. Розвиток здатності відчувати себе і ситуацію допомагає людині орієнтуватися у постійно змінюваних зовнішньому і внутрішньому світах».

Вправа «Я – в іншому образі у взаємодії з Іншим» [24]

Мета: усвідомлення своєї ролі у взаємодії з іншими людьми.

Ведучий пропонує кожному учаснику групи обрати роль тварини яку він зазвичай грає у діалогічній взаємодії з іншими людьми, описати свою тварину (наприклад: що я за кішка у взаємодії з Іншим?) та зобразити у парі з Іншим. Обговорення складностей виконання даної вправи. Виокремлення оригінального образу.

3. Рефлексія. Зворотній зв'язок

Вправа. «Крок раз» [179]

Мета: осмислення здобутих знань, посилення групової згуртованості.

Група розміщується у колі. Кожному з учасників пропонується продовжити речення: «Сьогодні я зрозумів, відчув.....», після озвучення котрого, група робить крок вперед. По завершенню виконання даної вправи обговорення учасниками своїх відчуттів.

4. Завершення.

Вправа. Підбиття підсумків «Рефлексія» [124]

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість кожного учасника висловити свою думку. Учасниками групи підсумовуються результати групової роботи. Відбувається рефлексія заняття кожним з них та обговорення суб'єктивного значення для кожного проведеної роботи.

МОДУЛЬ 3

«ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ»

Мета. Розвиток мислення, вивчення професійних стереотипів, рефлексія складових професійного образу. Оволодіння «природним» стилем

професійної поведінки. Рефлексія і вербалізація життєвих та професійних цінностей, принципів. Сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня задоволення від професійної діяльності.

План-конспект заняття №3-4

1. Вступ. Привітання.

Вправа «Нетрадиційне привітання» [2]

Мета: сприйняття учасниками групи один одного.

Хід роботи: учасники ходять по кімнаті й за командою ведучого при зустрічі вітаються долонями, колінами, чолом, боком.

2. Теоретична частина.

Міні-лекція «Атрибутивний стиль та ефективність навчальної діяльності».

Атрибутивний стиль – це спосіб та схильність пояснення причин та наслідків різних подій свого життя, який найчастіше використовуються кожним із нас. Автор атрибутивної теорії мотивації досягнень Б. Вайнер виділив три параметри, що лежать у основі причин успіхів та невдач, які ми сприймаємо. Це параметри локусу (місце знаходження) причинності, стабільності та контрольованості. Параметр локусу описує направленість причинного пояснення: на себе (у такому випадку події сприймаються як викликані внутрішніми причинами, тобто людина вважає себе причиною подій) або ж на зовнішній світ, на інших людей (всі події відбуваються незалежно від людини). Параметр стабільності являє собою часову характеристику, яка дозволяє оцінити причину як таку, що має постійний або тимчасовий характер (наприклад, погана пам'ять, що впливає на ефективність навчання або неправильна організація свого часу). Параметр глобальності покликаний описати універсальність (через свої лінощі я *ніколи* не навчуся...) чи конкретність (*поки не буду* займатися додатково не осилю математику) причинних пояснень.

Тому, М. Селігман ввів поняття оптимістичного та песимістичного атрибутивного стилю. Він звернув увагу на те, що люди у стані психологічного благополуччя сприймають одні й ті ж ситуації по-різному. Так, песимістичний атрибутивний стиль характеризується поясненням несприятливих подій внутрішніми, постійними та глобальними характеристиками, а гарні події, успіхи трактуються навпаки – як тимчасові, віднесені до конкретної області та викликані зовнішніми факторами. Оптимістичний атрибутивний стиль, у свою чергу, характеризується поясненням невдач як таких, що викликані зовнішніми причинами, тимчасовими та конкретними, а успіхів – як викликаних постійними, універсальними та внутрішніми причинами.

Проведені дослідження показали, що песимістичний атрибутивний стиль є досить стабільною характеристикою індивіда, тоді як стиль пояснення позитивних життєвих ситуацій може змінюватися протягом життя.

Робота в підгрупах. Учасники діляться на дві групи. Одна з них працює над формулюванням можливих наслідків песимістичного атрибутивного стилю у навчанні, інша група – оптимістичного атрибутивного стилю. Після завершення роботи кожна група представляє результати роботи, відбувається обговорення сформульованих наслідків.

3. Практична частина

Вправа «Ціль дії» [65]

Мета: активізація учасників, налаштування на роботу.

Хід роботи: група сидить в колі. Тренер: «Зараз ми просто сидимо, а тепер сидимо:

- щоб сховатися, причаїтися, щоб нас не знайшли;
- щоб підслухувати, що відбувається у сусідній кімнаті;
- щоб дивитися, що відбувається напроти у вікнах;
- щоб дивитися як пливуть хмаринки;
- як ніби очікуємо своєї черги на прийом до лікаря;
- як ніби сидимо біля сплячої дитини;
- як ніби куримо хорошу сигару;
- щоб спостерігати, що відбувається навкруги.

Рефлексія: які у вас викликали відчуття моєї команди? Що було найлегше уявити і зобразити?

Вправа «Мотиви вибору професії» [64]

Мета: усвідомлення та аналіз учасниками тренінгу мотивів які спонукають до вибору майбутньої професійної діяльності.

Хід роботи: Кожен учасник по колу промовляє фразу: «Я хочу стати...». Потім тренер дає завдання: «Вибрати найбільш правильний мотив вибору професії, тобто ту основну причину, через яку ви хочете стати тим ким ви сказали щойно. Зараз я зачитаю два мотиви. Кожен з вас, подумавши, повинен визначити, який з них кращий і зайняти відповідну позицію, а потім обґрунтувати свою думку.

1. а) Можливість стати відомим, прославитися.
б) Можливість продовжувати сімейні традиції.
2. а) Можливість продовжувати навчання зі своїми товаришами.
б) Можливість служити людям.
3. а) Заробіток.
б) Соціальне і державне значення професії.
4. а) Легкість знайти роботу.

- б) Перспективність роботи.
- 5. а) Можливість виявити свої здібності.
б) Можливість спілкуватися з людьми.
- 6. а) Збагачує знаннями.
б) Різноманітна за змістом робота.
- 7. а) Романтичність, благородство професії.
б) Творчий характер праці, можливість робити відкриття.
- 8. а) Складна, важка професія.
б) Чиста, легка спокійна робота.

Запитання для обговорення: яку роль відіграють мотиви у виборі майбутньої професії? Які труднощі ви відчували, виконуючи цю вправу?

Вправа «Точка опори» [64]

Мета: допомогти учасникам у розкритті своїх сильних сторін.

Хід роботи: ведучий: «У кожного з нас є сильні сторони, тобто те, що ми цінуємо, приймаємо і любимо у собі, що дає нам почуття внутрішньої свободи й упевненості в своїх силах. Назвемо все це точкою опори, адже, справді, саме ці риси допоможуть нам у тяжкі хвилини. Зараз усі розкажуть нам про свої точки опори, при цьому постарайтеся не говорити слова «але...», «якщо...», «можливо...» і т. ін. Вам дається на це 2 хвилини. Навіть якщо ви закінчите свою розповідь раніше, час, який залишився, належить вам. Можливо, значна частина вашого часу пройде в мовчанні. Ви не зобов'язані пояснювати, чому вважаєте ті чи інші свої риси точкою опори, сильною стороною. Достатньо того, що ви самі в цьому впевнені».

Рефлексія: чи важко було аналізувати свої сильні сторони? Які риси вашої особистості спали на думку першими? Які виникали відчуття під час мовчання? Чи хотілося щось доказати, пояснити?

Вправа-руханка «Малюємо цифри» [64]

Мета: зняття фізичного та емоційного напруження, покращення настрою в групі.

Хід роботи: учасникам пропонують малювати у повітрі цифри різними частинами свого тіла: 1 — намалювати носом, 2 — правим плечем, 3 — лівим плечем, 4 — правою ногою, 5 — лівою ногою, 6 — ліктем правої руки, 7 — ліктем лівої руки, 8 — правою ногою, 9 — лівою ногою, 10 — сідницями. Вправу повторити .

Рольова гра «Один день з життя юриста» [200]

Мета: дати можливість учасникам відчувати себе майбутнім фахівцем в обраній професії спланувати свій робочий день; охарактеризувати уявлення про зміст обраної професії.

Хід роботи: учасники об'єднуються у 3 групи, одержують завдання підготувати рольову ситуацію на тему: «Один день з мого життя як майбутнього фахівця». Представляють свої рольові ситуації.

Запитання для обговорення: Чи важко було уявити собі один день з життя в обраній професії? Що найчастіше відображалось у сценках груп? Що нового ви дізналися, виконуючи цю вправу?

Вправа-руханка «Танець сидячи» [2]

Мета: зняття напруження, активізація на роботу, підчищення настрою учасників.

Хід роботи: тренер: «Чомусь вважається, що танцювати потрібно обов'язково стоячи на ногах. А хіба не можна танцювати лежачи або сидячи? Спробуємо переконатися, що це не менш цікаво, а в чомусь і складніше.

Виконайте, не підводячись зі стільця, танець: ламбаду, твіст, хіп-хоп, брейк, макарену»

Вправа «Професійні стереотипи» [222]

Мета: виявлення професійних стереотипів і робота з ними

На першому етапі група на окремих аркушах дає опис студента, українця, педагога, артиста, жебрака, алкоголіка, зважаючи на існуючі в суспільстві щодо цих героїв стереотипи. Кожен читає написане.

Обговорення: 1) чи виявлені однакові стереотипи, якщо так, чому? 2) як впливають стереотипи на тих, хто їм довіряє? 3) чи впливають стереотипи на тих, хто їх не притримується?

На другому етапі на кожному з аркушів учасники підкреслюють ті риси, які притаманні їм самим. Ведучий збирає записи, читає підкреслене, група вгадує, кому належать нотатки.

Вправа. Рольова гра «Кореспондент» [228]

Мета: рефлексія складових професійного образу педагога, оволодіння «природним» стилем професійної поведінки

Робота парами: один студент – «педагога» (ставить питання), інший – клієнт (відповідає на них). Приклади тем для розмови: 1. Чому люди говорять неправду? 2. Навіщо люди потрібні один одному? 3. Якщо людина плаче, чи можна їй вірити? 5. Я боюсь певних речей. Чи всі люди чогось бояться? 6. Що таке любов? А хто знає, що це? 7. Що робити, якщо нічого не хочеться? Та ін.

Обговорення: 1) що відрізняє «звичайну людину» від «педагога» в ході бесіди? 2) які настанови проявилися у спілкуванні? 3) чи були виявлені професійні стереотипи і деформація комунікації?

Вправа «Професійні стереотипи» [65]

Мета: виявлення професійних стереотипів та робота з ними.

Час виконання: 30 хвилин.

Учасникам пропонується на аркушах паперу дати опис стереотипних уявлень, пов'язаних із представниками обраної професії. Потрібно проаналізувати, як стереотипи впливають на тих, хто в них вірить, і на інших людей? Крім того, треба підкреслити ті властивості з написаного на аркуші, які відповідають кожному особисто. Тренер збирає не підписані аркуші та зачитує те, що на них написано. Учасники висловлюють власні припущення. Коли автор буде визначений, тренер пропонує йому висловитись з приводу того, які стереотипи він вважає позитивними, а які негативними в контексті його особистісної самореалізації, яким чином вони впливають на його поведінку та на ставлення до нього інших людей.

Очікуваний результат: відбувається визначення з приводу того, хто є носієм цих стереотипів та відбувається аналіз впливу стереотипів на інших людей і на власну поведінку, визначення позитивних та негативних стереотипів.

Обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Зіркова година» [201]

Мета: розвиток професійної спрямованості.

Учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3- 5 найбільш характерних для професії психолога радощів (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим у житті та роботі). Після цього кожний учасник розповідає про ті радощі, які він виділив (можна показати за допомогою пантоміміки, щоб інші учасники відгадували). Під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Професійне «Я» [56]

Мета: підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану;

На окремому аркуші паперу пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як психолога. Біля кожного променя напишіть що-небудь гарне про себе з професійної точки зору. Задача – написати про себе якнайкраще. Покладіть цей листочок у свій записник, і якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

Обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа «Проблеми професійного становлення» [65]

Мета: висловлення думок про те, що саме обмежує особистісну свободу учасників тренінгу; отримання зворотного зв'язку.

Інструкція: «Зараз я пропоную кожному розповісти про те, виконання яких вправ викликає у Вас певні складнощі, а що Ви реалізуєте у власному житті найчастіше. Поділіться також міркуваннями щодо того, що саме обмежує Вашу особистісну свободу, а які риси, що придушують особистісне самовиявлення, навпаки, Вам не властиві».

Кожен з учасників по черзі розповідає про власний досвід. Ведучий надає відповідний зворотній зв'язок та резюмує виступи учасників тренінгу.

Обговорення: Що було складним у виконанні завдання? Чому? Від чого це залежить?

Вправа. Релаксація. «Мої можливості» [71]

Мета: релаксація.

Інструкція: «Заплющіть очі, зручно сядьте і розслабтеся. Дихайте глибоко. Знайдіть свій пульс, відчуйте, як кров тече по кровоносних судинах. Ваше серце б'ється рівно. Вам спокійно і добре. Вас оточують люди, яким ви цікаві і які цікаві вам. Ви довіряєте їм, ви - один із групи, і від кожного з вас залежить успіх нашої роботи. Дихайте глибоко.

Уявіть себе зернятком якоїсь рослини. Вам тепло і затишно в землі, але у вас є потреба якось виразити себе, і тому ви починаєте рости. Ви відчуваєте свою силу, свої можливості. Ось ви і проросли, прорвалися на поверхню. Відчуйте сонячне тепло, комфорт. Вас оточують рослини, схожі на вас. Це квіти, ягоди, гриби, дерева. Їх зовнішній вигляд різний, але вони і ви розвиваєтесь за одними законами. Ніхто нікому не заважає, вам радісно, що ви тепер не самотні: ви можете чути, відчувати інших. Уявіть собі з усіма подробицями, яка ви рослина, у що ви вирости. Поступово повертайтеся сюди. Розплющіть очі».

Обговорення: Хто чим виріс? Що ви відчували під час медитації?

Вправа. Рольова гра «Екзамен» [165]

Тренер озвучує ситуацію, яку необхідно буде розіграти: відбувається екзамен з певного предмету. До викладача (на роль якого тренер призначає найбільш впевненого у собі студента) по черзі приходять студенти (4 – 5 осіб): кожен з них відповідав не дуже впевнено і викладач вимагає пояснень з цього приводу. Учасникам тренінгу, що грають роль студентів на екзамені додаються додаткові письмові інструкції: поводитися спокійно, тривожно, боязко; пояснювати причину неготовності до екзамену зовнішніми причинами, внутрішніми, тимчасовими, постійними.

Решта учасників уважно спостерігає за ситуацією, фіксує специфіку пояснення причин та особливості поведінки студентів.

Обговорення:

- 1) Які причини неготовності до екзамену наводить студент?

- 2) Чи дійсно ця причина є важливою?
- 3) Чи були кимось зі студентів названі причини, що дійсно здатні вплинути на результат іспиту?
- 4) Які з цих причин є постійними та не виправними?
- 5) Які названі причини можуть бути легко ліквідовані?

3. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Індивідуальне творче завдання (яке надається між заняттями).

Тренер демонструє попередньо записані на дошці фрази:

- Причина існує раніше наслідку.
- Причини бувають головні та другорядні.
- Причина завжди породжує наслідок.
- Одна і та ж причина викликає різні наслідки.
- Характер наслідку залежить від супровідних обставин.
- Причини є необхідні та випадкові.
- Наслідки повинні бути.

Завдання учасникам тренінгу: виберіть фразу, яка Вам найближча, яку найкраще розумієте. Напишіть невелике есе по вибраній фразі, наведіть у ньому приклади із власного навчального життя. По завершенню роботи есе, за бажаннями учасників, можуть зачитуватись на групу та обговорюватись.

4. Завершення.

Вправа «Щира подяка» [71]

Ведучий тренінгу пропонує студентам таке завдання: «Зараз кожний із нас зможе подякувати тим учасникам, чия робота під час проведення тренінгу була для Вас значущою. Можна сформулювати це так: «Я вдячний тобі, Олю, за те, як...». Мета вправи полягає у тому, щоб передати кожному учасникові послання про те, що до нього ставляться з повагою і його цінують, зняти емоційну напругу. В цій вправі було важливо, щоб кожен учасник міг зосередитися на дійсно позитивному внескові інших.

Рефлексія за підсумками заняття та за підсумками модулю: Що Ви відчували виконуючи завдання на цьому занятті? Яка інформація, отримана на цих трьох зустрічах була найцікавішою? Чи можете Ви сказати, що відбулись зміни у само сприйнятті та способах оцінки явищ навколишньої дійсності?

МОДУЛЬ 4

«ЕМПАТІЯ ТА ПРИЙНЯТТЯ СЕБЕ»

Мета. *Актуалізація досвіду і знань щодо емоційної сфери. Розвиток вмінь виражати емоційні стани, спостерігати за емоційними проявами оточуючих, знаходити та усувати емоційні бар'єри. Відпрацювання способів зняття внутрішнього напруження, агресії; надбання навичок позбавлення від*

образи та ін. негативних емоцій. Робота з техніками зняття гіпертрофованого страху, притаманного людині. Робота зі сценаріями для розкриття значення взаєморозуміння в навчальному середовищі.

План-конспект заняття №5

1. Вступ. Привітання.

Вправа «Побажання на день» [194]

Мета: налаштування на роботу учасників групи.

Хід роботи: ведучий: «Станьмо у коло і будемо передавати один одному м'яку іграшку і при цьому говорити такі слова: «Цю іграшку, яку я в руках тримаю, я (називаєте ім'я) подарую, а навіщо, зараз розкажу...». І після цього висловлюєте своє побажання на сьогоднішній день

Вправа-турнір «Словник емоцій» [27]

Мета: збагачення психологічного словника учасників, розвиток можливостей вербалізації емоційних станів; внесення елемента змагання

Робота в трьох групах, кожна з яких протягом 10 хв. складає якомога довший список емоцій та станів людини. Перемагає та команда у списку якої найбільша кількість емоцій та станів, що не повторюються у решти команд.

Обговорення: 1) які труднощі виникали в ході виконання завдання? 2) які фактори впливають на збіднення словника повсякденного і професійного спілкування? 3) які нові емоції та стани ви для себе відкрили?

2. Теоретична частина.

Інформаційний блок. «Техніки регуляції емоційного напруження»

Мета: надання інформації про існуючі техніки регуляції емоційного напруження; вдосконалення навичок стосовно вибору оптимальної техніки

Міні-лекція «Вплив емоцій на результативність навчання»

Які б умови не визначали життя та діяльність людини, внутрішньо-дійовими вони стають лише тоді, коли їм вдається проникнути у її емоційну сферу та закріпитися в ній. Емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання.

Негативне ставлення до навчання пов'язане з негативними емоціями страху, образи, незадоволеності собою та викладачем. Позитивне ставлення до навчання пов'язане з позитивними емоціями подиву, переживання незвичайності, впевненості у своїх силах, гордості за себе. Емоційно забарвлені знання запам'ятовуються швидше і міцніше, ніж знання, що позбавлені індивідуальності, які залишають людину байдужою.

Французький письменник А. Франс пише: «Вчитися треба весело. Мистецтво навчання – це мистецтво пробуджувати в юних душах допитливість, а потім вдовольняти її. А здорова жива допитливість буває лише

при хорошому настрої... Щоб перетравити знання, треба ковтати його з апетитом».

Емоційний процес включає в себе три основних компоненти. Перший – це емоційний збудження, яке визначає мобілізаційні зрушення в організмі, забезпечує швидкість та інтенсивність психічних, і моторних процесів.

Другий компонент – знак емоцій: позитивна емоція виникає тоді, коли явище оцінюється як позитивне, негативна – коли воно оцінюється, як негативне. Позитивні емоції збуджують дії підтримки, продовження дії позитивного, а негативні – збуджують дії спрямовані на усунення контакту з негативним.

Третій компонент – ступінь контролю емоцій, який залежить і від особистісних якостей, і від ситуації.

Групова дискусія «Чи здатні емоції вплинути на ефективність Вашої навчальної діяльності?». У процесі дискусії тренер спрямовує студентів на обговорення і позитивних, і негативних емоцій, що виникають у навчальній діяльності.

3. Практична частина.

Вправа «Ідентифікація в емпатії» [111]

Мета: розвиток ідентифікації в емпатії.

Учасникам пропонується зобразити на аркуші паперу дорослу людину або дитину, яка викликає у них емпатію (наприклад: фізично слабку, яку дражнять, над якою насміхаються, після втрати). По завершенню виконання завдання презентувати свій малюнок і розповісти від імені цієї особи її історію та ідентифікувати себе з нею. Звернути увагу необхідно на те, у якому стані перебуває людина, які почуття, емоції вона переживає, що її найбільше хвилює та описати ті ситуації, які викликають у неї неприємні відчуття.

Обговорення: Чи вдалося ідентифікувати себе з Іншим? Що заважало, а що сприяло ідентифікації? Чи співчували Ви цій особі? Учасники озвучують складності виконання даної вправи, що заважало, а що допомагало у її виконанні та звертають увагу на свої відчуття.

Вправа «Шаноблива вербалізація» [64]

Мета: розвиток вмінь користуватись необразливими формулюваннями для вербалізації емоційних станів; встановлення партнерських відносин

Робота в командах: перша – агресивні нападаючі, які розпалюють емоційно напружену ситуацію; друга – регулювальники цих ситуацій, вони знижують напругу шляхом застосування шанобливих форм вербалізації почуттів. Час підготовки ситуацій – 2 хв.

Обговорення: 1) чи в шанобливій формі було загашено конфлікт? 2) чи був обраний варіант поведінки ефективним? 3) які формулювання виявились найефективнішими? Записуємо ці формулювання в конспект.

Вправа «Список спільних якостей» [186]

Мета: відпрацювання вміння знаходити спільне у себе та іншої людини; повідомляти їй про це; розвиток взаємного позитивного ставлення учасників

Протягом 10-15 хв. кожен член групи записує на окремому папірці не менше 10 спільних якостей, які є і в нього, і в його третього правого сусіда. Потім у спільному колі кожен проголошує написане. Той, кому це адресовано має дати зворотний зв'язок (“Я згоден”, “Я поміркоую про це” та ін.).

Обговорення: які зміни відбулись у вашому внутрішньому стані після цієї вправи?

Вправа. Рольова гра «Паризька виставка» [183]

Мета: відпрацювання вміння знаходити позитивні якості в інших людях; підкреслення значимості учасників групи, підвищення їх самоповаги

Робота відбувається в трьох групах – фірмах, кожна з яких обговорює і виставляє на продаж свій товар – одну людську якість. Потім кожна команда складає список тих рис, які ймовірно виставлять на продаж фірми-суперниці.

Обговорення: 1) в якої з команд попит повністю співпав з пропозицією, про що це може свідчити? 2) в кого з команд – не співпав, чому? 3) який вплив на роботу команд здійснює обговорення цінних якостей людини?

4. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Вправа. Рольова гра «Емоційно напружена ситуація» [86]

Мета: закріплення навичок поведінки та вмінь оптимально добирати техніки регуляції емоційного напруження

Робота ведеться в парах, протягом 2-3 хв. вони готують сценки, які ґрунтуються на гумористичному чи фантастичному сюжеті. Один член пари – емоційно неврівноважений, розлючений клієнт, інший – психолог, який має зняти емоційне напруження партнера.

Обговорення: 1) якими прийомами і техніками користувались учасники сценок? 2) кому це вдалося краще і чому?

Висновок: ефективність застосованої техніки залежить не тільки від ситуації, а й від індивідуальних особливостей її учасників.

Вправа «Цитування емоцій один одного» [207]

Мета: відпрацювання вміння запам'ятовувати та максимально точно передавати емоційні стани інших

Кожен учасник має запам'ятати та максимально точно відтворити якийсь емоційний стан, показаний кимсь з членів групи протягом останніх двох занять, не називаючи його “автора”. Решта має вгадати: кому він належить?

Обговорення: 1) що впливало на точність демонстрації емоційного стану іншої людини? 2) яку реакцію викликає демонстрація іншою людиною вашого емоційного прояву?

5. Завершення.

Вправа «Подяка» [207]

Мета: відпрацювання технік підкреслення значимості інших людей

Кожен учасник в довільній формі має подякувати тим членам групи, чия робота сьогодні була для нього значимою. Адресат не зобов'язаний відповідати тим самим. Це зосередження на позитивному внеску інших. *Без обговорення.*

МОДУЛЬ 5

«РОЗВИТОК СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ УЯВИ»

Мета. Подолання стереотипів та стандартів сприйняття і мислення, виявлення творчості в розумінні внутрішнього світу людини. Розвиток навичок адекватного сприймання зовнішності людини. Розвиток взаємодії сенсорних каналів.

План-конспект заняття №6

1. Вступ. Привітання.

Вправа. Привітання «Вітаю мені дуже подобається...» [91]

Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу.

Хід роботи: учасники, повертаючись один до одного, по колу починають вітатися і встановлювати контакт з вислову: «Вітаю, мені дуже подобається...». Учасники можуть коли захочуть, закінчити бесіду, але початок діалогу має бути саме таким

2. Практична частина.

Вправа. Рольова гра. «Снігова королева» [91]

Присутні діляться на 3 групи, один з учасників (глядач) виходить за двері.

1-а група створює спектакль за мотивами зазначеної казки в жанрі балету, не супроводжуючи свій виступ жодним словом.

2-а група ту ж саму казку інсценує в жанрі опери, не супроводжуючи свій виступ жодними рухами.

3-я група – ставить казку як трагедію, використовуючи всі можливі засоби передачі інформації.

Глядач, повернувшись з-за дверей має:

1. Переглянути балетну постановку.

2. Прослухати оперу, сидячи спиною до виконавців.

Після цих двох виступів він спробує відповісти на такі питання:

- 1) про який твір йдеться, до якого жанру він відноситься?
- 2) яке емоційне навантаження має цей твір, на що ви орієнтувалися, визначаючись із відповіддю?
- 3) скільки героїв діють у творі, які з них мають позитивні, а які – негативні ролі? Чому ви так вирішили?
- 4) в чому полягає сюжет представленого твору?
- 5) що заважало створити цілісний образ того, що відбувалося на імпровізованій сцені?

Якщо глядачу не вдалося повністю розкрити зміст поставлених питань, слід запропонувати йому перегляд всієї постанови (трагедії), щоб він зміг створити адекватний образ того, що відбувається.

Висновок: якщо людина отримує інформацію, спрямовану лише на один конкретний аналізатор, їй складно впорядкувати і систематизувати її. Тому для виникнення адекватного уявлення про інших необхідно урізноманітнювати досвід, отриманий особою за допомогою всіх сенсорних систем.

Вправа «Приховане спостереження» [2]

Мета: розвиток спостережливості, здатності запам'ятовувати ознаки, зафіксовані у зовнішності інших, соціальної уяви

Кожен з присутніх отримує картку з іменем того учасника тренінгу, за котрим він спостерігатиме, але так, щоб ніхто не здогадувався, за ким саме. По закінченню вправи необхідно вгадати, хто за ким спостерігав і підтвердити свій здогад, показавши характерні для спостерігача жести чи мімічні прояви.

Обговорення: якщо людина вгадала, хто за нею спостерігав, то має розповісти, якою стратегією вона користувалася “вираховуючи” спостерігача.

Вправа «Діалогічне взаєморозуміння» [207]

Мета: визначення критеріїв діалогічного взаєморозуміння.

Учасникам групи пропонується розділитись на 3-4 підгрупи і поміркувати над тим, що сприятиме діалогічному взаєморозумінню партнерів. Запропонувати перелік критеріїв діалогічного взаєморозуміння. Після виконання завдання учасники озвучують свої напрацювання та обговорюють складності виконання даної вправи, що заважало, а що допомагало у її виконанні.

Вправа «Знайди пару» [207]

Мета: рухова розминка, зняття фізичної і психологічної напруги.

Тренер роздає учасникам картки з назвою тварин і просить знайти свою пару використовуючи лише характерні рухи цієї тварини. Пари об'єднуються,

і лишаються поруч, до тих пір, не перемовляючись, поки усі інші також не знайдуть свою пару. По завершенню, коли усі пари об'єдналися, ведучий запитує по черзі у кожної пари: «Хто Ви?» та отримує відповідь у вигляді назви тварини. Після виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної справи та озвучують свої відчуття.

3. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Вправа «Рефлексія» [94]

Мета: усвідомлення та закріплення нового суб'єктивного досвіду спілкування та самопізнання.

Психолог пропонує по черзі закінчити речення та думки: Сьогодні було важко... та легко... Я відчував... та подумав... Я відкрив у собі нове...у повсякденному житті.

4. Завершення.

МОДУЛЬ 6

«АКТИВНЕ СЛУХАННЯ ТА МОВНІ КОМУНІКАЦІЇ»

Мета. Розвиток соціально-перцептивних здібностей; вміння розуміти індивідуальну своєрідність оточуючих за їх невербальними проявами. Вдосконалення навичок розуміння партнера за його невербальними сигналами. Навички прогнозування точності впливу на партнера. Оволодіння навичками самовираження та дій, які є основою активного слухання. Розвиток вмінь слухати, розуміти, висловлювати свої думки і почуття, зосереджуватись на партнері, «розговорити» та почути його.

План-конспект заняття №7-8

1. Вступ. Привітання.

Вправа «Невербальна справа»[56]

Мета: дослідження невербальних сигналів під час встановлення контактів; розвиток позитивних взаємин в групі

Робота в командах з обраним ведучим. Команда з назвою «Біля вікна» має посміхатись ведучому та відповідати на його привітання, також вона дивиться в очі ведучому. Команда – Біля стіни – не посміхається до ведучого і не реагує на його привітання, майже не підтримує візуального контакту.

Обговорення: 1) з представниками якої команди було легше розговоритися? 2) які почуття викликала у ведучого невербальна поведінка команд?

Висновок: встановленню контакту сприяють такі сигнали, як посмішка, погляд, відкриті пози, витримування оптимальної дистанції та ін.

2. Теоретична частина.

«Невербальна поведінка як індикатор емоційних станів особи, особистісних рис та намірів» [105; 206; 207; 212]

Мета: систематизувати опис мімічних, пантомімічних та просторових ознак, що задовольняють доволі точно визначити характерологічні особливості, особистісні риси, стани і наміри партнерів по соціальних контактах

3. Практична частина.

Вправа «Групова скульптура» [86]

Мета: розширення діапазону невербальних засобів спілкування; вдосконалення елементів невербального компоненту спілкування; усвідомлення мови власного тіла

Кожен учасник і скульптор, і глина. В повній тиші виходить учасник групи і приймає найбільш комфортну позу, решта – виходять і добудовують композицію на власний розсуд.

Обговорення: 1) кожен повідомляє що він побачив, відчув і чому саме так доповнив композицію? 2) як можна охарактеризувати емоційне навантаження створеної вами скульптури, чому саме так?

Вправа «Зрозумій фразу» [131]

Мета: вироблення навичок образного, виразного спілкування, постановки питань, побудови логічних рядів, локалізації кола пошуків

Вправа «Три відповіді» [86]

Кожен учасник групи придумує ситуацію соціальної взаємодії та три варіанти власної поведінки в цій ситуації: агресивну, впевнену та невпевнену. Потім кожен невербально демонструє ситуацію та один з варіантів поведінки. Решта має вгадати, який з варіантів було продемонстровано?

Обговорення: 1) який з варіантів відповіді було вгадати легше, чому? 2) які невербальні сигнали виконавця впевнили вас в тому, що це агресивна, впевнена, невпевнена поведінка?

Вправа «Товсте скло» [56]

Мета: вдосконалення навичок виразного використання міміки та жестів

Робота в групах по 3-5 осіб, одна група іншій має передати інформацію про якусь ситуацію чи випадок (описані на картках, які видані членам груп). Передача відбувається виключно невербальними засобами. Час підготовки пантоміми 5-10 хв.

Обговорення: 1) з якими труднощами зіткнулися в ході підготовки вправи? 2) які інновації застосували, виконуючи завдання? 3) які емоції викликала вправа?

Вправа. Рольова гра «Надзвичайна ситуація» [206]

Мета: відпрацювання навичок активного слухання та техніки «Я-висловлювань»

Робота в підгрупах по 4-6 осіб. Інсценується будь-яка конфліктна ситуація між студентами групи, викладачем, куратором та психологом. В ході гри всі учасники мають якомога частіше використовувати відомі їм техніки активного слухання та «Я-висловлювань». Студенти поведуться нетерпимо, імпульсивно, емоційно щодо адміністрації. Викладач (ініціатор конфлікту) демонструє ригідну, авторитарну позицію, перекладає відповідальність на студентів. Куратор має гнучку лінію поведінки, підтримуючи то студентів, то колегу залежно від ситуації. Психолога – посередник між конфліктуючими сторонами, його задача – пошук шляхів порозуміння між студентами та викладачем. В середині гри можна поміняти учасників ролями для більшого емоційного напруження.

Обговорення: 1) що заважало учасникам гри звертатись до вже відомих їм технік активного слухання; 2) наскільки ефективно використання цих технік для досягнення взаєморозуміння між людьми?

Вправа «Радість впізнавання» [131]

Мета: відпрацювання навичок психологічної проникливості

Учасники наосліп рухаються кімнатою, зіткнувшись з кимсь, вони обережно торкаються один одного, досліджуючи пальцями свого партнера, потім висловлюють здогадку про те, хто це може бути?

Обговорення: виявити чемпіона по правильності вгадування, з'ясувати, що саме сприяло процесу впізнавання?

Вправа «Невербальна презентація» [201]

Мета: тренування навичок розпізнавання невербальних сигналів у діалогічній взаємодії з Іншим.

Учасники працюють у підгрупах. Кожна підгрупа отримує завдання невербально зобразити написане на картці поняття: «Тиша», «Нескінченність», «Свобода», «Вірність». Після завершення виконання завдання кожна підгрупа презентує у невербальній формі запропоноване поняття. Завдання учасників інших підгруп розпізнати невербальні сигнали відповідного групового повідомлення та спробувати назвати приховане поняття. Учасники озвучують складності виконання даної вправи та звертають увагу на свої відчуття

Вправа. Рольова гра «Аборигени та інопланетяни» [200]

Група ділиться на дві команди: «аборигени» – погано знають мову, відповідають жестами («ні» – ствердний помах головою, «так» – відсутнє в мові, якщо вони чують слово любити – піднімають вгору великий палець);

«інопланетяни» – їм треба вступити в контакт з «аборигенами» і зібрати якомога більше інформації про їх планету. Час гри – 10 хв.

Обговорення: 1) поділитись враженнями від одностороннього вербального/ невербального способу спілкування; 2) ким бути важче: аборигенами чи інопланетянами, чому? 3) що допомогло отримати хоч якусь інформацію від аборигенів? 4) які відчуття залишились після гри?

4. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Вправа «Мовчазне і розмовляюче дзеркало» [64]

Один учасник має вгадати, хто стоїть за його спиною, спираючись на допомогу “мовчазного” та “розмовляючого” дзеркал.

Обговорення: 1) кому з членів групи знадобилось найменше дзеркальних відображень, щоб вгадати, хто стоїть за спиною? 2) хто з групи виявився найталановитішим “дзеркалом”? Що йому в цьому допомогло? 3) хто з учасників групи був здивований тим, як його “відобразили дзеркала”? 4) що ви відчули, коли побачили своє відображення?

Вправа

Рефлексивний аналіз розвитку власних рефлексивних здібностей.

Алгоритм рефлексії формування навичок активного слухання.

Питання	Твої відповіді
Опиши алгоритм, за яким Ти тренував навички активного слухання:	
Що Ти робив (говорив, думав) добре для тренування активного слухання?	
До якого результату це привело?	
Що Ти не робив (говорив, думав) добре для тренування активного слухання? (Або що Ти робив (говорив, думав) недобре?)	
До якого результату це привело?	
Чи що-небудь вплинуло на те, що Ти робив (говорив, думав) у процесі тренування активного слухання? Що? Як?	
Що би Ти зробив (сказав, подумав) так само у майбутній ситуації тренування навичок?	
Що би Ти зробив (сказав, подумав) інакше у майбутній ситуації тренування навичок?	
Які інші навички, техніки і знання Тобі потрібні у майбутньому, щоб полегшити процес набування навичок активного слухання?	
Яка підтримка Тобі у цьому потрібна? (психологічна, матеріальна)	
Чи Тобі взагалі треба тренувати навички активного слухання? Поясни свою відповідь.	

Максимальна оцінка - 5 балів.

Вчасність виконання - 1 бал.

5. Завершення.

МОДУЛЬ 7

«РОЗВИТОК МІЖСОБИСТІСНОЇ ЧУТЛИВОСТІ»

Мета. *Оволодіння навичками розрізнення внутрішніх станів людини на основі деталей зовнішності, індивідуальних невербальних проявів. Розвиток психологічної спостережливості та чуттєвого розуміння специфіки перебігу групових процесів*

План-конспект заняття №9

1. Вступ.

Вправа «Хто Я?» [64]

Мета: відпрацювання навичок постановки закритих питань

Вправа «Пум-пум-пум» [63]

Мета: надання можливості переконатись в цінності відкритих питань для розуміння клієнта; привернути увагу учасників один до одного, відпрацювання вміння “вдивлятися” один в одного

2. Практична частина.

Вправа «Інтерпретація» [24]

Мета: відпрацювання вміння формулювати свої припущення про причини чи цілі висловлювань партнера; розвиток взаєморозуміння в групі та глибша діагностика особистісних властивостей та мотивів учасників

Кожен учасник розповість про якийсь свій вчинок, це м.б. й незрозумілий йому вчинок. Потім присутні ставитимуть йому пробні питання, починаючи їх так: «А може бути так, що ти...», «А може бути так, що твоє рішення ще не остаточне?», «А може бути так, що твоє рішення не влаштовує тебе самого?». Коли учасник відчує, що його зрозуміли правильно, сесія інтерпретації закінчиться.

Обговорення: 1) які питання були найбільш вдалим для з'ясування причин чи цілей висловлювань іншого? 2) що допомагає краще зрозуміти причини, цілі, висловлювання іншого?

Висновок: інтерпретація чужих слів обов'язково має містити елемент сумніву, це полегшує спілкування з людиною!

Вправа «Емпатійне проникнення» [200]

Мета: формування навичок емпатійного проникнення.

Учасникам пропонується згадати власні життєві ситуації проблемного характеру і озвучити групі. Завдання групи: висловити співчуття і підтримку, підбадьорити у неприємній ситуації.

Після завершення виконання завдання обговорюється значущість співчуття і співпереживання до проблем інших людей, складності виконання даної вправи та озвучення учасниками своїх відчуттів.

Вправа «Намальований діалог» [201]

Мета: формування навичок розуміння Іншого.

Робота проводиться в парах. Учасникам пропонується використовуючи один листок формату А4 на двох, намалювати діалог у вигляді символів на довільну тему. При цьому, взаємодіяти між собою вони можуть виключно невербально. Завдання учасників: зрозуміти партнера. Після виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Ретроспекція» [86]

Мета: орієнтація у зовнішньому/внутрішньому світі самого себе та інших

Робота відбувається в парах, учасники мають з'ясувати які внутрішні й зовнішні причини привели партнера саме в цей ВНЗ. Потім пари міняються ролями. Питань має бути не менше 10. Потім – звіт учасників про мотив партнера. Приклади питань:

- Яка ваша улюблена справа?
- Як ви зараз відчуваєтеся?
- Кому ви більш за все довіряєте?
- Про що найчастіше мрієте?
- Коли вам хочеться побути наодинці?
- Що ви вважаєте екзотичним?
- Що таке, по-вашому, дружба?

Обговорення: 1) наскільки партнер зміг зрозуміти іншого? 2) які почуття викликало почуте? 3) чи легко говорити про іншого? 4) наскільки добре ти розумієш власний вибір? 5) що нового дізнався про себе в ході вправи?

Вправа «Сито» [27]

Мета: розвиток уміння виокремлювати головне у діалогічній взаємодії з Іншим.

Одному з учасників пропонується розміститись спиною до групи та уважно слухати все те, що буде обговорюватись у колі. За сигналом тренера решта учасників розмовляють на довільні теми. Через дві хвилини учасник повертається до групи і виділяє лише одного з учасників, голос якого, він почув, використовуючи прийом сито, тобто відслідкував у загальному шумі.

Обговорення: У чому сенс даної вправи? Чим вона є корисною при формуванні діалогічної професійної взаємодії? Учасники озвучують складності виконання даної вправи та звертають увагу на свої відчуття.

3. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Вправа. Рольова гра «Пожежа» [27]

Мета: узагальнення та шліфування отриманих навичок використання технік слухання, інтерпретації, розуміння

Учасники отримують наступні ролі: два пожежники, директор гімназії, директор готелю, дівчина і юнак по 16 років, зубний лікар, продавець кіоску, інспектор у справах неповнолітніх, художник, архітектор, медсестра, терорист, поет, перукар, кухар. Протягом 10 хв. вони ходять поверхом, де займається група, оглядають навколишнє, повертаються і письмово розповідають, що саме вони побачили, в ракурсі власної ролі, використовуючи спеціальну термінологію та ін. Зачитується написане, група вгадує, яку роль грає автор.

Обговорення: 1) хто як почувався в ролі? 2) які відкриття для себе зробили? 3) що виявилось складним/простим у виконанні завдання? 4) наскільки різним виявилось сприйняття ситуації?

Вправа «Дай відповідь замість іншого» [44]

Мета: відпрацювання навичок психологічної проникливості, здатності відчувати іншу людину, соціальної спостережливості й уважності

Учасники групи відповідають на питання ведучого від себе та від імені свого другого правого сусіда. Приклад питань: 1. Ваш улюблений колір. 2. Ваш улюблений письменник/поет. 3. Чи є у вас домашня тварина, якщо так, яка? 4. Найнеприємніша для вас людська риса? 5. Найцінніша для вас людська риса?

Обговорення: якщо є абсолютні чемпіони з проникливості, спитати, як вони досягли високої точності відповідей?

Обговорення заняття: 1) яким чином змінюється ситуація спілкування з партнером під впливом постановки питань різних видів? 2) якого досвіду ви набули, виконуючи запропоновані вправи? 3) що нового дізналися про себе? 4) обміняйтеся враженнями від заняття.

4. Завершення.

МОДУЛЬ 8

«КУЛЬТУРНА ДІАЛОГІЧНІСТЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ»

Мета. Підвищення соціально-психологічної компетентності студентів. Оволодіння техніками та засобами спілкування, здатністю аналізувати й визначати психологічні характеристики партнера, приймати роль іншого. Вдосконалення вміння володіти ситуацією та спрямовувати її в потрібне річище й здатності впливати на психічні стани і прояви людей. Розуміння

впливу культурних різниць на діалогічні взаємодії. Обговорення стратегій культурно-чутливого спілкування.

План-конспект заняття №9-10

1. Вступ.

Вправа «Дзеральне привітання» [64]

Мета: привітання, посилення групової згуртованості.

Учасники розміщуються у колі. Перший озвучує: «Привіт усім! Я сьогодні ось такий.....» (демонструє свій стан мімікою, жестами, рухами). Уся група говорить: «Привіт по імені (наприклад: Віка. Віка сьогодні ось така...) повторює жести і міміку Вікторії. Кожен з учасників вітається ідентично, група повторює його привітання. Завершується вправа, коли усі учасники привітають один одного гуртом: «Привіт!». Після привітання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

2. Практична частина.

Вправа «Картина» [101]

Мета: дослідження здатності приймати іншу людину в усій її унікальності й несхожості на нас

На першому етапі – етапі скерованої уяви – учасники мають уявити сюжетом якої картини можна змалювати їх емоційно навантажені (позитивно чи негативно) стосунки з якимсь членом групи. На другому – активному етапі – відбувається обговорення уявних картин.

Обговорення «портрету взаємин»: 1) в якому стилі виконана картина? 2) уважно розгляньте картину, що вона собою являє? 3) в якій кольоровій гамі її виконано? Які кольори переважають, як вони розташовані – рівномірно чи плямами? 4) як кольори сполучаються один з одним – вони контрастують чи плавно перетікають один в один? 6) якби кольори могли звучати, що б це були за звуки? 7) якщо ці звуки виходять з музичних інструментів, то з яких саме? 8) яку мелодію складають ці звуки – веселу, сумну, танцювальну, маршову чи колискову? 8) якщо музика нагадує вам когось/щось, то кого/що? Які почуття і бажання вона викликає?

Вправа «Твоє минуле – сучасне – майбутнє» [201]

Мета: вдосконалення навичок самоставлення учасників, корекція системи наївних психологічних уявлень членів групи, взаєморозуміння

Один претендент-доброволець сидить на стільці посеред кімнати і мовчки слухає. Решта групи – дивлячись на нього, пригадуючи його роботу в групі розповідає про минуле, сучасне претендента, прогнозує його майбутнє. Час – 10-15 хв.

Обговорення: претендент розповідає про свої почуття, думки, емоції, погоджується/заперечує почуте.

Вправа «Сліпий та поводитир» [101]

Мета: досягнення взаєморозуміння між партнерами, збагачення особистого досвіду кожного учасника щодо встановлення контакту

Робота в парах: один – «сліпий», інший – «поводир». Вони мають якомога швидше і вправніше пройти визначеним маршрутом. Обмін ролями.

Обговорення: 1) яка з ситуацій (керуючий чи керований) переносилась учасниками легше? 2) з чим це пов'язано: з особистісними рисами «сліпого» чи «поводиря»? 3) якою була реакція обох на ситуацію прийняття на себе відповідальності за іншого?

Вправа «Сліпі плями» [101]

Мета: дослідження стратегії вирішення власних проблем.

Робота проводиться в парах. Обидва партнери тричі дають відповідь на запитання: «Як ви вирішуєте власні проблеми?». Створюються можливості для ґрунтовного дослідження даного питання. Після завершення виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Заверши речення» [101]

Мета: усвідомлення професійної перспективи.

Учасникам пропонується завершити запропоновані ведучим речення:

- «Хороший консультант завжди...», «Головне правило у консультуванні це...»,
- «Наступним етапом підготовки у галузі психологічного консультування буде...».

Після завершення виконання завдання учасники зачитують продовження даного речення, обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Зроби це, будь ласка...» [222]

Мета: вдосконалення комунікативних вмінь спеціалістів соціономічних професій та вмінь порозумітись на етапі встановлення контакту

Робота відбувається в групах по 4-5 осіб, кожен з учасників пригадує ситуацію, де він виступає з будь-яким проханням. Один учасник – прохач, решта – начальник, колеги, знайомі та ін. Прохач звертається до них, враховуючи стать, вік, статус; вони – реагують на його прохання відповідно до своєї ролі, погоджуючись/не погоджуючись допомогти йому.

Обговорення: 1) чому ви погодились / не погодились виконати прохання? 2) які особливості ситуації чи особи прохача змусили йти назустріч проханню, чи, навпаки, налаштували проти бажання допомогти?

Вправа «Процес навчання» [102]

Мета: проаналізувати процес одержання знань, упорядкувати власні думки, допомагаючи собі рухатися далі.

Учасникам пропонується зіставити три різних аспекти своїх знань: що вони довідалися про обрану спеціальність від інших, що вони довідалися зі свого досвіду й що ще хотіли б для себе прояснити.

Для цього необхідно взяти чистий аркуш паперу, розділити його на чотири рівні частини, провівши вертикальну й горизонтальну лінії.

– У першій частині потрібно кількома словами написати й у символічній формі зобразити, чому навчили інші у сфері професійної діяльності. Яке відношення до обраного фаху закладається у процесі навчання? Яке уявлення про майбутню діяльність отримано від інших людей?

– У другому прямокутнику робиться короткий запис і символічне зображення, чому навчилися самостійно. До чого учасники дійшли на основі власного життєвого і професійного досвіду? Що вони прочитали, що довідалися, спостерігаючи за собою й іншими?

– У третьому прямокутнику коротко записується і символічно зображується, що ще залишається невідомим, що хочеться вивчити, зрозуміти, довідатися, із чим пов'язуються очікування, тобто позначається перспектива подальшого розвитку знань.

– Четвертий прямокутник залишають порожнім. У нього можна внести ідеї, спостереження, плани й проекти, які виникнуть у ході роботи з трьома першими розділами, у процесі їхнього зіставлення й міркувань з цього приводу.

Вправа «Мій портрет очима групи» [94]

Мета: вдосконалення способів подачі/прийому зворотного зв'язку

Один учасник, який бажає отримати свій повний психологічний портрет – натурник, решта – художники. Художник” малюють портрети не орієнтуючись на фізичну схожість, вони намагаються передати психологічний образ натурника. Час – 5-10 хв. Натурник” розглядає кожен малюнок, намагаючись вгадати, що хотів сказати художник.

Обговорення: 1) натурник” розповідає про почуття, викликані портретами, погоджується чи спростовує таке бачення себе; 2) художники пояснюють, чи правильно натурник зрозумів зображення, що саме автор хотів ним передати.

Вправа «Тємниці конструктивної діалогічної взаємодії» [179]

Мета: визначення можливостей конструктивної діалогічної взаємодії.

Учасникам пропонується поділитись на 3-4 підгрупи та поміркувати над тим, які існують таємниці конструктивної діалогічної взаємодії. Після виконання завдання кожній підгрупі необхідно презентувати свої напрацювання та поділитись враженнями спільного процесу. Обговорення складностей виконання даної вправи та озвучення учасниками своїх відчуттів.

Вправа «Діалогічний прогноз» [179]

Мета: розвиток уміння планувати, прогнозувати, передбачати хід ведення діалогу.

Учасники працюють в парах. Одному з них пропонується у будь-чому переконати Іншого. При цьому завдання даної вправи полягає у продумуванні наперед реакцій і відповідей Іншого, прогнозуванні ходу діалогу та отриманні бажаного «Так». Після завершення виконання завдання обговорення складностей виконання даної вправи та озвучення учасниками своїх відчуттів.

Вправа «Дерево діалогічних умінь педагога» [94]

Мета: розширення уявлень про професійні діалогічні уміння педагога.

Учасникам групи пропонується створити спільний малюнок «Дерево діалогічних умінь педагога». При цьому кожному учаснику необхідно відповідні уміння зобразити у вигляді символів, підписати їх і по колу передати наступному. Обговорення складностей виконання даної вправи. Виокремлення оригінального символу.

3. Теоретична частина.

Мозковий штурм. Особливості діалогічного Я

Мета: осмислення особливостей діалогічного Я.

Завдання:

- розвиток самосвідомості;
- усвідомлення особливостей діалогічної взаємодії;
- визначення змістових складових діалогічного Я.

Вправа «Ресурси діалогічної взаємодії» [91]

Мета: осмислення ресурсів діалогічної взаємодії.

Учасники діляться на 3-4 підгрупи. Завдання підгрупи: скласти список ресурсів діалогічної взаємодії. Після виконання завдання кожній групі необхідно презентувати свої напрацювання. Обговорення складностей виконання даної вправи, що заважало, а що допомагало у її виконанні та озвучення своїх відчуттів.

Вправа «У літаку» [91]

Мета: розвиток навичок діалогічної взаємодії з урахуванням інтересів співрозмовника.

Інструкція: «Уявіть, що Ви купили білет на літак і летіти до пункту призначення Вам необхідно близько 7 годин. У польоті спати Ви не хочете,

цікавої книги у Вас немає, натомість Ви звертаєте увагу на сусіда праворуч і намагаєтесь зав'язати з ним розмову. Яким чином Ви будете чинити, якщо сусідом виявились:

- дівчина (хлопець);
- військова людина;
- жінка похилого віку (бабуся);
- той, що читає книгу».

Після виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Довірливе падіння» [101]

Мета: усвідомлення довіри чи недовіри до Іншого, відповідальності за безпеку Іншого.

Учасники працюють у парах. Ведучий пропонує одному з них, стоячи спиною впасти партнеру на руки. Завдання партнера встигнути підхопити Іншого. Вправа виконується по черзі. Після виконання завдання учасники обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Три рухи. Коло ідей» [101]

Мета: сприяння формуванню логічного мислення у діалогічній взаємодії з Іншим.

Робота проводиться в парах. Кожен з учасників готує для свого партнера три конкретних рухи, які логічно не пов'язані між собою (наприклад: зав'язати ремінець, поплавати, замісити тісто). Завдання: з'єднати розрізнені рухи у логічно виправданий і зв'язний сюжет. При цьому послідовність рухів має бути незмінною. Дозволяється мінімум додаткових рухів, котрі обов'язково мають бути взаємопов'язані між собою.

Після завершення виконання завдання обговорюється важливість розвитку логічного мислення у діалогічній взаємодії з Іншим, складності виконання даної вправи та озвучення учасниками своїх відчуттів.

Вправа «Діалогчне есе» [194]

Мета: розвиток довіри та відкритості по відношенню до Іншого.

Робота проводиться в парах. Один заплющує очі, інший його веде, учасники між собою спілкуються, де вони умовно знаходяться: у лісі, йдуть через гори, серед хижаків, відповідно виконують дії і рухи відносно місця знаходження. Час виконання завдання: 4-5 хвилин. Після завершення обмінюються ролями. Обговорення складностей виконання даної вправи, що заважало, а що допомагало у її виконанні та озвучення своїх відчуттів.

4. Рефлексія. Зворотній ав'язок.

Мета: закріплення сформованих на занятті навичок, можливість кожного учасника висловити свою думку. Учасниками групи підсумовуються

результати групової роботи. Відбувається рефлексія заняття кожним з них та обговорення суб'єктивного значення для кожного проведеної роботи.

5. Завершення.

МОДУЛЬ 9

«РЕФЛЕКСІЯ ОСОБИСТІСНОГО ДОСВІДУ»

Мета. Підбиття підсумків тренінгу. Узагальнення, рефлексія й структурування особистісного досвіду учасників, отриманого в сфері розуміння себе, інших та інтерпретації й прогнозування ефективності налагодження особистісної та професійної взаємодії. Визначення динаміки рівня їх соціально-інтелектуального потенціалу

План-конспект заняття №12-13

1. Вступ.

Вправа «Незакінчені речення» [101]

Напишіть закінчення до наступних речень:

1. Під час тренінгу ... 2. Мені сподобалось ... 3. Щодо проблеми ..., хотів би сказати ... 4. Невдалим було ... 5. Я відвідував тренінг тому, що ... 6. Хотілося б побачити з боку ... 7. Мій образ ... 8. Головне в нашій роботі полягає в тому ... 9. Я і група ... 10. Хотілося б побажати учасникам групи ...

2. Практична частина.

Вправа «Лист до самого себе» [228]

Мета: актуалізація отриманого в груповій роботі досвіду, пов'язаного з самовдосконаленням і саморозвитком власного Я учасників

Кожен з учасників пише листа власному Я, розповідаючи про свої проблеми, шляхи їх подолання, успіхи, емоції, надії та ін. Час – 15 хв. Потім кожен, читаючи листа, виголошую одну свою проблему і один безумовно успіх.

Обговорення: чи допомогла вам робота в групі вирішити певні проблеми?

Вправа «Валіза» [101]

Мета: встановлення позитивного зворотного зв'язку як засобу стабілізації й підвищення самооцінки учасників, актуалізація їх особистісних ресурсів, створення емоційно позитивного фону в групі

Група разом складає валізу кожному з учасників, поклавши туди якості, які допомагають у спілкуванні, прогнозуванні поведінки оточуючих, поглибленні розуміння власних вчинків та дій інших. Адресат при цих зборах – відсутній. Він забирає валізу без жодного питання. Час збору валізи кожному члену не перевищує 10 хв.

Вправа «Моя лінія» [71]

Мета: актуалізація пережитого досвіду у групі.

Тренер пропонує учасникам намалювати на листку паперу лінію, яка відображатиме їх перебування у групі з самого початку до сьогоднішнього дня. Лінію потрібно провести так, щоб було ясно видно пережиті учасниками «злети» і «падіння». Ключовими словами пропонується відзначити найбільш важливі ситуації, а також:

- найбільш цікаві заняття;
- теми, які актуальні;
- теми, що вимагають додаткового доопрацювання.

Після завершення виконання завдання учасники презентують свої напрацювання, обговорюють складності виконання даної вправи та озвучують свої відчуття.

Вправа «Рефлексивні вміння» [68]

Мета: рефлексія професійного образу фахівця, освоєння індивідуального стилю професійної поведінки.

Учасникам пропонується витягти одну картку, на якій написано одне з рефлексивних умінь. Необхідно продемонструвати це вміння. Після завершення демонстрацій йде групове обговорення.

Обговорення йде за питаннями: Чи вдалося учасникові продемонструвати рефлексивне вміння? (Самооцінка і групова оцінка, порівняння результатів оцінок). Чи складно було виконувати це завдання? Що визивало труднощі? До яких висновків дійшов учасник? Чи знадобиться це вміння у подальшому житті? Чи виникло бажання розвивати його? Що необхідно зробити для розвитку цього рефлексивного вміння?

3. Рефлексія. Зворотній зв'язок.

Вправа «Систематизація та узагальнення знань отриманих у ході тренінгу» [101]

Мета: закріплення отриманого матеріалу на тренінгу.

Учасникам пропонується розділитись на 3 підгрупи. Кожна з підгруп отримує аркуш паперу А3 і своє завдання. Першій підгрупі потрібно підготувати виступ, підсумовуючи основні пункти, розглянуті на тренінгу (за 20 занять). Другій підгрупі – комплекс заходів, які можуть бути реалізовані у житті (на робочому місці) для того, щоб максимально використати отриману інформацію.

Третій підгрупі – які перешкоди можуть виникнути при використанні отриманої інформації в реальному житті і яким чином ці перешкоди подолати.

Після завершення виконання завдання учасники презентують свої напрацювання, обговорюють складності виконання даної справи, що заважало, а що допомагало у її виконанні та озвучують свої відчуття.

Вправа «Символічне закриття тренінгу» [222]

Мета: закінчити тренінг сценою, яка б запам'яталась, представити груповий процес у символічній, емоційно позитивній формі.

4. Завершення.

Підведення підсумків тренінгу.

– *Повторна діагностика* якостей, що демонструють ступінь особистісної безпорадності для порівняння з результатами попередньої діагностики з метою визначення ефективності проведеної роботи.

– *Підсумкове обговорення* результатів та вражень від пройденого тренінгу: Чи відчуваєте Ви зміни у собі, способах оцінки оточуючих тощо? Чим важливим Ви хотіли б поділитися з групою? Які враження (результати роботи) серед усіх занять були найяскравішими?

Навчально-методичні семінари для викладачів

Навчально-методичні семінари для викладачів включали такі теми: «Розробка навчальної програми курсу у формі освітнього діалогу», «Діалогічність педагога як особистісна та професійна якість», «Феноменологія педагогічних взаємодій в освітньому діалозі», «Метафоричність у викладанні навчальних дисциплін», «Ігрові форми взаємодії в освітньому процесі».

Обладнання та матеріали для заняття: ноутбук, проектор, маркери, бейджики.

1. *Знайомство* з учасниками семінару, представлення ведучого, ознайомлення учасників із загальною послідовністю тем семінару, оголошення мети та завдань роботи, визначення основних завдань першого заняття.

2. *Вступ.* Міні-лекція «Феноменологія педагогічних взаємодій в освітньому діалозі».

Сучасний етап реформування освіти передбачає зміну пріоритетів у формуванні позицій особистості, вимагає інновацій у системі навчання у вищих навчальних закладах, що покликані забезпечити врахування специфічних індивідуальних властивостей особистості, і на цій основі формувати високий рівень активності індивіда в процесі індивідуальної навчальної діяльності. Активна навчальна позиція студента передбачає наявність у нього внутрішнього локусу контролю, емоційну стабільність,

оптимістичну оцінку ситуацій та їх наслідків, впевненість у собі тощо. Проте, серйозною перешкодою у процесі формуванні навчальної активності студента є стан особистісної завченої безпорадності, деструктивні наслідки якого зменшують результативність його діяльності.

Безпорадність – це психологічний стан, що виникає у людини після досить тривалого негативного впливу, уникнути якого не вдається; стан, коли людина не може впоратися з ситуацією, не має для цього сил, знань і умінь. Безпорадність буває ситуативна та загальна, тимчасова і стабільна, функціональна (наприклад, дальтонізм) та особистісна, реальна і завчена.

Феномен завченої безпорадності активно вивчається у зарубіжній, російській та вітчизняній психології. Аналіз теоретичних та практичних напрацювань у цьому напрямку показав, що в якості психологічних особливостей завченої безпорадності особистості виділяються наступні моменти: мотивація досягнення (рівень мотивації уникнення невдач, рівень мотивації до успіху); контроль за діями, орієнтований на регуляцію власного емоційного стану; неконструктивні стратегії подолання професійних труднощів (уникнення, обережні дії, асоціальні дії), дезадаптація.

Навчальна діяльність студентів у вищому навчальному закладі часто детермінує прояв або формування стану безпорадності у студентів у зв'язку з вищою ніж у школі складністю навчання, новими методами та формами роботи, специфікою взаємодії із викладачами тощо.

Для подолання стану особистісної безпорадності студентів у навчальній діяльності застосовуються різні корекційні техніки, що забезпечують необхідні зміни у поведінковому, емоційному і когнітивному компоненті психіки особистості. Науковці передбачають такі основні результати корекції стану безпорадності:

- підвищення рівня компетентності;
- формування позитивного ставлення до себе і до оточення;
- підвищення рівня саморефлексії та регуляції власних дій;
- формування інтернального локусу контролю.

Уміння студента приймати відповідальність за власні дії, об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів та невдач є необхідною умовою його інтелектуального та особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Рівень інтернальності студента, впевненості у собі, емоційної стабільності завжди відбивається у специфіці його поведінки, спілкуванні, навчальній та науковій діяльності.

Отже, ефективними методами корекції та профілактики безпорадності є «атрибутивна терапія», посилення усвідомлення контролю над подіями,

розвиток навичок вирішення соціальних проблем і евристичного типу реагування у проблемних ситуаціях, розвиток мотивів прагнення до успіху, розвиток наполегливості та позитивного ставлення до себе і до навколишнього світу, а також використання стратегій виховання, що заохочують самостійність.

3. *Групова дискусія* на тему «Причини виникнення особистісної безпорадності у навчальній діяльності студента». Завдання дискусії: визначити основні детермінанти безпорадності студента (з подальшим їх рейтингуванням), конкретизувати можливі способи подолання цього стану з боку викладачів.

4. *Аналіз ситуації* педагогічної взаємодії викладача зі студентом у стані особистісної завченої безпорадності (на основі перегляду відеоролика «Ситуація на екзамені»). Визначення зовнішніх (поза, міміка, емоції) ознак безпорадності студента, конкретизація дій викладача, пошук інших можливих форм комунікації.

5. *Рефлексія* за результатами заняття.

Творче завдання «Вірш про себе»

Мета: розвивати позитивне ставлення до себе, почуття власної гідності.

Ресурси: бланки з незакінченими реченнями.

Педагог роздає кожному учаснику бланк із незакінченими реченнями і просить написати «Вірш про себе», продовжуючи перші його рядки.

- Я ніби пташка, тому що
- Я перетворююсь на тигра, коли
- Я можу бути вітерцем, тому що
- Я ніби мурашка, коли
- Я склянка води
- Я почуваю, що я шматочок танучого льоду
- Я – прекрасна квітка
- Я почуваю, що я скала
- Я – стежка
- Я ніби риба
- Я – цікава книжка.
- Я – пісенька.
- Я – миша
- Я – ніби буква „О”

- Я – світлячок.
- Я відчуваю, що я смачний сніданок
- Невже це, справді, Я !!!

По завершенні роботи учасники за бажанням читають свої вірші та обмінюються враженнями щодо почуттів, думок стосовно виконання даного завдання.

Групова дискусія (метод мозаїки) на тему «Аналіз дій викладача щодо формування у студентів упевненості в собі та оптимістичної оцінки ними дійсності». Завдання дискусії: встановити ефективність та доцільність запропонованих впливів на студента, доповнити їх іншими формами міжособистісної взаємодії викладача та студента.

Дискусія відбувається на основі уже сформованого переліку основних дій викладача щодо формування у студентів впевненості у собі:

- 1) стимулювати студентів до усвідомлення ними своїх позитивних якостей, талантів і досягнень, що вигідно відрізняють кожного з них від інших;
- 2) утверджувати студентів в думці, що кожен з них має прагнути до розвитку та саморозвитку;
- 3) розвіювати їх тривожність, почуття провини тощо завдяки використанню навчальних завдань різної складності;
- 4) заохочувати ініціативність студентів;
- 5) підтримувати їх почуття впевненості у собі, у своїх силах завдяки уважності до їх досягнень та надбань;
- 6) використовувати емоційно-позитивний стиль спілкування зі студентами.

4. *Вправа* «Список емоцій». Учасникам семінару роздаються попередньо-приготовані аркуші, розграфлені на дві частини.

Завдання вправи: у колонці «Впевнені у собі студенти» записати емоції, якими вони можуть характеризуватися, у колонці «Безпорадні студенти» – їх домінуючі емоції.

Питання для обговорення: Наскільки вказані емоції відрізняються між собою? Чи важко розрізнити прояви зазначених Вами емоцій? Чи багато зустрічалося Вам студентів із яскраво вираженим станом безпорадності?

5. *Вправа* «Вираз обличчя». На екрані демонструються фотографії людей з різними виразами обличчя.

Завдання для учасників семінару: розмістити обличчя на фотографіях залежно від їх виразу: а) від сумного до веселого; б) від тривожного до спокійного; в) від втомленого до відпочившого.

Питання для обговорення: Чи складно було ідентифікувати вказані емоції? Чому?

6. *Групова рефлексія* за результатами заняття.

Стратегії поведінки викладача. Розгляд педагогічних ситуацій.

1. *Вступ.* Ознайомлення учасників семінару з темою та завданнями заняття. Актуалізація інформації та знань, отриманих на попередніх заняттях:

– Чи перетинались Ви протягом останніх днів зі студентами з вираженою особистісною безпорадністю?

– На підставі який ознак (поведінкових, емоційних, комунікативних) Ви дійшли до такого висновку?

– Які засоби Ви використовували для боротьби з особистісною безпорадністю у навчальній діяльності студента? Після обговорення ведучий узагальнює отримані відповіді та спрямовує увагу учасників семінару на проблему взаємозв'язку між стилем взаємодії викладача зі студентом та рівнем розвитку його мотивації досягнення як основної ознаки подолання власної безпорадності.

2. *Міні-лекція* «Вплив викладача на мотивацію досягнення студента».

У процесі профілактики та корекції навченої особистісної безпорадності важливими є стратегія навчання, виховання, міжособистісної взаємодії, яку використовують викладачі університету. Дослідження підтверджують, що негативний зворотній зв'язок від викладача призводить до погіршення виконання студентом завдань, формування неадекватного уявлення про себе, породжує негативізм та атрибутивний песимізм, що зменшує мотивацію досягнення та спричинює появу мотиву до уникнення невдач.

Американські психологи Е. Боджіано та Ф. Катц описали модель впливу стратегії поведінки викладача на академічні досягнення студентів. Ця модель передбачає, що викладацькі контролюючі стратегії (наприклад, оцінка дій, використання слів «слід», «повинен», зовнішні стимули) детермінують формування у студентів зовнішню мотиваційну орієнтацію внаслідок того, що акцентують увагу на зовнішніх причинах навчання, а зовнішня мотивація, у свою чергу, підвищує сприйнятливність до засвоєння стереотипів безпорадності в сфері освітньо-пізнавальних досягнень. Контролюючі стратегії, які покликані мотивувати студентів, сприймаються ними так, що зменшують відчуття контролю над ініціюванням та регулюванням подій, внаслідок чого учень відчуває себе «пішаком», а не «джерелом» навчання. Подальше зменшення відчуття контролю веде до збільшення зовнішньої мотивації у навчанні, коли студенти виконують поставлені завдання за такими зовнішніми причинами, як заохочення і схвалення з боку викладача. Тому, у контексті оціночних контролюючих реплік зовнішня мотиваційна орієнтація і

знижене сприйняття контролю над навчальною ситуацією підвищують вірогідність когнітивних, поведінкових і емоційних дефіцитів безпорадності. Водночас, стратегії, які заохочують почуття самостійності у студентів і збільшують їх внутрішню мотиваційну орієнтацію при виконанні певної діяльності викликають у них бажання вирішувати складніші завдання, шукати творчі шляхи розв'язання задач, тобто активізують потребу у досягненнях та прагнення до майстерності у вибраній професії. Формування оптимального рівня мотивації досягнення у навчальній діяльності студента значною мірою залежить від стратегії викладання, складності завдань, що пропонуються тощо. Специфіка оптимального педагогічного впливу на студента для формування/підвищення мотивації досягнення полягає у наступному:

- індивідуальне дозування рівня складності проміжних завдань, який відповідає або дещо перевищує рівень можливостей студента на цей час;
- самостійність у виборі складності завдань, що підвищує рівень особистої відповідальності студента за її вирішення і формує відчуття причетності до досягнутого результату;
- орієнтація атрибуції викладача (як у випадку успішних результатів, так і в разі невдачі) на мінливі внутрішні чинники (в основному, на величину прикладених зусиль), тобто на властивості, які піддаються корекції і залежать безпосередньо від студента.

3. *Рольова гра* «Вказуючи помилки – відзначте поліпшення». Серед учасників семінару вибираються двоє бажаних: один з них грає роль викладача, що повідомляє результати контрольної роботи студенту, який її написав не так добре, як попереднього разу. Далі вибирається наступна пара учасників, які розіграють ту ж саму ситуацію, але викладачу дається додаткова установка: студент характеризується станом підвищеної особистісної безпорадності. Вкажіть на його недоліки, помилки, але разом з тим акцентуйте увагу на досягненнях, змінах у кращу сторону.

Решта учасників спостерігає за специфікою формулювання зауважень стосовно роботи, мімікою, жестами викладача та шукають відмінності між поведінкою викладача у першій та другій ситуації. Запитання для обговорення: Яка стратегія взаємодії зі студентом була застосована кожним викладачем? Що може виступати в ролі основного критерію вибору викладачем стратегії взаємодії зі студентами?

Практичний блок. Індивідуальна робота.

1. Прочитайте фрагмент із статті Джона Холта «Три помилки, з яких виростають усі шкільні стереотипи» Зверніть увагу, що для характеристики різних моделей навчання використано метафори, які слугують важливим джерелом соціального бачення завдань та особливостей навчання в більш

широкому контексті розвитку суспільства і культури. Відповідно аналіз метафор дозволяє побачити основні взаємозв'язки, що стосуються ролей учня та вчителя в освітньому процесі та завдань навчання загалом.

Питання:

1. Чи існують підстави в реальному житті школи для виникнення таких метафор?
2. Чи траплялися у вашому шкільному досвіді ситуації, що можуть бути описані представленими метафорами?
3. Чи залежить процес навчання відповідно до кожної із трьох метафор від індивідуального стилю професійної діяльності вчителя?
4. Яка з моделей навчання передбачає найбільші можливості для прояву індивідуальності вчителя?

Завдання

Спроектуйте дії вчителя в межах кожної з трьох моделей навчання у такій ситуації: „У 6 класі серед учнів значна частина має середній рівень успішності. Тільки два учні виявляють прагнення до творчої самостійної роботи, мають високі бали практично з усіх предметів. У класному середовищі спостерігається протистояння між більшістю учнів та двома відмінниками. Вчителю необхідно, по-перше, підвищити рівень мотивації учнів до навчання, по-друге, покращити взаємини між учнями, які мають різні навчальні досягнення.

АНКЕТА ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ДІАЛОГУ

Шановні учасники освітньої програми! Закінчіть, будь ласка, коротко наступні речення:

1. Під час освітнього тренінгу
2. Мені сподобалось, що
3. Я вважаю
4. Якби
5. Я відчувала(в)
6. Головне в тому, що
7. Хороше життя – це
8. Я хочу, щоб
9. Бути щасливим – це значить
10. Якби я був чарівником
11. Мета мого життя
12. Знання потрібні, щоб

13. Справжня проблема в тому, що
14. Я мрію
15. Через п'ять років
16. Найбільше за все
17. Я надіюся
18. Шкода, що
19. А ще

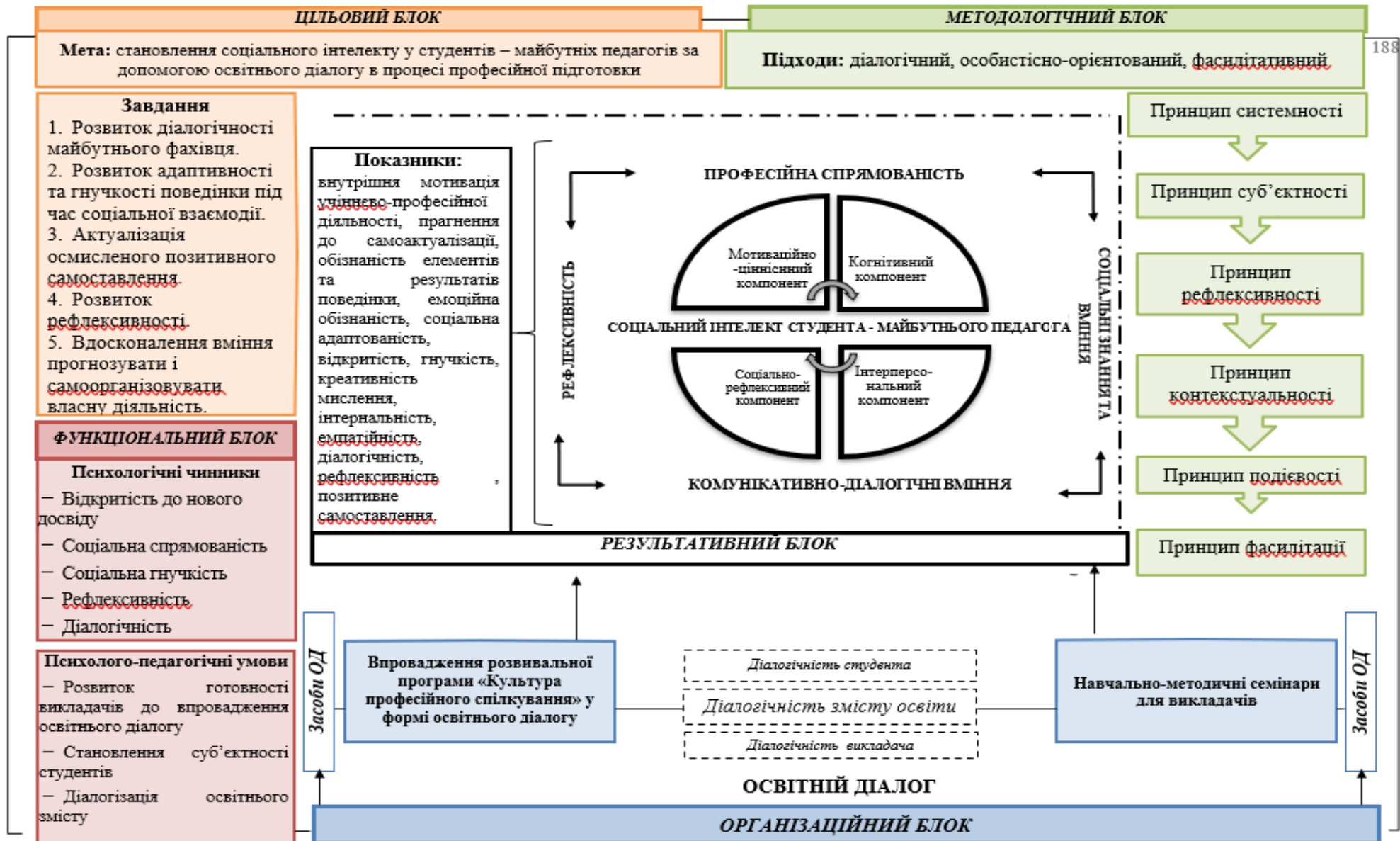


Рис. 3.1 Структурно-функціональна модель становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
(ЖДУ)

вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008, телефон /факс (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125208

15.09.2020 № 1/1083 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Слободянюк Ольги Леонідівни
«Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження О. Л. Слободянюк впроваджено у процес професійної підготовки студентів соціального-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка впродовж 2019-2020 навчального року.

Результати теоретико-емпіричного дослідження соціального інтелекту майбутніх педагогів застосовувались та апробувались під час викладання навчальних дисциплін: «Вікова психологія» (визначено рефлексивність як інтегральний показник розвитку соціального інтелекту в юнацькому віці) «Психологія професійної орієнтації та переорієнтації» (аналіз самопізнання своїх можливостей в майбутній професійній діяльності, усвідомлення своєї відповідальності за прийняте рішення про вибір професії та його здійснення) освітнього ступеня «Бакалавр». Доповнення змісту навчальних курсів матеріалами дослідження сприяло розширенню знань студентів про важливість розвитку соціального інтелекту, формуванню інтересу до засвоєння змісту навчального матеріалу, активізації їхньої науково-дослідної діяльності.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого їх впровадження у навчальний процес з метою підвищення ефективності підготовки педагогів в умовах реформування системи освіти в рамках концепції нової української школи.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія Слободянюк О.Л. заслухано на засіданні кафедри психології розвитку та консультування Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол №1 від 20 серпня 2020 року).

Проректор з наукової
та міжнародної роботи



Тетяна БОЦЯН

УКРАЇНА
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
 тел. (0352)43-58-80, факс (0352)43-60-02
 e-mail: info@tntpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
 MINISTRY OF EDUCATION AND
 SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
 NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
 2 M. Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
 tel. +38 0352 43 60 67, fax: +38 0352 43 60 02
 e-mail: info@tntpu.edu.ua

Від "22" 04 2020 р. № 415-33/3 На № _____ від "____" _____ 20__ р.

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Слободянюк Ольги Леонідівни
з теми «Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту
майбутніх педагогів»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 053 Психологія
у практику діяльності Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

Результати наукового дослідження дисертантки Слободянюк О. Л. на тему: «Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів» впроваджувалися у навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2019 – 2020 навчального року.

Проведені дослідження у дисертації підкреслюють важливість питання соціального інтелекту в психологічній науці, оскільки воно пов'язується з проблемою професійного становлення педагогів. Ґрунтовні теоретичні та емпіричні результати проведеного дослідження передбачали впровадження в освітній процес розвивальної програми «Культура професійного спілкування», де розвиток соціального інтелекту майбутніх педагогів відбувається засобами освітнього діалогу.

Апробація розробленої програми розвитку соціального інтелекту майбутніх педагогів засобами освітнього діалогу показала позитивну динаміку змін структурних компонентів зазначеного особистісного утворення (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інтерперсонального та контрольно-рефлексивного) та підтвердила дієвість психологічних умов формування досліджуваного явища.


Зважаючи на актуальність та наукову новизну окресленої проблематики, зроблено висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальний процес закладів вищої освіти з метою покращення якості навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток професійних якостей студентства.

Акт про впровадження результатів дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри психології розвитку та консультування (протокол № 9 від 21.04.2020 року)

Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва

Фальфушинська Г. І.




МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від _____ № 14/17-1932 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Слободянюк Ольги Леонідівни
 на тему: «Освітній діалог як чинник становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів»,
 поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 053 Психологія

Основні здобутки дисертації Ольги Леонідівни Слободянюк, у якій цілісно та різнобічно висвітлено особливості становлення соціального інтелекту майбутніх педагогів, впроваджувалися в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, впродовж 2019-2020 навчального року.

Зокрема, дисертанткою проведено комплексне тестування студентів. На основі отриманих результатів розроблена та реалізована програма розвитку соціального інтелекту педагогів засобами освітнього діалогу. Розвивальна програма «Культура професійного спілкування» реалізована у формі освітнього діалогу як інноваційної, гуманітарної технології освіти, окремі модулі якої використовувались під час викладання дисциплін: «Психологія праці», «Педагогічна психологія».

Теоретична та практична цінність застосування програми у навчально-виховному процесі полягає в удосконаленні знань про важливість розвитку соціального інтелекту та набутті професійних компетентностей студентів у контексті майбутньої діяльності. Запропонована програма сприяє створенню оптимальних умов для професійної взаємодії, розвитку активної, відповідальної, творчої особистості.

Доповнення змісту дисциплін соціально-педагогічного циклу новими змістовими матеріалами, виявленими і досліджуваними дисертанткою, сприятиме кращому розумінню закономірностей здійснення освітніх процесів, розширенню можливостей використання новітніх психодідактичних технологій.

Апробація результатів дисертаційного дослідження свідчить про його високий теоретико-методологічний рівень та доцільність їх подальшого впровадження у теорію і практику професійної підготовки педагогів.

Ефективність упровадження результатів дисертації обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти (протокол № 18 від 09.06.2020 р.)

Ректор Чернівецького
національного університету
імені Юрія Федьковича

Олійник Марія Іванівна
+380506910934



Роман ПЕТРИШИН