

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
КАФЕДРА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Бакалаврська робота

ЛОМОВОЇ АНАСТАСІЇ ОЛЕКСАНДРІВНИ

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Робота на здобуття І (бакалаврського) рівня вищої освіти за
спеціальністю 053 «Психологія»**

Науковий керівник:

Кандидат психологічних наук, доцент
Ставицька Олена Григорівна

Рецензент:

Кандидат педагогічних наук, доцент
Якубовська Світлана Святославівна

Рівне - 2025

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА ТА
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА МЕНЕДЖМЕНТУ**

Кафедра суспільних дисциплін
Ступінь вищої освіти - Бакалавр
Спеціальність – 053 «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

В.о. зав. кафедри

В.А. Сокаль

«02» вересня 2024 р.

**ЗАВДАННЯ
ДЛЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧА
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

ЛОМОВОЇ АНАСТАСІЇ ОЛЕКСАНДРІВНИ

(прізвище, ім'я, по батькові)

**1. Тема проекту (роботи) ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

керівник проекту (роботи) кандидат психологічних наук, доцент Ставицька О.Г.

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом С№277 від 03.02.2025 р.

2. Термін подання студентом проекту (роботи) 20.05.2025-15.06.2025 р.

3. Структура роботи

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО
ІНТЕЛЕКТУ

РОЗДІЛ 3. ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

ДОДАТКИ

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

ДОДАТКИ

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що їх належить
розробити):

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців.

2. Виокремити критерії, компоненти та показники соціального інтелекту майбутніх психологів.

3. Проаналізувати особливості діалогізації освітнього середовища в контексті становлення цілісної особистості майбутнього психолога.

4. Емпірично дослідити особливості та рівні розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів.

5. Обґрунтувати модель становлення соціального інтелекту майбутніх психологів засобами освітнього діалогу.

Розробити й апробувати психокорекційну програму розвитку соціального інтелекту особистості майбутнього психолога у формі освітнього діалогу

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

6. Консультанти розділів проекту (роботи)

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
вступ	Ставицька О.Г. доцент	10.10.24	21.10.24
1 розділ	Ставицька О.Г. доцент	10.10.24	20.11.24
2 розділ	Ставицька О.Г. доцент	20.11.24	20.12.24
3 розділ	Ставицька О.Г. доцент	01.01.25	14.03.25
висновки	Ставицька О.Г. доцент	05.05.25	30.05.25
додатки	Ставицька О.Г. доцент	05.05.25	30.05.25

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назви етапів проекту (роботи)	Термін виконання	Примітка
1	Опрацювання та реферування літератури з теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження	10.10.24-21.10.2024	виконано
2	Формулювання мети, завдання досліджень. Складання попереднього плану роботи.	10.10.24-21.10.2024	виконано
3	Узгодження з керівником	10.10.24-14.10.2024	виконано
4	Написання основної частини.	10.10.24-12.05.2025	виконано
5	Перше читання керівника	20.02.2025	виконано
6	Написання вступу, висновків. Уточнення плану дипломної роботи	10.10.24-20.11.2024	виконано
7	Оформлення роботи. Подання керівникові	16.05.2025	виконано
8	Захист роботи	24.06.2025	виконано

7. Дата видачі завдання «10» жовтня 2024 р.

Студент

Керівник проекту (роботи)

_____ А.О.Ломова

_____ О.Г.Ставицька

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ	
1.1 Теоретичні аспекти вивчення проблеми соціального інтелекту і його структури	6
1.2 Соціальний інтелект в контексті підготовки майбутніх психологів.....	
1.3 Освітній діалог у системі формування соціального інтелекту майбутнього психолога.....	16
Висновки до розділу 1.....	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	
2.1 Планування та організація емпіричного дослідження соціального інтелекту майбутніх психологів.....	22
2.2 Аналіз отриманих результатів	29
Висновки до розділу 2.....	47
РОЗДІЛ 3 ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ... 	
3.1 Проблеми формування соціального інтелекту майбутніх психологів засобами освітнього діалогу.....	48
3.2 Зміст психокорекційної програми «Культура професійного спілкування».....	53
3.3 Результати апробації психокорекційної програми формування соціального інтелекту у майбутніх психологів.....	60
Висновки до розділу 3.....	69
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	7



Звіт подібності

метадані

Назва організації

National University of Water and Environmental Engineering

Заголовок

Робота.rtf

Автор

Науковий керівник / Експерт

Ломова Анастасія Олександрівна Ломова Анастасія Олександрівна

Підрозділ

National University of Water and Environmental Engineering

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.

**25**

Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2

4314

Кількість слів

33976

Кількість символів

Тривога

У цьому розділі ви знайдете інформацію щодо текстових спотворень. Ці спотворення в тексті можуть говорити про **МОЖЛИВІ** маніпуляції в тексті. Спотворення в тексті можуть мати навмисний характер, але частіше характер технічних помилок при конвертації документа та його збереженні, тому ми рекомендуємо вам підходити до аналізу цього модуля відповідально. У разі виникнення запитань, просимо звертатися до нашої служби підтримки.

Заміна букв		0
Інтервали		0
Мікропробіли		3
Білі знаки		0
Парафрази (SmartMarks)		61

Подібності за списком джерел

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз

Колір тексту

ПОРЯДКОВИЙ НОМЕР	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Волосюк Андрій МР 2024 Психологічні особливості.....docx 12/17/2024 National University of Water and Environmental Engineering (National University of Water and Environmental Engineering)	543 12.59 %
2	https://tntpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/razovi_rady/Dis_Slobodianiuk_O_L.pdf	187 4.33 %

ВСТУП

Актуальність теми. Зміни, що відбуваються в суспільстві, надають можливості для самореалізації особистості та вимагають від неї фахових і загальнолюдських компетентностей, відповідальності, готовності до нешаблонного вирішення проблем. Запит сучасного суспільства окреслює потребу в розвитку особистості майбутнього фахівця, який прагне до самоактуалізації та фахового зростання й вимагає створення персоналізованого освітнього середовища. Актуальність теми визначається необхідністю орієнтації сучасної вищої освіти на виконання для неї нової функції – бути середовищем розвитку суб'єкта, здатного до ефективної соціальної взаємодії, до саморозвитку.

Важливість соціального інтелекту для діяльності психолога визначається як один з найважливіших компонентів життєдіяльності особистості, бо 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 успішність професійної діяльності.

Проблема становлення особистості майбутнього психолога у психолого-педагогічній літературі представлена дослідниками: Л. Долинська, О. Ковальчук, С. Максименко, О. Матвієнко, О. Матласевич, Г. Радчук, В. Семиченко, О. Скрипченко, О. Тарновська та багато інших. Вони відзначають, що важливою умовою ефективного процесу підготовки майбутнього фахівця є його особистісна готовність до успішного вирішення завдань психологічної діяльності, визначення своїх позитивних якостей, розкриття внутрішнього потенціалу, розвиток суб'єктності особистості, що сприяє ефективній освітній взаємодії.

Зокрема у дослідженнях Г. Айзенка, Е. Івашкевича, М. О'Саллівена, О. Ковальова, Л. Ляховець, Р. Стернберга, Р. Торндайка, О. Федорової, та ін. досліджено соціально-психологічні властивості особистості, які визначають структуру соціального інтелекту.

Серед наукових досліджень слід відзначити вивчення змісту та структури соціального інтелекту (Л. Браун, Р. Ентоні, М. Форд); як інтегративної здатності сприймати, розуміти і прогнозувати поведінку та діяльність інших (М. Орап, О. Пащенко, Н. Руда С. Харченко); дослідження адаптивних функцій соціального інтелекту (С. Дерев'янка, Г. Любочкіна, Л. Ляховець, В. Савуляк, С. Харченко); особливості прояву соціального інтелекту як чинника успішності діяльності (С. Максименко, С. Руденко, М. Тарасенко, Т. Титаренко).

Проте становлення соціального інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки недостатньо досліджене. Закономірно, що виникає потреба у пошуку шляхів

гармонізації професійно-особистісного становлення майбутніх психологів, досягнення цілісності суб'єктів взаємодії поєднанням соціально-професійного та особистісного аспектів у середовищі вищої освіти.

Таким чином, актуальність окресленої проблематики, її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження «Особливості формування соціального інтелекту у майбутніх психологів».

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та дослідити особливості формування соціального інтелекту майбутніх психологів.

Для досягнення мети визначено **завдання дослідження**:

6. Проаналізувати стан дослідженості проблеми становлення соціального інтелекту майбутніх фахівців.

7. Виокремити критерії, компоненти та показники соціального інтелекту майбутніх психологів.

8. Проаналізувати особливості діалогізації освітнього середовища в контексті становлення цілісної особистості майбутнього психолога.

9. Емпірично дослідити особливості та рівні розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів.

10. Обґрунтувати модель становлення соціального інтелекту майбутніх психологів засобами освітнього діалогу.

11. Розробити й апробувати психокорекційну програму розвитку соціального інтелекту особистості майбутнього психолога у формі освітнього діалогу.

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

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

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

Теоретичні: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових положень та фактів для розкриття змісту основних понять проблеми.

Емпіричні: констатувальний та формувальний експерименти, включене та спостереження, бесіда;

Математико-статистичні: описова статистика за критеріями t-Ст'юдента,; кореляційний аналіз за визначенням коефіцієнта кореляції r-Пірсона, інтерпретаційні – структурний та порівняльний методи.

Застосовані психодіагностичні методики:

Методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. О'Саллівена для 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;

«Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської для аналізу діалогічної спрямованості студентів.

Анкета діалогічної компетентності для вивчення уявлень студентів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування особливостей діалогічної компетентності майбутнього психолога.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилось на базі Національного університету водного господарства та природокористування, кафедра суспільних дисциплін. На констатувальному етапі дослідження брали участь 86 майбутніх психологів – студенти 1-5 курсів навчання спеціальності 053 «Психологія». До формульованого експерименту було залучено 60 осіб (експериментальна група – 30 осіб та контрольна група – 30 осіб).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження висвітлено у виступі на конференції; опублікованих тезах:

1. Участь у науково-практичній конференції «СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВЕТЕРАНІВ» (27 лютого 2025 року. Форуму з підтримки ветеранів, ветеранок та членів їх сімей «Рівненська єдність»)

Тези. Ломова Анастасія Олександрівна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 «Психологія», Національний університет водного господарства та природокористування, Павлова Софія Олексіївна, здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 «Психологія», Національний університет водного господарства та природокористування

Методика формування соціального інтелекту дітей з обмеженими можливостями у сім'ях учасників бойових дій

Посилання на Програму Всеукраїнської науково-практичної конференції, проведеної в межах Форуму з підтримки ветеранів, ветеранок та членів їх сімей «Рівненська єдність»

https://www.rshu.edu.ua/images/news/2025/02/sprv_2025_pro.pdf

Структура й обсяг бакалаврської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, висновків, додатків, списку використаних джерел (76

найменувань). Повний обсяг роботи становить 93 сторінок друкованого тексту, з них 72 сторінка – основний текст.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ

1.1 Теоретичні аспекти вивчення проблеми соціального інтелекту і його структури

Дослідженню проблем інтелекту присвячено праці Г. Айзенка, Л. Брауна, Дж. Брунера, Г. Гарднера, К. Дункера, Р. Ентоні, М. Коул, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса, Ж. Піаже, М. Смульсон, Р. Стернберга, та ін. дослідників, які трактують інтелект як систему психічних механізмів, дають можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу.

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

Аналіз наукових джерел з проблеми інтелекту дозволяє виокремити 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 багатокомпонентну 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) [2].

Теорію множинності форм інтелекту відстоює Г.Гарднер. Теорія передбачає сім 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 і використовувати це в своїх цілях). Г. Гарднер підкреслює, що усі форми інтелекту взаємопов'язані й функціонують разом, створюючи так званий інтелектуальний профіль людини [3].

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:

—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 [4].

Інтелект відіграє ключову роль у пошуку ефективних рішень в умовах невизначеності та високого ризику помилки. 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 розглядає мисленнєві процеси як когнітивний аспект творчої діяльності «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» [5, с. 3-9].

В основу функціонально-рівневого підходу покладено ідеї концепції соціального інтелекту Н. Кантор, в межах якої соціальний інтелект визначається, перш за все, як когнітивна компетентність, вона 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 [6].

Важливим підходом, в рамках якого можна розглянути визначення соціального інтелекту є освітній підхід, представниками якого є такі дослідники, як: Г. Бернс та А. Стаатс, О. Пашенко, 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 учіннево-професійної діяльності. При цьому А. Стаатс та Г. Бернс зазначають, що соціальний інтелект формується в результаті опанування людиною основними когнітивними навичками [7].

Розглянуті нами підходи до визначення інтелекту наголошують на наявності

соціального інтелекту в структурі інтелекту особистості [8].

Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє виокремити основні 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) .
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).
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).

Е. Торндайк виокремив три види інтелекту: абстрактно-логічний (здатність розуміти абстрактні, вербальні і математичні символи та відтворювати з ними дії); конкретний (здатність розуміти речі та предмети матеріального світу); соціальний (здатність розуміти інших людей та діяти або вчиняти мудро щодо інших) [9, с. 275-285].

Дж. Гілфорд розвинув ідеї Е. Торндайка в кубічну модель структури інтелекту. Пізніше Дж. Гілфорд створив перший тест для виявлення рівня соціального інтелекту. 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 [10].

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 [11, с. 11-21].

Л. Чоу зазначає, що «соціальний інтелект більше стосується майбутнього. Соціальний інтелект з'явився, 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» [12, с. 9].

Аналізуючи підходи у психологічній науці, резюмуємо, що в них соціальний інтелект розглядається як самостійний психологічний феномен, глобальна здібність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних та поведінкових рис, що містять енергетичне забезпечення процесів саморегуляції [13].

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 [14]. 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. [15, с. 130–135].

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. Структуру соціального інтелекту можна розглядати через когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, зміст яких представлено в конкретних якісних здатностях особистості:

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 [16, С.60-63.17, с. 53.].

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.

Д. Гоулман – перший включив поняття емоційного інтелекту у структуру соціального, і запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських якостей. [18, с.74–81].

З огляду на зазначене, розгляд особистості без соціального контексту, без конкретних ситуацій міжособистісного спілкування виявляється недостатньо повним. [19, с. 173–185].

Отже, як засвідчив аналіз підходів до розуміння соціального інтелекту, поняття ще немає 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 спільне:

—в більшості визначень соціальний інтелект тлумачиться як сукупність здатностей, отже, він пов'язаний з певною пізнавальною діяльністю, яку виконує особистість;

—ці здатності визначають спрямованість даної діяльності та забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію з іншими людьми;

—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; ці здатності повинні забезпечувати адекватну оцінку власної діяльності, сприяти удосконаленню взаємодії способами саморегуляції, самовдосконалення [20, с.19; 21, с.137-140].

Отже, 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 психологів

Соціальний інтелект як психологічна характеристика особистості становить основну складову її професійно важливих якостей, які в працях дослідників (О. Власова, Л. Долинська, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Романова, С. Руденко, та ін.) представлені у вигляді теоретичних моделей особистості фахівця. Місце соціального інтелекту у системі професійно-важливих якостей фахівця, який працює з людьми, визначене не досить чітко і представлене 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 компонентом успішного включення особистості у соціальне життя та її професійну діяльність.

У більшості досліджень соціальний інтелект розглядається як здатність, що забезпечує успішність соціальної адаптації (Г. Гарднер, С. Бердардо), ефективність професійної реалізації (Г. Берклунд, З. Івашкевич) та конструктивність міжособистісної взаємодії (В. Панок, М. Кашапова, С. Максименка, С. Руденко, М. Тарасенко).

Проблема організації психологічної діяльності та умови її оптимізації є однією з найактуальніших у психологічній науці. Розробка проблеми психолого-педагогічної діяльності в роботах Я. Коломінського, Г. Костюка, Н. Кузьміна, Т. Матвійчук, О. Матласевич, Т. Максимова, та ін. Як зазначалось раніше, успішність здійснення діяльності психолога залежить від розвитку особистісних рис майбутнього фахівця, які визначають структуру психологічних здібностей.

Варто зазначити, що у літературі поняття «психологічні здібності» розглядається через призму метакогніцій особистості. (Е. Балашов, Дж. Вілсон, А. Карпов, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, М. Холодна,). 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.

О. Матласевич розглядає метакогнітивно-діалогову позицію психолога і 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. Психолого-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 [22. С. 119-133].

Таким чином, можна стверджувати, що важливу роль у процесі здійснення діяльності психолога 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 [23]. Так, С. Кондратьєва виявила закономірності впливу рівня продуктивності діяльності на розуміння поведінки партнера по спілкуванню, що свідчить про актуалізацію соціального інтелекту. 24, с. 137–145].

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 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 запозичених схем та конструктів професійних дій [25, с. 59-61].

Спроба систематизувати особистісні якості психолога, 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 психолога 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 [26].

Таким чином, ми розглядаємо соціальний інтелект майбутнього психолога як інтегральну властивість, що визначає його професійну спрямованість, розкривається в діалогічній взаємодії та забезпечує процес цілісного становлення особистості майбутнього психолога як суб'єкта професійної діяльності.

Теоретичний аналіз змісту діяльності психолога дав можливість виокремити системотвірні критерії становлення соціального інтелекту майбутнього фахівця, на підставі яких, визначаємо компоненти соціального інтелекту майбутнього психолога. Відповідно, визначеними критеріями становлення соціального інтелекту майбутніх психологів є: *професійна спрямованість особистості* (мотиваційно-ціннісний компонент), *соціальні знання та уміння* (когнітивний компонент), *комунікативно-діалогічні вміння* (інтерперсональний компонент) та *рефлексивність* (соціально-рефлексивний компонент) (табл. 1.1).

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

Таблиця 1.1

Структура соціального інтелекту майбутнього психолога

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 самоставлення.

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 актів поведінки людини та сприяє побудові прогнозу її поведінки у 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) [27, с. 6-20.].

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, уміння керувати ситуацією міжособистісної взаємодії з іншими. Показниками, що визначають компонент, є соціальна адаптація, емоційна обізнаність, соціальні знання, гнучкість та креативність мислення особистості.

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» [28, с.429–455].

Інтерперсональний компонент соціального інтелекту майбутнього психолога відображає його діалогічну орієнтацію, практично-дієвий характер, вміння виражати емоції, емпатію, охоплює властивості особистості як суб'єкта діяльності.

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».

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 [29].

Соціально-рефлексивний компонент передбачає осмислення власного досвіду навчально-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 самоставлення.

Таким чином, на основі детального аналізу психолого-педагогічної літератури, нами окреслено профіль цілісної структури соціального інтелекту майбутнього психолога, який складається з вищезазначених компонентів, критеріїв та показників. На нашу думку, основним шляхом розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів, має бути не вдосконалення поведінкових умінь до здійснення успішної діяльності, а спеціально організоване середовище, що сприятиме його особистісній реконструкції, цілісному становленню особистості майбутнього психолога.

1.3 Освітній діалог у системі формування соціального інтелекту

майбутнього психолога

Становлення соціального інтелекту майбутніх психологів розглядається як одна з найважливіших здатностей до ефективної міжособистісної взаємодії. Проблема успішності професійного розвитку фахівців 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.

Навчання в освітніх закладах співвідноситься з періодом становлення особистості, впродовж якого майбутні психологи 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 психологів не стане [30].

На думку Л. Ляховець, технологія конструктивного розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів складається з наступних етапів: отримання нової інформації про себе та особливості взаємодії з іншими; 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 [31, с. 128–133].

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 типажамі (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 [32].

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.

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 [33, с. 16 - 21].

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 психологів 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» [34].

Як на 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» [35].

Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукуючою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, сприяє розвитку ціннісно- смислової сфери студента» [36 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 [36, с.234-235].

Саме на цьому аспекті, ми будемо зосереджувати нашу увагу у трактуванні освітнього діалогу. 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 найвним 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.

Значення вихідної дії трансформується і навчання відбувається в зоні найближчого розвитку студентів [37].

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 спілкування, що реалізується на різних рівнях:

формального діалогу, як організаційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу;

змістового діалогу, як представлення в діалогічній формі матеріалу, який вивчається;

особистісно-сміслового діалогу, як способу встановлення ціннісно-сміслової єдності суб'єктів освіти на основі сприймання предметного змісту [36].

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);

2) діалогічність студента [38].

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.

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 потенцій та цілісному становленню соціального інтелекту майбутніх психологів.

Висновки до розділу 1

Актуальність проблеми дослідження соціального інтелекту майбутніх психологів обумовлюється необхідністю становлення успішної особистості майбутнього фахівця з пізнавальною потребою у професійному зростанні. Соціальний інтелект дає можливість особистості пізнавати себе, забезпечує розуміння психічних процесів, станів і вчинків інших, сприяє адаптації та цілісному становленню особистості загалом. Прояв соціального інтелекту розглядається через сукупність особистісних, інтелектуальних, комунікативних і поведінкових якостей, які зумовлюють успішність життєдіяльності особистості.

Розвиток соціального інтелекту майбутніх психологів 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.

З'ясовано та розкрито сутність соціального інтелекту майбутнього психолога як інтегральної властивості. Визначено критерії, на підставі яких виокремлено відповідні компоненти соціального інтелекту майбутніх психологів: професійна спрямованість особистості (мотиваційно-ціннісний компонент), соціальні знання та уміння (когнітивний компонент), комунікативно-діалогічні вміння (інтерперсональний компонент) та рефлексивність (соціально-рефлексивний компонент).

Обґрунтовано необхідність створення сприятливого освітнього середовища, що сприятиме становленню соціального інтелекту майбутнього психолога. Таке середовище виключає визначену систему дій, а спрямоване на гнучку зовнішню активізацію.

Освітній діалог розглядається як процесуально-цілісне поле освітньої взаємодії, особливий простір розвитку та вдосконалення особистості майбутнього психолога, 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 психолога.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Планування та організація емпіричного дослідження соціального інтелекту майбутніх психологів

Наше емпіричне дослідження включало 4 етапи:

На *пошуковому етапі* здійснено аналіз актуальності досліджуваної проблеми, вивчали та визначали структурні компоненти, критерії та показники соціального інтелекту майбутнього психолога; проаналізовано методологічні засади освітнього діалогу, його поняття, зміст та рівні.

На *констатувальному етапі* обґрунтовано процедуру емпіричного дослідження, підібрано психодіагностичні методики емпіричного дослідження; проведено діагностичний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту здобувачів освіти та діалогічної компетентності майбутніх психологів; здійснено статистичну обробку емпіричних показників та їх якісну інтерпретацію.

На *формульовальному етапі* встановлювали взаємозв'язки між показниками соціального інтелекту та діалогічності у майбутніх психологів; розроблено модель становлення соціального інтелекту майбутніх психологів за допомогою освітнього діалогу; обґрунтовано психокорекційну програму та проведено контрольний зріз рівнів розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів.

На *підсумковому етапі* обґрунтовано ефективність становлення соціального інтелекту майбутніх психологів за допомогою освітнього діалогу, здійснено узагальнення результатів дисертаційного дослідження.

Емпіричне дослідження проводили у Національному університеті водного господарства та природокористування (НУВГП) на базі кафедри суспільних дисциплін ННІЕМ. На констатувальному етапі дослідження брали участь 60 майбутніх психологів 1, 2, 5-го (магістри першого року навчання) курсів навчання психологічних спеціальностей.

Завдання констатувального етапу емпіричного дослідження:

1. Сформувати та проаналізувати комплекс взаємодоповнювальних психодіагностичних методик для вивчення особливостей соціального інтелекту майбутніх психологів.

2. Сформувати психодіагностичний інструментарій для вивчення особливостей уявлень майбутніх психологів. про діалогізацію освітнього середовища.

3. Провести діагностичний зріз особливостей розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів.

4. Емпірично дослідити діалогічну компетентність майбутніх психологів.

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

6. Проаналізувати емпіричні показники з використанням методів оцінки емпіричних даних, виокремити психологічні чинники та предиктори розвитку соціального інтелекту студентів майбутніх психологів.

У першому розділі ми виокремили такі компоненти соціального інтелекту майбутніх психологів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інтерперсональний та соціально-рефлексивний

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

Таблиця 2.1

Схема емпіричного дослідження соціального інтелекту майбутніх психологів

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
Мотиваційно-ціннісний	Професійна спрямованість	<ul style="list-style-type: none"> ✓ внутрішня професійна мотивація, ✓ прагнення до самоактуалізації 	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 соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд.
Інтерперсональний	Комунікативно-діалогічні вміння	<ul style="list-style-type: none"> ✓ інтернальність, ✓ відкритість, ✓ емпатійність, ✓ контактність, ✓ діалогічність. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської. 2. Самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома в адаптації Ю. Альшиної і Л. Гозмана (шкали «синергія та «контактність»).
Соціально-рефлексивний	Рефлексивність	<ul style="list-style-type: none"> ✓ рефлексивність, ✓ позитивне самоставлення 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Питальник рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової.

Для реалізації мети та завдань дослідження використано такі основні методики.

Методика «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. О'Саллівена для 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;

«Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської для аналізу діалогічної спрямованості студентів.

Анкета діалогічної компетентності для вивчення уявлень студентів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування особливостей діалогічної компетентності майбутнього психолога.

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

Проаналізуємо детальніше виокремлені психодіагностичні методики (додаток А).

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

2) тест № 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) тест № 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) тест № 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 тестів обмежений [40].

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонд (додаток А4) спрямована на виявлення особливостей особистості і визначення ступеня - 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 [41].

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

За допомогою опитувальника визначались орієнтації майбутніх психологів 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, 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 [43].

Додатково використали *Методику «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 самостворення особистості. Тест ґрунтується на використанні нестандартизованого самоопису з контент-аналізом. Теоретичною основою створення тесту «Хто я?» розроблене М. Куном розуміння особистості, операціональну сутність якої визначають через відповіді на питання «Хто я?» – 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 [46].

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 виникають, не турбуючись про послідовність, граматику чи логіку.

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) [46, с.23].

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 методичку ситуативної самоактуалізації особистості Т. Дубовицької в модифікації Г. Радчук.

Анкета діалогічної компетентності (додаток А) була розроблена з метою вивчення уявлень майбутніх психологів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування рівня діалогічної компетентності майбутнього психолога 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 ситуаціях, що забезпечує соціальну ефективність особистості та сприяє її самоактуалізації та професійному становленню загалом.

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

1. Розробити та обґрунтувати 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.

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).

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 психологів 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.

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.

Отже, плануючи констатувальний та формувальний етапи експериментального дослідження, ми комплексно підійшли до вивчення соціального інтелекту майбутніх психологів в процесі підготовки за допомогою освітнього діалогу

2.2 Аналіз отриманих результатів

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

Мотиваційно-ціннісний компонент соціального інтелекту майбутнього психолога розкривається через показники: *внутрішня мотивація учіннево-професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації.*

Для дослідження та оцінки *внутрішньої мотивації діяльності* 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% майбутніх психологів);
2. Постійно отримувати стипендію (72% майбутніх психологів);
3. Отримати інтелектуальне задоволення (71% майбутніх психологів);
4. Бути постійно готовим до чергових занять (64% майбутніх психологів);
5. Отримати диплом (57% майбутніх психологів).

Отже, більшість майбутніх психологів відзначили професійні мотиви навчальної діяльності (від 72% до 64% майбутніх психологів). Хоча 57% майбутніх психологів при цьому вказали, що для них є важливим отримання диплому – формальна зовнішня ознака навчальної діяльності. Позитивним є те, що 54% майбутніх психологів зазначили, що для

них є значущим набуття глибоких та стійких знань; 71% майбутніх психологів – отримання інтелектуального задоволення. Обрання таких мотивів вказує на присутність у структурі внутрішньої мотивації пізнавального інтересу. Водночас треба зазначити, що у 29% майбутніх психологів присутній зовнішній мотив схвалення з боку батьків, оточуючих, 24% майбутніх психологів – отримання поваги викладачів.

Найменш значущими мотивами професійної діяльності для майбутніх психологів 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 і проведення консультацій» (5%) (рис. 2.2). Майбутніх психологів першого та п'ятого курсів найменше спонукають до навчання такі мотиви: «виконувати педагогічні вимоги», «успішно вчитися», «складати іспити на «добре» і «відмінно», «не запускати вивчення предметів навчального циклу».

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 майбутніх психологів майбутніх психологів. Результати дослідження свідчать про те, що у студентів переважає учбова мотивація (64%) і ця тенденція зберігається на першому, другому та п'ятому курсах.

Отже, для більшості майбутніх психологів характерний активний спосіб участі в навчальній діяльності, зумовлений пізнавальними мотивами навчання. У 29% майбутніх психологів 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 майбутніх психологів в учіннєво-професійній діяльності зумовлена мотивами засвоєння знань в готовому вигляді, орієнтацією на репродуктивний рівень засвоєння. Успішність власної діяльності визначається такими студентами винятково за оцінками.

Найнижчий відсоток виявлено із внутрішньою (професійною) мотивацією – 7%. У цих майбутніх психологів на перший план професійні мотиви, мотиви розвитку себе як

майбутнього професіонала. Оцінка власної діяльності як у високій самооцінці студентів, ставленні до себе як до майбутнього психолога.

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

Загалом, на основі отриманих результатів визначався мотиваційний комплекс, який являє собою співвідношення трьох видів мотивації: внутрішньої мотивації, зовнішньої та навчальної мотивації. Відповідно до результатів, вибірка досліджуваних характеризується таким співвідношенням, де домінуючим мотивом є старання навчальна діяльність (64%). Отже, необхідно постійно створювати умови, які будуть сприяти розвитку внутрішній 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. 2.2.1), який ми додатково використали для чіткішого результату.

Таблиця 2.2.1

Розподіл шкал методики САТ Ю. Альошиної, Л. Гозмана серед студентів – майбутніх психологів (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

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

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. 2.2.2).

Таблиця 2.2.2

Розподіл середніх показників за шкалами САТ Ю. Альшиної, Л. Гозмана у майбутніх психологів (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 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 майбутні психологи 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. Найвищий показник за шкалою у досліджуваних п'ятого курсу (50,95), це свідчить про те, що майбутні фахівці не бояться поводитися природньо, демонструвати свої емоції.

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

Шкали «Уявленнь про природу людини» і «Синергії» дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони складають блок концепції людини. Так, показники за шкалою уявленнь (44,15) свідчать про схильність досліджуваних сприймати природу людини загалом як позитивну, проте відчувають труднощі у розумінні, до яких меж індивід здатний фундаментально змінюватися протягом життя; на їх поведінку здебільшого впливають зовнішні, об'єктивні фактори.

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) свідчать про появу недовіри; не вміння 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.

Когнітивний компонент соціального інтелекту виражається у наявних пізнавальних ресурсах особистості, якими вона керується для здійснення власної діяльності. Він 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 методику 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.

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. 2.2.3).

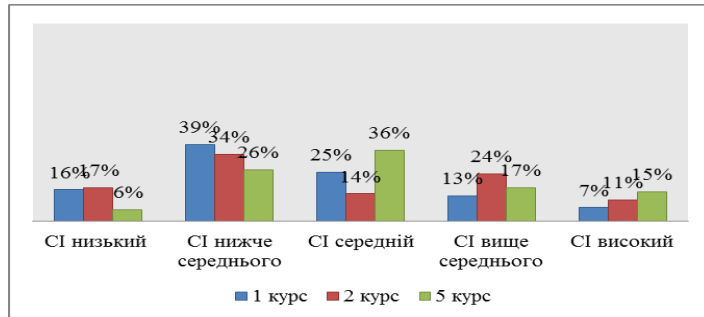


Рис. 2.2.3 Розподіл рівнів розвитку соціального інтелекту у студентів майбутніх психологів за курсами навчаннями за методикою «Дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. Саллівена

Низькі показники у 48% майбутніх психологів 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%) вказує на адекватне розуміння людиною, що всі події, які відбуваються у її житті є наслідком власних дій та вчинків. Досліджувані, що отримують високі бали, менш схильні підкорятися впливу інших, вони чинять опір маніпуляції.

Таблиця 2.2.4

Розподіл за шкалами соціальної адаптації за методикою діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд у майбутніх психологів

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.

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 вирішенні проблем.

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 магістрів у порівнянні зі студентами 1 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 компоненту в цілісній структурі соціального інтелекту.

Інтерперсональний компонент соціального інтелекту визначається через властивості особистості як суб'єкта ефективної соціальної взаємодії і діагностується за такими показниками: *інтернальність, відкритість, емпатійність, діалогічність та контактність*. Показник *емпатійності* досліджували за методикою діагностики емоційного інтелекту Н. Холла. Так, за результатами методики були визначені наступні складові емоційного інтелекту у студентів майбутніх психологів: емоційна обізнаність, керування власними емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших. Результати представлено у таблиці 2.8. Більше половини майбутніх психологів мають середній рівень розвитку здатності «Керування власними емоціями» (54% осіб) та «Розпізнавання емоцій інших» (54% осіб). «Емоційна обізнаність» майбутніх педагогів знаходиться 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. За отриманими результатами, можна сказати, що у майбутніх психологів 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 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 у студентів 2 курсу (середнє значення – 0,70), більш ефективний самоконтроль емоцій на першому курсі (2,15).

У студентів 1-2 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 майбутніх психологів 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.

Для дослідження спрямованості професійної взаємодії, розуміння контексту ситуації діалогічної взаємодії, що репрезентується у показнику *діалогічності* проведено опитувальник діалогічної орієнтації Т. Флоренської (рис. 2.2.5).

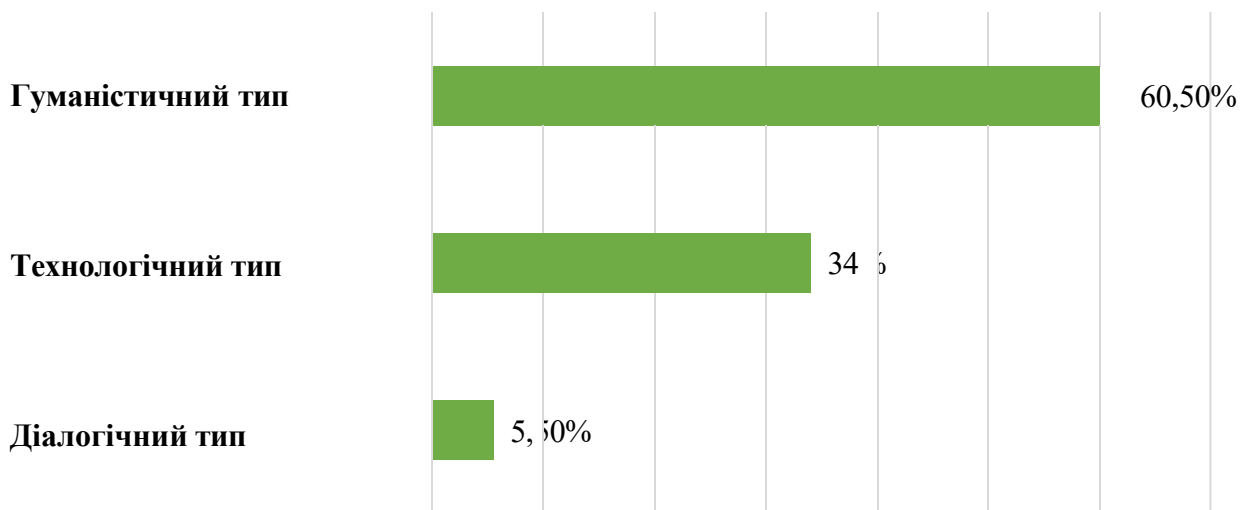


Рис. 2.2.5 Розподіл результатів за переважаним типом орієнтації у розумінні ситуації професійної взаємодії у майбутніх психологів за методикою «Питальник діалогічної орієнтації» Т. Флоренської

З рисунку 2.9 бачимо, 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 у розумінні професійної взаємодії.

Важливо зазначити, що даний опитувальник більшою мірою розкриває сам процесуальний стан спілкування, налаштування студентів на взаємодію. 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 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. 2.2.6).

Таблиця 2.2.6

Розподіл рівнів суб'єктивного контролю у студентів майбутніх психологів 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

За результатами діагностики можна прослідкувати динаміку середніх показників за шкалою загальної інтернальності (3І) у студентів 1-5 курсів. Зокрема, 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.

Також варто зазначити, що, показник схильності до самозвинувачення є похідним від показників двох попередніх шкал і його результати знаходиться на середньому рівні. Зокрема, у першокурсників він становить (0,51), у другокурсників – (0,34), а у п'ятикурсників – (-0,64). 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.

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.

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, більшість студентів проявляють залежність і конформність, виявляють несамостійність в учіннево-професійній діяльності. Таким чином, студенти недостатньо готові до побудови адекватної і гармонійної міжособистісної взаємодії.

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

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. 2.2.7).

Таблиця 2.2.7

Рівні розвитку рефлексивності у студентів майбутніх психологів за методикою А. Карпова «Питальник рефлексивності»

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 майбутніх психологів 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, 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 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.

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

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.

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. 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 2.2.8.

Таблиця 2.2.8

Розподіл шкал рефлексивності у студентів майбутніх психологів за методикою А. Карпова «Питальник рефлексивності»

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

Такий результат свідчить про те, що більшість майбутніх психологів, 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.

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 майбутніх психологів 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.

З метою аналізу глибшого вивчення уявлень майбутніх психологів про освітній діалог, їх ставлення до діалогічного навчання та з'ясування необхідності діалогічної компетентності майбутніх психологів, нами була використана анкета діалогічної компетентності. Проаналізуємо отримані результати анкетування (табл. 2.2. 9).

Таблиця 2.2.9

Уявлення майбутніх психологів про діалогічне навчання за результатами анкетування

Види уявлень студентів	Уся вибірка
Діалог –	
це розмова двох чи більше осіб	78%
двосторонній обмін інформацією, це суперечка з викладачем чи студентом	17%
це взаємодія двох людей	5 %
Діалогічне навчання –	
коли треба на занятті висловити свою думку, запитання – відповідь, відхід 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%
Професійний діалог майбутніх психологів –	
це взаємодія з клієнтами	69%

вміння і готовність зацікавити та спілкуватись	17%
дії у психологічному процесі, яка дає можливість самовиражатись	6%
форма комунікативної взаємодії, яка спрямована на розвиток і реалізацію майбутніх психологів	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 майбутніх психологів 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 майбутніх психологів 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 майбутніх психологів.

Загалом у майбутніх психологів ставлення до діалогічної форми навчання позитивне, але достатньо розмиті уявлення про професійний діалог майбутніх психологів, про діалогічний підхід у навчанні. Оцінка досліджуваними своїх власних діалогічних умінь подана у таблиці 2.2.10.

Таблиця 2.2.1

Рівень сформованості діалогічних майбутніх психологів за результатами анкетування

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

Найбільш високо майбутні психологи 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 майбутніх психологів 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 майбутній психолог буде отримувати необхідну йому інформацію, спонукати думки в потрібне русло. Відповідальність за управління діалогом співвідноситься з умінням будувати діалог та прогнозувати його розвиток, адже таким чином можна забезпечити максимальну ефективність і результативність, уникнути недомовок і конфліктів.

Найнижче оцінили майбутні психологи свої уміння приймати та інтерпретувати позицію співрозмовника (48%) і уміння прогнозувати розвиток діалогу (44%). Це свідчить про те, що майбутнім психологам важко аналізувати особистісні зміни, ставлення, думки, орієнтації свого співрозмовника, бути відкритим і готовим зрозуміти позицію іншого, сприяти його саморозкриттю, забезпечувати соціальну ефективність взаємодії.

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

З метою виявити, якою мірою освітнє середовище вищої школи сприяє самореалізації 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 оцінити себе (від 1 до 5 балів) за запропонованими 14 параметрами, відповідаючи на запитання: «Який я взагалі (частіше всього)?» (загальна ситуативна самоактуалізація; «Який я на заняттях?») (ситуативна самоактуалізація).

Отже, базуючись на емпіричних показниках визначено три рівні його розвитку: низький, середній та високий. Наведемо короткі характеристики кожного рівня розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів.

Низький рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів розкривається у суб'єкт-об'єктній взаємодії. Цей рівень проявляється у зовнішній мотивації 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, постерігається 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, відчувають труднощі у спілкуванні та адаптації. На цьому рівні формується технологічний тип розуміння ситуації професійної взаємодії.

Середній рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів 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 відчувають 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 відчувають 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 майбутніх психологів 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. Таким чином, для кожного досліджуваного критерію ми одержали по три майбутніх психологів значення по кожному рівню, ми визначили межі рівнів розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів

Розподіл рівнів розвитку компонентів соціального інтелекту майбутніх психологів

Компоненти соціального інтелекту майбутніх психологів	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%)

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 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.

Таким чином, можна констатувати про недостатній рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів. 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 майбутніх психологів та розробки системи спеціальної інноваційної технології навчання, що сприятиме його розвитку.

Висновки до розділу 2

1. Для вивчення особливостей розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів була розроблена схема емпіричного дослідження, в якій були виокремлені критерії, компоненти та показники розвитку соціального інтелекту. Відповідно до них визначено та підбрано 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 психологів є:

1) мотиваційно-ціннісний компонент: критерій – професійна спрямованість; показники – внутрішня 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 самоствавлення.

3. Комплекс психодіагностичних методик об'єднав 11 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 майбутніх психологів та дослідити

особливості уявлень майбутніх психологів про діалогізацію освітнього процесу.

4. Емпіричне дослідження на констатувальному етапі дало змогу зафіксувати недостатній рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів 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 майбутніх психологів.

5. Узагальнення емпіричних показників соціального інтелекту майбутніх психологів дозволило виокремити три рівні розвитку: низький, середній та високий. Низький рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів розкривається на рівні розуміння об'єктивно- предметного контексту взаємодії; Середній рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів – на рівні розуміння об'єктивно-особистісного контексту взаємодії. Високий рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів відображає рівень розуміння суб'єктивно-особистісного контексту взаємодії. Встановлено, що переважаючим є середній рівень розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів (48% досліджуваної вибірки).

РОЗДІЛ 3

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1 Проблеми формування соціального інтелекту майбутніх психологів засобами освітнього діалогу

«Гуманітаризація освіти» це найперше 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» [55, 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 [56, с.134-175].

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 [57].

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 майбутніх психологів. Ця діяльність набуває характеру діалогу, співробітництва, співтворчості викладача і студента, де домінує взаємовигідний обмін цінностями та досвідом, чим і виступатиме освітній діалог.

У 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. Освітній діалог дозволяє вирішувати 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 [58, с.345].

Таким чином, становлення соціального інтелекту у майбутніх психологів у процесі професійної підготовки, ми розуміємо як тривалий, цілісний процес системного характеру, який залежить від спеціально створеного 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.

Цільовий блок. Метою моделі є становлення соціального інтелекту у студентів – майбутніх психологів у процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу. Відповідно її реалізація передбачала вирішення таких основних завдань: Розвиток діалогічності фахівця. Розвиток адаптивності та гнучкості поведінки у майбутніх психологів. Актуалізація осмисленого позитивного самоставлення Розвиток рефлексивності. Вдосконалення вміння прогнозувати і самоорганізовувати діяльність.

Методологічний блок моделі розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів 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, Н. Голота, Г. Дьяконов, З. Карпенко, С. Максименко, Г. Радчук, та ін.).

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, С. Максименко, Г. Радчук, В. Татенко, Т. Титаренко) *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, О. Кузікова, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. Титаренко, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.)

Успішність реалізації моделі розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів визначається сукупністю принципів:

системності дозволяє розглядати особистість майбутніх психологів як відкриту, цілісну, взаємопов'язану динамічну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації [59, с.37];

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 [60, с.121];

– *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. [61, с.138-140].

Функціональний блок представлений виокремленими психологічними чинниками та психолого-педагогічними умови становлення соціального інтелекту особистості майбутніх психологів під час професійної підготовки. Зокрема, виокремлено шість факторів, які виступають психологічними чинниками розвитку соціального інтелекту у процесі професійної підготовки: *відкритість до нового досвіду, соціальна гнучкість, рефлексивність, діалогічність* полягає у відкритості свідомості і поведінки студента до зростання і у вдосконаленні його готовності спілкуватися; виражається здатністю викликати емоційний відгук на власні дії і встановлювати діалогічні стосунки.

Проаналізуємо детальніше ці умови. 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 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.

Здатність до діалогу є проявом високої професійної майстерності викладача. Це результат постійної роботи над собою, вдосконалення власної педагогічної діяльності та набуття діалогічного досвіду. Готовність викладач до діалогізації освітнього процесу включає два аспекти: особистісну готовність та професійну готовність. 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 [62, с. 340-351].

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.

Соціальний інтелект визначається як здатність розуміти та взаємодіяти з іншими в різних соціальних ситуаціях. 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 [63, с. 31-38].

Ми вважаємо, що освітній діалог як вихідний момент особистісних трансформацій майбутнього психолога, реалізується у контексті діалогічності освітнього матеріалу через такі суттєві характеристики: Контекстуальність: здатність викладача враховувати життєву ситуацію студентів, їхні потреби та актуальні переживання]. Відкритість: представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, неоднозначних, парадоксальних фактів та матеріалу. Смыслотворчі інтенції. Метафоричність предметного змісту: 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.

Ігрові форми взаємодії: створення ситуацій, що відкривають свободу, імпровізаційність та можливості експериментування для студентів та є ефективним способом активізації навчання та розвитку студентів.

Організаційний блок моделі становлення соціального інтелекту студентів майбутніх педагогів реалізується через освітній діалог як гуманітарну інноваційну психодідактичну технологію освіти.

В основу реалізації освітнього діалогу, що сприятиме становленню соціального інтелекту майбутніх психологів, 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 психологів – 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, процес самовдосконалення та особистісного зростання тощо.

4. Створення діалогічного рефлексивного середовища спрямоване на актуалізацію найбільшою мірою сприятливих умов для самоаналізу суб'єктів освітньої діяльності.

Освітній діалог розглядаємо як форму 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 [64].

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 психологів опиралися на науково-методичні праці вчених, які стосуються загальних принципів проведення тренінгів (З. Адамська, Є. Карпенко, Т. Яценко), розвитку соціальних здібностей та соціального інтелекту (О. Власова, З. Івашкевич, Л. Ляховець, Н. Руда), розвитку пізнавальної активності та педагогічних здібностей (І. Пасічник, О. Матласевич, О. Матвійчук), навичок саморегуляції (М. Боришевський, С. Занюк, Є. Коноз), розвитку комунікативності та партнерського спілкування (П. Власов, Н. Лук'янчук), діалогічності у взаємодії (М. Бастун, Г. Радчук, Т. Яценко), основні принципи організації діалогу при

вивчені гуманітарних дисциплін (І. Романко, О. Пісоцька та інші), технології організації діалогу (О. Кондратюк),

Зміст та структуру психокорекційної програми «Культура професійного спілкування» відображено далі по тексту.

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 [65, с. 6-20].

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 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 [66, с.34-35].

Проектування та програвання різних ситуацій, застосування методу «снігова куля», «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 з майбутніми психологами.

Програма навчально-методичних семінарів налічувала п'ять взаємо доповнюваних семінарів: «Розробка навчальної програми курсу у формі освітнього діалогу», «Діалогічність педагога як особистісна та професійна якість», «Феноменологія психолого-педагогічних взаємодій в освітньому діалозі», «Метафоричність у викладанні навчальних дисциплін» та «Ігрові форми взаємодії в освітньому процесі». Відповідно, основними методами, які використовували 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 майбутніми психологами. Під час усієї роботи на семінарах учасники активно могли обговорювати свої проблеми у розробці освітніх програм, шукати спільні способи їх вирішення.

3.2 Зміст психокорекційної програми «Культура професійного спілкування»

Результати теоретичних розвідок та проведеного констатувального етапу емпіричного дослідження актуалізували проблему підвищення потенціалу розвитку соціального інтелекту у психолого-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 майбутніх психологів. Позитивний результат вбачався у втіленні освітнього діалогу через засоби взаємодії із студентами, із викладачами та із самим навчальним змістом освіти.

Стосовно майбутніх психологів реалізація освітнього діалогу через застосування психокорекційної програми мала сприяти позитивним змінам у розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, інтерперсонального та соціально- рефлексивного складових компонентів їх соціального інтелекту, розвивати у майбутніх психологів діалогічність у взаємодії.

Як зазначалось у попередньому пункті, нами була розроблена психокорекційна програма у формі освітнього діалогу «Культура професійного спілкування» для майбутніх психологів.

Мета програми – формування соціального інтелекту майбутніх психологів, їх комунікативно-діалогічних вмінь, готовності до взаємодії.

Основними завданнями програми «Культура професійного спілкування» є:

1) становлення активної соціальної позиції майбутніх психологів; 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 майбутніх психологів;

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 психологів.

Організація взаємодії у програмі 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 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 [67, с. 83 –87].

Програма в загальному вигляді представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Психокорекційна програма «Культура професійного спілкування» у формі освітнього діалогу

№ року	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 психолого - 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 обережності 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.	<p><i>Заняття 7-8</i> тивне слухання та овні комунікації (4 год.)</p>	<p>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.</p>
7.	<p><i>Заняття 9</i> Розвиток іжособистісної чутливості (2 год.)</p>	<p>Оволодіння навичками розрізнення внутрішніх станів людини на основі деталей зовнішності, індивідуальних невербальних проявів. Розвиток психологічної спостережливості та чуттєвого розуміння специфіки перебігу групових процесів</p>
8.	<p><i>Заняття 10-11</i> Культурна діалогічність в організації вчального процесу (4 год.)</p>	<p>Підвищення соціально-психологічної компетентності майбутніх психологів. Оволодіння техніками та засобами спілкування, здатністю аналізувати й визначати психологічні характеристики партнера, приймати роль іншого. Вдосконалення вміння володіти ситуацією та спрямовувати її в потрібне рiчище й здатності впливати на психічні стани і прояви людей. Розуміння впливу культурних різниць на діалогічні взаємодії. Обговорення стратегій культурно-чутливого спілкування.</p>
9.	<p><i>Заняття 12-13</i> Рефлексія особистісного досвіду. Завершення (4 год.)</p>	<p>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.</p>

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 скрутості.

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 [68, с. 119-133].

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.

Структура занять були такі:

1. Вступ. Виконує функції психологічного запуску теми, задає динаміку тренінгу, «розігриває» учасників, занурює їх в ігрову атмосферу, дозволяє швидко і без зусиль налаштуватись на специфічну групову роботу; формує настанови на продуктивну роботу. Вона знімає 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 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 були:

здатність до розуміння та прогнозування станів, ставлень, рис людини;

усвідомлення власної унікальності, збагачення свідомості позитивними, емоційно забарвленими образами, пов'язаними з усіма проявами особистості;

сприймання себе через результати власної діяльності, спостереження за своїми внутрішніми станами, вирішення персональних проблем;

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.).

Рефлексія – ретроспективна оцінка заняття в двох аспектах: емоційному (сподобалось – не сподобалось, вдалося – не вдалося чомусь навчитись) та смислового (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.

Міжособистісна підтримка, зворотний зв'язок. Сприяє закріпленню емоційного досвіду та відокремлює одне заняття від іншого.

Завершення. Переключає учасників на інший вид діяльності, на інших людей, на нові емоції; є способом створення й підтримки спільності членів тренінгової групи, їхніх «Ми-почуттів» [69].

У програмі використовували «поєднання активних (дискусійних) та інтерактивних методів. 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».

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 [70, с. 119-13].

У програмі ми використовували різні інтерактивні методи та форми, які допомагають організувати взаємодію між учасниками:

- програвання психологічних 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 активізацію.

Важливо виокремити використання під час програми таких методів навчання: програвання психолого-педагогічних ситуацій, метод «снігова куля», метод рольової гри.

Програвання психолого-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.

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 прийнятною всіма слухачами, оскільки всі беруть участь у її створення, мають можливість подати власне бачення об'єкту [71].

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.

Так, вправа «Зрозумій фразу» розвиває вміння зосереджуватися на співрозмовнику, аналізувати не лише зміст сказаного, але й почуття та емоції людини [72].

Перефразування та уточнення демонструє розуміння партнера, що підвищує рівень емпатії. Вправа «Мовчазне і розмовляюче дзеркало» дала змогу розвинути емоційну проникливість в студентів [73, с. 55-62].

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 «Сліпі і поводитири» спрямована на розвиток довіри, емпатії та невербальної комунікації. Учасники булвна парак 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 вправадала змогу учасникам поліпшити навички невербальної комунікації.

Використання вправи «Сліпі плями» сприяло розвитку саморефлексії майбутніх педагогів . 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 [74]. 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 майбутніх психологів установок на самопізнання та здійснення самоідентифікації [75]. 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.

Вправа «Товсте скло» проводилася з метою надати можливість учасникам глибше усвідомити власну позицію у майбутніх професійних стосунках та зрозуміти переживання один одного щодо виникнення протиріч та конфліктів у взаєминах [76].

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.

Таким чином, дотримуючись принципу системності у побудові 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 психолога у професії, що робить його активним суб'єктом власної професійної діяльності.

3.3 Результати апробації психокорекційної програми формування соціального інтелекту у майбутніх психологів

Формувальний етап був спрямований на з'ясування наявного та потенційно можливого розвитку соціального інтелекту у майбутніх психологів, 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 майбутніх психологів визначалася завдяки здійсненню повторного дослідження кількісних показників розвитку структурних складових соціального інтелекту майбутніх психологів.

Перевірка висунутих нами положень, описаних у попередніх розділах, включала 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 опрацьовували за допомогою статистичних методів, зокрема: порівняння результатів та знаходження відмінностей у експериментальній та контрольній групах до та після формувальної частини здійснено за критеріями t-Стюдента.

У формувальному експерименті брали участь студенти загальною кількістю 60 осіб, з них – 30 досліджуваних ЕГ та 30 досліджуваних КГ.

Схематично план емпіричного дослідження зображений у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Експериментальний план дослідження

Експериментальна група	O1	X1	O2
------------------------	----	----	----

Контрольна група	О3		О4
------------------	----	--	----

Гіпотезу про вплив незалежної змінної на залежну можна прийняти в тому випадку, якщо виконуються дві умови: а) відмінності між О1 і О2 – значущі, між О3 і О4 – незначущі і б) відмінності між О2 і О4 – значущі. Вплив побічних змінних може бути проаналізований шляхом порівняння різниці зрізів в контрольній групі. Якщо спостерігаються зміни, то це може свідчити про існування певних побічних змінних.

Ми передбачали, що незалежна зміна, а саме психокорекційна 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 психологів 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 майбутніх психологів відображалась у позитивній динаміці показників:

внутрішня мотивація професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації, знання елементів та результатів поведінки, емоційна обізнаність, соціальна адаптованість, відкритість, гнучкість, креативність мислення, інтернальність, емпатійність, діалогічність, рефлексивність, позитивне самоставлення.

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 майбутніх психологів 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 формуального експерименту були піддані стандартній процедурі статистичної обробки за допомогою комп'ютеризованої програми IBM SPSS Statistics 23.0. Крім того, на даному етапі, використовували методи первинної (вираховування середніх статистичних значень та стандартного відхилення) та вторинної (вираховування t-критерію Ст'юдента, 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 формуального експерименту, показав, що загальний рівень соціального інтелекту, а також його основних компонентів зросли.

Проаналізуємо отримані результати відповідно до структурних компонентів розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів. Так, визначальним показником

мотиваційно-ціннісного компоненту соціального інтелекту майбутніх психологів є *внутрішня мотивація учіннєво-професійної діяльності* (табл.3.3).

Досліджуючи мотиви учіннєвої діяльності у майбутніх фахівців за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів» А. Реана, В. Якуніна, виокремлено три групи студентів:

- студенти з домінуванням 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 майбутніх психологів у контрольній та експериментальній групах за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів» А. Реана, В. Якуніна

Вирази 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 формувальної частини дослідження у студентів експериментальної групи.

Відповідно, домінування внутрішньої професійної мотивації у 48% студентів експериментальної групи на контрольному етапі вказує на наявність у них пізнавальних і реальних, значущих професійних мотивів.

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.

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 професійної мотивації експериментальної групи (48%) і контрольної групи (10%) засвідчує позитивні зрушення на рівні $p \leq 0,01$ з результатом: $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,79 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,53$; 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: $\varphi^*_{\text{емп.}} = 2,22 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$.

Отже, можна засвідчити, що завдяки проведеній програмі у студентів експериментальної групи підвищилася внутрішня мотивація 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 психологів, 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. <i>t</i> - критерій	контр. етап	конст. етап	Дост <i>t</i> - 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

У контрольній групі спостерігаємо 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 майбутніх психологів, 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 майбутніх психологів 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

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).

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.

Це, на наш погляд, можна пояснити не тільки специфікою теоретичної підготовки майбутніх психологів, 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) – психолого-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 мимічних й пантомімічних 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 тесту №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 занять значно поглибити й систематизувати свої знання, намагаючись розв'язувати завдання, аналоги котрих вони виконували протягом тренінгу. Але ці студенти, орієнтуючись на певний алгоритм, створювали базові психологічні портрети учасників комунікації, аналізуючи і прогнозуючи поведінку кожного з її учасників, витрачаючи 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 тесту, 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 мімічні вирази не стільки з ситуаціями спілкування, скільки з тим, якими б були їх власні невербальні реакції в подібних ситуаціях.

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 тесту №1 та тесту №3). Саме обумовлені ситуації надають їм максимум структурованої інформації про учасників. Наявність же додаткових факторів (показник тесту №2 та тесту №4), зростання ситуативної визначеності, знижує точність їхніх прогностичних здібностей.

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).

Інтерперсональний компонент соціального інтелекту майбутніх психологів 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 хилення	Стандартне хилення	Середнє хилення	Стандартне хилення	
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

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.

Соціально-рефлексивний компонент соціального інтелекту майбутніх психологів відображається у таких показниках, як *рефлексивність та загальне позитивне самоставлення*.

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 психологів експериментальної групи.

Контрольний зріз показав істотні зміни в усіх компонентах соціального інтелекту досліджуваних експериментальної групи (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Динаміка зміни показників рівня розвитку компонентів соціального інтелекту у студентів – майбутніх психологів 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	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
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 демонструє найвищі показники в мотиваційно-ціннісному, когнітивному та соціально-рефлексивному компонентах, а також домінуючий середній рівень в інтерперсональному компоненті структури соціального інтелекту майбутніх психологів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

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.

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 майбутніх психологів 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 (<i>суб'єкт-об'єктна взаємодія</i>)	31	6	33	35
Середній рівень (<i>суб'єкт-суб'єктна взаємодія</i>)	49	57	48	48
Високий рівень (<i>діалогічна взаємодія</i>)	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.

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 майбутніх психологів за допомогою освітнього діалогу.

Висновки до розділу 3

Обґрунтування психологічного забезпечення освітнього діалогу в процесі професійної підготовки та апробація розробленої програми у формі освітнього діалогу для майбутніх психологів 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 майбутніх психологів на рівні суб'єкт-суб'єктного контексту взаємодії у процесі професійної підготовки.

2. З метою становлення соціального інтелекту у майбутніх психологів 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. Модель становлення соціального інтелекту майбутніх психологів у процесі професійної підготовки за допомогою освітнього діалогу – це цілісна система розвивальної роботи з майбутніми психологами. 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 майбутніх психологів.

4. Реалізація моделі становлення соціального інтелекту майбутніх психологів 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 моделі є: впровадження освітнього компоненту у формі програми «Культура професійного спілкування» за допомогою освітнього діалогу та у проведенні навчально-методичних семінарів для викладачів.

5. Проведено формувальний експеримент, за результатами якого виявлено статистично значущі позитивні зміни. Зокрема, зросли показники внутрішньої мотивації 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 майбутніх психологів експериментальної групи на контрольному етапі дослідження.

6. Впровадження розвивальної майбутніх психологів 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.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретичне та емпіричне обґрунтування освітнього діалогу як чинника становлення соціального інтелекту у майбутніх психологів 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 майбутніх психологів 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 аналізу літературних джерел визначено критерії, які найбільш точно відображають специфіку соціального інтелекту майбутніх психологів 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 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 майбутніх психологів 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 майбутніх психологів, 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 як інноваційна психодидактична гуманітарна технологія вищої освіти, що створює особливий простір становлення соціального інтелекту майбутніх психологів, 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 психологів проведено емпіричне дослідження серед 60 майбутніх психологів. 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.

На підставі узагальнення емпіричних показників виокремлено три рівні розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів: низький (суб'єкт-об'єктна взаємодія), середній (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) та високий (діалогічна взаємодія). Проаналізувавши результати виявлено, що у більшості досліджуваних – середній рівень розвитку соціального інтелекту (48%). Низький рівень діагностовано у 33% досліджуваних і лише у 19% студентів спостерігається високий рівень розвитку соціального інтелекту.

5. Розроблено та апробовано психокорекційну програму «Культура професійного спілкування» засобами освітнього діалогу, яка складалася з дев'яти 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».

6. У результаті впровадження програми становлення соціального інтелекту в майбутніх психологів у процесі професійної підготовки засобами освітнього діалогу зафіксовано значущі позитивні зрушення за основними показниками компонентів структури соціального інтелекту. Здійснення 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.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми розвитку соціального інтелекту майбутніх психологів 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. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : монографія. 2-е вид. Київ : Нора-друк, 2003. 298 с.
2. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с. 3 Sternberg R. J., Detterman D. K. What is intelligence? Contemporary viewpoint on its nature and definition. Hillsdale : Ablex. 1986. 243 p.
3. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligence. New York : Basic Books. 2011. 528 p.
4. 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 16.02.2025).

5. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія : Психологія і педагогіка. 2004. № 25 (2013). С. 3-9.
6. Cantor N. Kihlstrom J. Personality and Social Intelligence Series «Century psychology series». New Jersey : A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs, 1987. 632 p.
7. Barnes H. E. History and social intelligence. New York : A.A. Knopf. 1926. 597 p.].
8. Журавльова Л., Шмиглюк О. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства : монографія. Житомир: О. О. Євенок, 2020. 308 .
9. Thorndike R. An evaluation of the attempts to measure social intelligence. Psychological Bulletin. 1937. №34. P. 275-285.
10. Guilford J. The nature of human intelligence. New York : McGraw- Hill, 1967. 538 p.
11. 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.
12. Cao L. Actionable Knowledge Discovery. Encyclopedia of Information Science and Technology, Second Edition. 2009. 526 p. P. 9.
13. 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: 03.03.2025).
14. 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: 26.04.2025)
15. Харченко СВ. 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.
16. 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.
17. 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.

18. Goleman D. Social Intelligence and Biology of Leadership. UK : Harvard Business Review, 2008. P. 74–81.
19. 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.
20. Ожубко Г. В. Психологічні засоби формування соціального інтелекту в майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.07. Харків, 2009. 19 с.
21. 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>.
22. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія. 2016. Вип. 3. С. 119-133. URL:
23. 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.
24. Коляда Н., Кравченко О. Практичний досвід формування «soft- skills» в умовах закладу вищої освіти. Humanities science current issues. 2020. Vol. 3. С. 137–145.
25. 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: 26.02.2025).
26. 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.
27. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. Психологія і особистість. 2015. № 2 (8) Ч. 2. С. 6-20.
28. 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.

29. 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.
30. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
31. 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/RYfPEGO> (дата звернення: 26.02.2025).
32. Коваленко А. Соціальна психологія : підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
33. 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.
34. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с., С32-33.
35. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с. С45-48.
36. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.С.67.
37. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ, 2020. 324 с.
38. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с. С.67.
39. Зелінська Т. М., Воронова С. В., Хурчак А. Е. Практикум із загальної психології : навч. посібник. Київ : Каравела, 2006. 216 с.
- 40 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.
- 41 Rogers C. Client Centered Therapy. Boston : Little, Brown Book Group. 2021. 576 p.
42. Коваленко А. Соціальна психологія : підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
43. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.

44. 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.
45. Зелінська Т. М., Воронова С. В., Хурчак А. Е. Практикум із загальної психології : навч. посібник. Київ : Каравела, 2006. 216 с.
46. Коваленко А. Соціальна психологія : підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.
47. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
48. 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.
49. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту : монографія. Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2005. 370 с.
50. Landy F. J. The long, frustrating and fruitless search for social intelligence: A cautionary tale. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. 2006. P. 81–123.
51. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах : наук. видання. Житомир, Волинь : Рута, 2008. 232 с.
52. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
53. 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.
54. 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.
55. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с., с.35.
56. 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.
57. Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти : монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.

58. 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.
59. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
60. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
61. 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.
62. 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: 23.05.2025).
63. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів і старшокласників. Практична психологія та соціальна робота. 2002. №8. С. 31-38.
64. Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи: монографія. Вид. друге, розшир. і перероб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
65. Дьяконов Г. В. Психологія діалогу: гіпотези емпіричного дослідження. Психологія і особистість. 2015. № 2 (8) Ч. 2. С. 6-20.
66. Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти : монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.
67. Яценко С. Навчальний діалог у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Освітні обрії. 2019. № 2 (49). С. 83 –87.
68. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура психолого-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: 23.05.2025).
69. Л. І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС). Київ, Івано-Франківськ : Надвірнянська друкарня, 2007. 311 с.
70. 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: 23.03.2025).

71. Коваленко А. Соціальна психологія : підручник. Київ: Геопринт, 2006. 400 с.

72. Адамська З. М. Соціально-психологічний тренінг професійно- особистісного самовизначення майбутніх психологів. Навчально-методичний посібник для студентів вищих начальних закладів. Тернопіль, 2012. 106 с.

73. 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.

74. 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.

75. 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.

76. 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.

Додаток А

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Додаток А1

*Методика дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда та
М. О'Саллівена*

№ субтесту /	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

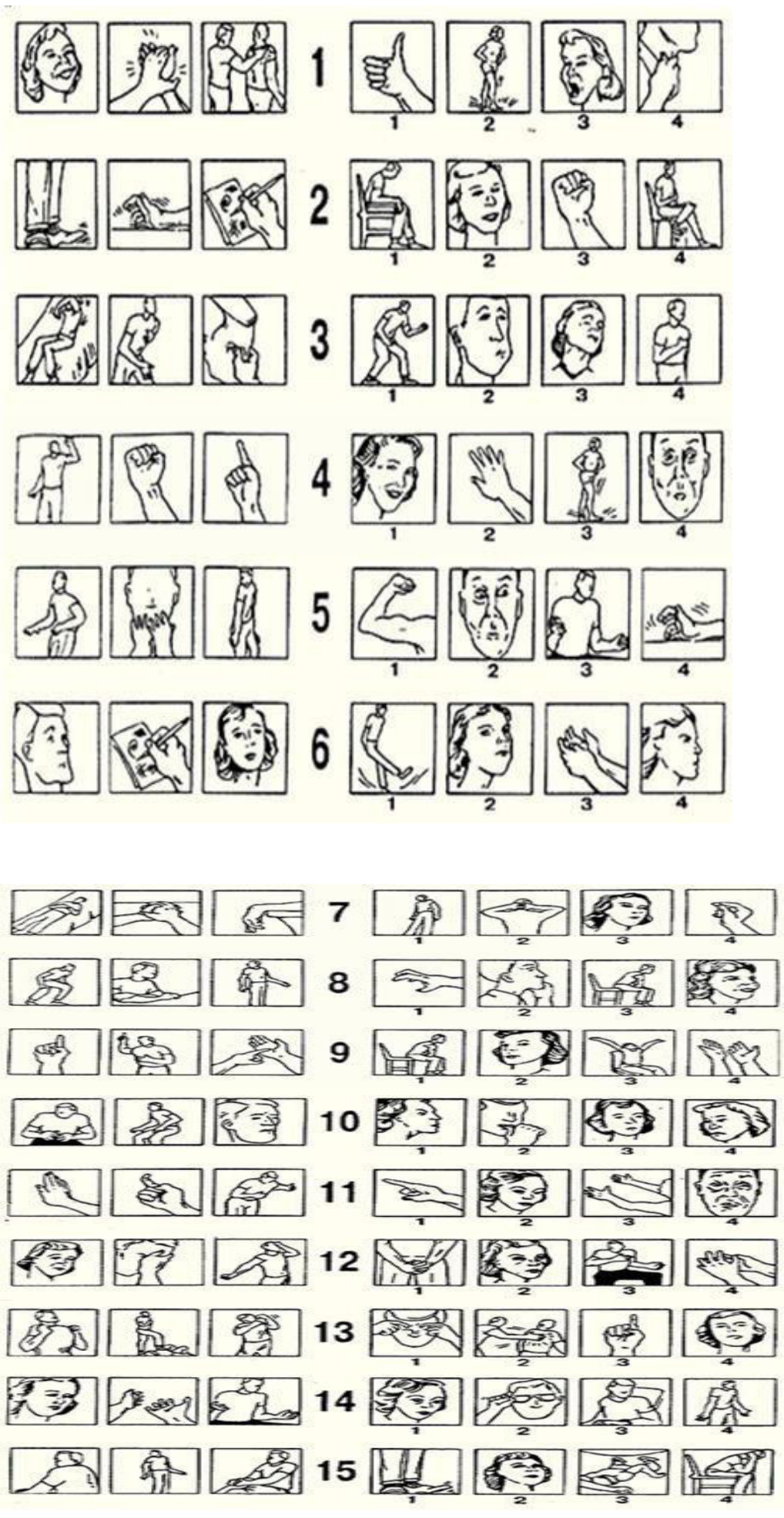
варіанти														
I субтест														
II субтест														
III субтест														
IV субтест														

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



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. Боець – 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 – студентові: «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. Племінник – тітці.
- 10. Керівник – підлеглому: «Це добре».**
 - a. Поклонник – артистові.
 - b. Викладач – студентові.
 - 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 картинки 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.

Додато

к А2 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. міє 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. Приймаючи 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 подумують 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 неувважності, 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. риймає 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 А4

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
— міння 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 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»

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»

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

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»

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»

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 «Сходинки діалогічної майстерності»

Мета: діагностика рівня діалогічної компетентності.

Учасникам пропонується намалювати сходинки діалогічної майстерності та визначити свій рівень діалогічних умінь, знайти своє місце на тій сходинці, котрій вони згідно власних уявлень відповідають. Обговорення складностей виконання даної вправи та озвучення своїх відчуттів.

Вправа «Побажання друга»

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 ...»

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»

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»

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»

4. 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»

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»

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»

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 послухався 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»

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»

4. 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.

5. Завершення.

Вправа. Підбиття підсумків «Рефлексія»

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.