

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**КУКСА ЮРІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ**

УДК 378.035:316.772.4]:62/69(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**


**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ  
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ  
НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Спеціальність 053 — Психологія  
05 — Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати  
власних досліджень.

Використання ідей, результатів і  
текстів інших авторів мають  
посилання на відповідне джерело



Юрій КУКСА

**Науковий керівник:**

ПІТОВ Іван Геннадійович,  
кандидат психологічних наук,  
доцент

Полтава – 2025

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ.....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>17</b>
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>28</b>
1.1. Теоретичні основи вивчення феномену взаємодії у сучасній психології.....	28
1.2. Основні підходи до дослідження міжособистісної взаємодії.....	42
1.3. Аналіз структури та змісту міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.....	59
1.4. Структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.....	72
Висновки до першого розділу.....	88
<b>Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>91</b>
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	91
2.2. Особливості розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю.....	108
2.3. Порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів.....	137
Висновки до другого розділу.....	155
<b>Розділ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ.....</b>	<b>161</b>
3.1. Теоретико-методологічні засади розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю.....	161
3.2. Обґрунтування тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії у процесі професійного навчання студентів технічного профілю.....	167
3.3. Динаміка розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю за результатами проведення формувального експерименту.....	181
Висновки до третього розділу.....	201
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>203</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>210</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>232</b>

## АНОТАЦІЯ

***Кукса Ю.В. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання.*** —

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

*Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 Психологія.* —  
*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.*

У дисертації представлене дослідження особливостей розвитку міжособистісної взаємодії у процесі професійного навчання студентів технічного профілю. Зокрема, проаналізовано теоретичні підходи до проблеми міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, її змісту та структури, розроблено структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, емпірично досліджено особливості розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, а також розроблено і апробовано психологічний тренінг, спрямований на розвиток міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю.

У першому розділі ***«Теоретико-методологічні засади дослідження міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання»*** розкриті теоретичні основи вивчення феномену взаємодії у сучасній психології, проаналізовані основні підходи до дослідження міжособистісної взаємодії, здійснений аналіз структури та змісту міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також запропонована структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.

Було виявлено, що взаємодію визначають як процес впливу людей одне на одного, який породжує їх взаємозв'язки, стосунки, спілкування, спільні переживання та спільну діяльність. Міжособистісною взаємодією називають сукупність зв'язків між людьми і взаємовпливів, що виникають і закріплюються

у процесі їх спільної життєдіяльності. З'ясовано, що вона забезпечує узгодження партнерами мети діяльності, засобів, які використовують для досягнення мети, а також координацію стратегій, що ними застосовуються. Особливим видом міжособистісної взаємодії є міжособистісні взаємини, що розгортаються протягом тривалого часу, мають особистісно-значущий характер та здійснюють істотний вплив на життєдіяльність її учасників.

Одним із головних акцентів у системі підготовки фахівців технічного профілю є розвиток умінь співпрацювати з іншими та ефективно взаємодіяти задля вирішення професійних завдань, оскільки майбутній фахівець має бути готовим увійти у виробничу сферу взаємозв'язків та взаємовідносин, впевнено почуватися у професійному середовищі. При підготовці фахівців технічного профілю важливо створювати умови, за яких студенти отримують досвід пізнавальної та соціальної активності, а також міжособистісної взаємодії, що в подальшому сприятиме розвитку у них здатності до ефективного спілкування з колегами, керівництвом, вміння знаходити спільну мову з ними й завдяки цьому здійснювати спільну діяльність конструктивно.

Розроблено структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, у якій виокремлено такі компоненти, як когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний та ціннісно-смысловий. Відповідно до розробленої моделі було виділено критерії вираженості кожного з компонентів на високому, середньому та низькому рівнях.

У другому розділі *«Емпіричне дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання»* викладені методичні засади емпіричного дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання, представлено результати констатувального дослідження особливостей розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, а також здійснений порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів.

В емпіричному дослідженні було підтверджено наявність когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-сислового компонентів у структурі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також розкрито змістовне наповнення цих компонентів. Порівняльне дослідження засвідчило існування істотних відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які здобувають освітні рівні молодшого бакалавра, бакалавра та магістра. Це дало змогу виділити ті показники міжособистісної взаємодії, які є вирізняльними для здобувачів кожного з освітніх рівнів і визначають найбільші відмінності між ними, складаючи структурно-динамічну картину розгортання міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Загалом вдалося виявити специфіку побудови міжособистісної взаємодії майбутніми фахівцями технічного профілю та стверджувати, що існують істотні відмінності в особливостях розгортання міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра і магістра. Оскільки на кожному з досліджуваних освітніх рівнів сформована відмінна структурно-динамічна картина міжособистісної взаємодії, можна зробити висновок про наявність відмінностей у розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю з різним рівнем професійної підготовки. Це підтверджує гіпотезу про те, що особливості міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю визначаються рівнем їх фахової підготовки і мають специфіку прояву у здобувачів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра і магістра.

У третьому розділі *«Психологічні засоби розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у процесі професійного навчання»* схарактеризовані теоретико-методологічні засади розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, здійснене обґрунтування тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, а також наведена динаміка

розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю за результатами проведення формувального експерименту.

Була розроблена «Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю», призначена і для фахівців технічних спеціальностей із досвідом роботи, що мають низький рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, і для майбутніх фахівців цієї галузі, що характеризуються незадовільними показниками сформованості компонентів міжособистісної взаємодії. Аналіз впровадження програми засвідчив зростання рівня конструктивності та діалогічності відносин, доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування, рівня прагнення до людей, орієнтації на взаємодію і співпрацю, а також діалогічної комунікативної спрямованості. Водночас знизився рівень відчуженості, конфліктності, напруженості та агресії у відносинах. Так само знизився рівень авторитарності, егоїстичності, агресивності, підозрливості, підпорядкованості, залежності, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування. Крім того, істотно знизилися страх бути відкинутим, орієнтація на егоїстичні інтереси та маргінальна орієнтація у взаємодії, схильність до авторитарної, маніпулятивної, конформної та індіферентної комунікативної спрямованості, а прояв емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні помітно зменшився. Загалом результати апробації тренінгової програми підтвердили її ефективність та доцільність застосування для розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю.

*Ключові слова:* взаємодія; міжособистісна взаємодія; студенти технічного профілю; майбутні фахівці; структура міжособистісної взаємодії; когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний та ціннісно-смысловий компоненти міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.

## Список публікацій здобувача

### ***А) Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:***

1. Кукса Ю.В. Порівняльне дослідження особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Психологія і особистість*. 2023. № 1 (23). С. 139-149. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274740>

2. Кукса Ю.В. Особливості міжособистісної взаємодії студентів різних типів закладів освіти технічного профілю. *Психологічні студії*. 2023. № 2. С. 94-100. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.12>

3. Кукса Ю.В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості. *Психологія і особистість*. 2023. № 2 (24). С. 222-231. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288302>

4. Kuksa Y. Comparative study of interpersonal interaction of male and female technical profile students. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej. Częstochowa*, 2023. № 59 (2023), nr 4, S. 155-163. <https://doi.org/10.23856/5921>

### ***Б) Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:***

5. Кукса Ю.В. Особливості дослідження міжособистісної взаємодії у психології. *Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua»*. Kharkiv, 2021. Pp. 920-926. URL: <https://sci-conf.com.ua/vi-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-topical-issues-of-modern-science-society-and-education-26-28-dekabrya-2021-goda-harkov-ukraina-arhiv/>.

6. Кукса Ю.В. Психологічний аналіз поняття міжособистісної взаємодії. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: Збірник наукових матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 квітня 2022 р., м. Полтава)*. Полтава, 2022. С. 128-131. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20682/1/46A.pdf>

7. Кукса Ю.В. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: матеріали VI Міжн. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19-20 травня 2022 р.* Полтава, 2022. С. 436-439. URL: [https://pl.uu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/Збірник\\_Міжнародна\\_Інновації.pdf#page=436](https://pl.uu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/Збірник_Міжнародна_Інновації.pdf#page=436)

8. Кукса Ю.В. Підходи до розуміння взаємодії як психологічної категорії. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика. зб. наук. праць XVIII міжнародної студентської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» (23-24 березня 2023 р., м. Полтава).* Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С. 105-106. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25980>

9. Кукса Ю.В. Особливості побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів III Міжнарод. наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава).* Полтава, 2023. С. 127-131. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21923/1/39.pdf>

10. Кукса Ю.В. Характеристика побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: Зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.) / ред.колегія: І.Р. Крупник, І.С. Попович, Н.І. Тавровецька, О.М. Танасійчук (відп. За випуск) та ін. Херсон – Івано-Франківськ: ХДУ. 2023. С. 153-158. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17675>*

11. Кукса Ю.В. Специфіка міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю з різною інтерактивною спрямованістю. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті: зб. наук. Матеріалів I Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава).* Полтава, 2023. С. 83-87. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24160>

12. Кукса Ю.В. Дослідження міжособистісної взаємодії студентів



закладів освіти технічного профілю різних типів. *Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості: зб. наук. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, 23-24 травня 2024 р.* Полтава: ПНПУ, 2024. С. 75-78. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23923>

13. Кукса Ю.В. Специфіка діалогічної взаємодії студентів технічного профілю. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті: зб. наук. Матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. форуму (20-22 листопада 2024 р., м. Полтава).* Полтава, 2024. С. 125-128. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Психологія%20і%20соціальна%20робота.2024.pdf>

14. Кукса Ю.В. Тренінг як засіб формування навичок міжособистісної взаємодії студентів технічних спеціальностей. *Future of science: innovations and perspectives. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference (26-28.01.2025, Stockholm, Sweden).* Stockholm: SSPG Publish., 2025. Pp. 217-222. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25986>

15. Кукса Ю.В. Використання соціально-психологічного тренінгу для формування навичок міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю. *Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference, January 30-31, 2025.* Dnipro: FOP Marenichenko V.V. Pp. 130-132. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26052>

***В) Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:***

16. Кукса Ю.В. Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю. *Методичні матеріали та рекомендації.* Полтава, 2024. 158 с. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25986>

## ABSTRACT

***Kuksa Y.V. Psychological peculiarities of interpersonal interaction of technical profile students at different stages of professional training.*** — Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

*Thesis for the scientific degree of the Doctor of philosophy in the field of study 05 Social and Behavioral studies, specialty 053 Psychology. — Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava.*

The dissertation presents a study of the peculiarities of the development of interpersonal interaction in the process of technical profile specialists professional training. In particular, it analyses the theoretical approaches to the problem of interpersonal interaction of technical profile students, its content and structure, develops a structural and content model of interpersonal interaction of technical profile students, empirically studies the peculiarities of interpersonal interaction developing in the system of training of technical profile specialists, and develops and tests the psychological training aimed at developing the interpersonal interaction of future technical profile specialists.

The first chapter ***“Theoretical and methodological foundations of the study of interpersonal interaction of technical profile students at different stages of professional training”*** reveals the theoretical foundations of the study of the phenomenon of interaction in modern psychology, analyses the main approaches to the study of interpersonal interaction, analyses the structure and content of interpersonal interaction of technical profile students, and proposes a structural and content model of interpersonal interaction of technical profile students.

It was found that interaction is defined as the process of people’s influence on each other, which gives rise to their interconnections, relationships, communication, shared experiences and joint activities. Interpersonal interaction is a set of connections between people and mutual influences that arise and are consolidated in the course of their joint life activities. It was identified that it ensures the partners agreement on the purpose of activity, the means used to achieve the goal, and the coordination of the

strategies used by them. Interpersonal relationships are a special type of interpersonal interaction, that develop over a long period of time, have a personally significant character and have an important impact on the life of its participants.

The development of the ability to cooperate with others and interact effectively to solve professional problems is one of the main emphases in the system of technical profile specialists training, as the future specialist should be ready to enter the production field of interconnections and relationships, and feel confident in a professional environment. In the process of training the technical profile specialists, it is important to create the conditions in which students gain experience of cognitive and social activity, as well as interpersonal interaction, which will further contribute to the development of their ability to communicate effectively with colleagues and management, the ability to find a common language with them and thus to conduct the joint activities constructively.

A structural and content model of interpersonal interaction of future technical profile specialists was developed. It identifies such components as cognitive, emotional, behavioural, motivational, value and semantic ones. In accordance with the developed model, the criteria of the expression of each component at high, medium and low levels were identified.

The second chapter *“Empirical study of the psychological peculiarities of interpersonal interaction of technical profile students at different stages of professional training”* outlines the methodical principles of empirical research of the psychological peculiarities of interpersonal interaction of technical profile students at different stages of professional training, presents the results of a ascertaining study of the peculiarities of the development of interpersonal interaction of future technical profile specialists, and also conducts a comparative analysis of the interpersonal interaction of future specialists of different educational levels.

The empirical study confirmed the presence of cognitive, emotional, behavioural, motivational, value and semantic components in the structure of interpersonal interaction of future technical profile specialists, and also revealed the content of these components. The comparative study showed the significant differences

in the level of development of all components of interpersonal interaction of future technical profile specialists who obtain the educational levels of Junior Bachelor, Bachelor and Master. This made it possible to identify those indicators of interpersonal interaction that are distinctive for students of each of the educational levels and determine the greatest differences between them, making up a structural and dynamic picture of the development of interpersonal interaction of technical profile students at the educational levels of Junior Bachelor, Bachelor and Master.

In general, it was possible to identify the specifics of interpersonal interaction construction by future technical profile specialists and to assert that there are significant differences in the peculiarities of interpersonal interaction in the system of technical profile specialists training at the educational levels of Junior Bachelor, Bachelor and Master. Since each of the studied educational levels has a different structural and dynamic picture of interpersonal interaction, it can be concluded that there are differences in the development of interpersonal interaction of future technical profile specialists with different levels of professional training. This confirms the hypothesis that the peculiarities of interpersonal interaction of future technical profile specialists are determined by the level of their professional training and have manifestation specifics of applicants for Junior Bachelor's, Bachelor's and Master's Degrees.

The third chapter ***“Psychological means of development of interpersonal interaction of technical profile students in the process of professional training”*** describes the theoretical and methodological foundations of the development of interpersonal interaction in the system of training of technical profile specialists, substantiates the training programme of the formation of interpersonal interaction in the system of training of technical profile specialists, and also provides the dynamics of development of interpersonal interaction of future technical profile specialists basing on the results of the forming experiment.

The “Training programme of the development of interpersonal interaction of technical profile specialists” was developed. It is made for both technical specialists with work experience who have a low level of interpersonal interaction development, and future specialists in this field, characterised with unsatisfactory indicators of the

formation of interpersonal interaction components. The analysis of the programme implementation showed an increase in the level of constructive and dialogical relations, friendliness and aptitude for a competent type of communication response, the level of aspiration for people, orientation towards interaction and cooperation, as well as dialogical communication orientation. At the same time, the level of alienation, conflictness, tension, and aggression in relationships decreased. The level of authoritarianism, selfishness, aggressiveness, suspicion, subordination, dependence, as well as the tendency to dependent and aggressive types of communication response also decreased. In addition, the fear of rejection, focus on selfish interests and marginal orientation in interaction, tendency to authoritarian, manipulative, conformist and indifferent communication orientation decreased significantly, and the manifestation of emotional barriers in interpersonal communication decreased significantly. In general, the results of the training programme testing confirmed its effectiveness and relevance for the development of interpersonal interaction of future technical profile specialists.

*Keywords:* interaction; interpersonal interaction; technical profile students; future specialists; structure of interpersonal interaction; cognitive, emotional, behavioural, motivational, value and semantic components of interpersonal interaction of technical profile students.

### **List of publications of the applicant**

#### ***A) Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published:***

1. Kuksa Y.V. Comparative study of the features of building interpersonal interaction by students of a technical profile of different sexes. *Psychology and personality*. 2023. No. 1 (23). P. 139-149. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274740>

2. Kuksa Y.V. Peculiarities of interpersonal interaction of students of different types of educational institutions of a technical profile. *Psychological studies*. 2023. No. 2. P. 94-100. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.12>

3. Kuksa Y.V. Peculiarities of interpersonal interaction of future technical profile specialists with different types of interactive orientation. *Psychology and personality*. 2023. No. 2 (24). P. 222-231. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288302>

4. Kuksa Y. Comparative study of interpersonal interaction of male and female technical profile students. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej. Częstochowa*, 2023. No. 59 (2023), nr 4, P. 155-163. <https://doi.org/10.23856/5921>

***B) Scientific works that confirm the approval of the dissertation materials:***

5. Kuksa Y.V. Peculiarities of interpersonal interaction research in psychology. *Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua»*. Kharkiv, 2021. P. 920-926. URL: <https://sci-conf.com.ua/vi-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-topical-issues-of-modern-science-society-and-education-26-28-dekabrya-2021-goda-harkov-ukraina-arhiv/>.

6. Kuksa Y.V. Psychological analysis of the concept of interpersonal interaction. *Synergetic approach to designing the life space of the individual: Collection of scientific articles of the II International Scientific and Practical Conference (April 28-29, 2022, Poltava)*. Poltava, 2022. P. 128-131. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/20682/1/46A.pdf>

7. Kuksa Y.V. Psychological features of interpersonal interaction. *Innovation potential and legal support for the socio-economic development of Ukraine: the challenge of the global world: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference, Poltava, May 19-20, 2022*. Poltava, 2022. P. 436-439. URL: [https://pl.uu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/Збірник\\_Міжнародна\\_Інновації.pdf#page=436](https://pl.uu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/08/Збірник_Міжнародна_Інновації.pdf#page=436)

8. Kuksa Y.V. Approaches to understanding interaction as a psychological category. *Formation of the modern educational environment: theory and practice. Proceedings of the XVIII International Student Scientific and Practical Conference "Formation of the Modern Educational Environment: Theory and Practice" (March 23-24, 2023, Poltava)*. Poltava: V.G. Korolenko National Pedagogical University, 2022. P. 105-106. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25980>

9. Kuksa Y.V. Peculiarities of building interpersonal interaction by students of a technical profile of different sexes. *Synergetic approach to designing the life space of a person: Collection of scientific materials of the III International Scientific and Practical Conference (April 27-28, 2023, Poltava)*. Poltava, 2023. P. 127-131. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21923/1/39.pdf>

10. Kuksa Y.V. Characteristics of the construction of interpersonal interaction by students of a technical profile of different sexes. *Socio-psychological technologies of personality development: Collection of scientific works based on proceedings of the VIII All-Ukrainian scientific and practical conference of young scientists, postgraduates and students "Socio-psychological technologies of personality development" (Kherson, April 7, 2023)* / editorial board: I.R. Krupnyk, I.S. Popovych, N.I. Tavrovetska, O.M. Tanasiychuk (responsible for the release) and others. Kherson - Ivano-Frankivsk: KhDU. 2023. P. 153-158. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/17675>

11. Kuksa Y.V. Specificity of interpersonal interaction of students of technical profile with different interactive orientation. *Psychology and social work in the XXI century: Collection of scientific proceedings of the 1st International Scientific-Practical Forum (November 1-3, 2023, Poltava)*. Poltava, 2023. P. 83-87. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/24160>

12. Kuksa Y.V. Research on interpersonal interaction of students of educational institutions of technical profile of different types. *Psychology of development and resilience of personality: challenges and new opportunities: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference to the 110th anniversary of the*

*Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, May 23-24, 2024. Poltava: PNPu, 2024. P. 75-78. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/23923>*

13. Kuksa Y.V. Specifics of dialogical interaction of students of technical specialties. *Psychology and social work in the XXI century: Proceedings of the II International Scientific and Practical Forum (November 20-22, 2024, Poltava)*. Poltava, 2024. P. 125-128. URL: <http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/Психологія%20і%20соціальна%20робота.2024.pdf>

14. Kuksa Y.V. Training as a means of forming interpersonal interaction skills of students of technical specialties. *Future of science: innovations and perspectives. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference (January 26-28, 2025, Stockholm, Sweden)*. Stockholm: SSPG Publish., 2025. P. 217-222. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25986>

15. Kuksa Y.V. Using social and psychological training to form interpersonal interaction skills of technical students. *Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference, January 30-31, 2025*. Dnipro: FOP Marenichenko V.V. P. 130-132. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/26052>

***C) Scientific works that additionally reflect the scientific results of the dissertation:***

16. Kuksa Y.V. Psychological features of the formation of interpersonal interaction skills in the system of training technical profile. Methodological materials and recommendations. Poltava, 2024. 158 p. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25986>



## ВСТУП

**Актуальність проблеми дослідження.** Сучасний етап розвитку України як суверенної держави передбачає зміну векторів у ринкових відносинах нашої країни. Сьогодні українська економіка як ніколи потребує співпраці у виробничій сфері, переорієнтації з конкуренції на кооперацію на рівні як галузей, так і виробничих колективів, а також окремих фахівців. Відповідно, змінюються і вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, від яких тепер очікують не лише високого рівня професійних знань, умінь та навичок, а й готовності до узгодження дій у робочій спільноті, конструктивної співпраці у професійному середовищі, володіння навичками налагодження ефективної міжособистісної взаємодії у виробничих ситуаціях.

Подібні зміни відбуваються і в системі вищої освіти України, де основним завданням на сьогодні стає розвиток соціальної компетентності студентів, незалежно від обраної ними спеціальності. Однак формування соціальної компетентності грає виняткову роль для професійної підготовки студентів технічного профілю, оскільки діяльність у технічній галузі зазвичай має колективний характер і стає продуктивною тільки завдяки спільним зусиллям певної кількості працівників. У зв'язку з цим висока ефективність професійної діяльності фахівців технічного профілю передбачає не лише предметно-функціональний компонент їх професійної готовності (професійно важливі знання, вміння та навички), але й особистісний компонент (ціннісні орієнтації, соціально значущі мотиви, комунікативні та організаторські вміння, соціальна компетентність, налаштованість на співпрацю), що складають соціальний аспект професійної взаємодії.

Крім того, сучасні тенденції до зміни домінуючих форм комунікації у соціумі, розвиток технологій віддаленого зв'язку, зростання дистанції в усіх сферах життєдіяльності особистості додатково актуалізують проблему міжособистісної взаємодії, налагодження співробітництва та досягнення взаєморозуміння. У цьому контексті зростає значущість знань про психологічну

суть феномену міжособистісної взаємодії, його структурні компоненти, а також умови ефективної реалізації у діяльності за фахом.

У зв'язку з цим формування соціальних навичок студентів технічного профілю, зокрема, готовності до налагодження міжособистісної взаємодії у професійному середовищі, має стати одним із важливих завдань їх підготовки в закладах вищої чи фахової передвищої освіти.

У численних дослідженнях (М. Аргайл, Е. Аронсон, Е. Берн, О. Булгакова, Л. Велитченко, Л. Журавльова, Т. Коломієць, Г. Костюк, Є. Мелібруда, Дж. Мід, В. Молоченко, О. Молчанюк, К. Роджерс, В. Семиченко, С. Ситнік, Г. Скиба, І. Томан, З. Фройд, Е. Фромм, Дж. Хоманс, К. Хорні та ін.) здійснені спроби як прямо, так і опосередковано проаналізувати феномен міжособистісної взаємодії з точки зору психології. Узагальнення цих досліджень дає змогу говорити про відсутність єдиного загально визнаного підходу до розуміння міжособистісної взаємодії і її психологічних механізмів.

Деякі уявлення про компонентну структуру та механізми міжособистісної взаємодії були виокремлені завдяки теоріям соціального розвитку особистості (А. Бандура, З. Кіреєва, М. Кузнєцов, С. Максименко, Л. Сердюк, О. Чебикін, Т. Ямчук та інші), вивченню проблем психології управління (С. Кличковський, О. Корніяка та інші), аналізу психологічних основ комунікації (І. Берющева, О. Саннікова та інші), дослідженням із психології міжособистісного спілкування (О. Гончаров, Н. Слободяник, Г. Улунова, Т. Щербан та інші). Однак ці підходи демонструють суперечливість пояснень як самого змісту міжособистісної взаємодії, так і її механізмів.

Взаємодія як взаємозв'язок між суб'єктами спільної діяльності розглядається в працях В. Васютинського, Л. Карамушки, Л. Орбан-Лембрик, В. Татенко та інших. Зокрема, у дослідженнях Л. Орбан-Лембрик схарактеризовані ті особливості міжособистісної взаємодії, які стосуються окремих її змістових ознак. Натомість, В. Васютинський здійснив вивчення можливостей міжособистісної взаємодії у груповій феноменології. Застосування прийому міжособистісної взаємодії у нарративних технологіях було предметом

дослідження Н. Будій, а обґрунтування основ колективної міжособистісної взаємодії було здійснене Є. Дехтяр. Роль і значення вікових та індивідуальних особливостей міжособистісних взаємин та характеристик взаємодії у вітчизняній психології були вивчені та висвітлені М. Боришевським, Є. Головахою, Л. Дзюбко, С. Колот, В. Лавріненком, А. Пасічніченко, В. Ямницьким та іншими.

З огляду на те, що ефективність міжособистісної взаємодії спирається на комунікативні здібності її учасників, у науковій психологічній літературі акцентують на розвитку комунікативної компетентності (Д. Годлевська, Є. Головаха, Г. Данченко, І. Іванова, С. Козак, С. Макаренко, В. Черевко, С. Яланська та інші) та формуванні комунікативних умінь (М. Ісаєнко, О. Мирошник, А. Москаленко та інші). Крім того, напрацювання вітчизняних учених стосуються і проблеми впливу міжособистісних стосунків на процес спілкування (Є. Цуканова), ролі лідера серед складників системи міжособистісних стосунків (А. Видай) тощо.

Міжособистісна взаємодія звертала на себе й увагу представників вітчизняної педагогічної психології, а саме Л. Бронської (підготовка майбутніх педагогів до взаємодії в освітньому середовищі), І. Булах та Л. Долинської (психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладача й студентів), Т. Черкашиної (становлення культури взаємин викладачів та студентів закладів вищої освіти) тощо.

Питання становлення соціально-психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності привертало увагу багатьох численних науковців. Так, різноманітні аспекти теорії професійної взаємодії, сучасних форм трудової комунікації, становлення суб'єкта професійної діяльності у цілому розглядалися А. Бойко, А. Гірняк, Г. Задорожним, О. Кузнецовою, В. Коваль та іншими. Водночас окремі аспекти формування навичок міжособистісної взаємодії фахівців різного профілю досліджували О. Бовдир, В. Бочелюк, Л. Іванченко, С. Сарновська, В. Соколова, Г. Тимченко, О. Фурман та інші.

Проблеми професійного спілкування були розкриті у дослідженнях таких учених, як М. Алвессон, І. Авдєєва, С. Амеліна, Г. Гірняк, Н. Волкова, О. Каверіна, С. Кожушко, О. Куцевол, В. Шафранський та інші. Способи формування професійних комунікативних умінь студентів були предметом наукових пошуків М. Заброцького, Л. Ковальчук, В. Москаленко та інших.

Сьогодні науковці проводять ґрунтовні дослідження шляхів формування професійної компетентності у системі підготовки майбутніх фахівців технічного профілю у багатьох напрямках, зокрема, й психологічному. Так, удосконалення фахової підготовки майбутніх інженерів є предметом наукових пошуків О. Білика й О. Гулай (фахівці будівельних спеціальностей), Т. Гончаренко (інженери-програмісти), О. Грицюка, О. Джеджули й О. Ігнатюк (фахівці інженерно-технічного спрямування), В. Дуганця (інженери аграрної галузі), У. Ляшенко (суднові механіки), Р. Суценка (інженери залізничного транспорту), Л. Щербатюк (інженери-механіки). С. Резнік та О. Романовський описували підготовку інженерів до управлінської діяльності. На зростанні якості професійної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі наголошують О. Алексєєв, Н. Підбуцька, Ю. Пришупа, О. Терьохіна, М. Фоміна, І. Хом'юк та інші.

Однак попри посилену дослідницьку увагу до означеної проблеми, окремі її аспекти й досі вивчені недостатньо. Так, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дотепер питання розкриття психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у системі професійної підготовки поки що не виступали предметом спеціального психологічного дослідження. Крім того, залишається не до кінця розкритою проблема становлення професійно важливих навичок міжособистісної взаємодії у навчально-професійній діяльності, використання найбільш ефективних шляхів формування та розвитку цього феномена.

Водночас можемо констатувати, що спроби вирішити різні аспекти цього питання пов'язані з низкою суперечностей між:

- переважаючою спрямованістю освітнього процесу у технічних закладах вищої та фахової передвищої освіти на формування у здобувачів освіти предметно-фахових знань і вмінь, та неналежною увагою до розвитку їх міжособистісної взаємодії у майбутній професійній діяльності;

- високими соціальними очікуваннями суспільства, об'єктивною потребою сучасного ринку у фахівцях, яким притаманні розвинуті навички міжособистісної взаємодії, та недостатнім рівнем їхньої підготовки до спілкування у професійній спільноті;

- значним потенціалом системи фахової підготовки студентів технічного профілю до формування та розвитку міжособистісної взаємодії й нерозробленістю моделі та технології формування міжособистісної взаємодії цієї категорії фахівців у межах освітнього середовища.

За цих обставин особливо актуальним є дослідження проблеми розвитку міжособистісної взаємодії в системі фахової підготовки працівників для подальшої роботи в технічній галузі, що й зумовило вибір теми дисертації: *«Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана в межах науково-дослідної теми кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка «Психологія розвитку особистості в освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0119U002283), що координується Міністерством освіти і науки України. Тему дослідження затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 2 від 24 вересня 2021 р.).

**Мета дослідження** — визначити психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання.

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

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, її змісту та структури.
2. Розробити структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.
3. Емпірично дослідити особливості розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання.
4. Розробити і провести апробацію психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток міжособистісної взаємодії у процесі професійного навчання студентів технічного профілю.

**Об'єктом дослідження** є феномен міжособистісної взаємодії.

**Предметом дослідження** є особливості розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання.

**Теоретико-методологічні основи** дослідження становлять:

- основні положення компонентно-структурного (К. Левін, В. Панок, О. Саннікова та інші); суб'єктно-діяльнісного (Л. Велитченко, В. Моляко, В. Роменець, В. Татенко, О. Чебикін та інші); ресурсного (А. Іваницький, С. Хобфолл та інші) та компетентнісного (О. Джеджула, Г. Тарасенко та інші) підходів у психології;
- психологічні теорії міжособистісної взаємодії (М. Аргайл, Р. Бейлз, А. Мудрик, К. Роджерс, Н. Хейз, Дж. Хоманс та інші);
- психологічні теорії особистісного розвитку (А. Адлер, І. Бех, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Олпорт, М. Томчук, Е. Фромм, А. Фурман та інші);
- психологічні концепції діяльності малих груп і командоутворення (Р. Белбін, Л. Богданов, М. Вудкок, В. Галузьяк, В. Шахов, Д. Френсіс та інші);
- положення про сутність і особливості групової навчальної діяльності (М. Кадемія, В. Лозова, Ю. Мальований, О. Ярошенко та інші);

- теорії професійно-особистісного розвитку та саморозвитку людини як суб'єкта освітнього процесу (М. Артюшина, Т. Браніцька, Н. Кулалаєва, Г. Романова, І. Тітов та інші);
- теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутніх фахівців (О. Акімова, А. Алексюк, В. Бочелюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радкевич та інші);
- положення щодо формування різних аспектів професійної компетентності фахівців технічного профілю (О. Білик, Я. Білоконь, О. Гулай, Р. Гуревич, Д. Гоменюк, Т. Гончаренко, О. Грицюк, О. Джеджула, О. Дубініна, О. Ігнатюк, В. Дуганець, А. Кононенко, П. Лузан, У. Ляшенко, В. Манько, О. Падалка, С. Резнік, О. Романовський, Р. Сущенко, Л. Щербатюк, О. Алексєєв, Н. Підбуцька, Ю. Пришупа, С. Сисоєва, О. Терьохіна, М. Фоміна, І. Хом'юк та інші).

В основу дослідження покладено такі **гіпотези**:

1) особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю визначаються рівнем їх фахової підготовки і мають специфіку прояву у здобувачів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра і магістра;

2) розвиток міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у процесі їх професійного навчання може бути здійснений засобами соціально-психологічного тренінгу.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів:

*теоретичні методи:* теоретичний аналіз, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація, моделювання, що були застосовані для вивчення концептуальних засад дослідження проблеми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю у системі професійної підготовки та визначення провідних компонентів цього процесу;

*емпіричні методи:* психологічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи), методи активного соціально-психологічного навчання

(соціально-психологічний тренінг), психодіагностичні методи, які забезпечили реалізацію експерименту;

*методи математичної обробки даних* (коефіцієнт кореляції  $r_{xy}$  Пірсона,  $U$ -критерій Манна-Уїтні,  $t$ -критерій Ст'юдента, однофакторний дисперсійний аналіз (one-way analysis of variance, ANOVA) з тестом багаторазового порівняння Дункана,  $F$  критерій Фішера) з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

**Експериментальна база дослідження.** Емпірична частина дослідження виконувалася протягом 2022-2024 років на базі Державного біотехнологічного університету (м. Харків), Полтавського державного аграрного університету та Відокремленого структурного підрозділу «Хорольський агропромисловий фаховий коледж Полтавського державного аграрного університету». У дослідженні взяли участь студенти, які здобувають освітні ступені молодшого бакалавра, бакалавра та магістра (по 100 респондентів на кожному освітньому рівні). Вибірка включала 270 учасників чоловічої статі та 30 учасників жіночої статі. Загалом дослідженням було охоплено 300 здобувачів освіти. Вік учасників — 18-22 роки.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що:

*вперше:* розроблено структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, яка включає когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний та ціннісно-смісловий компоненти; виявлено структурно-динамічну картину розгортання міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра та магістра; розроблено та апробовано тренінгову програму розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю у процесі їх професійного навчання;

*розширено та уточнено:* уявлення про структуру, критерії та рівні сформованості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю; розуміння закономірностей розвитку компонентів міжособистісної взаємодії у



фахівців технічного профілю та їхньої динаміки у процесі професійної підготовки на різних освітніх рівнях;

*набули подальшого розвитку:* положення щодо забезпечення психологічних умов формування та розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у процесі їх професійної підготовки.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що підібраний психодіагностичний матеріал може бути використаний як засіб діагностики рівня розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю працівниками психологічних служб закладів вищої та фахової передвищої освіти. Результати дослідження можуть впроваджуватися в практику роботи викладачів закладів вищої та фахової передвищої освіти, а саме стати опорою для забезпечення організації професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю та формування в них навичок міжособистісної взаємодії, зокрема, у змісті навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Крім того, отримані результати можуть слугувати основою для розробки комплексу заходів із підготовки фахівців технічного профілю до професійної взаємодії, а також тренінгових, просвітницьких та корекційних програм з формування та розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Полтавського державного аграрного університету (довідка № 314/01-70 від 17.12.2024 р.), діяльність психологічної служби Центральноукраїнського національного технічного університету (довідка № 08-19/14-148 від 27.01.2025 р.), освітній процес Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (довідка від 28.01.2025 р.), діяльність громадської організації «Центр практичної психології» та виробничу діяльність ТОВ «Концерн Біг-М» (довідка № 13 від 27.01.2025 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Наукові положення та одержані емпіричні результати є самостійним внеском автора в дослідження проблеми міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання.

**Апробація матеріалів дисертації** здійснювалась у доповідях та повідомленнях на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, зокрема, на VI Міжнародній науково-практичній конференції «Topical issues of modern science, society and education» (26-28 грудня 2021 р., м. Харків), II Міжнародній науково-практичній конференції «Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості» (28-29 квітня 2022 р., м. Полтава), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу», (19-20 травня 2022 р., м. Полтава), XVIII міжнародній студентській науково-практичній конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» (23-24 березня 2023 р., м. Полтава), «Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості» (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава), VIII Усеукраїнській науково-практичній конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (7 квітня 2023 р., м. Херсон), VII Міжнародній науковій конференції «Нові тенденції у психології та педагогіці» (19 травня 2023 р., м. Радом, Польща), I Міжнародному науково-практичному форумі «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава), Міжнародній науково-практичній конференції до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка «Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості» (23-24 травня 2024 р., м. Полтава), II Міжнародному науково-практичному форумі «Психологія і соціальна робота у XXI столітті» (20-22 листопада 2024 р., м. Полтава), III Міжнародній науково-практичній конференції «Future of science: innovations and perspectives» (26-28 січня 2025 р., м. Стокгольм, Швеція), V Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Російсько-українська війна: наслідки для світу» (30-31 січня 2025 р., м. Дніпро).

**Публікації за темою дисертації.** Зміст роботи викладено у 16 одноосібних публікаціях, із них 3 статті опубліковано в наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України, 1 стаття в зарубіжному

періодичному виданні, 11 тез виступів на наукових конференціях, а також 1 методичні матеріали та рекомендації.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел, що налічує 220 найменувань, з них 62 англійською мовою. Повний обсяг дисертації складає 325 сторінок. Основний зміст викладено на 231 сторінці. Робота містить 17 таблиць, 14 рисунків і 4 додатків.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

У першому розділі розкриті теоретичні основи вивчення феномену взаємодії у сучасній психології, проаналізовані основні підходи до дослідження міжособистісної взаємодії, здійснений аналіз структури та змісту міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також запропонована структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.

#### 1.1. Теоретичні основи вивчення феномену взаємодії у сучасній психології

Проблематика міжособистісної взаємодії ґрунтується на загальній категоріальній основі, якою є категорія взаємодії. Поняття взаємодії є найближчим щодо поняття міжособистісної взаємодії, тому його детальний аналіз дасть змогу розкрити ті характеристики міжособистісної взаємодії, які пов'язують цей феномен із більш широким понятійним полем.

Взаємодія є підґрунтям та умовою побудови різних типів зв'язків між суб'єктами чи об'єктами, а також виступає основою формування будь-якої системи, оскільки у системі усі елементи обов'язково пов'язані між собою. Завдяки взаємодії людина може пізнавати природні та суспільні явища, орієнтуватися у предметному та соціальному середовищі [33].

Категорія взаємодії присутня у багатьох науках, серед яких філософія, психологія, соціологія, педагогіка, культурологія тощо. Взаємодія є універсальним концептом, який в різних галузях знання розуміють як:

- форму руху будь-якої системи [141];
- методологічний принцип пізнання людини і природи [126];

– будь-який тип відносин або зв'язків, безпосередніх або ж опосередкованих [140].

У «Словнику української мови» зазначено, що «... взаємодія — це загальна форма зв'язку тіл та явищ, яка здійснюється за умов їх взаємної зміни. Два та більше тіл чи явищ, що взаємодіють, складають систему, в якій здійснюється процес перетворення руху, причини в дії і навпаки» [138, с. 76].

З метою розуміння методологічних засад, необхідних для теоретичного та емпіричного дослідження міжособистісної взаємодії у психології, важливо розкрити загальне розуміння поняття «взаємодія», яке представлено у філософських та соціологічних концепціях.

Взаємодія, будучи категорією філософії, виявляє ознаки універсальності, які свідчать про її присутність у кожному акті природного чи соціального буття. «Взаємодія — це універсальна властивість усього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на інших» [152, с. 77-78]. Така універсальність взаємодії є методологічним підґрунтям для створення вихідних теоретичних положень з метою вивчення будь-яких складних об'єктів.

У філософській науці взаємодія описується як форма існування і руху матерії, причому передбачені зміни в її стані [58].

Категорія взаємодії була проаналізована Ф. Гегелем, на думку якого «... взаємодія є причиною запропонованих субстанцій, що зумовлюють одна одну; кожна є відносно іншої водночас і активною, і пасивною субстанцією» [178, с. 691].

У цілому учені-філософи підходили до розуміння взаємодії як взаємної причинності суб'єктів, що зумовлюють один одного. Вона знаходить вияв в організації спільних зусиль, які спрямовуються на пошук відповідного вирішення проблеми. Фактично взаємодія є специфічною «організаційною реальністю», в якій з'являються і перетинаються зв'язки та відносини суб'єктів, включених до цієї взаємодії. Універсальна природа взаємодії виступає не сама по собі, а проявляється опосередковано через обмежені кінцеві форми, і в цьому сенсі взаємодія володіє відносним характером [87; 178].

Отже, з філософської точки зору категорія взаємодії є загальною формою взаємозв'язку між явищами, а її зміст полягає у двобічному впливі об'єктів одне на одного, в їх взаємній зумовленості.

У соціології взаємодію розглядають через призму розкриття соціальних зв'язків. У соціологічній науці взаємодію переважно розуміють як послідовність деяких елементарних актів у соціальній діяльності, яка є засобом прояву соціальних зв'язків за допомогою регулювання позицій учасників з урахуванням характеру ситуації та стилю взаємодії [19; 194; 214].

Так, американський соціолог Т. Парсонс у своїй теорії функціонування суспільства наголошує, що в основу будь-якої людської діяльності покладена взаємодія [194].

На думку соціологів, до компонентів взаємодії слід відносити людей, їхні взаємозв'язки, взаємозумовлення їх зміни. В умовах соціальної взаємодії проходить обмін діями, системи яких скоординовані, споріднені між собою, а також відновлювані. Між суб'єктами подібної взаємодії, як правило, існує взаємний та стійкий інтерес, що зрештою формує соціальний зв'язок [141].

Відомий польський соціолог Я. Щепанський розглядає соціальний зв'язок як «організовану систему відносин, інститутів і засобів соціального контролю, що згуртовує індивідів, підгрупи та інші складові елементи у функціональне ціле, яке здатне до зберігання і розвитку» [214, с. 113].

Прагнучи задовольнити власні комунікативні потреби та вибудувати певні соціальні зв'язки, люди вступають у контакт та взаємодію, а також у постійні відносини. У цьому процесі виокремлюють кілька стадій розвитку контакту [214]:

- просторовий — стикання осіб у просторі і часі, коли у результаті взаємостереження виявляється факт наявності в одного із учасників якихось рис і особливостей, що можуть стати цікавими іншому;

- психологічний — поява зацікавленості такими особливостями та готовності її продемонструвати, визнати цінність конкретних речей або характеристик, які наявні у партнера;

- соціальний — обмін певними цінностями між учасниками.

Як наголошує Я. Щепанський, саме на етапі соціального контакту виникає найперша взаємодія між людьми, адже «соціальний контакт — певна система, до якої входять щонайменше дві особи, якась цінність, що стає основою контакту, та певні взаємодії, які стосуються цієї цінності» [214, с. 82].

Ця теза вченого певною мірою перегукується з ідеями німецького соціолога М. Вебера, який висловлював думку, що «джерелом соціальної взаємодії людей (як окремих індивідів, так і груп) є їхні потреби, інтереси та цінності. У процесі взаємодії люди намагаються максимально раціоналізувати власну поведінку з метою досягнення найбільшої економічної ефективності, а тому для соціальних дій властивими є такі ознаки, як раціональність, усвідомленість та орієнтованість на інших» [18, с. 84].

Відповідно, Я. Щепанський надає таке тлумачення феномену взаємодії: «Взаємодія — це постійне систематичне вчинення дій задля того, щоб викликати відповідну реакцію у партнера; це і вплив на самого партнера, причому реакція, яка з'являється, викликає у свою чергу і реакцію того, хто впливає» [214, с. 83]. Партнерами по взаємодії можуть стати як окремі індивіди, так і їхні угруповання, адже «взаємодія є системою дій мінімум двох осіб, або двох спільнот, або ж спільноти й індивіда» [214, с. 83]. Автор підкреслює необхідність диференціювати поняття «взаємодія» та «соціальна дія», яка по суті є «однобічною дією однієї особи з метою викликати зміни в установках, намірах та функціях іншої особи» [214, с. 83].

Підсумовуючи, Я. Щепанський наголошує на такій особливості взаємодії, як взаємний, або ж двосторонній вплив: «взаємодії — це взаємно пов'язані системи дій, між якими з'являється причинно-наслідковий зв'язок» [214, с. 88].

Отже, із соціологічної точки зору взаємодія є одним із провідних джерел усіх суспільних явищ, оскільки завдяки їй поведінка людини власне і стає соціальною дією. Завдяки взаємодії між людьми можуть виникати певні стійкі соціальні відносини.

У психологічному вимірі взаємодію трактують як «процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну зумовленість та зв'язок» [155, с. 46].

Уперше «взаємодія» як самостійна психологічна категорія була виділена О. Контом. Попри те, що учений досить однобічно тлумачить поняття «спілкування – взаємодії», факт акцентування ним на взаємодії як специфічній детермінанті психічного заслуговує на увагу [42].

Аналіз сучасних психологічних джерел [26; 98; 101; 108; 128] засвідчив, що до сьогодні у психології відсутнє єдине бачення місця взаємодії серед інших психічних феноменів і процесів, що значно ускладнює її диференціацію. Взаємодія розглядається ученими-психологами і як самостійна категорія, і як інтерактивна складова частина процесу спілкування, і як варіант діяльності індивіда, або ж як вид людської активності у цілому [35; 98; 128].

Саме трактування терміну «взаємодія» у психологічній науці є різноплановими. Так, В. Синявський та О. Сергеєнкова у «Психологічному словнику» визначають взаємодію як «процес впливу людей одне на одного, який породжує їх взаємозв'язки, стосунки, спілкування, спільні переживання та спільну діяльність» [119, с. 43]. На думку вчених, процес взаємодії вимагає активності та взаємної спрямованості дій усіх учасників. Крім того, взаємодія є провідним чинником регуляції їх самооцінок та поведінки в соціумі.

Г. Ложкін наголошує, що «під взаємодією варто розуміти таку систему дій, за якої дії однієї людини або групи осіб зумовлюють конкретні дії інших, а дії останніх, у свою чергу, детермінують дії перших» [139, с. 99].

Учений О. Киричук акцентує увагу на тому, що взаємодія є вихідним, родовим поняттям щодо процесів взаємовпливу та взаємозміни [47].

Подібної точки зору дотримується А. Колишкіна, розглядаючи феномен взаємодії як «сукупність процесів впливу різноманітних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість та взаємоперехід» [54, с. 16]. На думку вчених, взаємодії властивий об'єктивний універсальний характер, оскільки вона є інтегруючим



чинником, який сприяє об'єднанню частин в єдине ціле. За допомогою взаємодії можна визначити сутність причинно-наслідкових зв'язків [54].

Підсумовуючи думку багатьох вітчизняних вчених, М. Корнєв та А. Коваленко підкреслюють, що «взаємодія у соціально-психологічному плані є аспектом спілкування, який виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети» [60, с.75].

Підходи зарубіжних учених до визначення феномену взаємодії також є різними. Так, в «Оксфордському психологічному словнику» зазначається, що «взаємодія — це взаємний вплив, у соціальному контексті — це стимул від одного учасника взаємодії на поведінку іншого» [192, с. 98].

Американський дослідник Р. Готтсданкер взаємодію розглядає як сукупний результат дії кількох змінних, який виділений у факторному експерименті [175].

Французький учений Ж. Годен називає взаємодією «взаємовплив двох несвідомих» [174, с.47].

Відомий соціальний психолог Д. Майєрс обґрунтовує думку, що «взаємодія — це взаємозв'язок, при якому виникає залежність одного чинника (наприклад, біологічного) від іншого (наприклад, чинника навколишнього середовища)» [191, с. 659].

Звідси слідує, що важлива значущість категорії взаємодії простежується у всіх суспільних сферах, незважаючи на те, чи пов'язані вони з реалізацією прямих відносин «суб'єкт – суб'єкт», або ж здійснюються опосередковано за схемою «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» [134].

Загалом у західній психології поняття взаємодії не вважають однозначним та виділяють кілька підходів до його розуміння та аналізу. Відмінність між підходами полягає у виборі об'єкта дослідження, де більша чи менша увага приділяється або вербальним взаємодіям, або ж включенню до взаємодії контексту зовнішнього середовища. Дослідження взаємодії включають як вивчення поведінки [195], так і аналіз невербальної взаємодії індивіда [173; 210].

При характеристиці вербальної взаємодії вчені покладаються на різне розуміння ролі мови і стосунків між суб'єктом і навколишнім середовищем. Також науковці по-різному зосереджують увагу на тих об'єктах, які опосередковують взаємодію [176]. Це підводить до думки про те, що саме поняття взаємодії концептуалізується вченими по-різному.

Різні точки зору зарубіжних психологів щодо розуміння власне поняття взаємодії можна об'єднати у два підходи, або ж концепції взаємодії, — факторний та діалогічний.

1) Згідно з факторним підходом, взаємодія визначається як відносини між двома (або більше) суб'єктами, які впливають одне на одного [188]. Взаємодія у цій концепції розглядається як ланцюжок «дія-реакція», або ланцюжок «стимул-реакція» між суб'єктом і середовищем.

Прикладом факторного підходу до розуміння взаємодії є вивчення групової динаміки в соціальній психології. У цій сфері добре відомим є метод Р. Бейлза, спрямований на опис міжособистісної динаміки в малих групах [161]. Його схема полягала у трактуванні кожної дії відповідно до заздалегідь визначених категорій (наприклад, «запитує думку» чи «висловлює думку»). На противагу теоретичному визначенню групи Р. Бейлза, група тоді виглядала як результат індивідуальних дій. Пізніше, під впливом теорії мовленнєвих актів, схеми кодування, які засновані на подібних принципах [211], стали більш широко використовуватися і застосовуються досі [186].

Як стверджує Е. Шеглофф, факторний підхід до розуміння взаємодії найбільш часто використовується в психології [205]. Однією з можливих причин цього є те, що «когнітивістські та інші «психологічно орієнтовані» дисципліни беруть «єдино «мислячу», уособлену індивідуальну людину як основну, інтегрально організовану реальність, що підлягає вивченню» [165, р. 36].

Інша пов'язана з цим причина полягає в тому, що психологія має тісні зв'язки з природничими науками, а тому її основним емпіричним інструментом є експериментальний метод, який вимагає ізоляції окремих змінних і може призвести, завдяки статистичним інструментам, до їхнього об'єднання у

фактори, кластери тощо. Звідси слідує, що факторний підхід також походить від методів, які дослідники-психологи використовують для збору та аналізу даних [176].

2) Діалогічний підхід до взаємодії. Поняття взаємодії, однак, може бути концептуалізоване зовсім по-іншому, як це показано, зокрема, в роботах Дж. Міда та К. Левіна. Центральним поняттям, що розроблялося Дж. Мідом, є «символічний жест», яке пояснює мисленнєві процеси та мову. Тоді як «звичайний жест» — це простий ланцюжок стимулів і реакцій, який можна спостерігати у тварин або в елементарних типах людської взаємодії, «символічний жест», на думку Дж. Міда, є специфічним для людського розуму. Він складається з потрійного, або тристороннього відношення, яке, в термінах Дж. Міда містить жест першого організму, адаптивну реакцію (а саме інтерпретацію) другого організму, і соціальний акт, який є результатом жесту, що його ініціює. Отже, значення не є «психічний зміст (зміст розуму чи свідомості); воно не походить ні з розуму мовця, ні з мови як коду (*la langue*), а залежить від того, як мовець А інтерпретує жест мовця Б і (що важливіше) очікує, що Б інтерпретує жест А» [189, р. 76].

У працях Дж. Міда можна зустріти думку про те, що у розвитку людського «Я» провідне значення має взаємодія, тому саме розгалуженість систем взаємного впливу людей одне на одного зумовлює діапазон способів дій особистості. Взаємодія між індивідами — це безперервний діалог, у якому вони спостерігають, обмірковують наміри одне одного та відповідно реагують на них [94].

Щодо внеску К. Левіна, то оригінальність його підходу полягала в припущенні, що він вважав, що індивідуальну поведінку не можна розглядати без урахування життєвого простору (поля), в якому вона реалізується [184]. Життєвий простір — це результат спільної дії між певним фізичним і соціальним середовищами та певним психологічним станом. Життєвий простір рухається разом із фізичним та соціальним середовищем людини, тобто індивід і середовище утворюють єдину одиницю аналізу і є взаємозалежними. Звідси

слідуює, що в теорії К. Левіна такі питання, як зміна ставлення та поведінкові зміни не можуть бути пояснені без урахування того поля, в якому діє людина, контекст, в якому відбувається діяльність, також є результатом власної психологічної активності суб'єкта [185].

Отже, факторний та діалогічний підходи до розуміння взаємодії відрізняються визначенням одиниці аналізу, яка прийнята для вивчення людської поведінки. Згідно з факторним підходом, одиницею аналізу є індивід, який піддається різноманітним зовнішнім впливам. У таких моделях до основної одиниці аналізу — індивіда — додаються фактори зовнішнього середовища. Відповідно, поняття контексту розуміють як сукупність зовнішніх змінних, що мають певні об'єктивні характеристики. На противагу цьому, згідно з діалогічним підходом, одиницею аналізу є взаємодія в цілому, наприклад, індивід та його соціальне й фізичне оточення. Відповідно до цієї точки зору, фізичне середовище (або ж «контекст») не є винятково зовнішнім, воно конструюється суб'єктом, який активно його інтерпретує.

Однак аналіз різних підходів, що наявні у психологічній літературі щодо поняття взаємодія, дозволяє зазначити і спільну для всіх учених тезу: умовою взаємодії завжди є активність мінімум двох сторін, яка уможлиблює отримання особистісного сенсу виконаної дії.

Загалом взаємодії як процесу притаманні деякі процесуальні характеристики, які в окремий момент часу можна розглядати як певний статичний зріз, а саме результат прояву зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх належать зовнішні обставини і положення осіб, що взаємодіють. До внутрішніх включені міжособистісні взаємовідносини, які склалися між індивідами [134].

В. Москаленко виділяє два аспекти аналізу процесу взаємодії. Перший — це розгляд «взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни поведінки, діяльності, установок, стосунків». Другий — це «спосіб реалізації спільної діяльності, мета якої вимагає взаємного узгодження індивідуальних дій, розподілу і кооперації функцій» [101, с. 51].

Більш того, аналізуючи підходи вітчизняних учених до розуміння категорії взаємодії, можна відмітити, що це поняття розглядається у тісному взаємозв'язку з категоріями «спілкування» та «діяльність». Зокрема, аналіз підходів до дослідження проблеми спілкування дає змогу виокремити три підходи до визначення зв'язку між поняттями «взаємодія» та «спілкування» [27; 98]:

1. Поняття «взаємодія» і «спілкування» є тотожними, тобто спілкування — це і є взаємодія, суть якої полягає у взаємному пізнанні й обміні інформацією з використанням різних засобів комунікації з метою встановлення взаємин, які сприяють процесу спільної діяльності. Згідно з цим підходом, без спілкування взаємодія не є можливою.

2. Взаємодія є одним із аспектів спілкування, яке виступає як реальність міжособистісних та соціальних відносин.

3. Взаємодія включає спілкування та є поняттям, значно ширшим за нього.

М. Савчин, спираючись на дослідження вітчизняних психологів попередніх років, зокрема, Г. Андрєєвої, визначає взаємодію як складову частину спілкування поряд із соціальною перцепцією та комунікацією (інтерацією). На думку вченого, з огляду на зв'язок між взаємодією та спілкуванням, який існує об'єктивно, диференціювати ці явища досить складно [128]. Трактуючи поняття «спілкування» як реальність міжособистісних і суспільних відносин, автор виокремлює взаємодію як іншу, відмінну від комунікативної сторону спілкування [128].

На думку М. Савчина, це той аспект, який «фіксує не лише обмін інформацією, але й організацію спільних дій, які дають партнерам змогу виконати деяку спільну для них діяльність» [128, с. 101].

Отже, такий підхід до розуміння взаємодії як інтерактивного компонента спілкування уможлиблює, з одного боку, виключення відриву взаємодії від комунікації, а з іншого — уникнення їх цілковитого ототожнення.

Дослідниці Л. Кайдалова та Л. Пляка звертають увагу на те, що фундаментальне дослідження співвідношення категорій «спілкування», «діяльність» і «взаємодія» у вітчизняній психології було здійснене у працях

О. Бодальова, який обґрунтовував як генетичну близькість цих понять, так і водночас демонстрував неможливість зведення їх одне до одного. Автор стверджував, що спілкування завжди є взаємодією людей. Водночас, аналізуючи співвідношення понять «діяльність» та «спілкування», останнє тлумачиться як один із видів діяльності, однак воно відрізняється від інших видів тим, що його суть полягає у взаємодії людини з людиною [43].

С. Моргунова наголошує на існуванні чіткої ієрархії понять «спілкування», «взаємодія» та «спільна діяльність», а саме: «спілкування — це підґрунтя для появи взаємодії; існування взаємодії, у свою чергу, є необхідною умовою виникнення спільної діяльності, яка є апогеєм взаємодії» [100, с. 218].

Розглядаючи феномен взаємодії у контексті спільної діяльності, Л. Орбан-Лембрик визначає її як «взаємозалежний обмін діями, організацію людьми взаємних дій, які спрямовані на реалізацію спільної діяльності» [108, с. 215]. Мова йде про те, що люди обмінюються не лише інформацією, а й різними діями, які сприяють плануванню спільної діяльності, її координації й ефективному розподілу функцій.

У досліджуваному контексті інтерес викликає визначення О. Пінською взаємодії як форми організації конкретної діяльності людей. Дослідниця підкреслює, що характер взаємодії є безпосередньо тією умовою, яка розкриває зміст спільної діяльності. Визначальним є той факт, що діяльність, спільна для партнерів, здійснюється завдяки спілкуванню, яке полягає в обміні як знаннями, так і діями: «взаємодія є елементом спілкування, який фіксує як обмін інформацією, так і організацію спільних дій, тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності та щодо неї» [113, с. 96].

Аналізуючи взаємодію як комплексний соціально-психологічний процес із деякою поступовістю свого розвитку, вітчизняні та зарубіжні психологи вказують на певну кількість таких етапів з характерним для них змістом. Так, М. Аргайл виділяє такі етапи, як фізичний контакт, сумісне пересування у просторі, сумісна групова або масова дія [159].

Учена С. Ситнік, спираючись на дослідження вітчизняних вчених, доходить висновку, що у процесі взаємодії присутні п'ять стадій, а саме перцептивна, суб'єктна самопрезентація, взаємопроявлення, інформаційна погодженість, а також діяльнісна сумісність. Крім того, учена підкреслює, що розвиток взаємодії відбувається поряд із формуванням індивідуального ставлення, виділяючи у цьому процесі підготовку до сприйняття, безпосередньо сприйняття враження, розуміння, фіксацію ставлення та підготовку до вираження ставлення [134].

Сутність взаємодії найбільш повно може бути розкрита через її функції. В. Гаврюшенко звертає увагу на те, що у вітчизняній психологічній науці уперше питання про функції взаємодії було поставлене Б. Ломовим. Аналізуючи спілкування як вищу форму взаємодії людей, учений виокремив основну функцію спілкування. Призначення взаємодії полягає у засвоєнні окремою людиною досвіду, виробленого усім людством, завдяки чому обмеженість індивідуального досвіду може бути подолана. Також функцією спілкування є сприяння в утворенні почуття єдності індивідів, що виконують спільну діяльність [27].

Як підкреслює В. Гаврюшенко, Б. Ломовим були сформульовані три провідні класи функцій спілкування як взаємодії [27]:

- інформаційно-комунікативний — містить у собі ті функції, які описуються як передача - прийом інформації;
- регуляційно-комунікативний — належить до регуляції поведінки в широкому сенсі слова, у процесі чого здійснюється стимуляція та взаємна корекція поведінки;
- афективно-комунікативний — належить до детермінації емоційної сфери людини.

Наразі дослідники вказують на такі функції взаємодії, як [14]:

- а) пізнавальна (пізнання учасників взаємодії);
- б) прагматична (організація сумісної діяльності);
- в) формувальна (зміна психологічних характеристик учасників взаємодії);

г) підтримка міжособистісних стосунків;

д) самостверджувальна (самоствердження людини у соціальній спільноті).

Вчені виділяють і внутрішньо-особистісну функцію, яка описує ситуації, в яких людина ніби взаємодіє з уявним партнером у процесі аутокомунікації [22].

Згідно із попередньо наведеними класифікаціями, функції взаємодії можуть бути об'єднані у такі групи [132]:

а) акцент на спілкуванні та його ролі у набутті індивідуального досвіду та становлення сумісної діяльності;

б) акцент на діяльнісному аспекті взаємодії (інформаційні, регулятивні та афективні сторони взаємодії);

в) акцент на суб'єкті взаємодії.

В цілому, функції взаємодії звертають увагу на її форми, умови, особливості перебігу та впливи на суб'єктів взаємодії і її результат.

Поняття «взаємодія» фіксує увагу не стільки на акті комунікації, як на акті організації спільних дій. Це створює можливість для реалізації спільної діяльності групи. Координація операції та дій, їх темпу й ритму є необхідною умовою зростання ефективності сумісної діяльності. Така діяльність потребує узгодження та розподілу функцій. Ці функції обов'язково мають бути узгоджені, оскільки загальні підсумки роботи групи перебувають у прямій залежності від оптимального узгодження в часі й просторі. Досягнення спільної мети чи реалізація дій одного з партнерів неможливі без паралельного або попереднього досягнення мети й реалізації дії іншого партнера. Звідси слідує, що функція узгодження є провідною не лише в організації спільної діяльності, а й ефективної взаємодії [131].

Учені Н. Нерух та В. Шахов наголошують, що оскільки досягнення мети у спільній діяльності не може відбутися без спілкування, взаємодія має включати обов'язковий зворотній зв'язок між учасниками, їх взаємний вплив та комунікативну взаємодію [104; 156].

Отже, взаємодія розглядається більшістю вітчизняних науковців-психологів як систематичне здійснення індивідами певних дій, спрямованих на



досягнення спільної мети у процесі діяльності. Взаємодія завжди виникає за наявності спільної мети та регулюється умовами окремої ситуації.

Учений С. Кожушко звертає увагу на те, що надзвичайно важливе значення для людства має соціальна взаємодія, оскільки існування індивіда в суспільстві, так само, як і переживання реальності існування, побудоване на існуванні різноманітних взаємодій, які він здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії чи спосіб організації буття [52].

У довідникових джерелах термін «соціальна взаємодія» визначають як «взаємодію між двома і більше особами, у процесі якої передається соціально значуща інформація, або здійснюються дії, орієнтовані на іншу особу» [141, с. 85].

А. Кареткевич тлумачить соціальну взаємодію як дії соціальних суб'єктів, зацікавлених у суспільно-корисному і взаємовигідному результаті своїх дій протягом певного періоду часу. Специфіка взаємодії формує деякі очікування суб'єктів, які здійснюють вплив на їхню поведінку. Якщо очікування стають стабільними щодо певної поведінки, то вони перетворюються на норми взаємодії і починають їх регулювати [цит. за 108].

І. Рущенко розглядає соціальну взаємодію як «систему взаємозумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій дії одного суб'єкта є одночасно і причиною, і наслідком відповідних дій інших суб'єктів» [126, с. 127]. Такий підхід означає, що кожна соціальна дія викликана іншою соціальною дією, яка їй передуює і одночасно є причиною наступних соціальних дій. Отже, соціальні дії можна вважати ланками в нерозривному ланцюжку взаємодій.

Аналізуючи феномен соціальної взаємодії, С. Моргунова вважає головними його особливостями [100, с. 219]:

- обмін інформацією між людьми, які вступили у відносини;
- узгодження дій, заходів, поглядів, думок і т.д. між людьми, які вступають у взаємодію;
- спільна діяльність або спільні заходи, дії, зусилля тощо і т. ін.

Звідси слідує, що суть соціальної взаємодії полягає в ефективності вирішення суб'єктами сумісних завдань, досягненні взаєморозуміння, забезпеченні співробітництва. Соціальна взаємодія проявляється на макрорівні (у межах великих соціальних груп, основних інститутів суспільства), та мікрорівні (міжособистісна взаємодія у малих соціальних групах, у парах) [148].

Отже, критичний аналіз теоретичних основ вивчення феномену взаємодії у сучасній психологічній науці дає змогу зробити висновок, що взаємодія є широким за змістом поняттям, яке охоплює процеси впливу об'єктів (суб'єктів) одне на одного, їхню взаємну зумовленість і взаємозміну. Вона передбачає взаємозв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів.

Поняття взаємодії тісно пов'язане за своїм категорійним статусом з феноменами спілкування і діяльності, проте відрізняється від них за функціями, які виконує, і має у зв'язку з цим виняткове значення для індивідуального розвитку людини.

## **1.2. Основні підходи до дослідження міжособистісної взаємодії**

У психології та інших суспільних науках учені виділяють міжособистісну взаємодію як окреме поняття. Однак, попри те, що проблема міжособистісної взаємодії є предметом численних досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, до цього часу спостерігається деяка неоднозначність у його розумінні.

Найпоширенішим поглядом на проблему міжособистісної взаємодії є включення у її трактування таких характеристик загальної категорії взаємодії, як вплив учасників одне на одного, взаємна зумовленість і зв'язок [12].

Термін «міжособистісна взаємодія» тлумачать у психологічній науці, як правило, у двох аспектах. У широкому розумінні вона розглядається як випадковий чи спланований, тривалий чи короткочасний, вербальний чи невербальний особистий контакт двох і більше осіб, наслідком якого є взаємні

зміни у ставленнях, діяльності, поведінці. У вузькому розумінні міжособистісною взаємодією називають систему взаємно зумовлених індивідуальних дій, які пов'язані перманентними причинно-наслідковими зв'язками, причому поведінка окремого суб'єкта є водночас і стимулом, і реакцією на поведінку інших [129; 131].

Відомий науковець О. Скрипченко та його колеги стверджують, що міжособистісна взаємодія — «це сукупність зв'язків між людьми і взаємовпливів, що виникають і закріплюються у процесі їх спільної життєдіяльності. Вона забезпечує узгодження партнерами мети діяльності, засобів, які використовують для досягнення мети, а також координацію стратегій, що ними застосовуються» [39, с.424].

Учена І. Булах трактує міжособистісну взаємодію як взаємозалежний обмін діями, який спрямований на виконання завдань спільної діяльності [13].

Психолог В. Кручек вважає, що міжособистісна взаємодія є «інструментально-технологічною стороною спілкування; це взаємні дії учасників спілкування, які спрямовані на співвіднесення мети кожної зі сторін та організацію їх досягнення у процесі спілкування» [63, с. 16].

У цьому контексті О. Фурман підтверджує, що «взаємодія виявляється у розгортанні обопільних впливів, які врешті-решт забезпечують реалізацію завдань сумісної роботи, а відтак і досягнення поставленої мети» [153, с. 85].

Згідно з підходом С. Ситнік, міжособистісна взаємодія виявляється «діалогічною реалізацією мовленнєвої діяльності кожного з учасників, сполученою з особистою системою значень та смислів. Психологічним підґрунтям міжособистісної взаємодії є «зіткнення» суб'єктності учасників, кожен з яких має уявлення про свій власний інтерес у ситуації взаємодії» [134, с. 68].

Взаємні дії можуть бути реалізовані у формі співдії (взаємодопомоги), бездії або протидії, а взаєможосунки демонструють готовність учасників до певного типу переживань чи дій. Фактично, міжособистісна взаємодія — це динамічна процесуальна сторона взаємодії [131].

У психологічних дослідженнях розкриті такі аспекти міжособистісної взаємодії, як:

а) структура (наприклад, соціально-орієнтована, предметно-орієнтована, особистісно-орієнтована тощо) [136];

б) стилі (наприклад, авторитарний, демократичний, ліберальний тощо) [185];

в) типи (наприклад, кооперація, конкуренція тощо) [171; 180];

г) спільна діяльність (наприклад, сумісна-індивідуальна, сумісна-послідовна, сумісна-взаємодіяльна тощо) [14].

Отже, під міжособистісною взаємодією варто розуміти соціальну взаємодію між окремими особистостями (особами) безвідносно до певних соціальних систем, тобто як усередині певних груп, так і за їх межами.

З метою детального аналізу поняття «міжособистісна взаємодія» важливо розкрити зміст поняття «особистість», що безпосередньо пов'язане із досліджуваним феноменом. Так, на думку О. Колобич, особистістю називається «свідомий індивід, який залучений до повноцінних суспільних взаємин; також це набута динамічна якість людини» [55, с. 31].

Ще одним поглядом на сутність особистості є думка про те, що «особистістю у специфічному сенсі цього слова є людина, котра має власні позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, якого вона дійшла завдяки великій свідомій роботі» [цит. за 146, с. 383].

С. Максименко доводить, що «особистістю є конкретний людський індивід, що володіє деякими розумовими, емоційними, вольовими та фізичними характеристиками. Особистість — продукт тієї доби і тих суспільних відносин, сучасницею та учасницею яких вона є» [84, с. 45].

Від міжособистісної необхідно диференціювати групову взаємодію, яку слід розуміти як соціальну взаємодію, що розглядається з точки зору належності людей до деяких реальних соціальних груп, тобто таких груп, які дійсно представлені у суспільстві. У цьому контексті можна розглядати як взаємодію між окремими індивідами та їх угрупованнями у межах групи

(внутрішньогрупова взаємодія), так і поза межами групи (міжгрупова взаємодія) [129].

Контакти між учасниками групи повинні бути не лише просторовими і психологічними, а й соціальними, тобто йдеться про систематичний та постійний обмін соціальними діями, присутність стабільних соціальних відносин. Вищою формою таких відносин вважають групову діяльність між учасниками однієї або ж кількох груп [214].

У зарубіжних психологічних розробках виокремлені декілька теоретичних напрямків у трактуванні терміну «міжособистісна взаємодія». Так, у теорії символічного інтеракціонізму Дж. Міда міжособистісну взаємодію називають похідною від рольової поведінки, форми якої індивід засвоїв ще в дитинстві у процесі гри. Міжособистісна взаємодія, на думку автора, регулюється уявленнями людини про те, як її сприймають оточуючі [94].

А. Бандура доводить, що в основу розвитку взаємодії закладене «соціальне навчання», під яким розуміють імітацію дитиною активності дорослих з допомогою наслідувального присвоєння зразків поведінки при відсутності прямих підкріплень у системі покарань і заохочень [162].

Як зауважує К. Хорні, прагнення дитини подолати безпорадність і самотність приводить її до пошуку бажаного способу взаємодії з оточенням. До цих способів належать такі варіанти опанувальної поведінки, як «рух до людей», «рух від людей», «рух проти людей». Саме вони і детермінують специфіку ставлення дитини як до себе, так і до інших [179].

Американські психологи Дж. Тібо та Г. Келлі як окремий вид міжособистісної взаємодії виділяють діадичну, особливостями якої є те, що [цит. за 108]:

- взаємодія відбувається в діаді (присутні двоє учасників);
- обмін поведінковими реакціями відбувається у контексті окремої ситуації;
- оцінка взаємодії учасниками відбувається з урахуванням знаку та значущості результату, який отриманий у вигляді сукупності винагород і втрат.

Явище міжособистісної взаємодії розглянуте в теорії трансактного аналізу Е. Берна. На думку науковця, у спілкуванні взаємодія відбувається через динаміку міжособистісних позицій учасників, які позначені як «Дитина», «Батько» і «Дорослий». Взаємодію можна вважати ефективною, якщо проблемні питання вирішуються учасниками з позиції Дорослого. Ефективність взаємодії може бути порушена, якщо один із учасників взаємодії займає позицію Дорослого, а його партнер відповідає, наприклад, з позиції Батька. Головним індикатором ефективності взаємодії у таких ситуаціях Е. Берн вважає адекватне трактування ситуації та відповідний стиль дій в умовах, що склалися [5].

У гуманістичному підході з розкриттям поняття міжособистісної взаємодії пов'язані деякі положення теорії К. Роджерса, а саме ідея про те, що «людина живе і розвивається під впливом інших осіб, ціннісні орієнтації й поведінка яких демонструють їхній власний досвід взаємодії з оточуючим світом» [200, с. 385].

При цьому питання самоактуалізації особистості, що водночас є і її провідними мотивами поведінки, вирішуються внаслідок «оцінної міжособистісної взаємодії людини з іншими; так виникають уявлення про себе. Наша власна особистість стає видимою для нас завдяки відносинам з іншими» [200, с. 385].

Особливості взаємовпливу проаналізовані і в працях Д. Сільвермана та І. Джерингера. Дослідники виявили, що індивід з вищим рівнем пізнавального розвитку ніби «поглинає» діяльність людини з більш низьким рівнем розвитку. Звідси слідує, що в кінцевому результаті діє тільки один з учасників, а інший просто з ним погоджується [209].

Крім того, у зарубіжній психології феномен міжособистісної взаємодії розкривають через такі поняття, як:

- а) комунікація, міжособистісне сприйняття, контекст взаємодії, атитюди, кооперація і конфлікти, ставлення і атракція [177];
- б) контакт очей, сприйняття інших, вербальна і невербальна комунікація, соціальні навички, діадні взаємовідносини [159].

У вітчизняній психологічній традиції міжособистісну взаємодію розглядають, як правило, як контакт двох (чи більше) учасників, який здатний набувати різних форм (безпосередньої або опосередкованої, пролонгованої або короткочасної, емоційно насиченої або нейтральної), але в результаті призводить до зміни їхньої поведінки, настанов, ціннісно-сміслових утворень, специфіки побудови взаємин тощо [33; 102]. Отже, подібні зміни відбуваються завдяки взаємовпливам суб'єктів взаємодії одне на одного.

Як підкреслює В. Васютинський, «категорія міжособистісної взаємодії імпліцитно присутня майже в кожній концепції, яка так чи інакше занурена у соціально-психологічний контекст» [17, С. 104].

На думку В. Кручека, взаємодія може називатися міжособистісною тільки тоді, коли вона відповідає таким критеріям [63]:

- до неї включена невелика кількість осіб;
- взаємодія є безпосередньою, тобто її учасники перебувають у просторовій близькості, можуть чути, бачити, торкатись одне одного, здійснювати зворотній зв'язок;
- спілкування є особистим, а його учасники визнають унікальність та незамінність партнера, враховують його емоційний стан, самооцінку та особистісні особливості.

Серед умов, які сприяють існуванню й успішному перебігу міжособистісної взаємодії, виокремлюють взаєморозуміння учасників та розуміння кожним з них власного внеску у спільну діяльність [132].

Науковиця Н. Видолоб підтримує думку про те, що обов'язковими умовами міжособистісної взаємодії є інтерес, увага, прийняття від інших, особливо значущих, близьких людей [24].

Крім того, авторка акцентує на міжособистісній взаємодії як процесі побудови, створення міжособистісного простору, що включає [24]:

- а) вибір власної позиції щодо іншого, пристосування до його позиції, перевірка такого позиціонування «на надійність»;

б) конкретне окреслення просторових та часових меж ситуації взаємодії, поза контекстом яких така позиція не є доречною;

в) реалізація позиції з допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації.

Забезпеченню створення міжособистісного простору сприяють взаєморозуміння, узгодження інтересів та намірів учасників [24].

Основними ознаками міжособистісної взаємодії називають [131]:

1) існування зовнішньої мети, досягнення якої потребує докладання спільних зусиль особами, які взаємодіють;

2) експліцитність (доступність до спостереження та фіксації);

3) ситуаційність (досить сувора регламентація ситуацією міжособистісної взаємодії тривалості, інтенсивності, норм та правил інтеракції, яка виступає відносно нестабільною і змінюється залежно від контексту);

4) рефлексивна багатозначність (здатність міжособистісної взаємодії до проявлення усвідомлених, неусвідомлених або частково усвідомлених намірів індивіда, які є наслідком спільної участі у складних видах суспільної діяльності).

На думку Н. Видолоб, міжособистісна взаємодія містить такі складники [24]:

1) ролі учасників взаємодії (набір обов'язків, які визначають, як людина повинна поводитися, позиція серед інших, відносно якої склалися нормативні уявлення);

2) набір і порядок дій (сценарні послідовності);

3) правила і норми, які регулюють взаємодію і специфіку відносин учасників взаємодії.

У сучасних психологічних дослідженнях міжособистісна взаємодія розкривається через призму феноменів взаємостосунків, взаєморозуміння, взаємних дій (співдії) і взаємовпливів [53; 49; 151].

При здійсненні міжособистісної взаємодії учасниками можуть реалізовуватися певні види психологічного впливу, що можуть бути виражені у формі навіювання, переконання, наслідування чи зараження [61].



Ця думка підводить до проблеми характеру міжособистісної взаємодії, а саме її суб'єкт-об'єктної чи суб'єкт-суб'єктної спрямованості. Як підкреслює В. Грішко-Дунаєвська, процес взаємодії за суб'єкт-об'єктним принципом полягає у тому, що тільки один з учасників займає позицію повноцінного суб'єкта, а інший виступає в ролі об'єкта впливів, наприклад, маніпулятивних, зі сторони першого [35]. Можна підтримати точку зору вченої, доповнюючи її бачення суб'єкт-об'єктної взаємодії тим фактом, що має місце ще й знецінююче ставлення суб'єкта щодо іншої особи, до її бажань, волі та благополуччя. У цілому суб'єкт-об'єктний тип міжособистісної взаємодії заперечує суб'єктність іншого учасника в принципі.

На противагу цьому суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія передбачає врахування особистісних особливостей суб'єктів, формуючи умови для повноцінної самореалізації обох учасників [115].

Низка вчених, зокрема, Г. Балл [2], І. Бех [6], В. Панок [111], В. Роменець [123], І. Слободянюк [137], Н. Старовойтенко [142], В. Татенко [143] та інші, наголошують, що якщо взаємодія не відбувається як справжній діалог, в якому кожен з учасників може продемонструвати власну суб'єктність, це унеможливорює особистісний розвиток таких учасників через взаємодію.

Міжособистісну взаємодію можна описувати і за специфікою розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин, наприклад, за рівнем (високий / низький) чи характером (позитивний / деструктивний) тощо. Позитивні характеристики взаємодії включають, як правило, успішність, адекватність взаєморозуміння та пізнання, стійкість встановлених міжособистісних зв'язків, задоволення від спілкування та результатів сумісної діяльності. Негативні характеристики включають зниження продуктивності спільної діяльності, невиконання поставленого завдання, розрив міжособистісних стосунків, зниження рівня психологічного благополуччя учасників тощо [134].

У результаті аналізу явища соціальної взаємодії учені (Г. Зіммель, Р. Парк, Л. Фон Візе, М. Дойч) виокремили два провідні типи взаємодії, що сформулювали відому дихотомічну схему «кооперація / конкуренція» [171]. Іноді цю дихотомію

визначають за допомогою інших термінів, наприклад, «згода / конфлікт», «пристосування / опозиція», «асоціація / дисоціація». У численних наукових розробках ці типології розвинуті та більш конкретизовані. Зокрема, диференційовані такі типи взаємодії, як «асиміляція / пристосування / змагання / конфлікт»; «співробітництво / змагання / конфлікт»; «співробітництво / дистанція / конфлікт» [180].

Значна частина соціально-психологічних досліджень у сфері міжособистісної взаємодії розкриває кооперативний тип взаємодії. Кооперація як тип міжособистісної взаємодії включає узгодження спільних зусиль її учасників, а саме їх упорядкування, комбінування, підсумовування. Такі явища, як згуртованість, спрацьованість, спільна діяльність, злагодженість, взаєморозуміння, розвиток взаємовідносин найбільш яскраво виявляються саме у кооперативній міжособистісній взаємодії [171].

Конкурентний тип взаємодії найчастіше визначають як змагання (ігрове суперництво) та конфлікт. Як стверджують Д. Кац і Р. Шенк, змагання є конфліктом відповідно до правил, тобто обмеженим конфліктом [180]. Хоча елементи конфлікту присутні у змаганні, вони обмежені правилами, які слугують спільним інтересам учасників або ж інтересам третіх осіб. Подібні ігрові конфлікти сприяють виявленню певних закономірностей конфліктної взаємодії [171].

В аналізі міжособистісної взаємодії Г. Ложкін виокремив такі соціально-психологічні типи [82, с.102-103]:

- співробітництво — допомога учасників одне одному в досягненні індивідуальних цілей кожного з них та спільних цілей сумісної діяльності;
- протиборство — супротив учасників одне одному та створення перешкод у досягненні індивідуальних цілей кожного;
- ухиляння — учасники прагнуть уникати активної взаємодії;
- односпрямоване сприяння — створення умов одним із учасників для досягнення цілей іншого, водночас інший учасник ухиляється від взаємодії з першим;

- односпрямована протидія — створення одним з учасників перешкод для досягнення цілей іншого, який, зі свого боку, уникає взаємодії з першим;
- контрастна (поляризована) взаємодія — прагнення одного з учасників допомогти іншому, натомість інший докладає зусиль для протидії першому;
- компромісна взаємодія — обидва учасники демонструють як сприяння, так і протидію.

За критерієм впливу на діяльність учені диференціюють такі основні типи міжособистісної взаємодії, як [120]:

- 1) конструктивна, тобто та, яка сприяє спільній діяльності;
- 2) деструктивна, тобто та, яка заважає спільній діяльності.

Отже, наведена типологія ще раз підкреслює діяльнісний характер категорії міжособистісної взаємодії.

Особливості міжособистісної взаємодії знаходять вияв не лише у типах, але й у стилях. Стиль характеризує специфіку взаємодії особистості з партнерами по взаємодії. У психології стиль розуміють як систему психологічних прийомів і способів діяльності, що пов'язані з особистісними властивостями. Він описує індивідуальний спосіб взаємодії особистості з іншими, який зазвичай знаходить вияв за будь яких умов, поєднуючи у собі як мету, так і засоби її досягнення. Виділяють, зокрема, збалансований, слухняний, відчужений, всевладний, опікувальний стилі, що, по суті, є втіленням форм поведінки у стилях взаємодії [135].

Становлення стилю міжособистісної взаємодії відбувається залежно від зовнішніх об'єктивних та внутрішніх умов. До останніх відносяться індивідуальні особливості учасників взаємодії. В теорії управління, педагогіці та низці інших галузей традиційно виокремлюють авторитарний, демократичний, ліберальний стилі, в яких знаходять вияв особистісні риси керівників і специфіка колективів, якими вони керують [184].

Крім описаних попередньо, виділяють ще продуктивний / непродуктивний стилі міжособистісної взаємодії, ознаки яких є результатом прояву таких особливостей, як активність чи пасивність, розподіл відповідальності, ступінь

перспективності цілеутворення, ступінь доброзичливості, здатність до ідентифікації учасниками себе з іншими тощо [134].

У наукових дослідженнях виокремлені ще й такі стилі, як:

- а) маніпулятивний, ритуальний і гуманістичний [5; 159];
- б) маніпулятивний, імперативний і діалоговий [57];
- в) авторитарний, діалогічний, маніпулятивний, конформний, альтероцентриський (безкорисливий), індіферентний [154];
- г) конвенціональний, експериментальний, агресивно-аргументований, експресивно-конфронтаційний [114];
- г) стилі придушення, уникнення, партнерства [31];
- д) партнерський (особистісний), залежний (конформний), владний (не партнерський), маніпулятивний (корисливий) [133].

Співвіднесення стилів управління і стилів міжособистісної взаємодії вказує на потребу урахування конкретних умов діяльності, в яких має місце ця взаємодія [135].

Становлення індивідуального стилю міжособистісної взаємодії перебуває у прямій залежності від того, як людина бачить майбутній результат і спосіб його отримання. При виборі індивідом способу досягнення результату вияв знаходить ставлення його до себе, яке ґрунтується на самооцінці, порівнянні себе з іншими учасниками взаємодії, а також ставлення до бажаного шуканого результату з точки зору власної системи цінностей [135].

У джерелах, присвячених питанням міжособистісної взаємодії, наголошують на залежності стабільності поведінки у взаємодії від ступеня відповідності індивідуального стилю. Так, відзначають залежність способів, що застосовують, від умов професійної діяльності, ставлення до партнера у взаємодії тощо [62]. Застосовані способи відрізняються залежно від цілей учасників та їхніх бажаних стилів поведінки у ситуаціях взаємодії, що мають результатом формування міжособистісних стилів з точки зору домінування чи підпорядкування, рівня позитиву при сприйнятті іншого, здатності дотримання звичного стилю навіть у мінливих обставинах [183].

Крім поняття стилю, у характеристиці міжособистісної взаємодії виділяють ще й стратегію, яка виявляється за ступенем співвідношення провідної мети життєдіяльності особистості та способу її досягнути [135].

Поняття стратегії і стилю співвідносяться, як ціле і частина, а тому стиль міжособистісної взаємодії можна вважати вираженням стратегії, що склалася. Сама стратегія при цьому є поведінковою реалізацією суб'єктом своєї Я-концепції, особистісних смислів, цілей та дій, які спрямовані на той чи інший об'єкт у ситуації взаємодії [21].

Загалом поняття типів, стилів та стратегій дають змогу більш повно схарактеризувати феномен міжособистісної взаємодії, включивши сюди як показники «суб'єкт-суб'єктної» чи «суб'єкт-об'єктної» спрямованості, так і її вияв у стильових і стратегічних рішеннях.

Міжособистісна взаємодія у деяких психологічних працях ототожнюється із взаємовідносинами, оскільки паралельно із терміном «міжособистісна взаємодія» застосовують поняття «міжособистісні взаємини» [8; 92; 116; 125 та ін.], «міжособистісні відносини» [10; 11; 86; 122 та ін.], «міжособистісні взаємовідносини» [7; 36 та ін.] тощо. Із визначень, поданих у словниках, істотної семантичної різниці між цими поняттями встановити не вдається, оскільки їхній зміст є практично однаковим [20, с. 134].

«Психологічна енциклопедія» містить таке визначення: «Взаємини міжособистісні — це суб'єктивні зв'язки і відносини між людьми, які виникають при умові спільного проживання або виконання сумісної діяльності» [118, с. 52]. По суті, це певний вид міжособистісної взаємодії, який виникає за умови її систематичності або повторюваності. «У процесі їх становлення й розвитку утворюється система міжособистісних установок, орієнтацій та соціальних сподівань» [118, с. 52].

Міжособистісні взаємини визначають також як «взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно виявляються через характер і способи взаємних впливів, що люди здійснюють один на одного в процесі сумісної діяльності та спілкування» [13, с.112].

Водночас під міжособистісними взаєминами розуміють «систему орієнтацій, настанов, стереотипів, очікувань та інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють одне одного» [16, с.152].

Учена Н. Руденко, досліджуючи такі категорії, як «взаємовідносини» та «взаємини», доходить висновку, що у психології для опису аспектів міжособистісної взаємодії користуються частіше терміном «взаємовідносини» [125, с. 250-255]. Це ще раз підкреслює, що міжособистісні взаємини — це результат взаємного пізнання, сприйняття, впливу та оцінки.

На підтримку цієї тези свідчить думка В. Паніотто, який зосередився на цілісності та системності взаємоставлень, що виникають на основі відображення міжособистісної взаємодії, яка опосередкована внутрішнім світом її суб'єктів [110].

Аналізуючи міжособистісні взаємини, науковці виділили такі механізми їх регуляції:

- винагороди та витрати (А. Бандура, Г. Келлі та Д. Тібо) [162; 108];
- привабливість людини для людини, а звідси — задоволеність / незадоволеність одне одним (В. Ольшанський, О. Кузьміна і В. Семенов) [цит. за 60];
- ціннісні орієнтації (Л. Сулейманова) [цит. за 38].

Отже, можна говорити про те, що при міжособистісній взаємодії виникають деякі особистісні утворення, які відрізняються за змістом та поєднанням для кожних окремих взаємин.

Крім того, варто наголосити, що в українській мові присутні деякі нюанси у вживанні термінів «взаємини» та «стосунки» («відносини»). Так, перший з них вживають тоді, коли йдеться про зв'язок між суб'єктами людського спілкування чи взаємодії. Другий термін використовується тоді, коли мається на увазі зв'язок між явищами чи об'єктами.

У наукових джерелах міжособистісні стосунки трактують переважно як безпосередні зв'язки та відносини, які сформувалися у реальному житті між

живими індивідами, які мислять і відчують. Іншими словами, це стосунки реальних людей у їхньому справжньому житті [128].

Людські відносини передбачають зв'язок щонайменше між двома індивідами, а їхня специфіка залежить від характерів та психологічних особливостей учасників. При цьому ті стосунки, в яких знаходить вияв суб'єктивний психологічний чинник, здійснюють вплив на ту соціальну ситуацію, в якій вони реалізуються. Будучи особистостями у системі безособових суспільних відносин, люди включаються у взаємодію, де їхні індивідуальні якості обов'язково знайдуть прояв [124].

Учена Н. Видолоб продовжує ідеї Б. Ломова, який у міжособистісних стосунках виокремлював такі рівні [24]:

1. Макрорівень, на якому спілкування людини з іншими розглядається як важливий аспект життя. На цьому рівні розгортається складна система взаємозв'язків особи з іншими людьми та соціальними групами, що безпосередньо впливає на її психічний розвиток.

2. Мезорівень — мінлива сукупність цілеспрямованих логічно сформованих контактів чи ситуацій взаємодії, в яких опиняються люди протягом життєдіяльності в окремих часових відрізках власного життя. Цей рівень може бути описаний з допомогою змістовних компонентів спілкування, оскільки тут аналізується динаміка, розглядаються вербальні і невербальні засоби, етапи, фази, внаслідок чого можливий обмін ідеями, уявленнями, переживаннями.

3. Мікрорівень — найелементарніші одиниці спілкування як поєднання актів чи трансакцій. Такою елементарною одиницею виступає взаємодія учасників спілкування, яка включає не тільки певну дію когось із партнерів, але й пов'язане з цим сприяння чи перешкодження іншого учасника.

Основними механізмами досягнення взаєморозуміння при побудові міжособистісних відносин називають такі [23]:

1. Ідентифікація, яка полягає у розумінні іншого через уподібнення себе до партнера по взаємодії, на основі прагнення поставити себе на місце іншої людини з метою пізнати і зрозуміти її думки та ставлення.

2. Рефлексія, яка полягає в усвідомленні індивідом того, як її сприймає партнер по взаємодії, знанні того, як її розуміє інша особа, тобто своєрідний процес дзеркальних відображень людьми одне одного. Рефлексія є зворотнім зв'язком, який допомагає сформуванню стратегію поведінки суб'єктів спілкування і скоригувати їх розуміння особливостей внутрішнього світу одне одного.

3. Емпатія, яка полягає в здатності емоційно відгукнутися на переживання іншої особи і виявляється у співпереживанні, співчутті, співстражданні, розумінні думок і почуттів партнерів по взаємодії.

Взаємовідносини визначаються ставленням індивіда як до спільного завдання взаємодії, так і до учасників цього процесу, а ставлення до інших людей означає водночас і взаємини. При цьому різні типи взаємодії пов'язуються із різними видами взаємовідносин [134].

За критерієм ступеня особистісної залученості до побудови відносин виділяють такі рівні взаємодії, як [24]:

- Соціально-рольовий, який передбачає виконання певних ролей, демонстрацію знань щодо норм соціального середовища, самоствердження, утвердження власного статусу;

- Діловий, який включає спільну діяльність, інтереси справи, пошуки засобів зростання ефективності співпраці;

- Інтимно-особистісний, який полягає в задоволенні потреби в розумінні, співпереживанні, емпатії, психологічній близькості.

Безпосередньо зміст відносин описують такі структурні параметри [23]:

1. Дистанція, або ж ступінь психологічної близькості партнерів (близька / далека);

2. Валентність, або оцінка відносин (позитивна / негативна / суперечна / байдужа);

3. Позиція партнерів (домінування / залежність / рівність);

4. Ступінь знайомства (відносини поверхового знайомства / приятельські / товариські / дружні / любовні / подружні / родинні).



Відносини між діячем та предметом його діяльності (суб'єкт-об'єктні відносини) протягом певного часу розвивають у людини набір якостей, що є істотними для окремого виду активності та забезпечують її ефективно здійснення. Взаємовідносини людей (суб'єкт-суб'єктні взаємини) у процесі спільної діяльності є не лише важливою умовою для її виконання, а й детермінантою для формування відповідних особистих якостей [135].

Суспільні відносини є фактично міжособистісними взаємовідносинами, які ґрунтуються на ідеях, дотичних до явищ, що зачіпають інтереси певних соціальних прошарків і груп (наприклад, політичні, корпоративні, економічні тощо). Попри те, що у змістовному аспекті суспільні відносини мають передумовою цілком конкретні об'єктивні цілі, у психологічному аспекті вони тим не менш знаходять вияв у понятті міжособистісних взаємовідносин [108].

Аналізуючи функцію міжособистісних стосунків у становленні особистості протягом життя, Г. Салліван дійшов до висновку, що люди є невіддільними від свого оточення, оскільки особистість формується виключно у контексті міжособистісного спілкування. Крім того, особистість і характер проявляються не «всередині» людини, а знаходять вияв тільки у стосунках з іншими, причому з різними людьми це відбувається по-різному. Також Г. Салліван наголошує, що міжособистісне спілкування, в якому проявляється особистість, є достатньо міцним стереотипом повторюваних міжособистісних ситуацій, які, власне і складають специфіку її життя [213].

Низка досліджень доводить, що для міжособистісних відносин важливим, насамперед, є сам суб'єкт (або суб'єкти) відносин, з усією своєю унікальністю та неповторністю, адже за допомогою міжособистісних стосунків поглиблюються психологічні та соціальні контакти; відбувається обмін інформацією, ідеями як щодо спільної діяльності, так і щодо інших питань; досягається взаєморозуміння; розвиваються уміння цілепокладання; здійснюється формування механізмів саморегуляції поведінки та діяльності особистості; задовольняється потреба у передачі іншим людям власних духовних здобутків [30; 47; 151].

Узагальнення підходів учених-психологів до розуміння міжособистісної взаємодії дає змогу підсумувати, що цьому процесу притаманні взаємозумовлені індивідуальні дії, які водночас є і стимулом, і реакцією на поведінку суб'єктів активності. Для розуміння особливостей міжособистісної взаємодії важлива суб'єкт-суб'єктна характеристика залучених учасників, коли кожен із них у процесі взаємовпливу перебуває у ролі суб'єкта і одночасно об'єкта. Як наслідок міжособистісної взаємодії учасників у них відбуваються особистісні зміни завдяки обміну інформацією, почуттями, діями, а також психічними станами. Крім того, має місце ефект узгодженості ступенів поінформованості та залучення учасників до ідентичних цінностей [97].

Визначаючи «взаємність» провідною рисою міжособистісної взаємодії, слід наголосити на важливості такого феномену, як «психологічна сумісність», що знаходить вияв у переживанні задоволення від спілкування. Психологічна сумісність є значущою для міжособистісної взаємодії не лише тому, що є основою появи почуття «Ми», але й надає йому відповідне емоційне підкріплення щодо встановлення нових контактів та їх продовження у майбутньому за мінімальної психологічної дистанції [206].

Міжособистісні взаємини формуються на основі деяких почуттів, що виникають у людей один щодо одного. Саме почуття детермінують міжособистісні взаємини. Учені виокремлюють дві групи таких почуттів [38]:

1. Кон'юнктивні, які зближують та об'єднують людей. Тут інша сторона виступає як бажаний об'єкт щодо якого проявляється готовність до співробітництва, сумісних дій тощо.

2. Диз'юнктивні почуття, які роз'єднують людей. Тут інша сторона виступає як неприйнятний, подеколи фруструючий об'єкт, щодо якого немає прагнення до співробітництва тощо.

До цих груп додають також індиферентні, або ж нейтральні почуття, що демонструють нейтральне ставлення до партнера (байдужість, безучасність). У деяких випадках емоційне забарвлення міжособистісних взаємин може бути амбівалентним, тобто неоднозначним, суперечливим [38].

Отже, міжособистісні взаємини є особливим видом міжособистісної взаємодії, що розгортається протягом певного, зазвичай, тривалого часового проміжку, володіє особистісно-значущим характером та має істотний вплив на життєдіяльність її учасників. Саме ці особливості дають змогу вважати міжособистісні взаємини найбільш складним видом міжособистісної взаємодії.

Власне міжособистісна взаємодія з'являється у процесі спілкування, коли виникає взаємний обмін думками та почуттями, формуючи єдність думок, почуттів, інтересів, умінь, ціннісних орієнтацій. Провідними ознаками появи взаємодії є взаємні дії, взаємовплив, взаєморозуміння, взаємостосунки та спілкування. Значущість міжособистісних відносин для кожної окремої людини ґрунтується на взаємодії з іншими, що є необхідною передумовою та способом задоволення провідних базових потреб особистості.

### **1.3. Аналіз структури та змісту міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю**

Однією з найактуальніших проблем сучасної вищої освіти є розвиток у майбутніх фахівців технічного профілю умінь співпрацювати та вирішувати комплексні професійні завдання спільно. Такі істотні зміни в нинішніх вимогах до побудови стосунків між майбутніми фахівцями технічного профілю і їхніми потенційними роботодавцями та колегами зумовлена і потребами виробництва, і новою соціальною й освітньою парадигмою.

Відповідно до сучасних філософських підходів у світовому освітньому просторі мають місце такі зрушення [23]:

- освіта дедалі більше набуває ознак процесу безперервного пізнання;
- студент стає не лише здобувачем, а й виробником особистісних знань;
- педагог грає роль організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямовуючи процес набуття ними власного досвіду;

- ефективність освітнього процесу досягається у спільній діяльності, побудові міжособистісної взаємодії студентів в умовах спільноти, яка об'єднана єдиною метою, однак враховує позицію кожної особистості.

Згідно зі звітами аналітиків Світового Економічного Форуму, серед десяти ключових компетенцій, що найбільш затребувані у цьому десятилітті, навички міжособистісної взаємодії розташовані на п'ятому місці [217]. Фахівець, у якого такі навички розвинені на високому рівні, вміє чітко та грамотно висловлювати власні міркування чи очікування; харизматичний, однак здатний працювати в команді; має розвинені комунікативні здібності та високий рівень культури спілкування; здатний аргументувати власну точку зору; вміє мотивувати та залучати до спільної діяльності; володіє «мовою тіла» та доречно використовує невербальну комунікацію; вибудовує власну поведінку відповідно до ситуації, статусу й соціальної ролі співрозмовника; уміє шукати спільне, домовлятися про співпрацю, проводити переговори тощо [9; 51].

Вирішення цього завдання у системі підготовки фахівців технічного профілю залежить від формування в них готовності до роботи у колективі, комунікабельності, контактності, активності, гнучкості поведінки, цілеспрямованості, креативного мислення, вміння вирішувати конфліктні ситуації, оскільки вимогами сучасності є «загальне посилення диференціації видів людської активності, що впливає на підвищення ролі малих груп у житті людини і зростання потреби прийняття групових рішень як на виробництві, так і в суспільному житті в цілому» [98, с. 11].

З огляду на сучасні тенденції С. Седашева описує взаємодію як діяльність, що «наповнена конкретним професійним змістом і охоплює не лише власне виробничий аспект (професійні знання, уміння, навички), але й особистісний аспект (інтелектуальні, вольові, емоційні особливості)» [131, с. 210]. Ця теза свідчить на користь необхідності розвитку навичок міжособистісної взаємодії для успішної професіоналізації особистості у будь-якій галузі, зокрема, й у технічній.

Цікавою видається думка Л. Ковальчук, яка взаємодію характеризує як «систему синергетичної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, яка розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, виховання, формування та розвиток особистості» [50, с. 17]. Такий підхід закладає основу для прогнозування успішної професійної сумісної діяльності, досягнення спільного результату.

У зв'язку з цим виняткової актуальності набуває питання розуміння шляхів побудови ефективної міжособистісної взаємодії ще на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю з метою забезпечення ефективного формування таких навичок у подальшому.

З огляду на це, освітнє середовище, створене у закладі вищої чи фахової передвищої освіти, можна розглядати як засіб формування оптимальних форм міжособистісної взаємодії. Принципи та правила організації освітнього середовища закладу освіти і співжиття студентів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, сприяють цьому процесу. Все це є підґрунтям для становлення суб'єктної позиції студентів технічного профілю та набуття ними навчального, соціального та професійного досвіду [23; 59].

Успішність професійної підготовки у закладі вищої освіти пов'язана з розвитком суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами в освітньому процесі, їхньою міжособистісною взаємодією на основі співпраці, діалогу та партнерства. Студентська спільнота стає для майбутніх фахівців технічного профілю майданчиком для становлення соціально-психологічних навичок формування та розвитку міжособистісної взаємодії у процесі навчально-професійної діяльності у закладі вищої чи фахової передвищої освіти [3].

Вступивши до закладу освіти, студент долучається до академічної групи, учасники якої пов'язані деякими спільними цінностями, єдиною навчально-професійною діяльністю, а також взаємозалежні у способі життя і здатні впливати одне на одного задля задоволення існуючих потреб та цілей. Тут міжособистісні відносини стають «системою установок, орієнтацій та очікувань членів групи один щодо одного, які зумовлені змістом та організацією спільної

діяльності, а також цінностями, на яких ґрунтується спілкування людей» [113, с. 98].

О. Мирошник підкреслює, що студентська група «є не тільки формальним об'єднанням учасників навчального процесу, але й психологічним простором, в якому відбувається становлення власної суб'єктності студентства» [93, с. 118].

Студент технічного профілю як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності здобуває знання самостійно, з опорою на власний досвід та розуміння ролі міжособистісної взаємодії у студентському колективі, коли кожен учасник освітнього процесу здійснює вплив на процес у цілому, співпрацюючи як із викладачем, так і з академічною групою. Навчальну інформацію кожен сприймає та тлумачить індивідуально, спираючись на попередньо набуті знання та досвід, використовуючи з перших років навчання набуті вміння оперувати способами мислення замість приймати готову думку, розкривати індивідуальні психофізичні задатки, створювати особистісні знання, визначати погляди у міжособистісній взаємодії з іншими студентами у групі. Так навчальна діяльність перетворюється на процес здобуття не лише професійних, а й соціальних знань, умінь і навичок, якщо студенти отримують досвід аналізу і вирішення реальних проблем, актуальних для їхнього життєвого шляху, соціальної взаємодії та самопізнання [23].

Кожному студенту притаманне прагнення до встановлення відповідних міжособистісних відносин, на підставі зацікавленості одне одним, почуттів симпатії / антипатії, поваги / неповаги, які детермінують позицію студентів у групі, ґрунтуючись не на соціальному їхньому статусі, а на сукупності соціально-психологічних та поведінкових особливостей особистості [113].

У дослідженнях О. Киричука доводиться, що в академічній групі, яка по суті є груповим суб'єктом, студент отримує досвід ефективної побудови міжособистісних відносин тільки тоді, коли відчуває потребу у взаємодії з членами цієї групи. У випадку, якщо внутрішньогрупові відносини не задовольняють студента і стикаються з внутрішнім опором, він буде просто пристосовуватися до них або ж займе нейтральну позицію. З огляду на це, лише

позитивно сформовані міжособистісні відносини у студентській групі дають студенту можливість продемонструвати особистісні якості, відчутти власну значущість, що матиме сприятливий вплив на розвиток самоповаги і розвине здатність вибудовувати міжособистісні стосунки на основі взаєморозуміння [47].

Мотивованість залученості студентів технічного профілю до міжособистісної взаємодії значною мірою детермінується задоволеністю студентів власним становищем у системі міжособистісних взаємин, оскільки існує пряма залежність між ступенем задоволеності студентами міжособистісними відносинами та їх готовністю взаємодіяти у спільній навчальній діяльності. Як правило, студенти, незадоволені відносинами з одногрупниками, не є вмотивованими до участі в співробітництві та міжособистісній взаємодії [113].

Звідси слідує, що рівень задоволеності потреби студента у взаємодії з іншими створює сприятливу основу для становлення успішних міжособистісних стосунків. Це визначається, передусім, позицією, яку він займає студент у системі доступних взаємин, а також співвідношенням вимог групи до нього і готовністю їх прийняти. Задоволеність залежить від позитивного переживання і зростає, якщо у групі присутня довіра, високі вимоги одне до одного, можливості для самореалізації тощо [113].

Однак, на відміну від інших типів відносин, «міжособистісні відносини передбачають певний шаблон». Оскільки вони виникають між людьми, включеними у спільну діяльність, що створює певні обмеження щодо того, що людина може чи не може робити [113, с. 98]. У зв'язку з цим, як свідчать дослідження О. Пінської, непоодинокими є випадки тиску групи на студента через спроби відійти від загальних правил. Це може бути пов'язано з максимальним намаганням проявити власну індивідуальність та спричинити суперечності між вимогою «бути як усі» і прагненням до персоналізації. Якщо на цьому шляху студент не одержить підтримку від учасників групи, не досягне взаєморозуміння, це може призвести до його «випадіння» із системи міжособистісної взаємодії. Водночас, чим вищим є ступінь залежності від групи,

який демонструють студенти, тим нижчий рівень реалізації міжособистісних відносин їм притаманний [113].

Оскільки міжособистісна взаємодія студентів технічного профілю відбувається у групі, групові норми й цінності так чи інакше впливають на поведінку студентів. Проте сама імовірність існування таких впливів залежить не лише від зовнішніх впливів, а й від внутрішніх передумов. Відповідно, сприйняття чи несприйняття групових впливів у міжособистісній взаємодії видається не механічною орієнтацією студента на соціум, а особливостями прояву індивідуальних рис. Через це об'єктивна залученість студента у систему групових міжособистісних відносин завжди характеризується деякою суб'єктивністю: він не пристосовується до чиеїсь думки, а виробляє власну позицію на основі своїх міркувань. Це формує такі психологічні риси особистості, як незалежність дій і суджень, критичність, здатність диференціювати та узгоджувати різні точки зору. О. Пінська наголошує, що індивідуальні якості студента в академічній групі будуть виявлятися лише тоді, коли вони стануть потрібними у системі тих міжособистісних відносин, суб'єктом яких він виступає [113].

Майбутній фахівець технічного профілю має бути готовим увійти у виробничу сферу взаємозв'язків та взаємовідносин, впевнено почуватися у професійному середовищі, а для цього необхідними є сформовані професійні якості особистості і вміння соціального та суто професійного спілкування, які не можуть з'явитися без відповідного рівня розвитку навичок міжособистісної взаємодії [96].

Зміщення акцентів у визначенні результативності професійної освіти актуалізує роль нового підходу щодо забезпечення якості підготовки фахівців технічного профілю. Концепція компетентнісного підходу в професійній освіті спрямована на становлення особистості професіонала з широким світоглядом, певними ціннісними орієнтаціями, а також здатністю швидко пристосовуватися до традиційних, нових і мінливих життєвих та професійних ситуацій. Компетентнісний підхід у професійній освіті є важливою засадою її



зосередженості на досягненні достатньо високого рівня знань, досвіду, обізнаності задля виконання діяльності та ефективного спілкування у технічній галузі [121].

Професійна компетентність студентів технічного профілю включає готовність і спроможність майбутнього фахівця до самонавчання, гнучкість у взаємовідносинах з людьми, зокрема, з роботодавцями та колегами, уміння презентації та підтримання високого рівня успішності у професійному конкурентному середовищі. Це залучає комунікативні та організаторські здібності майбутніх фахівців технічного профілю, їхні особистісні властивості, життєві цілі та цінності, загальну і професійну культуру, а також створює необхідні умови для ефективної координації спільної діяльності людей та відповідного управління нею у професійному середовищі. Оскільки освітньо-професійна підготовка покликана забезпечити належний рівень готовності до діяльності за фахом, професійну компетентність студентів технічного профілю слід розглядати не лише у професійному, а й також в особистісному та соціальному аспектах [1].

Всі ці види компетентності можуть не поєднуватись в одній особистості, адже людина може бути відмінним фахівцем, у своїй галузі, але не вміти спілкуватися у професійній сфері чи не вміти ефективно здійснювати завдання саморозвитку. У подібних випадках можна говорити про високу спеціальну фахову компетентність й нижчий рівень розвитку соціальної та особистісної компетентності [112].

У складних соціокультурних умовах сьогодення комунікативні здібності майбутніх фахівців та їхні навички міжособистісної взаємодії відіграють ключову роль. Студенти технічних спеціальностей починають вивчати професійно орієнтовані дисципліни вже на першому курсі, однак у них можуть виникати труднощі з адаптацією у закладі вищої чи фахової передвищої освіти, або ж проблеми міжособистісного спілкування, подолання яких сприяє подальшому розвитку здатності майбутніх фахівців технічного профілю до

ефективного спілкування з колегами, керівництвом, вміння знаходити спільну мову з ними й завдяки цьому здійснювати спільну діяльність конструктивно [1].

Професійне навчання майбутнього фахівця технічного профілю має бути організоване як міжособистісна взаємодія студентів між собою, студентів і викладачів на принципах поваги і довіри, оскільки вони здійснюють вплив на розуміння особистістю суті соціальних явищ, прояв толерантного, неупередженого ставлення до всіх і кожного [23]. Тому вагомим завданням для викладачів у контексті реалізації компетентнісного підходу у системі підготовки фахівців технічного профілю є створення психологічних ситуацій та умов, у яких студенти отримують досвід пізнавальної та соціальної активності, а також міжособистісної взаємодії.

Важливим є й пізнання механізмів міжособистісної взаємодії у студентській спільноті, а тому варто з'ясувати, як мотиви, установки, наміри студентів технічного профілю співвідносяться з уявленнями їхніх партнерів зі спільної діяльності та взаємодії. У цьому контексті доцільно зауважити, що у процесі взаємодії обов'язково виникають явища внутрішньогрупової регуляції, які перетворюють групу на нову, більшу цілісність, порівняно з включеними до неї окремими суб'єктами діяльності. Можна говорити про появу у цьому разі не сукупності суб'єктів, а саме «сукупного суб'єкта», якому притаманна система якостей, яка не зводиться до простої суми якостей індивідів, включених до неї. «Сукупний суб'єкт» володіє певним «спільним ресурсом», який стає можливим завдяки взаємному обміну інформацією та формується не лише на рівні психічних процесів чи функцій, а й на рівні станів (наприклад, активності, загального самопочуття, настрою групи) й особистісно-групових якостей (наприклад, інтелектуальної, вольової і ціннісно-орієнтаційної єдності) [98, с. 16].

Це підводить до ідеї про те, що ефективність спільної діяльності групи залежить від багатьох чинників. Дослідження підтверджують, що при неправильному плануванні взаємодії двох чи більше людей на підприємстві чи в організації потенціал індивідуальних можливостей працівників може в сумі не

давати потрібного результату [193; 208; 212]. Висновком численних досліджень з оптимізації та підвищення ефективності трудової діяльності у технічній галузі стало твердження про те, що потенціал групової активності завжди перевищує окремі можливості учасників групи [198; 207].

У процесі спільної діяльності учасникам трудового колективу необхідно підтримувати зв'язки між собою для передавання інформації та узгодження своїх зусиль. Від ефективності подібної координації залежить продуктивність праці усієї групи, яким би видом діяльності вона не займалася. Водночас, цей рівень є величиною, що залежить від ступеня психологічної сумісності працівників організації чи підприємства [46].

Суб'єкти діяльності можуть знаходити на різних рівнях сумісності. Так, на одних рівнях взаємодія не виходить за межі простого співіснування, тоді як на інших вимагає активної спільної роботи і постійного взаємоузгодження своїх дій та операцій. Зазвичай сумісність двох суб'єктів вимірюється на особистісному, ситуативному і функціональному рівнях [45]:

1) Особистісний рівень сумісності має на увазі присутність у суб'єктів соціально-психологічних властивостей, які уможливають їх співіснування в межах одного соціального середовища (наприклад, наявність у структурі свідомості певних групових цінностей, орієнтація на загальноприйняті норми моралі тощо);

2) Ситуативний рівень сумісності уможливорює взаємодію кількох суб'єктів у межах певної ситуації, або за тих умов, які задає ця ситуація;

3) Функціональний рівень сумісності потребує довготривалої взаємодії між суб'єктами. Як правило, цей рівень сумісності вимагає вироблення матеріальних і нематеріальних благ, а тому містить увесь комплекс чинників, які факторів, що впливають на продуктивність праці двох чи більше осіб.

Навіть на найнижчих рівнях групової організації взаємодія включає взаємоузгоджену діяльність двох і більше суб'єктів, а задля того, щоб сила взаємодії мала певний результат, складники, що складають її структуру, мають працювати синхронно. Однак синхронність у роботі двох працівників можлива

лише при взаємодії двох тотожних суб'єктів, а до процесу спільної діяльності на виробництві включені працівники, які мають індивідуально відмінні диспозиційні властивості. Тому результат може не мати корисної дії, а, навпаки, заважати продуктивній праці [170; 202].

Кожна особа, що працює на промисловому підприємстві чи в організації технічного спрямування, входить до складу первинних структурних підрозділів, якими є бригада, відділ, лабораторія тощо. Будь-який із цих підрозділів можна розглядатися як окрему малу соціальну групу. Основними ознаками такої групи є наявність спільної мети у її учасників, постійна та безпосередня взаємодія одне з одним, відчуття належності до цієї групи. Також для членів групи можуть бути притаманні спільні установки і мотиви діяльності, потреби та інтереси, ціннісні орієнтації і групові норми [169; 172].

Аналізуючи ефективність взаємодії працівників підприємства чи організації технічної сфери, потрібно диференціювати чинники, які роблять їхню спільну діяльність неможливою, а саме «несумісність», що стосується безпосередньо предмета спільної діяльності, та індивідуально-особистісні розбіжності, які ускладнюють взаємодію працівників, однак не заважають їм виконувати трудові обов'язки [46].

Психологічну сумісність групи зазвичай визначають як «соціально-психологічний показник згуртованості групи, що відбиває можливість безконфліктного спілкування і погодженості дій її членів в умовах спільної діяльності» [155, с. 515]. У більш широкому розумінні психологічна сумісність містить різноманітність усіх можливих проявів взаємодії працівника із професійним середовищем. Зокрема, В. Кириченко виокремлює [46]:

- сумісність працівника з іншими суб'єктами;
- сумісність із технічними засобами, середовищем;
- сумісність із професійною діяльністю.

Крім того, дослідники наголошують на необхідності розмежовувати поняття сумісності та спрацьованості, адже спрацьованість — це «відповідність

суб'єктів праці, що дає їм змогу успішно виконувати спільну діяльність» [155, с. 496].

Поняття спрацьованості варто застосовувати виключно у вимірі ділових, професійних стосунків та виробничих відносин, оскільки ці відносини сприяють виробленню певного продукту спільної діяльності. Ефективність спрацьованості перебуває у прямій залежності від якості роботи працівників та кількості витраченої ними енергії. На відміну від спрацьованості, сумісність є міжособистісним феноменом. Вона існує у контексті міжособистісних відносин, які засновані на симпатії, спільному потязі [46].

Результати досліджень зарубіжних учених [169; 172; 193; 198] демонструють, що абсолютна сумісність усіх суб'єктів праці у межах організації є неможливою, а тому намагання ідеальної розстановки усіх елементів виробничої системи (відділів, підрозділів) приречені на невдачу. Натомість суперечності, які з'являються на тлі психологічної несумісності двох чи кількох суб'єктів праці, знаходять раціональне тлумачення через категорію виробничого конфлікту. Виробничий, або ж організаційний конфлікт — це «суперечність між суб'єктами професійної діяльності, предметом якої є елементи виробничого середовища та їхні взаємозв'язки» [155, с. 217].

Виробничий конфлікт має багато проявів та форм, однак спільну вихідну основу, якою В. Кириченко визначає «порушення екзистенційної рівноваги особистості, тобто втрату людиною внутрішнього відчуття свободи, яке може виражатися у неможливості діяти, володіти ресурсами, порушенні усталеної картини світу» [46, с. 149].

Між двома фахівцями технічного профілю конфлікт може з'явитися через неспівпадіння стратегій виконання спільної діяльності, відмінний рівень професійної підготовки, психофізіологічного та когнітивного розвитку, або ж непропорційний розподіл винагороди за виконану роботу, різний соціальний статус чи посаду. Соціальна ситуація, у рамках якої здійснюються професійні обов'язки, може мати потенційні конфліктогенні фактори, які лежать в основі професійної діяльності [45].

Так, причинами виникнення виробничого конфлікту можуть бути [46]:

- порушення інформаційних зв'язків: брак чи надлишок інформації, її суперечність, порушення комунікативних зв'язків, поширення неперевіреної інформації, дезінформація та інформаційна депривація тощо;
- соціально-культурна специфіка групи: вік, стать, національність, віросповідання, індивідуальний досвід та світоглядні уявлення, культурні та національні традиції тощо;
- соціально-професійна структура групи: рівень кваліфікації, досвід працівників, індивідуальний стиль професійної діяльності, спрацьованість працівників тощо;
- чинники виробничого середовища: умови праці (середовище, умови, які ускладнюють працю, небезпечні умови); засоби праці (їх доступність, відповідність завданням, достатність забезпечення ресурсами тощо); організація праці (часові межі виконання завдань, графік роботи, розподіл навантажень); винагорода за працю тощо;
- ціннісно-смісловий розвиток: сумісність організаційних та індивідуальних цінностей працівників;
- ситуативні (випадкові) чинники.

Дослідження проблеми виробничих (організаційних) конфліктів під керівництвом Г. Ложкіна та Н. Пов'якель підкреслили, що саме індивідуально-психологічні особливості працівників зумовлюють вибір ними способу оптимального вирішення існуючих протирічч. Конфлікт в такому разі є конфронтацією між суб'єктами, що з'являється як результат несумісності чогось, а це, відповідно, унеможлиблює співіснування або ж спільну діяльність суб'єктів [82].

Виникнення виробничого конфлікту є показником порушення виробничого процесу, що може в моменті не мати видимого ефекту, але згодом спричинити порушення або зупинку діяльності всієї організації або її окремої частини (підрозділу чи відділу). Не витримує критики й уявлення про конфлікт як виключно деструктивний чинник у роботі організації. Навпаки, іноді він може

суттєво сприяти розвитку трудового потенціалу та підвищенню продуктивності праці [46].

Ще одним важливим чинником, який здійснює вплив на ефективність побудови міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, є мотиваційний. Класичний закон Єркса-Додсона встановив співвідношення між активністю людини та силою мотивації. Згідно з цим законом, кращою є результативність діяльності при достатній силі мотивації [220]. Відповідно, чим стійкішою є умотивованість студентів технічного профілю до становлення ефективного професійного спілкування, тим більш втішними будуть результати процесу формування навичок міжособистісної взаємодії та розвитку їхніх комунікативних здібностей [32].

Тут можна виділити професійну комунікативно зорієнтовану мотивацію, яка враховує специфіку підготовки студентів технічних закладів освіти для реалізації ефективного спілкування та взаємодії у майбутній професійній діяльності. Акцент тут має бути не просто на вмотивованості студентів у загальній професійній підготовці, а на їхньому прагненні до формування та розвитку навичок, які необхідні для продуктивної професійної комунікації та взаємодії у майбутньому фаховому середовищі. Саме цим пояснюється потреба у виокремленні комунікативно зорієнтованої мотивації як окремого різновиду професійної мотивації [81]. Звідси слідує висновок, що з метою залучення студентів технічного профілю до активного формування навичок міжособистісної взаємодії, необхідно довести, що вони є ефективним засобом їхньої професійної реалізації в майбутньому, тобто переконати у практичній цінності цього процесу.

Отже, одним із головних акцентів у системі підготовки фахівців технічного профілю є розвиток умінь співпрацювати з іншими та ефективно взаємодіяти задля вирішення професійних завдань. Місцем для становлення та розвитку міжособистісної взаємодії у процесі навчально-професійної діяльності у закладі освіти стає студентська група.

У системі підготовки фахівців технічного профілю важливо створювати умови, за яких студенти отримують досвід пізнавальної та соціальної активності, а також міжособистісної взаємодії, що в подальшому сприятиме розвитку у них здатності до ефективного спілкування з колегами, керівництвом, вміння знаходити спільну мову з ними й завдяки цьому здійснювати спільну діяльність конструктивно.

Центральним психологічним феноменом, що характеризує міжособистісну взаємодію майбутніх фахівців технічного профілю, є психологічна сумісність. Її основними критеріями є спільність цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій та соціальних установок тих студентів технічного профілю, які входять до академічної групи, тобто можна вважати, що психологічна сумісність є запорукою досягнення загального результату діяльності.

#### **1.4. Структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю**

Характеристика структури міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю передбачає, перш за все, розгляд структури самого феномену міжособистісної взаємодії.

Проведений аналіз свідчить, що у дослідженнях структури міжособистісної взаємодії використовується декілька підходів. Так, у зарубіжних психологічних джерелах [190; 199; 218] виділяють здебільшого два аспекти взаємин: когнітивний, який містить знання, і афективний, до якого входять переживання, почуття. Деякі вчені виділяють у структурі аналізу спрямовуючий (directive) елемент, що визначає спрямованість і порядок потоку людських дій та думок, і завдяки цьому взаємодія набуває деякого узгодженого характеру [166].

Вивчення вітчизняних наукових психологічних джерел показало, що загальновизнаною є трьохкомпонентна структура міжособистісної взаємодії.



Так, дослідниця Т. Коломієць робить ретроспективний аналіз поглядів на структуру міжособистісної взаємодії. У поле зору вченої потрапили підхід О. Бодальова, який виділяв афективний, гностичний та праксичний компоненти, М. Обозова та Я. Коломінського, які виокремлювали афективний, поведінковий і когнітивний компоненти, та Н. Сарджвеладзе, який диференціював когнітивний, емоційний, конативний компоненти [56].

Подібний ретроспективний аналіз був здійснений і С. Ситнік, яка розглядала підходи до структури міжособистісної взаємодії, запропоновані Б. Паригіним (сукупна, кооперативна діяльність; інформаційні зв'язки; взаємовплив, взаємовідношення і взаєморозуміння), В. Панфьоровим (інформаційно-комунікативна діяльність і психологічна діяльність), Б. Ломовим (регулятивний, афективний, інформаційний компоненти), В. Криськом та Г. Куліковим (інформаційний, організаційний, перцептивний компоненти) [134].

Порівнявши погляди численних учених на структуру міжособистісної взаємодії, можна подати таку феноменологічну характеристику компонентів, які виокремлюють більшість дослідників цього феномену.

*Когнітивний (гностичний) компонент* у структурі міжособистісної взаємодії виділяється абсолютно усіма дослідниками цього феномену. Активізація когнітивних процесів під час міжособистісної взаємодії відбувається задля пізнання іншої особистості та досягнення взаєморозуміння з нею. Через це когніції включені у кожен етап міжособистісної взаємодії — як у сприймання іншого суб'єкта, так і в побудову певної стратегії поведінки з ним. У цьому контексті Л. Бразерс вводить поняття соціальної когніції, під якою розуміє «психічну діяльність, яка визначає взаємодію в суспільстві, що включає здатність особистості до розуміння бажань, намірів і поведінки інших людей» [165, с. 32].

Пізнавальний компонент взаємодії будує уявлення про властивості суб'єкта, які можуть бути важливими для ситуації взаємодії. Вибудовуючись із окремих умовиводів, вражень, переконань, мнестичних образів, стереотипів це

все трансформується в цілісний образ. Він дає особистості змогу підбирати найоптимальнішу реакцію щодо іншого і на свідомому, і на підсвідомому рівнях.

Міжособистісне пізнання має суб'єктивний характер, який відповідно формує когнітивний стиль. Цей феномен відбиває індивідуальну специфіку сприймання, аналізу, певної категоризації та структурування навколишньої дійсності, на підставі чого має місце індивідуальна побудова узагальненого образу іншої людини [196].

Отже, когнітивний компонент міжособистісної взаємодії постає як деяка інформаційна база, яка сконструйована на базі пізнання й аналізу себе та інших у процесі міжособистісної взаємодії.

*Емоційний (афективний) компонент* міжособистісної взаємодії — це емоційна реакція на сам факт міжособистісної взаємодії та кожного з її учасників. Цей складник реалізується у спектрі людських емоційних переживань щодо взаємозв'язків між ними і, зазвичай, є провідним у структурі взаємодії. До нього входять, передусім, позитивні та негативні емоційні стани, суперечність станів, емоційна чуттєвість, задоволеність собою та партнером тощо. Емоційний аспект має тісний зв'язок зі змінами соціальної системи та орієнтований на підтримання її цілісності та подальший розвиток. Вона фактично є відображенням цінності учасника взаємодії через призму його внеску в існування тієї системи, яка у той чи інший момент є актуальною для суб'єкта [56].

Отже, емоційний компонент у структурі міжособистісної взаємодії постає як емоційне проживання суб'єктивного ставлення до іншої особи. Він знаходить вираження у справжніх емоціях та почуттях, які конструюють відповідне емоційне тло взаємодії. Специфіка емоційних ставлень учасників взаємодії один до одного та психологічної дистанції між ними характеризує вид міжособистісної взаємодії (знайомство, товаришування, дружба, кохання, ворожнеча, тощо).

*Поведінковий (конативний, праксичний, дієвий) компонент* — це поведінкова реакція на процес взаємодії. Він виявляється через конкретні

вчинки, дії, репліки кожного із учасників, які, будучи скоординованими, реалізуються у вигляді комунікативних та поведінкових актів взаємодії. Конативний компонент у структурі міжособистісної взаємодії виступає як її об'єктивний аспект, адже є зовнішнім проявом [56].

Поведінковий компонент, який виражений у соціальних установках учасника взаємодії, заздалегідь визначає спосіб його реагування на ту соціальну ситуацію, яка є результатом процесу взаємодії. Залежно від специфіки складників, які утворюють поведінковий компонент, закріплюється стійкий тип поведінки людини щодо іншого учасника (учасників) міжособистісної взаємодії. Певний тип спрямованості (конструктивна чи деструктивна) детермінує подальшу динаміку взаємодії та ступінь її ефективності [106].

Традиційна трьохкомпонентна структура досить цілісно описує міжособистісну взаємодію як феномен об'єктивної дійсності. Проте такий підхід залишає поза увагою її суб'єктивний аспект, оскільки задля характеристики суб'єктивної сторони міжособистісної взаємодії слід розглянути цей феномен через призму мотивів, цінностей, смислів, потреб, установок тощо. Саме вони, на думку Т. Коломієць, і складають «особистісне ядро» міжособистісної взаємодії [56]. У зв'язку з цим необхідним є виокремлення у структурі міжособистісної взаємодії ще мотиваційного та ціннісно-сміслового компонентів.

Виникнення емоційного ставлення до іншого учасника взаємодії чи до самого процесу взаємодії актуалізує постановку цілей та мети взаємодії, особистісні потреби та інтереси людини. Як наслідок постає *мотиваційний компонент* міжособистісної взаємодії, який містить у собі її бажаний результат, тобто з якою метою відбувається ця взаємодія [56; 132; 134].

Оскільки навіть у найпростішому варіанті міжособистісної взаємодії кожен суб'єкт має певний мотив, варто взаємодію цих мотивів вважати окремою одиницею аналізу системи взаємних актів. При цьому слід зважати на індивідуальну специфіку мотиваційного компоненту кожного із учасників взаємодії.

Мотивація на взаємодію складається залежно від існуючих соціогенних потреб. Основу міжособистісної взаємодії можуть складати потреба у спілкуванні, потреба включення, потреба контролю та потреба в афекті [206]. Потреба включення визначає прагнення особистості до співпраці з іншими та взаємодії. Потреба контролю пов'язується з прагненням до влади, авторитету та контролю над іншими, або навіть з необхідністю стороннього контролю над собою (позбавлення відповідальності). Потреба в афекті виявляється в бажанні особистості обмінюватися емоційним теплом, відчувати та проявляти емпатію.

Залежно від домінуючого мотиву виокремлюють три вектори мотиваційної спрямованості [56]:

- 1) мотиви, спрямовані на задоволення егоїстичних (особистих) інтересів;
- 2) мотиви, спрямовані на взаємодію та співпрацю;
- 3) ситуативна (маргінальна) орієнтація мотивів.

Ще одна сторона мотиваційної орієнтації пов'язана зі стилем взаємодії з іншим учасником. Науковці виокремлюють такі параметри мотиваційних орієнтацій: на адекватність сприймання, на прийняття партнера, на розуміння партнера та на досягнення компромісу [134].

Отже, на базі соціогенних потреб та інтересів особистості складаються її мотиваційні орієнтації, які з допомогою наявного емоційного ставлення, набувають власного ціннісно-сміслового змісту. Це дає змогу говорити про *ціннісно-смісловий компонент* міжособистісної взаємодії.

Ціннісно-смістова сфера особистості складається з двох основних елементів, якими є ціннісні орієнтації та система особистісних смислів. Система особистісних цінностей — це сукупність цілей, оцінних критеріїв та установок, які детермінують особистісну значущість кожної окремої міжособистісної взаємодії. Водночас особистісний смисл відображає її суб'єктивний зміст [127].

Ціннісні орієнтації та смислові установки у вимірі міжособистісної взаємодії визначають спрямованість (поведінкову стратегію) особистості [13]. Ці стратегії можуть бути продуктивними або непродуктивними з урахуванням

ціннісного ставлення до партнера — як до цінності (суб'єктне) чи як до засобу (об'єктне) [56].

Суб'єктне ставлення до іншої людини створює підґрунтя для діалогічної взаємодії, найяскравішими ознаками якої є рівноправність суб'єктів взаємодії як визнання їхньої свободи, особистий контакт на основі взаєморозуміння та співпереживання [13, с. 203].

Отже, ціннісно-смісловий компонент міжособистісної взаємодії є її суб'єктивною основою, тим продуктом людської індивідуальності, завдяки якому обирається стратегія поведінки людини.

Зважаючи на попередньо проведений аналіз поглядів науковців на сутність міжособистісної взаємодії, а також підходи до визначення структури та змісту цього феномену [56; 98; 134], структуру міжособистісної взаємодії вважаємо за потрібне подати у вигляді таких п'яти компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-сміслового. Саме на таку структуру феномену міжособистісної взаємодії ми будемо спиратися у подальшому при аналізі особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.

У зв'язку з цим нами пропонується авторська структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (рис. 1.1.), яка відображає єдність усіх п'яти компонентів. На нашу думку, у підходах, згаданих попередньо, така конфігурація структурних компонентів феномену міжособистісної взаємодії не була врахована.

Схарактеризуємо коротко зміст кожного компонента запропонованої структурно-змістової моделі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.



*Рис. 1.1. Структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю*

**1. Когнітивний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю** полягає в знанні про себе, про свою академічну та майбутню професійну спільноту, а також у розумінні своїх сильних та слабких сторін характеру, власних переваг і недоліків як учасника взаємодії. У когнітивному компоненті відображаються особистісні риси та психічні властивості майбутніх фахівців технічного профілю, які мають значення для міжособистісної взаємодії та спілкування.

Цей компонент включає усвідомлення студентами технічного профілю себе в системі майбутньої професійної діяльності і в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних відносин. Сюди включене й розуміння майбутнім фахівцем технічного профілю норм та правил взаємодії у межах свого

фаху (вимог до професійної діяльності і спілкування, до особистості фахівця) як еталонів для усвідомлення себе у системі майбутньої професійної комунікації.

Лише знання й зіставлення особистістю своїх психологічних особливостей зі специфікою міжособистісної взаємодії у студентській групі та майбутній професійній діяльності може стимулювати в майбутніх фахівців технічного профілю активність, спрямовану на самоудосконалення та розвиток себе як учасників взаємодії.

Під час професійного навчання майбутніх фахівців технічного профілю змістові складники когнітивного компонента міжособистісної взаємодії формуються в результаті усвідомлення та аналізу власних особистісних ресурсів, професійно важливих комунікативних якостей, їхнього співставлення з вимогами фаху та умовами професійного середовища, усвідомлення невідповідностей між ними, оцінки можливості чи неможливості усунення цих розбіжностей ще в системі професійної підготовки. Подібне співвіднесення знання про себе із соціальними нормами та вимогами до міжособистісної взаємодії у професійній спільноті дає майбутнім фахівцям технічного профілю можливість визначити своє місце і в системі суспільних відносин у цілому.

Результатом міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, що пов'язаний з когнітивним компонентом, є знання, які заохочують їх до самовдосконалення як учасників взаємодії в межах академічної групи та професійного середовища.

**2. Емоційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.** На рівні емоційних процесів знаходять вияв як ставлення учасників взаємодії одне до одного, так і міжособистісні взаємовідносини як результат взаємодії. Міжособистісна взаємодія майбутніх фахівців технічного профілю є джерелом певних емоційних переживань, оскільки вона реалізується у відповідній психологічній атмосфері академічної групи чи професійного середовища. На розвиток емоційних процесів впливають такі явища, як симпатія (проявляється у доброзичливості, привітності) і антипатія (проявляється у неприязні), які сприяють появі позитивного чи негативного емоційного

забарвлення процесу міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю. Для реалізації емоційного компоненту міжособистісної взаємодії особистістю використовуються емоційні процеси (вираження ставлення), емоційні стани (настрої, значущі для взаємодії) та властивості емоцій (досвід емоційного реагування).

До емоційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю включене і самоствалення як відображення рівня прийняття себе як учасника певної системи міжособистісної взаємодії, що знаходить вияв у стилях поведінки, у спілкуванні та взаєминах з іншими. Переживання різних емоцій, які супроводжують процеси саморозуміння та пошуку свого місця у системі взаємовідносин в межах академічної групи чи професійного середовища, формує у майбутніх фахівців технічного профілю відповідне ставлення до себе.

Результатом міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, що пов'язаний з емоційним компонентом, є відповідний ступінь емоційної близькості між учасниками, який свідчить про узгодженість взаємодії на емоційному рівні.

**3. Поведінковий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю** бере участь у керуванні поведінкою, організації актуальної спільної діяльності та взаємодії. Сюди входять також і потенційні поведінкові реакції в ситуаціях майбутньої професійної взаємодії. Фактично у цьому компоненті розкривається здатність майбутнього фахівця технічного профілю діяти на основі знань про себе і ставлення до себе як учасника міжособистісної взаємодії. Вона реалізується в цілеспрямованих діях, спрямованих на побудову ефективної взаємодії у професійному середовищі та досягнення завдяки цьому високих результатів у професійній діяльності.

Поведінковий компонент розкриває свій зміст у поведінкових актах, пов'язаних з когнітивними (розуміння іншого учасника і ситуації взаємодії) та емоційними (ставлення до іншого учасника і ситуації взаємодії) особливостями міжособистісної взаємодії.



Поведінковий компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю реалізується під час активізації їхніх вольових якостей, прояву ними цілеспрямованості, завзятості, рішучості, сміливості, наполегливості у побудові ефективної міжособистісної взаємодії, а також спроможності доводити розпочату справу до кінця у спільній діяльності. Такі якості є показником рівня розвитку індивідуальних навичок ефективної міжособистісної взаємодії у мінливих умовах як академічної групи, так і майбутнього професійного середовища, а також свідчать про здатність до прояву вольових зусиль.

Результатом міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, що пов'язаний з поведінковим компонентом, є активація учасників цієї взаємодії, а найбільш складні форми саморегуляції виникають як завершальний етап усвідомлення власного місця у системі майбутньої професійної комунікації.

**4. Мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю** відображає цільовий аспект цього процесу. До нього входять потреби, мотиви, інтереси та ставлення, які пов'язані з метою побудови міжособистісної взаємодії, а також розуміння і внутрішнє прийняття цілей і завдань взаємодії у контексті майбутньої професійної діяльності; наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо самореалізації у професійній комунікації.

Цілі й мотиви, які спонукають майбутніх фахівців технічного профілю до міжособистісної взаємодії, можуть змінюватися завдяки взаємному обміну ідеями, почуттями, уявленнями, інтересами, настроями чи установками. Відповідно, це викликає необхідність коригування цілей та позицій учасників процесу міжособистісної взаємодії, знаходження ними спільної мети.

Розгортання взаємодії має постійно узгоджуватися з її кінцевою метою, оскільки наближення до бажаного результату міжособистісної взаємодії підсилює мотив і цілеутворення в цілому. Поява перешкод, ускладнення умов досягнення мети, несприятливі емоційні стани учасників чи неузгодженість їхніх

інтересів може послаблювати мотивацію побудови ефективної міжособистісної взаємодії.

Мотиваційний компонент спрямований і на забезпечення мотивації фахової підготовки, який передбачає цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців технічного профілю не тільки мотивації подальшої професійної діяльності, але й мотивації побудови ефективної комунікації та взаємодії у професійному середовищі, мотивації становлення та розвитку необхідних навичок міжособистісної взаємодії. Завдяки спрямованості, стійким мотивам у процесі навчально-професійної діяльності у майбутніх фахівців технічного профілю формуються відповідні здібності.

Результатом міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, що пов'язаний з мотиваційним компонентом, є взаємна узгодженість цілей, інтересів та мотивів учасників.

**5. Ціннісно-смысловий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю** конкретизується в їхній здатності усвідомлювати навколишню дійсність та себе у середовищі майбутньої професійної взаємодії, вбачати цінність у професії, надавати особистісний смисл діяльності за фахом та міжособистісній взаємодії у її межах. Цінності та смисли майбутніх фахівців технічного профілю дають змогу не лише визначитись у професійній сфері, а ще й сприяють становленню ефективної міжособистісної взаємодії. Сюди включене осмислення себе в ситуаціях, коли ті чи інші якості майбутніх фахівців технічного профілю або ж їхня відсутність стають або перешкодою на шляху власної професійної активності, або передумовою для побудови конструктивної професійної комунікації.

Також цей компонент містить уявлення про систему особистісних цінностей та смисли своєї праці для майбутніх фахівців технічного профілю, що позначається на змістовних характеристиках їхньої міжособистісної взаємодії в межах академічної групи та майбутнього професійного середовища.

Упродовж професійного навчання й підготовки до професійної діяльності у технічній галузі уявлення про професію і про себе як майбутнього фахівця

технічного профілю, який будує ефективну професійну комунікацію, постійно доповнюються й розширюються. На ефективність цього процесу позитивно впливає активне й систематичне професійне самопізнання, спрямоване на формування адекватного уявлення про себе як суб'єкта майбутньої діяльності, а також розвиток міжособистісної взаємодії.

Результатом міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, що пов'язаний з ціннісно-смысловим компонентом, є встановлення особистісного сенсу ролі міжособистісної взаємодії у здійсненні ефективної діяльності за фахом.

Ці структурні компоненти міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю взаємопов'язані між собою, функціонують як єдине ціле, забезпечуючи цільові, когнітивні та емоційно-вольові аспекти цього процесу.

Відповідно до розробленої нами структурно-змістової моделі характеризуємо критерії вираження кожного з компонентів міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на трьох рівнях — високому, середньому та низькому.

### ***1. Когнітивний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.***

*Високий рівень вираження:* розуміння інших учасників і себе у процесі міжособистісної взаємодії; вміння конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; знання психологічних особливостей міжособистісної взаємодії, зокрема, у професійній сфері; увага до точки зору іншої людини; розуміння почуттів та станів партнерів по спілкуванню і їхньої ролі у міжособистісній взаємодії; високий рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

*Середній рівень вираження:* частково правильна оцінка себе та інших учасників у ситуації взаємодії; деякі труднощі у знаходженні конструктивних способів вирішення міжособистісних конфліктів; ставлення до іншої точки зору з розумінням; не завжди адекватне сприйняття переживань партнерів по

спілкуванню та взаємодії; середній рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

*Низький рівень вираження:* низький рівень розуміння партнера по взаємодії; низький рівень комунікативних здібностей; невміння домовлятися і вирішувати міжособистісні конфлікти; постійне спотворене сприймання переживань партнерів по міжособистісній взаємодії; низький рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

## ***2. Емоційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.***

*Високий рівень вираження:* високий рівень суб'єктивного благополуччя, задоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки; гармонійна дистанція в міжособистісних відносинах; переважання почуттів, що зближують, та позитивний емоційний настрій; очікування позитивного ставлення від інших студентів та майбутніх колег, впевненість у власній цікавості як професіонала для інших; відносини характеризуються високою самоцінністю та конструктивністю; переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям; відносини мають відкритий, природний характер; є прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного.

*Середній рівень вираження:* середній рівень суб'єктивного благополуччя, помірна задоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки; дистанція в міжособистісних відносинах; переважання почуттів, що зближують; очікування здебільшого позитивного ставлення від інших студентів та майбутніх колег, впевненість у власній цікавості як професіонала для інших; відносини переважно характеризуються самоцінністю та конструктивністю; переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям; відносини мають природний характер; є прагнення в більшості ситуацій враховувати індивідуальні особливості одне одного.

*Низький рівень вираження:* низький рівень суб'єктивного благополуччя, незадоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки; глибока дистанція в міжособистісних відносинах; переважання почуттів, що роз'єднують, та негативний емоційний настрій; очікування негативного ставлення від інших студентів та майбутніх колег, невпевненість у власній цікавості для інших; відносини характеризуються низькою самоцінністю та неконструктивністю; переважають прагнення до суперництва, домінування, незалежно від ситуації міжособистісної взаємодії та бажання свого партнера.

### ***3. Поведінковий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.***

*Високий рівень вираження:* висока активність у побудові міжособистісної взаємодії; розвинуті вольові сторони особистості; здатність контролювати власне життя, вільно приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії та втілювати їх; відсутність імпульсивності у міжособистісній взаємодії; достатній самоконтроль, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки; незалежність від зовнішніх обставин та умов, високий рівень впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі; переконлива здатність відстоювати свою точку зору, а також впливати на поведінку інших людей; витримка і самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

*Середній рівень вираження:* помірна активність у побудові міжособистісної взаємодії, достатньо розвинуті вольові сторони особистості, переважна здатність контролювати власне життя, приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії та втілювати їх; деяка імпульсивність у міжособистісній взаємодії; достатній самоконтроль, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки; деяка залежність від зовнішніх обставин та умов, середній рівень впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі; здатність відстоювати свою точку зору, а також певною мірою впливати на поведінку інших людей; гарне самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

*Низький рівень вираження:* низька активність у побудові міжособистісної взаємодії; слабо розвинуті вольові сторони особистості; нездатність контролювати власне життя або ж вільно приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії; імпульсивність у міжособистісній взаємодії; недостатній самоконтроль, нездатність дотримуватися обраної лінії поведінки; залежність від зовнішніх обставин та умов; низький рівень впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі; нездатність відстоювати свою точку зору чи впливати на поведінку інших людей; низька витримка і самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

#### ***4. Мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.***

*Високий рівень вираження:* висока потреба в міжособистісній взаємодії; прагнення до встановлення контакту з іншими і до розширення кола спілкування; високий рівень розвитку комунікативних здібностей; інтерес до інших учасників взаємодії; спрямованість на взаємодію, співпрацю з іншими людьми; високий рівень афіліації; високий рівень потреби в наданні допомоги іншим людям; мотивація досягнення, пов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії; можлива підвищена самокритичність до власних можливостей, надмірне хвилювання та страх зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

*Середній рівень вираження:* помірно виражена потреба в міжособистісній взаємодії; помірно виражене прагнення до встановлення контакту з іншими і до розширення кола спілкування; середній рівень розвитку комунікативних здібностей; інтерес до інших учасників взаємодії; помірно виражена спрямованість на взаємодію та співпрацю з іншими людьми; середній рівень афіліації; середній рівень потреби в наданні допомоги іншим людям; мотивація досягнення, частково пов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії; деяка самокритичність до власних можливостей, невелике хвилювання та страх зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

*Низький рівень вираження:* низька потреба в міжособистісній взаємодії; відсутність прагнення до встановлення контакту з іншими чи до розширення кола спілкування; низький рівень розвитку комунікативних здібностей; відсутність інтересу до інших учасників взаємодії; егоїстична спрямованість при взаємодії з іншими; низький рівень афіліації; низький рівень потреби в наданні допомоги іншим людям; мотивація непов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії; відсутність хвилювання та страху зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

### ***5. Ціннісно-смысловий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю.***

*Високий рівень вираження:* спрямованість на розвиток навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; наявність цілей у майбутній професійній комунікації; орієнтація на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі; прагнення до взаємного розвитку, творчості у міжособистісному спілкуванні та взаємодії; активна позиція у становленні навичок міжособистісної взаємодії; здатність будувати власну навчально-професійну діяльність та взаємодію в рамках цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс; високий рівень цілеспрямованості.

*Середній рівень вираження:* переважна спрямованість на розвиток навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; наявність цілей у майбутній професійній комунікації; переважна орієнтація на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі; середній рівень прояву прагнення до взаємного розвитку, творчості у міжособистісному спілкуванні та взаємодії; достатньо активна позиція у становленні навичок міжособистісної взаємодії; середній рівень здатності будувати власну навчально-професійну діяльність та взаємодію в межах цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс; середній рівень цілеспрямованості.

*Низький рівень вираження:* відсутність спрямованості на розвиток навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності; відсутність цілей у

майбутній професійній комунікації; відсутність орієнтації на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі; відсутність прагнення до взаємного розвитку, творчості у міжособистісному спілкуванні та взаємодії; пасивна позиція у становленні навичок міжособистісної взаємодії; нездатність будувати власну навчально-професійну діяльність та взаємодію в рамках цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс; низький рівень цілеспрямованості.

На основі розробленої структурно-змістової моделі та визначених критеріїв була побудована структура емпіричного дослідження особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, яка описана в наступній частині роботи.

### **Висновки до першого розділу**

1. Феномен взаємодії визначають як процес впливу людей одне на одного, який породжує їх взаємозв'язки, стосунки, спілкування, спільні переживання та спільну діяльність. Взаємодія у соціально-психологічному плані є тим аспектом спілкування, який виявляється в організації людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності, досягнення певної спільної мети.

Поняття взаємодії тісно пов'язане за своїм категорійним статусом з феноменами спілкування і діяльності, проте відрізняється від них за функціями, які виконує, і має завдяки цьому виняткове значення для індивідуального розвитку особистості.

2. Міжособистісною взаємодією називають сукупність зв'язків між людьми і взаємовпливів, що виникають і закріплюються у процесі їх спільної життєдіяльності. Вона забезпечує узгодження партнерами мети діяльності, засобів, які використовують для досягнення мети, а також координацію стратегій, що ними застосовуються.



Власне міжособистісна взаємодія виникає у процесі спілкування, коли з'являється взаємний обмін думками та почуттями, формуючи єдність думок, почуттів, інтересів, умінь, ціннісних орієнтацій. Значущість міжособистісних відносин для кожної окремої людини ґрунтується на взаємодії з іншими, що є необхідною передумовою та способом задоволення провідних базових потреб особистості. Особливим видом міжособистісної взаємодії є міжособистісні взаємини, що розгортаються протягом тривалого часу, мають особистісно-значущий характер та здійснюють істотний вплив на життєдіяльність її учасників.

**3.** Одним із головних акцентів у системі підготовки фахівців технічного профілю є розвиток умінь співпрацювати з іншими та ефективно взаємодіяти задля вирішення професійних завдань, оскільки майбутній фахівець має бути готовим увійти у виробничу сферу взаємозв'язків та взаємовідносин, впевнено почуватися у професійному середовищі.

При підготовці фахівців технічного профілю важливо створювати умови, за яких студенти отримують досвід пізнавальної та соціальної активності, а також міжособистісної взаємодії, що в подальшому сприятиме розвитку у них здатності до ефективного спілкування з колегами, керівництвом, вміння знаходити спільну мову з ними й завдяки цьому здійснювати спільну діяльність конструктивно. У зв'язку з цим професійне навчання майбутнього фахівця технічного профілю має бути організоване як міжособистісна взаємодія як студентів і викладачів, так і студентів між собою на принципах поваги і довіри, оскільки вони здійснюють вплив на розуміння особистістю суті соціальних явищ, прояв толерантного, неупередженого ставлення до інших.

**4.** З метою розширення і уточнення уявлень про феномен міжособистісної взаємодії нами розроблено власну структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, яка містить 5 компонентів: когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний та ціннісно-смысловий. Потреба її створення виникла у зв'язку з тим, що в описаних раніше структурних моделях

міжособистісної взаємодії така конфігурація структурних компонентів не була врахована.

У запропонованій моделі окрім компонентів, які традиційно виділяються у структурі міжособистісної взаємодії (когнітивний, емоційний та поведінковий), виокремлені мотиваційний і ціннісно-смысловий компоненти. Мотиваційний компонент має змістом взаємну узгодженість цілей, інтересів та мотивів учасників, а ціннісно-смысловий характеризує встановлення особистісного сенсу ролі міжособистісної взаємодії у здійсненні ефективної діяльності за фахом.

З метою оцінки сформованості кожного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю запропоновано трирівневе вираження кожного із них на високому, середньому та низькому рівнях.

*Зміст першого розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [66; 67; 68; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 78; 79].*

**РОЗДІЛ 2.**  
**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ**  
**МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**  
**СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ**  
**НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У другому розділі викладені методичні засади емпіричного дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання, представлено результати констатувального дослідження особливостей розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, а також здійснений порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів.

**2.1. Організація та методи емпіричного дослідження**

Специфіка майбутньої професійної діяльності фахівців технічного профілю вимагає вивчення психологічних особливостей розвитку їхньої міжособистісної взаємодії, оскільки дослідження компонентів структури міжособистісної взаємодії та динаміки її розвитку дає змогу визначити провідні чинники формування у майбутніх фахівців навичок, що уможливають успішне здійснення ними професійної діяльності.

На нашу думку, науковий інтерес становить емпіричне вивчення особливостей розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю. На основі запропонованої попередньо структурно-змістової моделі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (див. рис. 1.1.) та визначених критеріїв була побудована структура емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку міжособистісної взаємодії у процесі професійного навчання студентів технічного профілю. Зважаючи на системну природу феномену міжособистісної взаємодії та складність вияву її емпіричних

показників, ми вважаємо за необхідне використання комплексної методики, яка дає змогу дослідити характеристики взаємодії досліджуваних, зокрема, переважаючий тип ставлення до людей, можливі прояви дизгармонії у міжособистісних відносинах, прагнення бачити та враховувати унікальність свого партнера, цінність та значущість відносин для взаємодіючих суб'єктів, рівень прояву прагнення до людей і боязні бути відкинутим, наявність чи відсутність емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, вектор інтерактивної спрямованості особистої соціалізації, ціннісно-сміслові відносини досліджуваних у сфері спілкування з іншими людьми, а також рівень комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь досліджуваних.

Зіставивши запропоновану комплексну методику з попередньо обґрунтованою структурно-змістовою моделлю, подамо методичний комплекс емпіричного дослідження в таблиці 2.1.

**Таблиця 2.1.**

**Методичний комплекс емпіричного дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю**

<b>№ п/п</b>	<b>Компонент міжособистісної взаємодії</b>	<b>Методика</b>	<b>Шкали методики</b>
1.	Когнітивний компонент	1. Методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського	- Відчуженість у відносинах - Конфліктність у відносинах
		2. Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського	- Конструктивність відносин
2.	Емоційний компонент	1. Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко)	Усі шкали методики
		2. Методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського	- Напруженість відносин - Агресія у відносинах

*Продовж. таблиці 2.1.*

<i>№ п/п</i>	<i>Компонент міжособистісної взаємодії</i>	<i>Методика</i>	<i>Шкали методики</i>
		3. Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського	- Самоцінність відносин - Діалогічність відносин
3.	Поведінковий компонент	1. Методика Інтерперсональної взаємодії Т. Лірі	Усі шкали методики
		2. Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном)	Усі шкали методики
4.	Мотиваційний компонент	1. Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном)	Усі шкали методики
		2. Методика «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Щуркова)	Усі шкали методики
	Ціннісно-смісловий компонент	1. Методика «Опитувальник спрямованості у спілкуванні» (С. Братченко)	Усі шкали методики

Перейдемо до обґрунтування вибраних методик дослідження.

1. *Методика Інтерперсональної взаємодії Т. Лірі.* Використання цієї методики в емпіричному дослідженні мало на меті виявлення переважаючого типу ставлення до людей в самооцінці та взаємооцінці досліджуваних.

2. *Методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського.* Внесення цієї методики до програми емпіричного дослідження мало на меті діагностування можливих проявів дизгармонії у міжособистісних відносинах досліджуваних.

3. *Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського.* Використання цієї методики у проведенні емпіричного дослідження передбачало виявлення прагнення досліджуваних бачити та враховувати унікальність свого партнера, цінність та значущість відносин для взаємодіючих суб'єктів

4. *Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном)*. Застосування цієї методики в емпіричному дослідженні було спрямоване на виявлення двох мотиваційних тенденцій у поведінці досліджуваних, які є важливими для побудови взаємодії, а саме прагнення до людей і боязні бути відкинутим.

5. *Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко)*. Використання цієї методики у проведенні емпіричного дослідження передбачало діагностику рівня прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні досліджуваних та їх видів.

6. *Методика «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Щуркова)*. Використання цієї методики в емпіричному дослідженні мало на меті вивчення вектора інтерактивної спрямованості особистої соціалізації опитаних.

7. *Методика «Опитувальник спрямованості у спілкуванні» (С. Братченко)*. Внесення цієї методики до програми емпіричного дослідження мало на меті вивчити ціннісно-сміслові відносини досліджуваних у сфері спілкування з іншими людьми.

8. *Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном)*. Використання цієї методики у проведенні емпіричного дослідження передбачало визначення рівня комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь досліджуваних.

Розкриємо обраний методичний апарат детальніше.

**Методика 1. Методика Інтерперсональної взаємодії Т. Лірі [91].** При дослідженні міжособистісних відносин за даною методикою найчастіше виділяються два чинники: домінування-підпорядкування і дружелюбність-агресивність. Саме ці чинники визначають загальне враження про людину в процесах міжособистісного сприйняття. Для представлення основних соціальних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, розділеного на сектори. У цьому колі по горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: домінування-підпорядкування, дружелюбність-агресивність. У свою чергу ці сектори розділені на вісім. Для ще більш тонкого опису коло ділять на

16 секторів, але частіше використовуються октанти, певним чином орієнтовані щодо двох головних осей.

Методика може бути представлена респонденту або у вигляді списку, або на окремих картках. Йому пропонується вказати ті твердження, які відповідають його уявленню про себе, стосуються іншої людини або його ідеалу.

Позитивне значення результату, отриманого за формулою «Домінування», свідчить про виражене прагнення людини до лідерства у спілкуванні, до домінування. Негативне значення вказує на тенденцію до підпорядкування, відмови від відповідальності та позиції лідерства. Вектор «Домінування» вказує на ступінь владності, впевненості у своїх силах, непримиренності, твердості у своїх поглядах і вчинках, авторитарність, свавільність, прагнення впливати на оточуючих, цілеспрямованість і наполегливість аж до настирливості, вольові якості.

Позитивний результат за формулою «Дружелюбність» є показником прагнення особистості до встановлення доброзичливих відносин і співпраці з оточуючими. Негативний результат вказує на прояв агресивно-конкурентної позиції, що перешкоджає співпраці і успішній спільній діяльності. Вектор «Дружелюбності» вказує на ступінь чуйності і добросердя, привітності і гостинності, доброзичливості, дружелюбності, людяності і альтруїзму.

Кількісні результати є показниками ступеня вираженості цих характеристик. Найбільш заштриховані на профілі октанти відповідають переважному стилю міжособистісних відносин цього індивіда. Інтерпретація щодо переважання того чи іншого октанта здійснюється наступним чином:

1-й октант — випробовувані, у яких переважає «владний / лідируючий» тип міжособистісних відносин, характеризуються оптимістичністю, швидкістю реакцій, високою активністю, вираженою мотивацією досягнення, тенденцією до домінування, підвищеним рівнем домагань легкістю і швидкістю у прийнятті рішень, орієнтацією в основному на власну думку і мінімальною залежністю від зовнішніх факторів середовища, екстравертованістю.

2-й октант відповідає «незалежно / домінуючому» типу міжособистісних відносин. При яскравому переважанні над іншими поєднується з такими особливостями, як риси самовдоволення (або самозакоханості), дистантність, егоцентричність, завищений рівень домагань, виражене почуття суперництва, що виявляється у прагненні зайняти відокремлену позицію у групі. Домінантність тут в меншій мірі звернена на спільні з групою інтереси і не проявляється прагнення вести людей за собою, заражаючи їх своїми ідеями.

«Прямолінійно / агресивний» тип міжособистісних відносин — переважання показників 3-го октанта — виявив виражену близькість до таких особистісних характеристик, як ригідність установок, що поєднується з високою спонтанністю, наполегливість у досягненні цілей, практицизм при недостатній опорі на накопичений досвід у стані емоційної захопленості, підвищене почуття справедливості, яке поєднується з переконаністю у власній правоті, легко загоряється почуття ворожості при протидії та критиці на свою адресу, безпосередність і прямолінійність у висловлюваннях і вчинках, підвищена вразливість, що легко згасає в ситуації комфорту, що не зачіпає престиж особистості випробуваного.

4-й октант — «недовірливий / скептичний» тип міжособистісних відносин — проявляється такими особистісними характеристиками, як відособленість, замкнутість, ригідність установок, критичний настрій до будь-яких думок, крім власних, незадоволеність своєю позицією в мікрогрупі, підозрілість, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу, неконформність суджень і вчинків, схильність до побудови ригідних і надцінних умовисновків, пов'язаних з переконаністю в недобррозичливості оточуючих осіб, що випереджає ворожість у висловлюваннях і поведінці, яка виправдовується апріорною впевненістю в людській недоброті.

5-й октант — «покірно - сором'язливий» тип міжособистісних відносин — виявився переважаючим у особистостей болісно-соромливих, інтровертованих, пасивних, дуже педантичних у питаннях моралі і совісті, що підкоряються, невпевнених у собі, з підвищеною схильністю до рефлексії, з помітним



переважанням мотивації уникнення неуспіху і низькою мотивацією досягнення, заниженою самооцінкою, тривожних, з підвищеним почуттям відповідальності, незадоволених собою, схильних до того, щоб звинувачувати себе у всьому при невдачах, які легко впадають у стан смутку, песимістично оцінюють свої перспективи, акуратних і виконавчих в роботі, що уникають широких контактів і соціальних ролей, в яких вони могли б повернути до себе увагу оточуючих, вразливих, болісно зосереджених на своїх недоліках і проблемах.

6-й октант — «залежний / слухняний» тип міжособистісних відносин. Особи з переважанням показників VI октанта виявляють високу тривожність, підвищену чутливість до середовищних впливів, тенденцію до вираженої залежності мотиваційної спрямованості від створених зі значущими іншими відносин, власної думки — від думки оточуючих. Потреба в прихильності і теплих відносинах є провідною. Невпевненість у собі тісно пов'язана з нестійкою самооцінкою.

7-й октант — «співробітницько / конвенціональний» тип міжособистісних відносин — має такі індивідуально-особистісні характеристики, як емоційна нестійкість, високий рівень тривожності і низький рівень агресивності, підвищений відгук на середовищні впливи, залежність самооцінки від думки значущих інших, прагнення причетності до групових віянь, співпраці.

8-й октант, переважання якого дає змогу віднести тип міжособистісної взаємодії до «відповідально / великодушного», поєднується з такими особистісними особливостями, як виражена потреба відповідати соціальним нормам поведінки, схильність до ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, екзальтація у прояві своїх переконань, виражена емоційна залученість, яка може носити більш поверхневий характер, ніж це декларується, художній тип сприйняття і переробки інформації, стиль мислення — цілісний, образний. Легке вживання в різні соціальні ролі, гнучкість у контактах, комунікабельність, доброзичливість, жертвовність, прагнення до діяльності, корисної для всіх людей, прояв милосердя, благодійності, місіонерський склад особистості. Артистичність, потреба справляти приємне враження, подобатися оточуючим,

проблема пригніченої (або витісненої) ворожості, що викликає підвищену напруженість.

**Методика 2. Методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків» С. Духновського [145].** Методика є психодіагностичним інструментом для вимірювання характеристик дизгармонії міжособистісних відносин за допомогою самооцінок обстежуваного. Індикаторами дизгармонійності відносин виступають напруженість, відчуженість, конфліктність і агресивність відносин між людьми.

*Гармонія стосунків.* Термін «гармонія» означає узгодженість, відповідність у поєднанні чогось. Поняття гармонії здебільшого розкривається через поняття узгодженості та відповідності. Це ж відповідає і гармонійним відносинам. «Узгоджений» означає той, хто досяг єдності, тоді як «відповідний» — той, що має правильне співвідношення між своїми частинами.

Гармонія особистості та її відносин — пропорційність і узгодженість основних сторін буття особистості: багатовимірного простору особистості, часу та енергії особистості (як потенційної, так і тої, що реалізується).

Гармонія передбачає рівновагу між відчуттям самодостатності та почуттям спільності. Гармонійні стосунки стабільні, що передбачають тривале збереження взаємодії в парі, що викликають позитивні почуття, комфорт і задоволеність у обох партнерів. Отже, гармонія міжособистісних відносин є:

- 1) відповідністю, оскільки відносини відрізняються упорядкованістю розвитку, узгодженістю, злагодженістю дій;
- 2) рівністю суб'єктів відносин, їх позицій;
- 3) залежністю суб'єктів співвідношень (але не «симбіотична», за Е. Фроммом) як зумовленість їх одне одним, яка передбачає наявність взаємної потреби, бажання будь-що продовжувати відносини;
- 4) взаємністю відносин, що передбачає спільність почуттів одне щодо одного;
- 5) єдністю суб'єктів відносин, їхньою спільністю, нерозривністю.

*Дизгармонія відносин.* У словнику префікс «диз-» означає поділ, відділення, заперечення та відповідає за значенням префіксам «роз-», «не-», надаючи слову, до якого додається, негативний або протилежний сенс. Дизгармонія міжособистісних відносин включає всі сфери людського буття; це суб'єктивне почуття неблагополуччя у основних життєвих сферах — сімейній, професійній, суспільній, сфері навчання та освіти. Дизгармонія міжособистісних відносин є:

- 1) відсутністю єдності, згоди для людей;
- 2) ослабленням позитивних емоційних зв'язків між суб'єктами відносин, переважанням віддаляючих почуттів над зближуваними почуттями;
- 3) гіперболізованим домінуванням почуттів, що зближують, їхнім «симбіозом» (за Е. Фроммом).

Індикаторами дизгармонійності міжособистісних відносин виступають їх напруженість, конфліктність, агресивність, а також відчуженість між суб'єктами відносин.

На основі описаних вище теоретичних положень С. Духновським розроблено методику СОМО — «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин». Призначення методики — визначення характеристик дизгармонії міжособистісних відносин за допомогою самооцінок обстежуваного Предметом цієї методики є напруженість, відчуженість, конфліктність та агресія у відносинах між людьми, які виступають індикаторами їхньої дизгармонійної взаємодії.

**Методика 3. Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського [89].** Діалогічність міжособистісних відносин — це така їхня характеристика, в якій реалізується прагнення бачити та враховувати унікальність свого партнера. С. Духновський стверджує, що асиметрія — смислова «дельта» учасників діалогу. При повному семіотичному збігу текстів учасників діалогу, як і за повної їх відмінності, діалог безглуздий; необхідні взаємна зацікавленість учасників ситуації у повідомленні та здатність подолати

неминучі семіотичні бар'єри. Така «взаємна зацікавленість» дає змогу говорити, що діалогічність відносин передбачає їх самоцінність і конструктивність.

Шкала діалогічності міжособистісних відносин С. Духновського вимірює діалогічність такими параметрами:

Со — самоцінність відносин;

Ко — конструктивність відносин;

До — діалогічність відносин.

Самоцінність відносин — їх важливість, значущість для людини через позитивний зміст. У відносинах переважають зближуючі інтеракційні почуття, проявляється упевненість у собі, у своїх силах. Такі відносини притаманні емоційно зрілим, оптимістичним людям, готовим долати перешкоди.

Конструктивність відносин — це прагнення досягти спільних цілей, що передбачає вільне вираження думок і позицій суб'єктами відносин, а також стиль взаємовідносин, який задовольняє суб'єктів і відповідає ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням статусно-рольових особливостей одне одного. Конструктивність — це своєрідна спільність у міжособистісних відносинах.

Діалогічність відносин передбачає їхню цінність та значущість для взаємодіючих суб'єктів. Діалогічна орієнтація — це вільний обмін думками, ідеями між суб'єктами відносин, заснований на їх взаємному прийнятті та розумінні. Параметрами діалогічності виступають самоцінність та конструктивність міжособистісних відносин, причому самоцінність — емоційна сторона діалогічності, а конструктивність — її когнітивна сторона.

**Методика 4. Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном) [107].** Під афіліацією розуміється потреба людини у встановленні, збереженні та зміцненні доброзичливих відносин з людьми. Афіліація виявляється у прагненні мати друзів, взаємодіяти з навколишніми, надавати комусь допомогу, підтримку і приймати їх від інших. Вона формується у відносинах з батьками й однолітками і залежить від стилю виховання. Вона підсилюється в ситуаціях, що породжують стрес, тривогу і непевність у собі. Спілкування з іншими людьми допомагає в

таких ситуаціях пом'якшити негативні емоційні переживання. Блокування афіліації породжує почуття самотності, безсилля і викликає стан фрустрації.

Індивід, що володіє потребою афіліації, не лише постійно прагне до людей і відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але в людських відносинах бачить один з головних сенсів життя. Іноді ця потреба стає для людини настільки значущою, що переважає інші. Відповідно, досліджуваним пропонуються для відповідей два різних опитувальника, один з яких призначений для оцінки мотиваційної тенденції прагнення до людей, а інший — страху бути відкинутим.

Можливі такі типові поєднання двох обговорюваних мотивів і способи їх інтерпретації:

1. Високий рівень розвитку мотиву «прагнення до людей», поєднується з високим рівнем розвитку мотиву «страх бути відкинутим». Індивід, що має таке поєднання обох мотивів, характеризується сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей і їх униканням, який виникає щоразу, коли йому доводиться зустрічатися з незнайомими людьми.

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

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

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

При середніх значеннях мотиваційних тенденцій «прагнення до людей» і «страх бути відкинутим» нічого певного про можливу поведінку людини і її

переживання, пов'язані з людськими відносинами, сказати не можна.

**Методика 5. Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко) [117].** За допомогою цієї методики визначаються такі категорії емоційних перешкод у спілкуванні та взаємодії, як:

- невміння керувати емоціями, дозувати їх;
- неадекватний прояв емоцій;
- негнучкість, нерозвиненість та невизначеність емоцій;
- домінування негативних емоцій;
- небажання зближуватися з людьми на емоційній основі.

**Методика 6. Методика «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Щуркова) [29].** Про домінування тієї чи іншої особистісної спрямованості можна говорити, зважаючи на найбільшу кількість балів в одній з трьох шкал:

*Орієнтація на особисті (егоїстичні інтереси)* пов'язується з переважанням мотивів власного благополуччя. У взаємодії з іншими людьми переважають цілі задоволення особистих потреб і домагань. Інтереси і цінності інших людей, груп найчастіше ігноруються або розглядаються виключно в практичному контексті, що й зумовлює конфліктність і ускладнення в міжособистісній адаптації.

*Орієнтація на взаємодію, співпрацю з іншими людьми* зумовлена потребами у підтримці конструктивних відносин із членами малої групи, емпатії та інтересі до спільної діяльності. Як правило, високий рівень даної шкали відповідає оптимальній соціалізації та адаптації.

*Маргінальна орієнтація* виражається у схильності підкорятися обставинам та імпульсивності поведінки. Даній групі людей властиві прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування.

**Методика 7. Методика «Опитувальник спрямованості у спілкуванні» (С. Братченко) [90].** Дана методика призначена для вивчення спрямованості особистості у спілкуванні, що її автором розуміється як сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових установок і ціннісних орієнтацій у сфері

міжособистісного спілкування, як індивідуальна «комунікативна парадигма», що включає уявлення про сенс спілкування, його цілі, засоби, бажані і допустимі способи поведінки у спілкуванні тощо. В її основі лежить метод незакінчених речень.

Існують дві форми методики: базова, яка не має професійної специфікації, і друга, орієнтована на вивчення спрямованості у професійному спілкуванні. Методика дає змогу виявити ступінь вираженості видів спрямованості особистості (у %) у непрофесійному та професійному спілкуванні, а також домінуючий вид спрямованості у спілкуванні та співвідношення ступеня вираженості інших видів.

Автором методики виділено шість видів спрямованості у спілкуванні: діалогічна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентристська, конформна та індіферентна, суть яких описана нижче. За допомогою цих видів більш-менш повно можна схарактеризувати різноманіття індивідуальних варіантів змісту спрямованості у спілкуванні, і навіть відобразити складність і багатогранність цього особистісного утворення.

Цінність методики пов'язана з тим, що підсумкова оцінка («формула») відображає весь спектр зазначених вище видів спрямованості та дає змогу визначити переважну комунікативну тенденцію, завдяки чому зберігаються цілісність, складність та багатогранність особистості як суб'єкта спілкування. Методика пройшла відповідні психометричні процедури та показала достатню ретестову надійність та конструктну валідність.

Типологія спрямованості особистості у спілкуванні, запропонована С. Братченком виглядає так.

*1. Діалогічна спрямованість особистості спілкуванні.* Для неї характерний високий рівень розвитку всіх трьох особистісних комунікативних установок, тобто:

- орієнтація на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі;

- прагнення до взаєморозуміння та взаємного «розкриття» у спілкуванні, до комунікативного співробітництва;

- прагнення до взаємного розвитку, творчості у міжособистісному спілкуванні.

Іншими словами, характеристика діалогічної спрямованості особистості у спілкуванні відповідає опису інтенціональних особливостей діалогу як найефективнішого стилю спілкування.

2. *Авторитарна спрямованість особистості у спілкуванні* характеризується:

- орієнтацією на домінування у спілкуванні, прагненням «придушити» партнера, підпорядкувати його дії своїм цілям;

- егоцентризмом, «вимогою» розуміння (а точніше, згоди); неповагою до чужої точки зору;

- ригідністю, орієнтацією на штампи та стереотипи, на «спілкування-функціонування».

Авторитарна спрямованість особистості у спілкуванні — крайня форма висловлювання монологізму. Між діалогічним та авторитарним полюсами можна виділити кілька «перехідних» видів спрямованості особистості у спілкуванні.

3. *Для маніпулятивної спрямованості особистості у спілкуванні* властиві:

- орієнтація на використання партнера та всього процесу спілкування в своїх цілях, ставлення до партнера як до засобу, об'єкта своїх прихованих маніпуляцій;

- прагнення зрозуміти партнера з метою використання та управління його поведінкою, отримання необхідної інформації, вигоди у поєднанні із власною закритістю, нещирістю;

- орієнтація на розвиток і навіть «творчість» у спілкуванні, але орієнтація одностороння — собі за рахунок іншого.

4. *Конформна спрямованість особистості у спілкуванні.* Особливості складових частин її особистісних комунікативних установок такі:



- відмова від рівноправності у міжособистісному спілкуванні на користь партнера, готовність відмовитися від своєї точки зору, орієнтація на підпорядкування силі, авторитету, ставлення себе як об'єкта («об'єктна» позиція);

- орієнтація на некритичну «згоду», відсутність прагнення до глибокого розуміння партнера та бажання бути зрозумілим;

- орієнтація на наслідування, готовність змінювати свою думку залежно від обставин.

5. *Альтероцентристська спрямованість особистості в спілкуванні* відрізняється:

- добровільною «центрацією на іншому» та безкорисливою відмовою від себе, орієнтацією на цілі та потреби партнера;

- прагненням глибше зрозуміти запити іншого з метою найбільш повного їх задоволення, байдужим ставленням до того, як розуміє та сприймає тебе партнер;

- прагненням сприяти розвитку іншого на шкоду своєму власному розвитку.

6. *Індиферентна спрямованість особистості спілкуванні*. С. Братченко припустив, що можливий такий вид спрямованості особистості у спілкуванні, при якому ігноруватиметься саме спілкування зі всіма його проблемами, тобто відсутність у явному вигляді всіх трьох особистісних комунікативних установок, орієнтація на «позакомунікативні» проблеми. По суті, це ніби прихована авторитарність, за якої інший та спілкування з ним настільки знецінюються, що зовсім витісняються.

**Методика 8. Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном) [144].** Тест містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Треба вибрати один, притаманний саме респонденту спосіб поведінки в даній ситуації. Не можна вибирати два або більше варіантів або приписувати варіант, не зазначений в опитувальнику. У

результаті дослідження підраховується кількість правильних і неправильних відповідей в процентному відношенні до загальної кількості обраних відповідей.

Авторами пропонується ключ, з допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування належить обраний варіант відповіді: впевненого, залежного або агресивного. Всі питання розділені на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні висловлювання партнера;
- ситуації, в яких досліджуваній повинен реагувати на негативні висловлювання;
- ситуації, в яких до досліджуваного звертаються з проханням;
- ситуації бесіди;
- ситуації, в яких необхідний прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини).

Також авторами виділені такі блоки умінь:

1. Вміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка.
2. Реагування на справедливу критику.
3. Реагування на несправедливу критику.
4. Реагування на провокуючу поведінку з боку співрозмовника.
5. Уміння звернутися до однолітка з проханням.
6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні».
7. Уміння самому надати співчуття, підтримку.
8. Вміння самостійно приймати співчуття і підтримку з боку однолітків.
9. Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність.
10. Реагування на спробу вступити з тобою в контакт.

Обрані нами методики відповідають вимогам стандартизації, валідності, надійності та співвідносяться з метою роботи й завданнями дослідження. Бланки методик психодіагностики подано в додатках (див. Додаток А).

Розглянемо особливості організації та етапи дослідження. Вивчення психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного

профілю у процесі професійного навчання проводилось автором у 2022-2023 роках на базі закладів фахової передвищої та вищої технічної освіти з Полтавської та Харківської областей (Полтавський державний аграрний університет, Хорольський агропромисловий коледж Полтавського державного аграрного університету та Державний біотехнологічний університет).

У зв'язку з поставленими теоретичними та практичними завданнями дослідження було здійснене упродовж трьох основних етапів:

I. На першому етапі вивчалися наукові психологічні, педагогічні та філософські джерела задля міждисциплінарного осмислення сутності феномену міжособистісної взаємодії; аналізувалися принципи та умови формування взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю; були окреслені загальна концепція, мета, гіпотеза та завдання дослідження, здійснений підбір психодіагностичних методик, а також пошук досліджуваної вибірки.

II. На другому етапі розроблялися організаційно-методичні засади емпіричного дослідження; здійснювалися пілотажні розвідки з метою виявлення реального стану розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також було проведено емпіричне дослідження з використанням обраного комплексу методик. При проходженні дослідження учасники отримували індивідуальний примірник стимульного матеріалу та бланк для відповідей, що спрощувало роботу досліджуваних та подальшу обробку результатів.

Опитування проводилося у змішаному форматі, як в аудиторії, так і офлайн з використанням програми для адміністрування опитувань Google Forms. Дослідження проводилося відповідно до етичних принципів, викладених в «Етичному кодексі психологів Національної психологічної асоціації» [37]. Учасники були поінформовані про те, що дослідження є добровільним і що будь-яка надана інформація є суворо конфіденційною. Крім того, опитування було анонімним для забезпечення конфіденційності та надійності даних.

III. На третьому етапі здійснювалися математична обробка та аналіз одержаних кількісних даних із використанням статистичної комп'ютерної

програми IBM SPSS Statistics for Windows, v. 26.0., проводилася інтерпретація результатів, які узагальнювалися та оформлялися; формулювалися загальні висновки та рекомендації щодо можливого використання результатів дослідження у практичній діяльності.

Здійснено характеристику досліджуваної вибірки. Дослідженням було охоплено 300 здобувачів освіти. Вік учасників — 18-22 роки. У дослідженні взяли участь студенти, які здобувають освітні ступені молодшого бакалавра, бакалавра та магістра (по 100 респондентів на кожному освітньому рівні). Вибірка включала 270 учасників чоловічої статі (90 %) та 30 учасників жіночої статі (10 %), що репрезентує розподіл студентів технічного профілю за статтю за ступенем вищої та фахової передвищої освіти у 2022 році [25]. Отже, було здійснено систематичний відбір досліджуваних з генеральної сукупності.

Отже, здійснивши попередню характеристику вибірки, можемо стверджувати, що емпіричне дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю відбувалося на відповідній вибірці, яка репрезентує генеральну сукупність за необхідними характеристиками та є свідченням надійності й достовірності отриманих подальших результатів. Застосування попередньо проаналізованих методик емпіричного дослідження на описаній у табл. 2.2. вибірці дало змогу виявити специфіку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю

Опис та детальну інтерпретацію отриманих даних дослідження подано в наступній частині роботи.

## **2.2. Особливості розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю**

Проаналізуємо результати проведення емпіричного дослідження особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю. Для початку проведемо аналіз сформованості компонентів міжособистісної взаємодії

на загальній вибірці ( $n=300$ ) з метою визначення тих особливостей, що у цілому описують міжособистісну взаємодію обраної категорії досліджуваних. При дослідженні компонентів міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю постає питання внутрішньої узгодженості складників кожного зі структурних компонентів між собою, тому для визначення зв'язку між змінними ми додатково здійснювали кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта кореляції  $r_{xy}$  Пірсона. Специфіка цього критерія дає змогу використовувати його для формалізованого подання моделей зв'язків між окремими компонентами системи або між окремими процесами, що відбуваються в ній [5].

Схарактеризуємо результати дослідження особливостей розвитку когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, що відображені в таблиці 2.2.

**Таблиця 2.2.**

**Показники розвитку когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю ( $n=300$ , у %)**

Шкали \ Рівні вираження	Високий	Середній	Низький	УСЬОГО
Відчуженість у відносинах	29	44	27	100
Конфліктність у відносинах	10	50	40	100
Конструктивність відносин	17	54	29	100

Як можна побачити з аналізу даних таблиці 2.2., за шкалою «Відчуженість у відносинах» переважна більшість студентів технічного профілю (44 %) демонструють середній рівень прояву, тобто почуваються добре серед людей, прагнуть встановлювати близькі, чуттєві, довірчі стосунки з іншими людьми. Вони відчують, що їх розуміють чи намагаються зрозуміти. Наявність симпатії і тяжіння до інших говорить про те, що беруться до уваги їхні упередження та слабкості. Водночас цим досліджуваним невластиве почуття самотності та ізольованості від інших людей. Високі значення відчуженості у відносинах мають 29 % студентів технічного профілю. У них виражене прагнення

дистанціюватися від інших людей. У відносинах має місце відсутність довіри, розуміння, близькості, тобто відносини не викликають у них почуття комфорту. Ці опитані обережні у встановленні близьких відносин та у виборі осіб, з якими створюють глибші емоційні стосунки. Низькі значення відчуженості у відносинах притаманні для 27 % досліджуваних. Їхня поведінка характеризується демонстрацією залежності, конформності з метою уникнути самотності та «непотрібності». Властиве їм і прагнення наголосити на своїй причетності до інтересів більшості.

За шкалою «Конфліктність у відносинах» половина досліджуваних студентів технічного профілю (50 %) мають середній рівень прояву, тобто зазвичай у конфліктах вони орієнтовані на спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін. Як правило, труднощі та протиріччя, які у них виникають, вирішуються конструктивно. Низькі значення конфліктності у відносинах властиві для 40 % опитаних. Їм властива компромісна поведінка, нестримність у вияві дружелюбності, нерішучість, уникнення конфронтації між людьми, імовірно, зі страху бути відкинутими. Найменша частина опитаних (10 %) мають високий рівень прояву конфліктності у відносинах, тобто їм притаманна наявність протиріч, протистояння. У відносинах кожен з цих досліджуваних орієнтується на свої інтереси, прагне нав'язати краще для себе рішення, а також відкрито бореться за реалізацію своїх інтересів.

Конструктивність стосунків — це прагнення до досягнення спільних цілей, що передбачає вільне вираження думок і позицій суб'єктами стосунків, а також стиль стосунків, який задовольняє суб'єктів і відповідає ситуації міжособистісної взаємодії, з урахуванням статусно-рольових характеристик один одного. Конструктивність — це своєрідна спільність у міжособистісних стосунках. За шкалою конструктивності стосунків більше половини опитаних студентів технічного профілю (54 %) мають середній рівень. Це свідчить про їхню орієнтацію на думку групи, потребу в підтримці, схваленні, пораді з боку інших, а також про їхню організованість, вміння ефективно планувати своє життя, турботу про свою соціальну репутацію. Низький рівень конструктивності

стосунків відзначили 29 % опитаних студентів технічного профілю. Це свідчить про те, що вони є незалежними, самодостатніми людьми, які не шукають контакту з іншими за власною ініціативою. Їм буває важко пристосуватися до корпоративної чи управлінської ієрархії. Іноді це може свідчити про розчарування в житті, впадання в сумніви, що дозволяє їм уникати необхідності робити власний життєвий вибір. Високі показники конструктивності стосунків демонструють 17 % респондентів. Ці студенти технічного профілю демонструють готовність до подолання труднощів на шляху реалізації своїх здібностей. Їм притаманні практичність у справах, доброта, м'якість, поблажливість до себе та інших людей. Крім того, їм притаманна задоволеність життям, його перебігом і процесом реалізації. Зазвичай вони мають високий рівень особистого успіху, здатні брати на себе відповідальність і робити власний вибір.

Застосування методів математичної обробки даних (коефіцієнта  $r_{xy}$  Пірсона) до отриманих результатів засвідчило існування тісних кореляційних зв'язків між усіма складниками когнітивного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю (див. Додаток Б.1.). Зокрема, показники відчуженості у відносинах корелюють із показниками конфліктності ( $r_{xy}=0,371$  при  $p<0,01$ ) та показниками конструктивності ( $r_{xy}=-0,642$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники конфліктності корелюють із показниками відчуженості ( $r_{xy}=0,371$  при  $p<0,01$ ) та показниками конструктивності ( $r_{xy}=-0,693$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники конструктивності корелюють із показниками відчуженості ( $r_{xy}=-0,642$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та показниками конфліктності ( $r_{xy}=-0,693$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція).

Отже, можемо говорити про те, що серед досліджуваних студентів технічного профілю за показниками усіх шкал, що складають когнітивний компонент міжособистісної взаємодії, переважають середні значення, тобто їм здебільшого властивий середній рівень відчуженості, конфліктності та конструктивності у відносинах та взаємодії. Однак при цьому майже третині досліджуваних притаманні високі показники відчуженості у відносинах. Це дає

зможу зробити висновок про те, що переважна частина майбутніх фахівців технічного профілю мають низьку схильність до конфліктності у відносинах, здатні будувати конструктивну взаємодію з іншими людьми, однак трохи менше третини опитаних прагнуть тримати значну дистанцію з оточуючими, оскільки відносини викликають у них дискомфорт, тобто когнітивний компонент міжособистісної взаємодії розвинутий у них меншою мірою.

Далі проаналізуємо результати дослідження особливостей розвитку емоційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, що відображені в таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3.**

***Показники розвитку емоційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (n=300, у %)***

<b>Шкали</b>	<b>Рівні вираження</b>	<b>Високий</b>	<b>Середній</b>	<b>Низький</b>	<b>УСЬОГО</b>
Напруженість відносин		15	45	40	100
Агресія у відносинах		20	60	20	100
Самоцінність відносин		18	52	30	100
Діалогічність відносин		18	53	29	100
Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні		76	16	8	100

Як можна побачити з аналізу даних таблиці 2.3., за шкалою «Напруженість відносин» переважна більшість досліджуваних (45 %) демонструють середній рівень прояву, тобто їм притаманна помірно виражена напруженість у відносинах з оточуючими, а також необхідна підтримка інтенсивності відносин. Такі студенти технічного профілю можуть відчувати суб'єктивне емоційне благополуччя, комфорт у відносинах, адже серйозні труднощі та проблеми у відносинах відсутні або успішно вирішуються. Ці студенти, як правило, задоволені тим, як складаються їхні стосунки з іншими людьми. Деяка менша частина студентів технічного профілю (40 %) мають низький рівень прояву



напруженості відносин. Такі досліджувані зазвичай не замислюються про те, як складаються їхні відносини, вони можуть не помічати справжнього ставлення щодо них інших людей. Низькі значення цієї шкали можуть свідчити також про велику кількість соціальних контактів цих студентів, які не мають достатньої глибини і значущості та носять переважно поверховий характер. Найменша частина опитаних (15 %) мають високий рівень прояву напруженості у відносинах, тобто їм притаманна зайва зосередженість, поглиненість думками про відносини, підвищена стурбованість відносинами, які є нестійкими, викликають занепокоєння та дискомфорт. Напруженість у відносинах у цих досліджуваних може супроводжуватись почуттям сум'яття, емоційною нестійкістю, підвищеною стомлюваністю, гнітючими почуттями.

За шкалою «Агресія у відносинах» переважна більшість досліджуваних студентів технічного профілю (60 %) демонструють середній рівень прояву, тобто у відносинах у них виражене прагнення зайняти позицію «на рівних». Цим досліджуваним властиві тактовність та дружелюбність, співробітництво, щирість та безпосередність у відносинах. Прояв люті, ворожості і заздрощі, негативна критика та роздратування щодо інших відсутні. Високі значення агресії у відносинах мають 20 % опитаних студентів технічного профілю. Їм властива тенденція підкорити собі інших, домінувати серед них, використовувати їх. Крім того, можливий прояв непрямой агресії, різкості, грубості у відносинах (як у вербальній, так і у невербальній формі). Низькі значення агресії у відносинах, які властиві для 20 % опитаних, є демонстрацією їхнього м'якосердя, альтруїзму, гіперсоціальності. Імовірно, агресивні наміри ними ретельно ховаються чи контролюються.

Самоцінність відносин — це їх важливість, значущість для людини через позитивний зміст. Зазвичай у таких стосунках домінують почуття зближення та взаємодії, впевненість у собі та власних силах. Такі стосунки характерні для емоційно зрілих, оптимістично налаштованих людей, готових до подолання перешкод. За шкалою самоцінності стосунків більшість студентів технічного профілю (52 %) демонструють середній рівень прояву. Ці досліджувані зазвичай

добре усвідомлюють вимоги реальності, не приховують своїх недоліків, є екстравертами. Близько третини опитаних студентів (30 %) мають низькі показники самоцінності відносин. Це свідчить про серйозний підхід до життя, ригідність, підозрілість. Також це може свідчити про знижену емоційну стійкість і переважання негативного емоційного тону у цих студентів. Найменша частина вибірки студентів технічного профілю (18 %) має високі показники за шкалою «Самоцінність відносин». Вони свідчать про життєрадісність досліджуваних, оптимістичне ставлення до життєвої ситуації, готовність до подолання перешкод. Крім того, це може свідчити про впевненість студентів у своїх силах, можливостях, емоційну зрілість і стійкість, хорошу здатність адаптуватися до взаємодії з різними людьми.

За показником діалогічності відносин більше половини опитаних студентів (53 %) мають середній рівень його прояву. Це свідчить про здатність респондентів ефективно планувати своє життя та діяльність. Їм притаманний виважений підхід до життя та відносин, турбота про власну соціальну репутацію. Це може свідчити про те, що ці студенти добре усвідомлюють вимоги реальності, воліють не руйнувати усталений порядок речей і не мають сильного бажання протистояти загальноприйнятим звичкам і поглядам. Їхні міжособистісні стосунки також досить гармонійні, але менш гнучкі. 29 % опитаних студентів технічного профілю демонструють низький рівень діалогічності відносин, тобто проявляють нетерпимість до критики, відстороненість від позиції групи, можливе відчуття самовдоволення та почуття переваги над іншими. Як правило, їхні стосунки нестабільні та дисгармонійні. Їм також притаманне суперництво, прагнення зайняти домінуючу позицію, незалежно від ситуації міжособистісної взаємодії та намірів партнерів. 18 % респондентів мають високий рівень діалогічності відносин. Це свідчить про їхню оптимальну дистанцію в міжособистісних стосунках. Учасники відносин перебувають у стані благополуччя, відчувають задоволення від того, як розвиваються їхні стосунки. У них домінують почуття зближення. Їхні стосунки можна схарактеризувати високою самооцінкою та конструктивністю. Їм притаманні дружлюбність,

бажання співпрацювати та допомагати, співпереживати іншим людям. Їхні стосунки відкриті та природні. Їм притаманне прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного. Вони легко змінюють свою точку зору, спокійно сприймають нестабільні погляди та ідеї, толерантні до протиріч.

Дослідження ролі емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні показало, що тільки 8 % досліджуваних позбавлені емоційних проблем у міжособистісному спілкуванні. Цим особам легко контролювати свої емоційні прояви у спілкуванні, а це загалом чинить позитивний вплив на взаємодію з оточуючими. Трохи більшою виявилася частка опитаних студентів технічного профілю (16 %), яким притаманні незначні емоційні проблеми у міжособистісному спілкуванні та взаємодії. Вони не чинять руйнуючого впливу на міжособистісне спілкування, а в основному пов'язані з особистісними якостями досліджуваних, такими, як сором'язливість, підвищена тривожність, скутість і які, так само, створюють деякі перешкоди у процесі побудови емоційних контактів у процесі спілкування. Найбільшою виявилася частина студентів, емоції яких значно ускладнюють взаємодію з оточуючими. Вони складають 76 % усіх досліджуваних.

Застосування коефіцієнта  $r_{xy}$  Пірсона до отриманих результатів засвідчило існування тісних кореляційних зв'язків між складниками емоційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю (див. Додаток Б.1.). Зокрема, показники наявності емоційних бар'єрів корелюють із показниками напруженості у відносинах ( $r_{xy}=0,322$  при  $p<0,01$ ), показниками агресії у відносинах ( $r_{xy}=0,553$  при  $p<0,01$ ), показниками самоцінності відносин ( $r_{xy}=-0,299$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), та показниками діалогічності відносин ( $r_{xy}=-0,607$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники напруженості відносин корелюють із показниками наявності емоційних бар'єрів ( $r_{xy}=0,322$  при  $p<0,01$ ), показниками агресії у відносинах ( $r_{xy}=0,669$  при  $p<0,01$ ), показниками самоцінності відносин ( $r_{xy}=-0,184$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та показниками діалогічності відносин ( $r_{xy}=-0,580$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники агресії у відносинах корелюють із показниками наявності емоційних

бар'єрів ( $r_{xy}=0,553$  при  $p<0,01$ ), показниками напруженості відносин ( $r_{xy}=0,669$  при  $p<0,01$ ), показниками самоцінності відносин ( $r_{xy}=-0,283$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та показниками діалогічності відносин ( $r_{xy}=-0,676$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники самоцінності відносин корелюють із показниками наявності емоційних бар'єрів ( $r_{xy}=-0,299$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками напруженості у відносинах ( $r_{xy}=-0,184$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками агресії у відносинах ( $r_{xy}=-0,283$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та показниками діалогічності ( $r_{xy}=0,303$  при  $p<0,05$ ). Водночас показники діалогічності відносин корелюють із показниками наявності емоційних бар'єрів ( $r_{xy}=-0,607$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками напруженості відносин ( $r_{xy}=-0,580$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками агресії у відносинах ( $r_{xy}=-0,676$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та показниками самоцінності ( $r_{xy}=0,303$  при  $p<0,01$ ).

Отже, можемо зробити висновок, що досліджувані майбутні фахівці технічного профілю мають здебільшого середні показники за тими шкалами емоційного компоненту міжособистісної взаємодії, які характеризують безпосередньо процес побудови відносин з іншими, тобто їм здебільшого властиві середні значення напруженості, агресії, самоцінності та діалогічності відносин. Однак за показниками прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні переважна частина досліджуваних демонструють високий рівень, що є негативною тенденцією та може значно ускладнювати їхню взаємодію з оточуючими людьми.

Результати дослідження особливостей розвитку поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю відображені в таблиці 2.4.

Як можна побачити з аналізу даних таблиці 2.4., за шкалою авторитарності більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираженості (53 %). Їх можна характеризувати як домінантних, енергійних, компетентних, авторитетних лідерів.

Таблиця 2.4.

**Показники розвитку поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (n=300, у %)**

<b>Шкали</b> \ <b>Рівні вираження</b>	<b>Високий</b>	<b>Середній</b>	<b>Низький</b>	<b>УСЬОГО</b>
Авторитарність	12	53	35	100
Егоїстичність	14	57	29	100
Агресивність	9	60	31	100
Підозрілість	25	57	18	100
Підпорядкованість	32	50	18	100
Залежність	30	53	17	100
Доброзичливість	12	78	10	100
Альтруїстичність	13	60	27	100
Залежний тип комунікативного реагування	28	60	12	100
Компетентний тип комунікативного реагування	18	53	29	100
Агресивний тип комунікативного реагування	20	60	20	100

Як правило, такі особи успішні у справах, люблять давати поради іншим, а також вимагають від них поваги до себе. Понад третина майбутніх фахівців технічного профілю (35 %) мають низький рівень вираженості авторитарності у взаємодії з іншими. Їх можна описати як впевнених у собі людей, однак не обов'язково лідерів. Вони завзяті і наполегливі у спілкуванні та поведінці у колективі. Найменша кількість опитаних (12 %) показують високий рівень авторитарності у ставленні до інших. Їх можна описати як осіб із диктаторським, владним, деспотичним характером, що лідирують практично у всіх видах групової діяльності. Вони схильні усіх наставляти, повчати, в усьому прагнуть

покладатися на власну думку, не бажають одержувати поради від інших. Для оточуючих, як правило, ця владність є помітною, але вони схильні визнавати її.

За шкалою егоїстичності більшість досліджуваних так само демонструють середній рівень вираженості (57 %). Їх можна схарактеризувати як таких, що прагнуть бути над усіма, але водночас окремо від усіх. Вони можуть демонструвати риси самозакоханості, однак у взаємодії з іншими здебільшого поведуться розважливо та незалежно. Ще 29 % майбутніх фахівців технічного профілю мають низькі оцінки за шкалою егоїстичності. Така картина є свідченням того, що вони практично не демонструють у ставленні до інших егоїстичні риси, хоча й можуть бути орієнтовані на себе та схильні до суперництва. Найменша кількість опитаних (14 %) показують високий рівень егоїстичності у ставленні до інших. Їх можна описати як дещо хвалькуватих, самовдоволених, або ж навіть зарозумілих осіб. У взаємодії вони схильні перекладати труднощі на інших, водночас самі можуть ставитися до них дещо відчужено, триматися осторонь.

За шкалою агресивності переважна більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираженості (60 %). Цих студентів можна описати як вимогливих, прямолінійних, достатньо відвертих. Іноді їхня поведінка у взаємодії характеризується рисами непримиренності, суворості чи схильності до звинувачення оточуючих, насмішкуватості, іронічності та дратівливості. Крім того, можливі прояви різкості в оцінці інших. Майже третина майбутніх фахівців технічного профілю (31 %) мають низький рівень вираженості агресивності у взаємодії з іншими. Вони не поведуться виключно чи агресивно у взаємодії, однак можуть виражати риси впертості, завзятості, наполегливості та енергійності при виконанні спільних завдань. Найменша кількість опитаних (9 %) показують високий рівень агресивності у ставленні до інших. Таких досліджуваних можна описати як жорстких і подекуди ворожих щодо оточуючих, вони схильні проявляти різкість, жорсткість, агресивність, яка в деяких випадках може доходити до асоціальної поведінки при взаємодії.

За шкалою підозрливості більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираженості (57 %). Така картина є свідченням прояву рис критичності, нетовариськості, замкнутості, скептичності чи надмірної таємничості. Ці студенти можуть відчувати труднощі в міжособистісних контактах через почуття невпевненості в собі, натомість свій негативізм схильні проявляти у вербальній агресії. Також їм властиві підозрливості і страх поганого ставлення, аж до розчарованості в людях. Ще 25 % майбутніх фахівців технічного профілю мають високий рівень підозрливості у ставленні до інших. Їм притаманні уявлення про те, що світ є ворожим та злобним, тому ці студенти схильні поводитися відчужено, підозріло, часто ображатися та сумніватися в усьому. Вони часто на всіх скаржаться, постійно виражають незадоволення. Найменша кількість опитаних (18 %) показують низькі оцінки за шкалою підозрливості. Їм невластива зайва заклопотаність щодо ставлення інших до них, однак притаманна критичність щодо всіх соціальних явищ та оточуючих людей.

За шкалою підпорядкованості половина досліджуваних так само демонструють середній рівень вираженості (50 %). Їх можна схарактеризувати як сором'язливих, лагідних, схильних підкорюватися іншим без урахування ситуації. У взаємодії з іншими ці студенти технічного профілю можуть легко ніяковіти. Ще 32 % майбутніх фахівців технічного профілю мають високий рівень підпорядкованості у ставленні до інших. Їм притаманні такі риси, як покірність, пасивність, схильність до самоприниження, а також слабка воля. У взаємодії з іншими вони схильні поступатися всім і в усьому, оскільки ставлять себе, як правило, на останнє місце. Вони часто засуджують себе, приписують собі зайві провини і постійно знаходяться в пошуку опори в комусь сильнішому. Найменша кількість опитаних (18 %) показують низькі оцінки за шкалою підпорядкованості. Їм невластива здатність підпорядковуватися, але характерними є скромність, боязкість, емоційна стриманість, деяка поступливість. Як правило, вони чемно і чесно виконують свої обов'язки, хоча й часто не мають власної думки.

За шкалою залежності переважна більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираженості (53 %). У взаємодії з іншими вони, як правило, чемні, боязкі, безпорадні, не вміють проявити опір, а також щиро вважають, що інші завжди праві. Майже третина майбутніх фахівців технічного профілю (30 %) мають високий рівень залежності у ставленні до інших. Вони яскраво проявляють невпевненість у собі, мають нав'язливі страхи, побоювання, тривожаться за будь-якого приводу, і у зв'язку з цим залежні від інших, від чужої думки. Найменша кількість опитаних (17 %) показують низький рівень вираженості залежності у взаємодії з іншими. Ці досліджувані ввічливі, довірливі, м'які, спокійно вислуховують поради інших, однак не схильні до конформізму чи надмірного захоплення оточуючими.

За шкалою доброзичливості переважна більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираженості (78 %). Їх можна схарактеризувати як схильних до співпраці, кооперації, гнучких та компромісних у конфліктних ситуаціях і при вирішенні проблем. Ці досліджувані прагнуть бути в згоді з думкою оточуючих, а тому дотримуються умовностей, правил і принципів «хорошого тону» у відносинах з іншими людьми. Вони прагнуть відчувати себе в центрі уваги, будь-яким чином заслужити визнання і любов, тому проявляють теплоту. Ще 12 % майбутніх фахівців технічного профілю мають високий рівень доброзичливості у ставленні до інших. Така картина говорить про те, що достатньо невелику частину досліджуваних можна характеризувати такими рисами, як доброзичливість і люб'язність з усіма, орієнтованість на прийняття іншими та соціальне схвалення. Вони прагнуть задовольнити вимоги всіх, іншими словами, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації. Також ці студенти прагнуть до цілей, які ставлять їхні мікрогрупи, та зазвичай є емоційно лабільними. Найменша кількість опитаних (10 %) показують низькі оцінки за шкалою доброзичливості. Їм невластива надмірна комунікабельність чи дружлюбність у відносинах, вони не дуже ініціативні у досягненні цілей спільно з групою, не прагнуть самовіддано допомагати іншим у взаємодії, а також не є конформними.



За шкалою альтруїстичності переважна більшість досліджуваних демонструють середній рівень вираження (60 %). Ці студенти прагнуть допомогти і співчувати всім, однак їх можуть вважати нав'язливими у допомозі і занадто активними щодо оточуючих. Вони відповідальні щодо людей, делікатні, м'які та добрі. Як правило, їхнє емоційне ставлення до людей проявляється у співчутті, симпатії, турботі про партнера. Понад чверть майбутніх фахівців технічного профілю (27 %) мають низький рівень вираженої альтруїстичності. У взаємодії вони вміють підбадьорювати, заспокоювати оточуючих, проявляти чуйність, приймати на себе відповідальність за інших, однак це може бути тільки зовнішня «маска» для них. Найменша кількість опитаних (13 %) показують високий рівень альтруїстичності у ставленні до інших. Їх можна характеризувати як гіпервідповідальних та чуйних, оскільки вони схильні завжди приносити у жертву власні інтереси заради інтересів партнерів по взаємодії.

Визначення домінуючого типу комунікативного реагування студентів дає змогу констатувати, що залежний тип комунікативного реагування проявляється здебільшого на середньому рівні (60 %), далі — на високому (28 %) та низькому (12 %). Студенти з переважанням залежного типу у спілкуванні воліють надавати ініціативу партнеру, оскільки самі не прагнуть проявляти ініціативу. Ці студенти схильні обирати легкі шляхи, які не можуть привести їх до конфлікту або до будь-яких непорозумінь з партнерами, можливо, тому, що у них слабо розвинена здатність прогнозувати події на основі розуміння почуттів, думок, намірів учасників спілкування, а також передбачати подальші дії людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього). Найчастіше такі студенти схильні підлаштовуватися під своїх співрозмовників у спілкуванні, поступатися їм, погоджуватися з темами розмови, обраними партнерами по спілкуванню, навіть якщо вони воліли б поговорити на інші теми.

Компетентний тип комунікативного реагування проявляється переважно на середньому рівні (53 %), далі — на низькому (29 %) та високому (18 %). У спілкуванні та взаємодії майбутні фахівці технічного профілю з перевагою цього

типу більше схильні до партнерства. Їм нескладно прогнозувати події на основі розуміння думок, почуттів і намірів партнерів по спілкуванню, а також передбачати подальші дії людей на основі аналізу реальних комунікативних ситуацій. У них також добре розвинена чутливість до відтінків і характеру людських стосунків, що сприяє швидкому і правильному розумінню того, що люди говорять один одному в контексті конкретних стосунків або ситуації. Їм легко обрати тему для розмови або підтримати попередньо обрану співрозмовником тему.

Агресивний тип комунікативного реагування проявляється переважно на середньому рівні (60 %), далі — на низькому (20 %) та високому (20 %). Студенти, у яких переважають агресивні реакції у спілкуванні, на відміну від тих, хто дотримується залежних реакцій, можливо, через некомпетентність у спілкуванні, схильні досягати бажаного шляхом агресивної поведінки та маніпулювання, що, в свою чергу, негативно впливає на спілкування з оточуючими та сприяє ізоляції цих людей.

Застосування методів математичної обробки даних (коефіцієнта  $r_{xy}$  Пірсона) до отриманих результатів засвідчило існування тісних кореляційних зв'язків між більшістю складників поведінкового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю (див. Додаток Б.1.). Зокрема, показники авторитарності корелюють із показниками егоїстичності ( $r_{xy}=0,228$  при  $p<0,01$ ), показниками агресивності ( $r_{xy}=0,365$  при  $p<0,01$ ), показниками підозрливості ( $r_{xy}=0,231$  при  $p<0,01$ ), показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=-0,607$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та схильністю до агресивного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,281$  при  $p<0,01$ ). Показники егоїстичності корелюють із показниками авторитарності ( $r_{xy}=0,228$  при  $p<0,01$ ), показниками агресивності ( $r_{xy}=0,322$  при  $p<0,01$ ), показниками підозрливості ( $r_{xy}=0,369$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до агресивного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,368$  при  $p<0,01$ ).

Показники агресивності корелюють із показниками авторитарності ( $r_{xy}=0,365$  при  $p<0,01$ ), показниками егоїстичності ( $r_{xy}=0,322$  при  $p<0,01$ ),

показниками підозрливості ( $r_{xy}=0,449$  при  $p<0,01$ ), показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=0,582$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до агресивного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,607$  при  $p<0,01$ ). Показники підозрливості корелюють із показниками авторитарності ( $r_{xy}=0,231$  при  $p<0,01$ ), показниками егоїстичності ( $r_{xy}=0,369$  при  $p<0,01$ ), показниками агресивності ( $r_{xy}=0,449$  при  $p<0,01$ ), показниками залежності ( $r_{xy}=0,487$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до залежного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,483$  при  $p<0,01$ ).

Показники підпорядкованості корелюють із показниками авторитарності ( $r_{xy}=-0,607$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками агресивності ( $r_{xy}=0,582$  при  $p<0,01$ ), показниками залежності ( $r_{xy}=0,446$  при  $p<0,01$ ), показниками доброзичливості ( $r_{xy}=0,451$  при  $p<0,01$ ), показниками альтруїстичності ( $r_{xy}=0,435$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до залежного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,565$  при  $p<0,01$ ). Показники залежності корелюють із показниками підозрливості ( $r_{xy}=0,487$  при  $p<0,01$ ), показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=0,446$  при  $p<0,01$ ), показниками доброзичливості ( $r_{xy}=0,572$  при  $p<0,01$ ), показниками альтруїстичності ( $r_{xy}=0,500$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до залежного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,643$  при  $p<0,01$ ) і компетентного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=-0,352$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція).

Показники доброзичливості корелюють із показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=0,451$  при  $p<0,01$ ), показниками залежності ( $r_{xy}=0,572$  при  $p<0,01$ ), показниками альтруїстичності ( $r_{xy}=0,630$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до компетентного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,501$  при  $p<0,01$ ). Показники альтруїстичності корелюють із показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=0,435$  при  $p<0,01$ ), показниками залежності ( $r_{xy}=0,500$  при  $p<0,01$ ), показниками доброзичливості ( $r_{xy}=0,630$  при  $p<0,01$ ) та схильністю до залежного типу комунікативного реагування ( $r_{xy}=0,466$  при  $p<0,01$ ).

Показники схильності до залежного типу комунікативного реагування корелюють із показниками підозрливості ( $r_{xy}=0,483$  при  $p<0,01$ ), показниками підпорядкованості ( $r_{xy}=0,565$  при  $p<0,01$ ), показниками залежності ( $r_{xy}=0,643$  при

$p < 0,01$ ) та показниками альтруїстичності ( $r_{xy} = 0,466$  при  $p < 0,01$ ). Показники схильності до компетентного типу комунікативного реагування корелюють із показниками залежності ( $r_{xy} = -0,352$  при  $p < 0,01$ , негативна кореляція) та показниками доброзичливості ( $r_{xy} = 0,501$  при  $p < 0,01$ ). Показники схильності до агресивного типу комунікативного реагування корелюють із показниками авторитарності ( $r_{xy} = 0,281$  при  $p < 0,01$ ), показниками егоїстичності ( $r_{xy} = 0,368$  при  $p < 0,01$ ) та показниками агресивності ( $r_{xy} = 0,607$  при  $p < 0,01$ ).

Отже, загальна картина показує, що за показниками більшості шкал, які складають поведінковий компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, досліджувані демонструють середній рівень. Така картина говорить про те, що їм здебільшого притаманні середні значення авторитарності, егоїстичності, агресивності, підозрливості, підпорядкованості, залежності, доброзичливості та альтруїстичності. Позитивною ознакою є те, що понад третина досліджуваних мають низькі показники авторитарності, а ще близько третини — низькі показники егоїстичності та агресивності. Також близько третини майбутніх фахівців технічного профілю демонструють високий рівень схильності до компетентного типу комунікативного реагування. Водночас у близько третини досліджуваної вибірки присутні показники високого рівня прояву підпорядкованості та залежності, а понад чверть із них схильні до залежного типу комунікативного реагування.

Результати дослідження особливостей розвитку мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю відображені в таблиці 2.5.

Як свідчить аналіз даних таблиці 2.5., за шкалою «Прагнення до людей найбільше представленим серед досліджуваних є високий рівень (60 %). Можемо припустити, що цим досліджуваним притаманне прагнення заводити дружбу, радіти іншим людям, співпрацювати і спілкуватися з ними у груповій взаємодії. Вони здатні до встановлення взаємних довірливих зв'язків, де кожний із партнерів ставиться до них прихильно, приймає їх, по-дружньому підтримує, симпатизує.

Таблиця 2.5.

**Показники розвитку мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (n=300, у %)**

Рівні вираження Шкали	Високий	Середній	Низький	УСЬОГО
Прагнення до людей	60	27	13	100
Страх бути відкинутим	28	60	12	100
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	29	44	27	100
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	15	45	40	100
Маргінальна орієнтація	42	38	20	100

Таке ставлення може бути спрямоване як на знайомих, так і на незнайомих людей і проявлятися у позитивних мовленнєвих висловлюваннях, дружелюбному виразі обличчя, позі, жестикулюванні тощо. Середній рівень прагнення до людей притаманний для 27 % досліджуваних. Вони сподіваються на позитивний результат, коли роблять спробу встановити контакти з новими людьми і водночас відчують страх, що їх очікування можуть не здійснитися. Так виникає внутрішнє напруження, конфлікт. Якщо страх сильніший від очікування позитивного результату, він може блокувати у цих студентів тенденцію прагнення до людей. Найменша частина опитаних — 13 % — мають низький рівень прагнення до людей. Він виражається в бажанні та прагненні не контактувати з людьми, не встановлювати з ними особистих взаємин, перебувати від них на значній соціально-психологічній дистанції.

Щодо вияву іншого аспекту афіліації — страху бути відкинутим — найбільше серед досліджуваних проявляється середній рівень страху бути відкинутим (60 %). У таких досліджуваних можливе існування певної боязні перед спілкуванням з іншими, зокрема і з особами такого ж віку, періодичне уникнення контактів. Для них дуже важливою є думка про них оточуючих, вони

прагнуть бути прийнятими у певному колі спілкування і можуть бути чутливими до різних виявів уваги щодо них. Значно менше вираженим є високий рівень страху бути відкинутим (28 %), що може призводити майбутніх фахівців технічного профілю до стійкого прагнення уникати ситуацій, в яких вони можуть виявитися знедоленими, а також до низки суворих внутрішніх заборон, що здатні слугувати в якості захисту від небезпеки піддати себе ризику відкидання. Найменше серед опитаних виражений низький рівень страху бути відкинутим (12 %). Такі досліджувані зазвичай не бояться взаємодіяти з оточенням, надавати і приймати допомогу. Вони здатні до встановлення та збереження позитивних емоційних контактів із членами своєї групи.

Показники інтерактивної спрямованості особистості студентів технічного профілю говорять про те, що орієнтація на особисті (егоїстичні інтереси) представлена серед них здебільшого на середньому рівні (44 %). Цими досліджуваними інтереси і цінності інших людей чи груп найчастіше ігноруються або розглядаються виключно в практичному контексті, що й зумовлює деяку конфліктність і ускладнення в міжособистісній адаптації. Ще 29 % досліджуваних мають високий рівень орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси. У взаємодії з іншими людьми ці студенти переслідують виключно цілі задоволення особистих потреб і домагань. 27 % студентів демонструють низький рівень прояву особистих (егоїстичних) інтересів. У них мотиви власного благополуччя не є визначальними.

Крім того, у групі досліджуваних студентів технічного профілю орієнтація на взаємодію і співпрацю представлена здебільшого на середньому рівні (45 %). Це говорить про їхню потребу у підтримці конструктивних відносин із членами малої групи, емпатії та про інтерес до спільної діяльності. 40 % студентів демонструють низький рівень прояву орієнтації на взаємодію і співпрацю. Ці опитані не зацікавлені у спільній діяльності з іншими. Ще 15 % досліджуваних мають високий рівень орієнтації на взаємодію і співпрацю. Їм притаманний оптимальний показник соціалізації та адаптації.

Серед досліджуваних студентів технічного профілю маргінальна орієнтація представлена здебільшого на високому рівні (42 %), тобто цим досліджуваним притаманні прояви інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування. Ще 38 % досліджуваних мають середній рівень маргінальної орієнтації, тобто їм властива схильність іноді просто підкорятися обставинам і поводитися імпульсивно. Водночас 20 % студентів демонструють низький рівень прояву маргінальної орієнтації, тобто є виваженими та продуманими.

Застосування методів математичної обробки даних (коефіцієнта  $r_{xy}$  Пірсона) до отриманих результатів засвідчило існування тісних кореляційних зв'язків між більшістю складників мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю (див. Додаток Б.1.). Зокрема, показники прагнення до людей корелюють із показниками страху бути відкинутим ( $r_{xy}=-0,180$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси ( $r_{xy}=-0,199$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками орієнтації на взаємодію і співпрацю ( $r_{xy}=0,377$  при  $p<0,01$ ) та показниками маргінальної орієнтації ( $r_{xy}=0,151$  при  $p<0,01$ ). Показники страху бути відкинутим корелюють із показниками прагнення до людей ( $r_{xy}=-0,180$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція), показниками орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси ( $r_{xy}=0,151$  при  $p<0,01$ ) та показниками орієнтації на взаємодію і співпрацю ( $r_{xy}=0,142$  при  $p<0,01$ ).

Показники орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси корелюють із показниками прагнення до людей ( $r_{xy}=-0,199$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція) та страху бути відкинутим ( $r_{xy}=0,151$  при  $p<0,01$ ). Показники орієнтації на взаємодію і співпрацю корелюють із показниками прагнення до людей ( $r_{xy}=0,377$  при  $p<0,01$ ), показниками страху бути відкинутим ( $r_{xy}=0,142$  при  $p<0,01$ ) та показниками маргінальної орієнтації ( $r_{xy}=-0,397$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція). Показники маргінальної орієнтації корелюють із показниками прагнення до людей ( $r_{xy}=0,151$  при  $p<0,01$ ) та показниками орієнтації на взаємодію і співпрацю ( $r_{xy}=-0,397$  при  $p<0,01$ , негативна кореляція).

Отже, більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають високий рівень прояву прагнення до людей та середній рівень прагнення бути відкинутим. Водночас опитаним притаманний переважно середній рівень орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а також високий рівень маргінальної орієнтації. Однак досить значними є і показники низького рівня орієнтації на взаємодію і співпрацю. У зв'язку з цим можна говорити, що шкали, які складають мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, мають переважно середній рівень вираження, за винятком орієнтації на взаємодію і співпрацю.

Результати дослідження особливостей розвитку ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю відображені в таблиці 2.6.

**Таблиця 2.6.**

***Показники розвитку ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (n=300, у %)***

<b>Шкали</b>	<b>Рівні вираження</b>	<b>Високий</b>	<b>Середній</b>	<b>Низький</b>	<b>УСЬОГО</b>
Діалогічна комунікативна спрямованість		17	53	30	100
Авторитарна комунікативна спрямованість		20	60	20	100
Альтероцентристська комунікативна спрямованість		13	60	27	100
Маніпулятивна комунікативна спрямованість		17	61	22	100
Конформна комунікативна спрямованість		28	60	12	100
Індиферентна комунікативна спрямованість		12	43	45	100



Як свідчить таблиця 2.6., за шкалою діалогічної комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають середній рівень (53 %). Їм притаманне розуміння діалогу як найефективнішого стилю спілкування. Для цієї групи студентів характерний середній рівень розвитку таких трьох особистісних комунікативних установок, як орієнтація на міжособистісне спілкування, що має основою взаємну довіру та повагу; прагнення до взаєморозуміння комунікативного співробітництва; прагнення до взаємного розвитку учасників у міжособистісному спілкуванні. Майже третина досліджуваних (30 %) демонструють низький рівень діалогічної комунікативної спрямованості. Для них невластивою є орієнтація на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі та довірі. Непритаманною їм є і орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість чи комунікативне співробітництво, так само, як і прагнення до розвитку, співробітництва. Найменш вираженою серед студентів технічного профілю є високий рівень діалогічної комунікативної спрямованості (17 %). У них присутній високий рівень орієнтації на рівноправне міжособистісне спілкування, яке ґрунтується на взаємній довірі та повазі. Також цим студентам властиве прагнення до комунікативного співробітництва, до взаєморозуміння та взаєморозкриття у спілкуванні, а також бажання взаємного розвитку у міжособистісному спілкуванні.

За шкалою авторитарної комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають середній рівень (60 %). Їх можна характеризувати частим проявом небажання розуміти своїх співрозмовників, загальною неповагою до чужої думки та точки зору, а також переважною орієнтацією на стереотипне спілкування у рамках тих чи інших функціональних обов'язків. П'ята частина досліджуваних (20 %) демонструють низький рівень авторитарної комунікативної спрямованості. Для них нехарактерними є такі риси, як прагнення домінувати у ситуації взаємодії чи підпорядковувати спілкування виключно власним цілям. Вони звикли поважати чужу точку зору, уникати штампів та стереотипів у спілкуванні, не вимагають обов'язкової згоди партнерів з власною позицією. Така ж кількість студентів

технічного профілю (20 %) проявляють високий рівень авторитарної комунікативної спрямованості. Їм притаманний високий рівень орієнтації на домінування у спілкуванні, прагнення підпорядкувати особистість співрозмовника собі. Властивими для них є такі якості, як комунікативна ригідність, комунікативна агресія. Загалом спрямованість цих студентів у спілкуванні та взаємодії можна визначити як крайню форму висловлювання монологізму.

За шкалою альтероцентристської комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають середній рівень (60 %). Їм властивий середній рівень центрації на співрозмовнику та орієнтації на його потреби. Їм притаманне періодичне безкорисливе жертвування власними інтересами та цілями, так само, як і періодичний прояв байдужості до розуміння себе співрозмовниками. Понад чверть досліджуваних (27 %) демонструють низький рівень альтероцентристської комунікативної спрямованості. Їхня поведінка не характеризується безкорисливою відмовою від себе, орієнтацією виключно на цілі чи потреби партнера. Якщо їм властиве прагнення сприяти розвитку іншої людини, вони ніколи не роблять цього на шкоду їхньому власному розвитку. Найменш вираженою серед студентів технічного профілю є високий рівень альтероцентристської комунікативної спрямованості (13 %). Цій частині досліджуваних притаманна добровільна «центрація» на співрозмовнику, орієнтація виключно на його цілі та потреби. Їм здебільшого також властиве безкорисливе жертвування своїми інтересами, цілями. Поряд з прагненням зрозуміти запити іншого з метою найповнішого задоволення, вони водночас проявляють байдужість до розуміння себе співрозмовниками. Іноді їхнє прагнення сприяти розвитку співрозмовника діє на шкоду їхньому власному розвитку і благополуччю.

За шкалою маніпулятивної комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають середній рівень (61 %). Це свідчить на користь того, що у цих досліджуваних, очевидно, існує одностороння орієнтація на розвиток у спілкуванні, але вона здійснюється виключно за рахунок

іншого. Вони схильні проявляти ставлення до співрозмовника як до об'єкта власних маніпулятивних тенденцій. Це, як правило, може поєднуватися з власною скритністю, нещирістю. Понад п'ята частина досліджуваних (22 %) демонструють низький рівень маніпулятивної комунікативної спрямованості. Така картина є свідченням відсутності орієнтації на використання партнера по спілкуванню та всього процесу взаємодії у своїх цілях, об'єктне ставлення до партнера, розуміння його як засобу своїх прихованих маніпуляцій. Не можна їх характеризувати і прагненням зрозуміти партнера тільки з метою використання чи управління його поведінкою, отримання певної інформації, вигоди. Дещо менша кількість студентів технічного профілю (17 %) проявляють високий рівень маніпулятивної комунікативної спрямованості. Це говорить про те, що їм властива орієнтація на використання співрозмовника і всього процесу взаємодії у власних цілях, щоб одержати певні вигоди. Вони схильні проявляти ставлення до співрозмовника як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Прагнення зрозуміти співрозмовника у них виявляється тільки тоді, коли треба отримати потрібну інформацію. Як правило, воно поєднується з власною скритністю, нещирістю. Має місце також орієнтація в розвитку і хитрість у спілкуванні, але виключно одностороння.

За шкалою конформної комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають середній рівень (60 %). Це може характеризувати їхню поведінку у взаємодії як готовність змінювати свою думку залежно від обставин, прояв прагнення до наслідування чи уникнення протидії. Іноді їм може бути притаманна і орієнтація на некритичну згоду з партнером по спілкуванню чи навіть об'єктна позиція. Понад чверть студентів технічного профілю (28 %) проявляють високий рівень конформної комунікативної спрямованості. Можемо говорити, що їм притаманна відмова від рівноправності у спілкуванні на користь співрозмовника. Має місце також орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію собі. Можна говорити і про прояв орієнтації на некритичну «згоду», а також відсутність прагнення до реального розуміння партнера по взаємодії та бажання

бути зрозумілим. Частою у їхній поведінці є спрямованість на наслідування, реактивне спілкування і готовність підлаштуватися під співрозмовника. Найменша частина досліджуваних (12 %) демонструють низький рівень конформної комунікативної спрямованості. Це говорить про їхнє бажання досягнути рівноправності у міжособистісному спілкуванні, неготовність відмовлятися від своєї точки зору чи допускати ставлення себе як об'єкта у взаємодії. Їм непритаманна орієнтація на підпорядкування силі, оскільки має місце прагнення до глибокого розуміння партнера та бажання бути зрозумілим.

За шкалою індиферентної комунікативної спрямованості більшість досліджуваних студентів технічного профілю мають низький рівень (45 %). Це дає змогу характеризувати їхню поведінку у спілкуванні та міжособистісній взаємодії як таку, що ніколи не ігнорує сам процес спілкування. Як правило, у них на перший план не виходять «позакомунікативні» проблеми, адже вони не схильні знецінювати партнерів по спілкуванню. Дещо менша кількість студентів технічного профілю (43 %) проявляють середній рівень індиферентної комунікативної спрямованості. Така картина є показником того, що залежно від обставин ці досліджувані можуть або ж ігнорувати сам процес спілкування, або ж демонструвати сильну включеність у цей процес. Їм властива орієнтація як на вирішення ділових питань за рахунок спілкування та взаємодії, так і особистих. Значно менша частина досліджуваних (12 %) демонструють високий рівень індиферентної комунікативної спрямованості. Це є свідченням такого ставлення цієї частини досліджуваних до спілкування, при якому ігнорується воно саме з усіма його проблемами. В їхній взаємодії присутнє домінування орієнтації на виключно ділові питання, або ж уникнення спілкування як такого.

Застосування методів математичної обробки даних (коефіцієнта  $r_{xy}$  Пірсона) до отриманих результатів засвідчило існування тісних кореляційних зв'язків між більшістю складників ціннісно-сислового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю (див. Додаток Б.1.). Зокрема, показники діалогічної комунікативної спрямованості корелюють із показниками авторитарної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,210$  при  $p<0,01$ ),

показниками альтероцентристської комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,619$  при  $p<0,01$ ), показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,699$  при  $p<0,01$ ), показниками конформної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,560$  при  $p<0,01$ ) та показниками індіферентної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,383$  при  $p<0,01$ ). Показники авторитарної комунікативної спрямованості корелюють із показниками діалогічної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,210$  при  $p<0,01$ ), показниками альтероцентристської комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,247$  при  $p<0,01$ ), показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,258$  при  $p<0,01$ ), показниками конформної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,222$  при  $p<0,01$ ) та показниками індіферентної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,281$  при  $p<0,01$ ).

Показники альтероцентристської комунікативної спрямованості корелюють із показниками діалогічної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,619$  при  $p<0,01$ ), показниками авторитарної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,247$  при  $p<0,01$ ), показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,547$  при  $p<0,01$ ), показниками конформної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,641$  при  $p<0,01$ ) та показниками індіферентної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,515$  при  $p<0,01$ ). Показники маніпулятивної комунікативної спрямованості корелюють із показниками діалогічної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,699$  при  $p<0,01$ ), показниками авторитарної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,258$  при  $p<0,01$ ), показниками альтероцентристської комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,547$  при  $p<0,01$ ), показниками конформної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,635$  при  $p<0,01$ ) та показниками індіферентної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,498$  при  $p<0,01$ ).

Показники конформної комунікативної спрямованості корелюють із показниками діалогічної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,560$  при  $p<0,01$ ), показниками авторитарної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,222$  при  $p<0,01$ ), показниками альтероцентристської комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,641$  при  $p<0,01$ ), показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,635$  при  $p<0,01$ ) та показниками індіферентної комунікативної спрямованості

( $r_{xy}=0,655$  при  $p<0,01$ ). Показники індивергентної комунікативної спрямованості корелюють із показниками діалогічної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,383$  при  $p<0,01$ ), показниками авторитарної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,281$  при  $p<0,01$ ), показниками альтероцентристської комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,515$  при  $p<0,01$ ), показниками маніпулятивної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,635$  при  $p<0,01$ ) та показниками конформної комунікативної спрямованості ( $r_{xy}=0,655$  при  $p<0,01$ ).

Отже, за більшістю шкал, які виражають показники ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, досліджувані демонструють середній рівень вираженості, тобто значення за показниками діалогічної, авторитарної, альтероцентристської, маніпулятивної, конформної комунікативної спрямованостей є здебільшого середніми. Однак майже половина зі студентів характеризуються домінуючою індивергентною комунікативною спрямованістю, тобто вони схильні відкидати спілкування з оточуючими взагалі. Крім того, ще третина опитаних студентів мають низький рівень діалогічної комунікативної спрямованості, тобто їм непритаманна орієнтація на взаєморозуміння та комунікативне співробітництво.

Таким чином, аналіз специфіки компонентів міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю дає змогу зробити висновок про рівень їхнього розвитку відповідно до критеріїв, які були попередньо визначені нами (підрозділ 1.4.). Отже, можемо констатувати середній рівень вираження *когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю*, що характеризується частковою правильною оцінкою себе та інших учасників у ситуації взаємодії, наявністю деяких труднощів у знаходженні конструктивних способів вирішення міжособистісних конфліктів, ставленням до іншої точки зору з розумінням. Їм властиве не завжди адекватне сприйняття переживань партнерів по спілкуванню та взаємодії, а також середній рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

*Емоційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто їм притаманне суб'єктивне емоційне благополуччя, помірна задоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки, переважання почуттів, що зближують, а також очікування здебільшого позитивного ставлення від інших студентів та майбутніх колег і впевненість у власній цікавості як професіонала для інших. Водночас досліджуваним властива певна дистанція в міжособистісних відносинах. Їхні відносини переважно характеризуються самоцінністю та конструктивністю, переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям. Їхні відносини мають природний характер, а також є прагнення в більшості ситуацій враховувати індивідуальні особливості одне одного.

*Поведінковий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має переважно середній рівень вираження, для якого характерна помірна активність у побудові міжособистісної взаємодії, достатньо розвинуті вольові сторони особистості, переважна здатність контролювати власне життя, приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії та втілювати їх. Водночас досліджуваним притаманна деяка імпульсивність у міжособистісній взаємодії, але переважно достатній самоконтроль, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки. Крім того, цей рівень розвитку поведінкового компонента може бути описаний деякою залежністю від зовнішніх обставин та умов, середнім рівнем впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі. Досліджуваним притаманна і здатність відстоювати свою точку зору, а також певною мірою впливати на поведінку інших людей, гарне самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

*Мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто досліджуваним притаманна помірно виражена потреба в міжособистісній взаємодії, помірно виражене прагнення до встановлення контакту з іншими і до розширення кола спілкування, середній рівень розвитку комунікативних

здібностей та інтерес до інших учасників взаємодії. Студентам властива помірно виражена спрямованість на взаємодію та співпрацю з іншими людьми, вони мають середній рівень афіліації, середній рівень потреби в наданні допомоги іншим людям. Їхня мотивація досягнення частково пов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії. Водночас їм може бути притаманна деяка самокритичність до власних можливостей, невелике хвилювання та страх зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

*Ціннісно-смісловий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* так само має здебільшого середній рівень вираження, тобто можемо говорити про переважну спрямованість досліджуваних на розвиток навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, наявність цілей у майбутній професійній комунікації, переважну орієнтацію на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі. Досліджуваним студентам властивий середній рівень прояву прагнення до взаємного розвитку, творчості у міжособистісному спілкуванні та взаємодії, достатньо активна позиція у становленні навичок міжособистісної взаємодії, середній рівень здатності будувати власну діяльність та взаємодію в межах цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс, а також середній рівень цілеспрямованості.

Отже, нами було здійснене підтвердження наявності когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-сміслового компонентів у структурі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також змістової наповненості цих компонентів. Це дало нам змогу підтвердити припущення про структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю та складові частини її структури.

Інтерес становить порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів, про що піде мова в наступній частині роботи.



### **2.3. Порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**

З метою виявлення тих особливостей феномену, які є відмінними для студентів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра та магістра, здійснимо порівняльний аналіз специфіки розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів. Для цього проведемо зіставлення результатів студентів, які здобувають освітні рівні молодшого бакалавра (група 1,  $n_1=100$ ), бакалавра (група 2,  $n_2=100$ ) та магістра (група 3,  $n_3=100$ ).

Порівняльний аналіз був здійснений за компонентами міжособистісної взаємодії, виділеними нами у структурно-змістовій моделі (когнітивний, емоційний, поведінковий, мотиваційний, ціннісно-смысловий), використовуючи дані методик, які склали комплекс емпіричного дослідження. Результати були оброблені з допомогою методів математичної статистики, зокрема, був використаний однофакторний дисперсійний аналіз (one-way analysis of variance, ANOVA), який може бути застосований при дослідженні зміни результативної ознаки для трьох або більше вибірок за умови, якщо порівнювані значення не є парою значень, що корелюють [99].

Оскільки цей метод є параметричним, він потребував доведення нормальності розподілу, що було здійснено з використанням  $\lambda$ -критерію Колмогорова-Смирнова [99]. Оскільки перевірка продемонструвала, що значення змінних відповідає характеристикам нормального розподілу (див. Додаток Б.2.), використання параметричного методу можна вважати обґрунтованим.

Для виокремлення значущості результатів дисперсійного аналізу додатково було застосовано тест багаторазового порівняння Дункана, який уможливив визначення характеру відмінностей між групами, які необхідно порівняти (див. Додаток Б.3.). Детальні обчислення були здійснені за допомогою статистичної комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics for Windows, v. 26.0.

Дані порівняльного аналізу когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів в узагальненому вигляді подані в таблиці 2.7.

**Таблиця 2.7.**

**Показники розвитку когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**

**( $n_1=100, n_2=100, n_3=100$ )**

Шкали	Середнє значення			Емпіричне значення $F$ критерію Фішера	Рівень значущості відмінностей ( $p$ )
	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )		
Відчуженість у відносинах	75,1815	82,3978	79,8047	2,634	0,050*
Конфліктність у відносинах	60,9099	69,0127	71,1924	3,728	0,012*
Конструктивність відносин	75,9925	77,5151	75,9261	,288	0,834

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,005$

Порівняльна таблиця свідчить, що істотні відмінності за показниками шкал, які складають когнітивний компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, проявляються в рівні відчуженості у відносинах ( $F=2,634$ ;  $p=0,050$ ), тобто серед студентів технічного профілю різних освітніх рівнів існують відмінності в показниках вираженості прагнення встановлювати близькі, чуттєві, довірчі стосунки з іншими людьми. Тест багаторазового порівняння Дункана ( $p < 0,05$ ) засвідчив, що більш подібними між собою за проявом відчуженості у відносинах є показники груп 1 ( $\bar{X}=75,1815$ ) та 3 ( $\bar{X}=79,8047$ ). Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3 ( $\bar{X}=79,8047$ ) і 2 ( $\bar{X}=82,3978$ ). Це дає змогу говорити про те, що найбільше відрізняються за проявом відчуженості у відносинах студенти технічного

профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, і студенти бакалаврату, показники відчуженості яких найвищі серед усіх досліджуваних груп.

Крім того, суттєві міжгрупові відмінності мають місце за шкалою «Конфліктність у відносинах» ( $F=3,728$ ;  $p=0,012$ ), тобто серед студентів технічного профілю різних освітніх рівнів існують відмінності в показниках орієнтованості на спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін у конфліктах. Тест багаторазового порівняння Дункана ( $p<0,05$ ) свідчить, що група 1 істотно відрізняється від інших за рівнем прояву ознаки, а саме студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найнижчі показники конфліктності у відносинах серед усіх категорій досліджуваних ( $\bar{X}=60,9099$ ), водночас студенти бакалаврату ( $\bar{X}=69,0127$ ) та магістратури ( $\bar{X}=71,1924$ ) не мають істотних відмінностей між собою в показниках за цією шкалою. Виявлені відмінності є статистично значущими ( $p<0,05$ ).

За іншими складниками когнітивного компонента міжособистісної взаємодії істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ( $F=0,288$ ;  $p=0,834$ ).

Отже, можемо зробити висновок про існування відмінностей у розвитку когнітивного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів, що полягають у ступені вираженості відчуженості та конфліктності у відносинах.

Проаналізуємо далі результати дослідження емоційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів, що в узагальненому вигляді подані в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Показники розвитку емоційного компонента міжособистісної взаємодії  
майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів  
( $n_1=100, n_2=100, n_3=100$ )**

Шкали	Середнє значення			Емпіричне значення $F$ критерію Фішера	Рівень значущості відмінностей ( $p$ )
	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )		
Напруженість відносин	60,2030	67,5283	65,0095	2,562	0,055*
Агресія у відносинах	54,6476	60,2510	61,3102	3,935	0,011**
Самоцінність відносин	54,4640	65,9266	62,2301	4,424	0,005***
Діалогічність відносин	68,0174	76,2056	70,1752	2,808	0,055*
Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні	18,9540	18,0283	11,9057	2,930	0,042*

\* -  $p < 0,05$       \*\* -  $p < 0,01$       \*\*\* -  $p < 0,005$

Як свідчать дані порівняльної таблиці, значущі відмінності за характеристиками шкал, які складають емоційний компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, проявляються в рівні напруженості відносин ( $F=2,562$ ;  $p=0,055$ ), тобто серед студентів технічного профілю різних освітніх рівнів існують відмінності у вираженості поглиненості думками про відносини, стурбованості відносинами, які є нестійкими, викликають занепокоєння та дискомфорт. Більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=60,2030$ ) та 3 ( $\bar{X}=65,0095$ ). Інше об'єднання груп за

подібністю включає групи 3 ( $\bar{X}=65,0095$ ) і 2 ( $\bar{X}=67,5283$ ). Це дає змогу говорити про те, що найбільше між собою відрізняються за проявами напруженості студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, і студенти бакалаврату, показники напруженості яких найвищі серед усіх досліджуваних груп. Виявлені відмінності є статистично значущими, згідно з тестом багаторазового порівняння Дункана в однофакторному дисперсійному аналізі ( $p<0,05$ ).

За шкалою агресії у відносинах також мають місце значущі відмінності ( $F=3,935$ ;  $p=0,011$ ). Так, більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=54,6476$ ), 2 ( $\bar{X}=60,2510$ ) та 3 ( $\bar{X}=61,3102$ ). Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 2 ( $\bar{X}=60,2510$ ) і 3 ( $\bar{X}=61,3102$ ). Це дає змогу говорити про різний ступінь прояву тенденції підкорити собі інших, домінувати серед них, а також прояву непрямой агресії, різкості, грубості у взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів. Більш високий рівень агресії мають студенти магістратури, тоді як студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, найбільш дружелюбні та менше демонструють негативну критику і роздратування щодо інших. Такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ), згідно з тестом багаторазового порівняння Дункана.

Значущі відмінності спостерігаються й за проявом шкали самоцінності відносин ( $F=4,424$ ;  $p=0,005$ ). Більш подібними між собою є показники груп 3 ( $\bar{X}=62,2301$ ) і 2 ( $\bar{X}=65,9266$ ), тоді як група 1 істотно відрізняється ( $\bar{X}=54,4640$ ). Це дає змогу говорити про те, що серед досліджуваних категорій має місце дещо різний рівень впевненості у своїх силах, можливостях, відмінні показники емоційної зрілості і стійкості, здатності адаптуватися до взаємодії з різними людьми. Студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найнижчі показники цієї ознаки, тоді як студенти бакалаврату та магістратури демонструють вищий рівень здатності до зближення та ефективної взаємодії, впевненості у собі в ситуаціях взаємодії. Такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ) відповідно до тесту багаторазового порівняння Дункана.

За шкалою діалогічності відносин також мають місце значущі відмінності ( $F=2,808$ ;  $p=0,055$ ). Так, більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=68,0174$ ) і 3 ( $\bar{X}=70,1752$ ). Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3 ( $\bar{X}=70,1752$ ) і 2 ( $\bar{X}=76,2056$ ). Це дає змогу говорити про наявність міжгрупових відмінностей і стверджувати, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та студенти магістратури схильні будувати досить гармонійну, але менш гнучку міжособистісну взаємодію, ніж студенти бакалаврату. Згідно з тестом багаторазового порівняння Дункана, це є статистично значущим результатом ( $p<0,05$ ).

Певні відмінності спостерігаються між досліджуваними групами й за показниками прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні ( $F=2,930$ ;  $p=0,042$ ). Більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=18,9540$ ) і 3 ( $\bar{X}=11,9057$ ). Інше об'єднання груп за подібністю включає групи 3 ( $\bar{X}=11,9057$ ) і 2 ( $\bar{X}=18,0283$ ). Така картина свідчить про те, що прояв емоційних проблем у міжособистісному спілкуванні та взаємодії відрізняється на міжгруповому рівні: найнижчі показники притаманні студентам, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, а найвищі — студентам бакалаврату, тобто їхні емоції значно ускладнюють взаємодію з оточуючими. Показники студентів магістратури займають проміжне положення. Такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ) за тестом багаторазового порівняння Дункана.

Отже, можемо зробити висновок про існування відмінностей у розвитку емоційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів, що полягають у ступені вираженості напруженості, агресії, самоцінності та діалогічність відносин, а також прояву емоційних бар'єрів у міжособистісній взаємодії.

Проаналізуємо далі результати дослідження поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів, що в узагальненому вигляді подані в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Показники розвитку поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**

**( $n_1=100, n_2=100, n_3=100$ )**

Шкали	Середнє значення			Емпіричне значення $F$ критерію Фішера	Рівень значущості відмінностей ( $p$ )
	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )		
Авторитарність	17,1818	19,0732	18,0283	5,575	0,001****
Егоїстичність	11,3636	11,5854	11,9057	1,963	0,119
Агресивність	14,3091	15,2927	14,7547	,778	0,507
Підозрілість	6,4636	6,0854	5,8491	,236	0,871
Підпорядкованість	8,5818	8,6707	8,6415	1,063	0,365
Залежність	18,9540	11,9195	14,8391	2,642	0,053*
Доброзичливість	6,4943	7,4368	7,4368	,288	0,834
Альтруїстичність	11,9195	14,8391	6,4943	2,699	0,055*
Залежний тип комунікативного реагування	31,6818	35,8537	35,7830	16,466	0,000****
Компетентний тип комунікативного реагування	33,2818	32,8902	31,8585	,286	0,835
Агресивний тип комунікативного реагування	25,3636	27,9390	26,8679	5,554	0,001****

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,005$

\*\*\*\* -  $p < 0,001$

Як свідчить аналіз даних порівняльної таблиці, істотні відмінності за показниками шкал, які складають поведінковий компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, проявляються в рівні

авторитарності ( $F=5,575$ ;  $p=0,001$ ). Це дає змогу говорити про те, що у міжособистісній взаємодії студентів різних рівнів освіти присутній різний ступінь прояву схильності наставляти, повчати інших чи в усьому покладатися лише на власну думку. Так, найнижчим він є в студентів групи 1 ( $\bar{X}=17,1818$ ), а найвищим — у студентів групи 3 ( $\bar{X}=18,0283$ ), тобто ті студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень магістра, є найбільш відмінними за показниками авторитарності у взаємодії, а студенти бакалаврату займають проміжне положення ( $\bar{X}=19,0732$ ). Згідно з даними тесту багаторазового порівняння Дункана, такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ).

Також значні відмінності проявляються в рівні залежності ( $F=2,642$ ;  $p=0,053$ ). Це дає змогу підкреслити, що у міжособистісній взаємодії студентів технічного профілю присутній різний ступінь прояву невпевненості у собі, тривоги у взаємодії, залежні від інших людей та їхньої думки, відповідно до різних рівнів освіти. Знову ж, найнижчим рівень прояву є в студентів групи 1 ( $\bar{X}=18,9540$ ), а найвищим — у студентів групи 3 ( $\bar{X}=14,8391$ ), тобто ті студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень магістра, є найбільш відмінними за показниками залежності від інших у взаємодії, а студенти бакалаврату займають проміжне положення ( $\bar{X}=11,9195$ ). Дані тесту багаторазового порівняння Дункана підтверджують статистичну значущість результатів ( $p<0,05$ ).

Помітні відмінності проявляються в рівні альтруїстичності ( $F=2,699$ ;  $p=0,055$ ). Це дає змогу підкреслити, що у міжособистісній взаємодії студентів технічного профілю присутній різний ступінь прояву схильності приносити у жертву власні інтереси заради інтересів партнерів по взаємодії, відповідно до рівнів освіти, що здобуваються. Більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=11,9195$ ) і 2 ( $\bar{X}=14,8391$ ), тоді як показники групи 3 ( $\bar{X}=6,4943$ ) значно відрізняються. Можемо говорити, що ті студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень бакалавра, є схожими за показниками альтруїстичності, а студенти магістратури мають найменші



показники вираження ознаки, тобто турбота про інших може бути тільки зовнішньою «маскою» для них. Дані тесту багаторазового порівняння Дункана підтверджують статистичну значущість результатів ( $p < 0,05$ ).

За шкалою схильності до залежного типу комунікативного реагування мають місце істотні відмінності ( $F=16,466$ ;  $p=0,000$ ). Так, більш подібними між собою є показники груп 3 ( $\bar{X}=35,7830$ ) і 2 ( $\bar{X}=35,8537$ ), тоді як показники групи 1 ( $\bar{X}=31,6818$ ) значно відрізняються. Це дає змогу говорити про наявність міжгрупових відмінностей і стверджувати, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, найменш схильні до того, щоб віддавати ініціативу партнеру по взаємодії, оскільки самі не прагнуть її проявляти. Водночас студенти магістратури та бакалаврату демонструють більшу схильність підлаштовуватися під своїх співрозмовників у спілкуванні, поступатися їм, погоджуватися з темами розмови, обраними партнерами. Згідно з тестом багаторазового порівняння Дункана, це є статистично значущим результатом ( $p < 0,05$ ).

Певні відмінності спостерігаються між досліджуваними групами й за показниками схильності до агресивного типу комунікативного реагування у міжособистісній взаємодії ( $F=5,554$ ;  $p=0,001$ ). Більш подібними між собою є показники груп 3 ( $\bar{X}=26,8679$ ) і 2 ( $\bar{X}=27,9390$ ), тоді як показники групи 1 ( $\bar{X}=25,3636$ ) значно відрізняються. Така картина свідчить про те, що схильність досягати бажаного шляхом агресивної поведінки та маніпулювання відрізняється на міжгруповому рівні: найнижчі показники притаманні студентам, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, а вищі — студентам бакалаврату та магістратури, тобто їхня взаємодія з оточуючими може бути ускладнена. Такі результати є статистично значущими ( $p < 0,05$ ) за тестом багаторазового порівняння Дункана.

За іншими складниками поведінкового компонента міжособистісної взаємодії істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ( $p < 0,05$ ).

Отже, можемо говорити про відмінності в розвитку поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за

показниками авторитарності, залежності, альтруїстичності, схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування.

Проаналізуємо далі результати дослідження мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані в таблиці 2.10.

**Таблиця 2.10.**

**Показники розвитку мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**

**( $n_1=100$ ,  $n_2=100$ ,  $n_3=100$ )**

Шкали	Середнє значення			Емпіричне значення $F$ критерію Фішера	Рівень значущості відмінностей ( $p$ )
	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )		
Прагнення до людей	63,5933	67,9434	66,4340	0,699	0,553
Страх бути відкинутим	55,9837	49,9484	52,0642	1,339	0,261
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	20,6636	23,1829	21,9717	6,982	0,000****
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	31,1273	31,9512	30,6981	1,001	0,392
Маргінальна орієнтація	43,5865	47,7746	49,8693	2,604	0,052*

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,005$

\*\*\*\* -  $p < 0,001$

Як свідчить аналіз даних порівняльної таблиці, істотні відмінності за показниками шкал, які складають мотиваційний компонент міжособистісної

взаємодії студентів технічного профілю, проявляються в рівні орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси ( $F=6,982$ ;  $p=0,000$ ). Це дає змогу говорити про те, що у міжособистісній взаємодії студентів різних рівнів освіти присутній різний ступінь переслідування виключно цілей задоволення особистих потреб і домагань у взаємодії з іншими. Так, найнижчим він є в студентів групи 1 ( $\bar{X}=20,6636$ ), дещо вищим — у студентів групи 2 ( $\bar{X}=23,1829$ ), а найвищим — у студентів групи 3 ( $\bar{X}=21,9717$ ), тобто всі студенти технічного профілю тією чи іншою мірою переживають конфліктність і ускладнення в міжособистісній взаємодії. Згідно з даними тесту багаторазового порівняння Дункана, такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ).

Також значні відмінності проявляються в рівні схильності до маргінальної орієнтації ( $F=2,604$ ;  $p=0,052$ ). Це дає змогу підкреслити, що у міжособистісній взаємодії студентів технічного профілю присутній різний ступінь прояву інфантилізму, неконтрольованості вчинків, наслідування. Найнижчим рівень прояву є в студентів групи 1 ( $\bar{X}=43,5865$ ), а найвищим — у студентів групи 3 ( $\bar{X}=49,8693$ ), тобто ті студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень магістра, є найбільш відмінними за показниками маргінальної орієнтації у взаємодії, а студенти бакалаврату займають проміжне положення ( $\bar{X}=47,7746$ ). Дані тесту багаторазового порівняння Дункана підтверджують статистичну значущість результатів ( $p<0,05$ ).

Отже, можемо говорити про відмінності в розвитку мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за показниками орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси та маргінальної орієнтації.

Проаналізуємо далі результати дослідження ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11.

**Показники розвитку ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**  
( $n_1=100, n_2=100, n_3=100$ )

Шкали	Середнє значення			Емпіричне значення $F$ критерію Фішера	Рівень значущості відмінностей ( $p$ )
	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )		
Діалогічна комунікативна спрямованість	17,1818	19,0732	18,0283	5,575	0,001****
Авторитарна комунікативна спрямованість	11,3636	11,5854	11,9057	1,963	0,119
Альтероцентристська комунікативна спрямованість	14,3091	15,2927	14,7547	0,778	0,507
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	6,4636	6,0854	5,8491	0,236	0,871
Конформна комунікативна спрямованість	8,5818	8,6707	8,6415	1,063	0,365
Індиферентна комунікативна спрямованість	18,9540	11,9195	14,8391	16,466	0,000****

\* -  $p < 0,05$ \*\* -  $p < 0,01$ \*\*\* -  $p < 0,005$ \*\*\*\* -  $p < 0,001$

Як свідчить аналіз даних порівняльної таблиці, істотні відмінності за показниками шкал, які складають ціннісно-смысловий компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, проявляються в рівні діалогічної комунікативної спрямованості ( $F=5,575$ ;  $p=0,001$ ). Це дає змогу говорити про те, що у міжособистісній взаємодії студентів різних рівнів освіти присутній різний ступінь розуміння діалогу як найефективнішого способу побудови взаємодії. Так, найнижчим він є в студентів групи 1 ( $\bar{X}=17,1818$ ), а найвищим — у студентів групи 2 ( $\bar{X}=19,0732$ ), тобто ті студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень бакалавра, є найбільш відмінними за показниками діалогічності у взаємодії. Студенти магістратури займають проміжне положення ( $\bar{X}=18,0283$ ). Згідно з даними тесту багаторазового порівняння Дункана, такі результати є статистично значущими ( $p<0,05$ ).

Помітні відмінності проявляються в рівні індиферентної комунікативної спрямованості ( $F=16,466$ ;  $p=0,000$ ). Це дає змогу підкреслити, що у міжособистісній взаємодії студентів технічного профілю присутній різний ступінь ігнорування спілкування з усіма його проблемами, відповідно до рівнів освіти, що здобуваються. Більш подібними між собою є показники груп 1 ( $\bar{X}=18,9540$ ) і 3 ( $\bar{X}=14,8391$ ), тоді як показники групи 2 значно відрізняються ( $\bar{X}=11,9195$ ). Можемо говорити, що ті студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, та ті, що здобувають рівень магістра, є більш схожими за показниками індиферентної комунікативної спрямованості, а студенти бакалаврату мають найменші показники вираження ознаки, тобто вони не схильні знецінювати партнерів по взаємодії. Дані тесту багаторазового порівняння Дункана підтверджують статистичну значущість результатів ( $p<0,05$ ).

За іншими складниками ціннісно-смыслового компонента міжособистісної взаємодії істотних відмінностей між досліджуваними групами не спостерігається ( $p<0,05$ ).

Отже, можемо говорити про відмінності в розвитку ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за показниками діалогічної та індіферентної комунікативної спрямованості.

Загалом результати проведення порівняльного дослідження засвідчили існування відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які здобувають різний рівень освіти. Зведена таблиця даних порівняльного аналізу усіх груп подана у додатках (див. Додаток Б.4.).

Аналіз ступеня вираженості показників когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що найвищий рівень відчуженості та конструктивності мають студенти, які здобувають освітній рівень бакалавра, а найвищим рівнем конфліктності при побудові взаємодії володіють студенти магістратури.

Аналіз ступеня вираженості показників емоційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю продемонстрував, що студенти бакалаврату мають найвищий ступінь прояву напруженості у відносинах, а також самоцінності та діалогічності відносин. Водночас емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні та взаємодії найбільше виражені серед студентів, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, а напруженість найбільш притаманна студентам магістратури.

Аналіз ступеня вираженості показників поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю показав, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, характеризуються найвищими показниками залежності у спілкуванні та взаємодії, доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування. Студенти магістратури володіють найвищим рівнем егоїстичності та підозрливості. Водночас студенти бакалаврату мають найвищу тенденцію до авторитарності, агресивності, підпорядкованості, альтруїстичності у взаємодії, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування.

Аналіз ступеня вираженості показників мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень страху бути відкинутим у спілкуванні та взаємодії. Водночас студенти бакалаврату мають найвищий рівень прагнення до людей, орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а студенти магістратури мають найвищий рівень маргінальної орієнтації.

Аналіз ступеня вираженості показників ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень маніпулятивної та індіферентної комунікативної спрямованості. При цьому студенти бакалаврату мають найвищий рівень прояву діалогічної, альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, а студенти магістратури мають найвищий рівень авторитарної комунікативної спрямованості.

Узагальнюючи, можемо побудувати диференційну графічну схему комунікативної взаємодії за її структурними компонентами для кожної з досліджуваних категорій студентів технічного профілю. У схемі яскраво виділеними є ті показники міжособистісної взаємодії, які є вирізняльними для кожної групи і визначають найбільші відмінності між ними. Структурно-динамічна картина розгортання міжособистісної взаємодії студентів, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, подана на рис. 2.1.

Як свідчить рис. 2.1., для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш характерними є прояв емоційних бар'єрів, підозрілість щодо партнерів по взаємодії, залежність від інших осіб, вищий рівень страху бути відкинутим, а також вищий рівень вираження індіферентної та маніпулятивної комунікативної спрямованості, вища схильність до компетентного типу комунікативного реагування у взаємодії.



*Рис. 2.1. Диференційна графічна схема міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра (група 1)*

Водночас цим досліджуваним, порівняно зі студентами бакалаврату та магістратури, притаманні значно нижчі показники відчуженості, конфліктності, напруженості, агресії, самоцінності та діалогічності відносин. Цим студентам властиві нижчі показники авторитарності, егоїстичності, агресивності, підпорядкованості, а також доброзичливості. Крім того, студенти бакалаврату проявляють нижчу тенденцію до залежного та агресивного реагування у взаємодії, менш сильне прагнення до людей, меншу орієнтацію на особисті інтереси та маргінальну орієнтацію. У цієї групи студентів спостерігається нижча діалогічна, авторитарна та альтероцентристська спрямованість, а також порівняно нижча конформна спрямованість.

Структурно-динамічна картина розгортання міжособистісної взаємодії студентів, які здобувають освітній рівень бакалавра, подано на рис. 2.2.





*Рис. 2.2. Диференційна графічна схема міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень бакалавра (група 2)*

Як свідчить рис. 2.2., для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш притаманними є відчуженість, конструктивність та напруженість відносин, прояв авторитарності, агресивності та підпорядкованості у взаємодії з іншими. Також цих студентів відрізняє і більша схильність до залежного та агресивного типів комунікативного реагування, вищі показники прагнення до людей та переважна орієнтація на особисті інтереси, більша тенденція до прояву альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, так само, як і прояв самоцінності та діалогічності відносин, альтруїстичність, більша орієнтація на взаємодію і співпрацю та діалогічна комунікативна спрямованість.

Водночас студентам бакалаврату, порівняно з іншими досліджуваними категоріями студентів, властивими є нижчі показники залежності, страху бути відкинутим та індивідуальна комунікативна спрямованість.

Структурно-динамічна картина розгортання міжособистісної взаємодії студентів, які здобувають освітній рівень магістра, подано на рис. 2.3.



*Рис. 2.3. Диференційна графічна схема міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень магістра (група 3)*

Як свідчить рис. 2.3., для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень магістра, на відміну від інших категорій студентів, більш характерними є прояв конфліктності та агресії у відносинах, егоїстичність, а також маргінальна орієнтація та автораитарна комунікативна спрямованість.

Водночас цим досліджуваним, порівняно зі студентами, які здобувають ступені молодшого бакалавра та бакалавра, притаманні значно нижчі показники конструктивності у взаємодії, прояву емоційних бар'єрів, підозрілості, альтруїстичності, компетентного реагування, орієнтації на взаємодію та маніпулятивної спрямованості.

Отже, у результаті аналізу даних емпіричного дослідження вдалося виявити специфіку побудови міжособистісної взаємодії майбутніми фахівцями технічного профілю та стверджувати, що існують істотні відмінності в

особливостях розгортання міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра і магістра.

Як підсумок, можемо зробити висновок про наявність відмінностей у розвитку міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю з різним рівнем професійної підготовки, оскільки на кожному з досліджуваних освітніх рівнів сформована відмінна структурно-динамічна картина міжособистісної взаємодії. Це підтверджує гіпотезу про те, що особливості міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю визначаються рівнем їх фахової підготовки і мають специфіку прояву у здобувачів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра і магістра.

### **Висновки до другого розділу**

1. Аналіз специфіки міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за результатами емпіричного дослідження дає змогу зробити висновок про рівень розвитку структурних компонентів феномену. Можемо констатувати середній рівень вираження *когнітивного компонента*, що характеризується частково правильною оцінкою себе та інших учасників у ситуації взаємодії, наявністю деяких труднощів у знаходженні конструктивних способів вирішення міжособистісних конфліктів, ставленням до іншої точки зору з розумінням. Їм властивий середній рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

*Емоційний компонент міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто їм притаманне суб'єктивне емоційне благополуччя, помірна задоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки, переважання почуттів, що зближують, а також очікування здебільшого позитивного ставлення від інших студентів та майбутніх колег і впевненість у власній цікавості як професіонала для інших.

Водночас досліджуваним властива певна дистанція в міжособистісних відносинах. Їхні відносини переважно характеризуються самоцінністю та конструктивністю, переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям.

*Поведінковий компонент* має переважно середній рівень вираження, для якого характерна помірна активність у побудові міжособистісної взаємодії, достатньо розвинуті вольові сторони особистості, здатність приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії та втілювати їх. Водночас досліджуваним притаманна деяка імпульсивність у міжособистісній взаємодії, але переважно достатній самоконтроль, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки. Крім того, студенти технічного профілю характеризуються деякою залежністю від зовнішніх обставин та умов, середнім рівнем впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі. Досліджуваним притаманна і здатність відстоювати свою точку зору, гарне самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

*Мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто досліджуваним притаманна помірно виражена потреба в міжособистісній взаємодії, помірно виражене прагнення до встановлення контакту з іншими і до розширення кола спілкування. Студентам властива помірно виражена спрямованість на взаємодію та співпрацю з іншими людьми, вони мають середній рівень афіліації, середній рівень потреби в наданні допомоги іншим людям. Їхня мотивація досягнення частково пов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії. Водночас їм може бути притаманна деяка самокритичність, невелике хвилювання та страх зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

*Ціннісно-смісловий компонент* так само має здебільшого середній рівень вираження, тобто можемо говорити про переважну спрямованість досліджуваних на розвиток міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, наявність цілей у майбутній професійній комунікації, переважну орієнтацію на

рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі. Досліджуваним студентам властива достатньо активна позиція у становленні міжособистісної взаємодії, середній рівень здатності будувати власну діяльність та взаємодію в межах цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс, а також середній рівень цілеспрямованості.

Отже, нам вдалося засвідчити наявність когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-сислового компонентів у структурі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також змістової наповненості цих компонентів. Це дало нам змогу підтвердити припущення про структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю та складові частини її структури.

2. З метою виявлення тих особливостей феномену, які є відмінними для студентів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра та магістра, був здійснений порівняльний аналіз специфіки розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю різних освітніх рівнів. Можемо зробити висновок про існування відмінностей у розвитку когнітивного компонента міжособистісної взаємодії, що полягають у ступені вираженості відчуженості та конфліктності у відносинах; відмінностей у розвитку емоційного компонента, що полягають у ступені вираженості напруженості, агресії, самоцінності та діалогічності відносин, а також прояву емоційних бар'єрів у міжособистісній взаємодії; відмінностей у розвитку поведінкового компонента за показниками авторитарності, залежності, альтруїстичності, схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування; відмінності в розвитку мотиваційного компонента за показниками орієнтації на особисті інтереси та маргінальної орієнтації, а також ціннісно-сислового компонента за показниками діалогічної та індіферентної комунікативної спрямованості.

Загалом результати проведення порівняльного дослідження засвідчили існування істотних відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають різний рівень освіти.

3. Аналіз вираженості показників когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що найвищий рівень відчуженості та конструктивності мають студенти, які здобувають освітній рівень бакалавра, а найвищим рівнем конфліктності при побудові взаємодії володіють студенти магістратури.

Характеристика вираженості показників емоційного компонента свідчить, що студенти бакалаврату мають найвищий ступінь прояву напруженості у відносинах, а також самоцінності та діалогічності відносин. Водночас емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні та взаємодії найбільше виражені серед студентів, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, а напруженість найбільш притаманна студентам магістратури.

Аналіз вираженості показників поведінкового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю показав, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, характеризуються найвищими показниками залежності у спілкуванні та взаємодії, доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування. Студенти магістратури володіють найвищим рівнем егоїстичності та підозрливості. Водночас студенти бакалаврату мають найвищу тенденцію до авторитарності, агресивності, підпорядкованості, альтруїстичності у взаємодії, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування.

Характеристика вираженості показників мотиваційного компонента свідчить, що студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень страху бути відкинутим у спілкуванні та взаємодії. Водночас студенти бакалаврату мають найвищий рівень прагнення до людей, орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а студенти магістратури мають найвищий рівень маргінальної орієнтації.

Аналіз вираженості показників ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю свідчить, що

студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень маніпулятивної та індиферентної комунікативної спрямованості. При цьому студенти бакалаврату мають найвищий рівень прояву діалогічної, альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, а студенти магістратури мають найвищий рівень авторитарної комунікативної спрямованості.

4. Емпіричне дослідження дало змогу виділити ті показники міжособистісної взаємодії, які є вирізняльними для здобувачів кожного з освітніх рівнів і визначають найбільші відмінності між ними, складаючи структурно-динамічну картину розгортання міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Так, для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш характерними є прояв емоційних бар'єрів, підозрілість щодо партнерів по взаємодії, залежність від інших осіб, вищий рівень страху бути відкинутим, а також вищий рівень вираження індиферентної та маніпулятивної комунікативної спрямованості, вища схильність до компетентного типу комунікативного реагування у взаємодії.

Для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш притаманними є відчуженість, конструктивність та напруженість відносин, прояв авторитарності, агресивності та підпорядкованості у взаємодії з іншими. Також цих студентів відрізняє і більша схильність до залежного та агресивного типів комунікативного реагування, вищі показники прагнення до людей та переважна орієнтація на особисті інтереси, більша тенденція до прояву альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, так само, як і прояв самоцінності та діалогічності відносин, альтруїстичність, більша орієнтація на взаємодію і співпрацю та діалогічна комунікативна спрямованість.

Для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень магістра, на відміну від інших категорій студентів,

більш характерними є прояв конфліктності та агресії у відносинах, егоїстичність, а також маргінальна орієнтація та авторитарна комунікативна спрямованість.

Отже, у результаті аналізу даних емпіричного дослідження вдалося виявити специфіку побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю та стверджувати, що існують істотні відмінності в особливостях розгортання міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра і магістра. Як підсумок, можемо зробити висновок про наявність відмінностей у розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю з різним рівнем професійної підготовки, оскільки на кожному з досліджуваних освітніх рівнів сформована відмінна структурно-динамічна картина міжособистісної взаємодії. Це підтверджує гіпотезу про те, що особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю визначаються рівнем їх фахової підготовки і мають специфіку прояву у здобувачів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра і магістра

*Зміст другого розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [66; 68; 69; 70; 72; 75; 76; 77; 79; 182].*



### **РОЗДІЛ 3.**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У третьому розділі схарактеризовані теоретико-методологічні засади розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, здійснене обґрунтування тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, а також наведена динаміка розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю за результатами проведення формувального експерименту.

### **3.1. Теоретико-методологічні засади розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю**

Будучи соціальною істотою, людина протягом життя виявляється постійно включеною до тих чи інших видів міжособистісної взаємодії. Комунікація та взаємовідносини на певному етапі онтогенезу визначають напрямок розвитку особистості, а також є показником емоційного комфорту та психологічного благополуччя. У зв'язку з цим питання пошуку шляхів підвищення ефективності міжособистісної взаємодії є актуальним і в контексті забезпечення всебічної самореалізації особистості, так і в контексті налагодження відносин у професійному середовищі.

Оскільки результати проведення емпіричного дослідження засвідчили значний відсоток студентів технічного профілю із низьким рівнем розвитку позитивного ставлення до оточуючих, високими показниками напруженості та агресії у відносинах, низькою здатністю до побудови діалогічних відносин, високим рівнем прояву емоційних бар'єрів у спілкуванні і взаємодії, стійкою орієнтацією на егоїстичні інтереси та низьким рівнем розвитку комунікативних умінь та низькими показниками розуміння й осмисленості ролі міжособистісної

взаємодії у професійній діяльності, ми вважаємо за необхідне здійснення корекційно-розвивальних впливів, спрямованих на допомогу майбутнім фахівцям технічного профілю в розумінні власних сильних та слабких сторін, їхньої ролі у міжособистісній взаємодії; створення умов для саморозкриття у взаємодії з іншими; розвиток рефлексії та навичок гнучкої поведінки у складних ситуаціях; мотивування до побудови ефективної міжособистісної взаємодії; формування здатності подивитися на життєві ситуації під кутом зору інших людей та шукати власні смисли у міжособистісній взаємодії у професійному середовищі.

Аналіз наукових джерел [34; 44; 103; 147; 149; 158] дає змогу констатувати, що у психолого-педагогічній науці розроблена велика кількість технологій та методик розвитку особистісної сфери та комунікативних навичок майбутніх педагогів, психологів та представників інших соціономічних професій, однак практично поза увагою дослідників лишається питання розробки психолого-педагогічних технологій, які б сприяли формуванню навичок міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю у період оволодіння професією. На нашу думку, основою такої технології може стати тренінг, зокрема, такий його вид, як соціально-психологічний тренінг, який надає змогу за досить короткий час допомогти у вирішенні завдання інтенсивного формування й розвитку навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю. Включення тренінгу у процес професійної підготовки здатний значною мірою підвищити її якість та сприяти підготовці фахівців, здатних конкурувати на ринку праці у сучасних соціокультурних умовах.

У наш час слово «тренінг» використовується досить часто і має широкий спектр трактувань. Так, «Сучасний тлумачний психологічний словник» визначає тренінг як «сферу практичної психології, зорієнтовану на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні» [155, с. 548];

Н. Лук'янчук називає тренінгом активний метод отримання нової інформації, теоретичних знань людиною з практичною перевіркою запропонованих умінь та навичок у безпечному середовищі [83];

Ю. Святенко вважає, що тренінг — це сукупність психокорекційних і навчальних методів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування і соціальної взаємодії, комунікативних та професійних умінь [130].

Сьогодні тренінгом називають і інтенсивний курс навчання, який поєднує короткі теоретичні лекції і практичну роботу над певними навичками за порівняно короткий час. Психологічний тренінг може стосуватися психологічних навичок, а саме саморегуляції, спілкування, розвитку особистості тощо. Сюди варто включити і роботу над професійно важливими навичками [88].

Е. Салас стверджує, що тренінг є систематичним набуттям знань, умінь, навичок і атитюдів, спрямованим на покращення виконання діяльності у певній галузі [203]. На думку науковця, тренінг має бути спрямований на досягнення когнітивних та поведінкових змін учасників, які можливі лише у випадку ретельної підготовки його програми, наявності якісного зворотного зв'язку та методів оцінки ефективності тренінгу.

К. Левін, Р. Ліппіт, К. Бенне та інші [164; 185; 187] висловлюють думку про те, що тренінг є формувальним методом, який спирається на проблемне навчання через дії і власний досвід. Цей метод використовує дані як про актуальну поведінку учасників, так і про ситуації, що мають місце у тренінговій групі, про намагання їх змінити, зокрема, за рахунок налагодженої взаємодії учасників. Основною причиною використання цього методу є його здатність до розширення меж самосвідомості і самопізнання учасників, зміна їх атитюдів за рахунок здійснення свідомих виборів, співпраці та спільної відповідальності за раціональне вирішення проблем та виконання завдань, що може бути досягнуто здебільшого через власну активність учасників при фасилітації тренера.

Як наслідок особистість може зазнати змін у самосприйманні, баченні соціальних ролей і груп. Окрім того, завдяки тренінговим формам роботи

відбувається краще розуміння процесів у групі, організаційних проблем, а тому останнім часом помітне широке застосування цього методу з метою покращення функціонування виробничих колективів, а також підвищення продуктивності установ і організацій різного профілю [40].

Тренінг допомагає людині самій формувати навички побудови продуктивної міжособистісної взаємодії, розглядати життєві ситуації не лише з власної точки зору, а й з позиції партнера, а також розвивати в собі уміння пізнання та розуміння себе й інших у спілкуванні. Психологічний тренінг виступає особливою формою групової роботи, яка формує нові навички, допомагає реалізувати деякі потенційні можливості особистості. Його специфіка полягає в тому, що він змушує займати активну позицію, а формування навичок проходить безпосередньо у процесі діяльності, проживання власних емоцій та набуття досвіду конструктивної поведінки [150].

Мета роботи тренінгової групи полягає у розвитку соціально-психологічної компетентності особистості, яка реалізується через здатність індивіда будувати ефективну взаємодію з оточуючими. Однак у соціально-психологічного тренінгу є ще кілька цілей, а саме розвиток активної позиції учасників тренінгу, тобто їхньої здатності здійснювати суспільно значущі перетворення у сфері міжособистісних відносин, а також підвищення психологічної культури як суттєвого аспекта усебічного особистісного розвитку [41].

Основна мета соціально-психологічного навчання через тренінг конкретизується у сукупності завдань, до яких В. Зливков та С. Лукомська відносять [40]:

- а) оволодіння деякими психолого-педагогічними знаннями;
- б) формування і корекцію соціально-психологічних умінь та навичок учасників;
- в) усвідомлення цілісності власного соціально-психологічного буття серед інших;
- г) розвиток здатності до повного і адекватного пізнання себе та інших;

д) оволодіння прийомами адекватного розуміння психологічних повідомлень, які надходять від оточуючих людей чи груп;

е) засвоєння прийомів міжособистісного спілкування;

ж) чуттєве пізнання групової динаміки та усвідомлення власної залученості до міжособистісних ситуацій, які виникають.

Соціально-психологічний тренінг завжди передбачає групову форму роботи. Дієвість та практична значущість групової роботи для формування й розвитку навичок міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю визначається деякими перевагами [105]:

1) тренінгова група репрезентує суспільство в мініатюрі, оскільки тренінг є змодельованою системою взаємовідносин і взаємозв'язків, які притаманні для реального життя. Завдяки цьому учасники мають змогу розглянути та проаналізувати аспекти спілкування та поведінки інших людей і самих себе в умовах відносної психологічної безпеки [201];

2) у групі можна навчитися новим умінням, поекспериментувати з різними стилями побудови стосунків з партнерами. Також під час групової роботи учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти» роль іншої особи чи поставити себе на її місце. Це сприяє кращому розумінню як партнерів по спілкуванню, так і самих себе, допомагає засвоїти нові більш ефективні способи поведінки, які використовують інші люди. За такої умови може виникати емоційний зв'язок, розвиватися співпереживання та емпатія, які позитивно впливають на особистісне зростання та розвиток навичок взаємодії з іншими [109];

3) доведено, що більш ефективні особистісні зміни відбуваються не в індивідуальному, а саме в груповому контексті, оскільки щоб виявити і змінити неадаптивні атитюди та утворити нові форми поведінки, люди мають навчитися бачити себе так, як їх бачать інші. Цьому сприяє можливість у процесі групової роботи одержати безоцінний зворотній зв'язок від інших учасників [105].

Підтримкою останньої тези слугує думка Г. Ковальова про те, що максимально позитивним психологічним ефектом (виховним, розвивальним

корекційним,) є впливи, які реалізуються в процесі взаємодії систем «відкритого» типу (міжособистісне спілкування та взаємодія на рівні діалогу). Навпаки, мінімальним ефектом або навіть деструктивним потенціалом у контексті розвитку систем володіє організація впливів у системах «закритого» типу («монологічні» форми міжособистісних контактів та взаємодії) [цит. за 40].

Підтвердженням ефективності тренінгової форми психологічного впливу для становлення професійної комунікації та навичок взаємодії у виробничому середовищі є розробки Дж. Артура, Дж. Беннетта, П. Еденса та С. Белла [160], С. Кнаппа, М. Готліба та М. Гендельсмана [181], С. Танненбаума та Г. Юкла [215]. Також ми спирались на низку апробованих практичних розробок, зокрема, таких, як методика соціально-психологічного тренінгу розвитку комунікативної компетентності В. Федорчука [149], методика використання активних методів навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів Т. Бутенка [15], методика формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів О. Малярова [85], технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників К. Ковальнової [48], тренінг формування комунікативної культури майбутніх фахівців інженерних спеціальностей К. Галацин та А. Фещук [28] та ін.

У зв'язку з цим ми вважаємо за доцільне використання саме формату тренінгу для формування та розвитку навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю, оскільки він здатний забезпечити якнайповніше виконання завдань програми та досягнення її мети.

Впровадження в освітній процес закладів вищої освіти програми розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю дає змогу не лише підвищити ефективність міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у професійному середовищі, але й розвиватиме соціальний аспект професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

### **3.2. Обґрунтування тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії у процесі професійного навчання студентів технічного профілю**

Нами була розроблена «Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю», призначена і для фахівців технічних спеціальностей із досвідом роботи, що мають низький рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, і для майбутніх фахівців цієї сфери, що характеризуються незадовільними показниками сформованості компонентів міжособистісної взаємодії. Зважаючи на особливості феномену міжособистісної взаємодії, ми вважаємо за необхідне будувати тренінгову програму відповідно до обґрунтованої попередньо структури міжособистісної взаємодії, а саме когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-смыслового компонентів.

«Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» орієнтована на допомогу учасникам в розумінні власних сильних та слабких сторін, їхньої ролі у міжособистісній взаємодії; створення умов для саморозкриття у взаємодії з іншими; розвиток рефлексії та навичок гнучкої поведінки у складних ситуаціях; мотивування учасників до побудови ефективної міжособистісної взаємодії; формування здатності подивитися на життєві ситуації під кутом зору інших людей та шукати власні смисли у міжособистісній взаємодії у професійному середовищі. Розробляючи цю програму, ми виходили із розуміння системного характеру феномену взаємодії та міжособистісної взаємодії зокрема. З огляду на це міжособистісну взаємодію фахівців технічного профілю, її динаміку та розвиток ми розглядали через призму цілісності особистості фахівця технічного профілю і враховували це при організації розвивальних впливів.

Основною **метою** програми є створення психологічних умов для розвитку міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю.

Задана мета конкретизується в таких **завданнях**:

1. Сприяти учасникам у самопізнанні та розумінні себе як однієї зі сторін взаємодії.
2. Розвинути в учасників уміння переживати власні емоції, розуміти емоції інших та оцінювати їх роль у побудові міжособистісної взаємодії.
3. Сприяти розвитку в учасників навичок самоконтролю у міжособистісній взаємодії та конструктивної поведінки у професійних конфліктах.
4. Мотивувати учасників на перебудову нерезультативних мотивів поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії та досягнення успіху через спільне прийняття рішень.
5. Допомогти учасникам в усвідомленні власних цінностей та осмисленості себе у міжособистісній взаємодії у професійному середовищі.

З огляду на природу та особливості міжособистісної взаємодії, ми вважаємо за необхідне реалізовувати розроблену розвивальну програму у форматі групової роботи. Така форма аналізу та осмислення характеристик особистості має переваги перед індивідуальною, оскільки може забезпечити ширші можливості спілкування та міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, а також дає змогу розширити їхній практичний досвід завдяки збагаченню досвідом інших членів групи. Також груповий формат дає змогу реалізувати такі види діяльності, як парна робота та командна робота, проводити обговорення з переконанням та давати більш конструктивний зворотній зв'язок [204; 163; 168; 216].

Робота тренінгової групи за запропонованою програмою ґрунтувалася на таких основних засадах [88; 95; 157]:

*1. Максимальна активність.* Протягом тренінгу учасники мають бути залучені до спеціально організованих дій. Постійна активна поведінка на заняттях значно важливіша, ніж просто засвоєння теоретичної інформації, тому потрібно бути толерантним до помилок, щоб кожен учасник міг почуватися комфортно й невимушено. Для підтримки активності важливо прагнути перетворити тренінг на цікаве заняття. Тренінгові зустрічі не можуть бути



нецікавими чи нудними, тому слід наповнити їх найрізноманітнішими формами активності. Усе, що має місце на тренінгу, не повинне зосереджуватися тільки на ньому, або ж перетворюватися на звичайну гру. Слід постійно проводити аналогії з повсякденним життям, прагнути до якнайчастішого практикування отриманих навичок поза тренінгом.

*II. Принцип «тут і зараз».* На тренінгу учасники взаємодіють «тут і зараз», тобто працюють не над минулою або імовірною поведінкою, а зосереджуються на тому, що відбувається під час занять. За рахунок цього нівелюється вплив психологічних захистів та забезпечується психологічна безпека кожного учасника.

*III. Я-висловлювання.* Відмова від безособових мовних фраз, які у повсякденному спілкуванні покликані приховати власну позицію мовця, або ж уникнути небажаних прямих висловлювань. Замість висловів «дехто вважає, що...», «вважається...», у групі потрібно спілкуватися, використовуючи фрази: «на мою думку, ...», «я вважаю, що...» тощо.

*IV. Дослідницька творча позиція.* У тренінговій групі варто прагнути створити невимушену, і навіть творчу атмосферу. З цією метою слід спеціально влаштовувати проблемні, невизначені ситуації, які сприяють появі в учасників несподіваних, нестандартних висловлювань та вчинків. Протягом тренінгу учасникам слід забезпечити можливість усвідомити для себе відомі в психології закономірності як свої особливості чи власні ресурси.

*V. Відсутність критики й безоціночність висловлювань.* Задля створення умов для творчої активності будь-яка критика на тренінгу повинна бути або відсутня, або зведена до мінімуму. Стосуватися вона має лише окремого висловлювання або поведінки учасника, а не його чи її особистості в цілому. Важливими навичками, які виробляються на будь-якому психологічному тренінгу, є: прийняття себе та інших, , уміння вислухати, безоціночність суджень, здатність знайти раціональне зерно у будь-якому висловлюванні чи поведінці.

*VI. Партнерське спілкування.* Партнерським спілкуванням називають таке, при якому враховані особливості кожного з учасників, їхні емоції, почуття, переживання. Дотримання цього принципу у групі створює атмосферу безпеки, відкритості та довіри, що уможливорює спроби чогось нового учасниками групи, не боячись помилок. Повноцінне міжособистісне спілкування учасників, постійний діалог спрямовані на формування поваги до чужої думки, на подолання підозр, страхів та нещирості.

*VII. Усвідомлена поведінка та зворотній зв'язок.* Основними аспектами тренінгу є усвідомлення учасниками мотивів власної поведінки, перехід від імпульсивних вчинків до свідомої регуляції. Це формує в учасників здатність керувати власною поведінкою не лише на тренінгу, але й за його межами. Універсальним способом реалізації подібного усвідомлення виступає зворотній зв'язок, а тому обговорення всього, що відбувається в групі, є вкрай важливим.

«Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» містить 10 занять тривалістю в середньому 2,5-3 год кожне. Заняття проводяться тричі на тиждень протягом трьох тижнів (21 день). Оптимальна кількість учасників групи — 14-16 осіб. Зустрічі мають відбуватися за попередньо визначеним графіком — у конкретний день, в однаковому місці і в один і той самий час. Подібна організація роботи групи уможливить створення середовища, найбільш оптимального для розвитку довірливих стосунків та налагодження групової взаємодії, а також допоможе учасникам попередити зайвий стрес, пов'язаний із тренінгом.

Програма була реалізована на таких рівнях:

**Рівень 1. Організаційний:** комплектування тренінгової групи, з'ясування та уточнення мотивів учасників, вибір часу та місця занять.

**Рівень 2. Ознайомчий:** знайомство учасників з головними принципами роботи тренінгової групи, створення умов для невимушеного знайомства учасників.

**Рівень 3. Основний:** виконання вправ та технік, програвання рольових ігор, проведення аналізів ситуацій та групових дискусій.

**Рівень 4. Заключний:** підведення підсумків усього тренінгу, їхнє обговорення та формування висновків.

Заняття «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» проводяться за такою схемою:

1) *Вітання.* Тренер оголошує короткий анонс заняття, що відбудеться, та налаштовує учасників тренінгу на спільну роботу.

2) *Руханка.* Активізація учасників має проводитися у вільній, невимушеній атмосфері задля мотивування до роботи, зняття емоційної напруги та забезпечення психологічного комфорту у тренінговій групі.

3) *Правила групи* (для заняття 1 — введення, а для занять 2-10 — повторення правил). Встановлення єдиних правил поведінки в тренінговій групі. Під час обговорення правил роботи тренер обов'язково уточнює в учасників групи зміст кожного правила, тобто що вони вкладають у значення конкретного прийнятого правила.

4) *Основні вправи та ігри, їхнє обговорення та детальний аналіз.* Передбачається застосування таких видів роботи, як активні вправи, мозковий штурм, рольові ігри, інтерактивні техніки, творчі завдання, групові дискусії, рефлексія, аналіз ситуацій, обговорення притч тощо. У тренінг включені різні формати роботи — індивідуальна, парна, робота в малих та у великій групі.

5) *Рефлексія.* Підводиться підсумок тренінгового заняття. Група сідає в єдине коло і всі бажаючі висловлюють по черзі свої враження про заняття, що відбулось. Учасники висловлюються виключно за бажанням і обговорюють, що їм сподобалося, а що не сподобалося на занятті, що можна би було змінити. На етапі рефлексії уточнюється зміст завдань, що виконувалися. Крім того, учасники можуть задавати питання, якщо щось лишилося незрозумілим, або ж адресувати свої побажання групі чи тренеру. На останньому занятті учасники в рамках рефлексії заповнюють анкету, яка є формою зворотного зв'язку для тренера і може бути використана для вдосконалення програми тренінгу.

б) *Прощання.* На цьому етапі тренер висловлює учасникам подяку за проведений тренінговий день, а учасники групи дякують у відповідь, прощаються з тренером та одне з одним.

При розробці «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» нами були використані такі методичні прийоми й техніки проведення тренінгу, як групова дискусія, рольові та ділові ігри, мозковий штурм, програвання та аналіз ситуацій, руханки та рухові активності з теми, психогімнастичні вправи, проєктивне малювання, презентація, використання притч, самоаналіз, рефлексія. Коротко їх опишемо [64; 80; 197].

**Групова дискусія.** Це відкритий вербальний обмін думками між учасниками групи, а саме спільне обговорення та аналіз проблемних ситуацій, питань чи поставлених завдань. Групові дискусії бувають структурованими (керуються тренером за допомогою питань або тем для обговорення) та неструктурованими (залежать від учасників групового обговорення). Такий методичний прийом дає змогу сформувати навички конструктивного аналізу життєвих ситуацій, вміння слухати та розуміти позиції інших осіб, а також будувати взаємодію з рештою учасників.

**Рольові ігри.** Учасники отримують змогу виражати власні думки й почуття, діяти різноманітно, але враховуючи ту роль, яку грають, і згідно з наявними можливостями. Використання ролей сприяє розширенню світогляду, допомагає проявити приховані почуття та висловити накопичені переживання, дає змогу потренувати різні типи поведінки, а також вчить контролювати власні емоції.

**Ділові ігри.** У процесі ділових ігор має місце відтворення різних сторін професійної діяльності, соціальної взаємодії у виробничій сфері. По суті, це моделювання реальної професійної діяльності у спеціально створених проблемних ситуаціях, яке є методом активного навчання, способом підготовки та адаптації до професійної діяльності за фахом та нових соціальних контактів, що сприяє виконанню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників.

**Мозковий штурм.** Призначення цього методу — забезпечити генерацію ідей. Спочатку учасникам пропонують висловити якнайбільше варіантів рішення складних проблем, навіть найбільш нереальних. Далі із усіх висловлених ідей відбираються найбільш вдалі, які можна використати у роботі.

**Програвання та аналіз ситуацій.** Суть методу — в розігруванні учасниками ролей у модельованих життєвих ситуаціях, які мають для них певний сенс. Цей метод полягає в докладному розгляді якоїсь події з метою усвідомлення досвіду, формулювання висновків та планування дій, які можуть дати позитивні результати в подальшому. Для подібного аналізу учасники мають володіти базовими знаннями з теми обговорення, аби їм легко наводити приклади і формулювати ідеї. Теми для обговорення може запропонувати або тренер, або самі учасники у процесі мозкового штурму.

**Руханки та рухові активності з теми.** Це тренінгові вправи, які використовуються для знайомства учасників, згуртування колективу, підвищення його активності, а також налаштування членів групи на певний вид діяльності або переключення між різними етапами заняття. Фактично це інструмент, який застосовують з метою управління груповою динамікою. Крім того, руханки виконують функцію розслаблення і дають змогу зняти напругу.

**Психогімнастичні вправи.** Вони є допоміжним методом. Подібні вправи досить різноманітні, а тому можуть бути використані для тренування певного типу поведінки, розвитку пізнавальних процесів, розширення меж розуміння, фокусування на почуттях, розвитку навичок комунікації тощо. Психогімнастика сприяє активізації групової динаміки та зменшенню емоційної напруги.

**Проективне малювання.** Може бути як основним, так і допоміжним методом. У процесі малювання учасники мають змогу спроектувати на малюнок існуючі труднощі або особистісні проблеми.

**Презентація.** Презентації мають на меті надання нових результатів або нової інформації з якого-небудь аспекту теми. Успішне презентування вимагає заздалегідь потренуватися у проведенні, аби почуватися впевнено; організувати необхідні зовнішні умови для проведення презентації; періодично протягом

роботи або у кінці презентації запитувати аудиторію щодо зрозумілості інформації, підтримувати зворотний зв'язок; виявляти гнучкість, бути готовим до непередбачуваних обставин.

**Використання притч.** Притчі можна активно використовувати у тренінгових заняттях з метою кращого ілюстрування теми, наведення прикладів, більш глибокого занурення у певну тематику, створення атмосфери довіри, переходу від одного етапу тренінгу до іншого тощо.

**Самоаналіз.** Це процес роздумів над власною особистістю, думками, почуттями, діями та мотиваціями. Це інтроспективний процес, за допомогою якого людина прагне краще себе зрозуміти, визначити сильні та слабкі сторони своєї особистості, перевірити власні цілі та переконання і з'ясувати, якою вона насправді є.

**Рефлексія.** Цей метод полягає в спеціально організованому обговоренні та відображенні того, що відбувається у групі. Він уможливорює остаточний вихід учасників з дій чи ролей, які вони виконували. Рефлексію можна проводити як після закінчення виконання певної вправи, так і у кінці заняття. Глибока рефлексія групових процесів проводиться з метою моніторингу якісних змін, які мали місце в кожного учасника тренінгу занять, аналіз нових знань, умінь, навичок, особистісних рис та форм поведінки.

При виборі технік та методів, які знайшли застосування у тренінговій програмі, ми спиралися на такі норми [95; 150; 219]:

- 1) сумісність із метою тренінгу;
- 2) сумісність із рівнем групи;
- 3) сумісність із кваліфікацією тренера;
- 4) сумісність із розміром групи;
- 5) сумісність із часом тренінгу.

Функціями тренера, які передбачає «Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю», є: організація групової роботи; керування процесами, які відбуваються в групі; допомога у проведенні аналізу ситуацій; оцінювання ситуації, яка сформувалася в групі, а також

функція посередника. Також тренер може виконувати роль фасилітатора групової взаємодії у випадках, коли група зазнає труднощів.

З огляду на сутність феномену міжособистісної взаємодії, чинників її формування та розвитку, при організації розвивальних впливів було виділено такі модулі:

1. Розвиток когнітивного компонента міжособистісної взаємодії.
2. Розвиток емоційного компонента міжособистісної взаємодії.
3. Розвиток поведінкового компонента міжособистісної взаємодії.
4. Розвиток мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії.
5. Розвиток ціннісно-смыслового компонента міжособистісної взаємодії.

Коротко схарактеризуємо специфіку кожного модуля.

**1. Розвиток когнітивного компонента міжособистісної взаємодії** — модуль, що розпочинає цикл тренінгових занять і складається із 2-х частин. Перше заняття на тему «Знайомство із собою» має метою знайомство учасників з тренінговою програмою та одне з одним, а також створення оптимальних умов для подальшої взаємодії. У змісті заняття передбачене вступне слово тренера щодо специфіки тренінгової програми, вправа-знайомство «Це моє ім'я» та обговорення і визначення правил групи. Основна частина заняття складається із вправ «Очікування групи», «Сніданок з героєм» та «Комісійний магазин» і покликана створити умови для формування навичок міжособистісної взаємодії. Наприкінці заняття відбувається рефлексія, що підводить підсумок роботи за тренінговий день.

Друге заняття на тему «Позитивне мислення» має на меті розвиток навичок позитивного мислення в ситуаціях міжособистісної взаємодії. У зміст заняття включені вправа-руханка «Вітання на швидкість», що налаштовує учасників на спільну роботу в групі, вправа «Контраргументи» для формування навичок позитивного мислення, основні вправи «Моя проблема у взаємодії», «Три закони взаємодії», «Нова знайома» та притча «Два горщики», а також фінальне підбиття підсумків та прощальна рефлексія.

За результатами проходження занять першого модулю будуть закладені основи для подальшої ефективної взаємодії, оскільки учасники познайомляться одне з одним та з тренінговою програмою. Також вони набудуть досвіду позитивного мислення в ситуаціях міжособистісної взаємодії через можливість попрацювати з власними когнітивними установками і поглянути на різні ситуації під кутом зору іншої людини, обговорити це все в групі.

**2. Розвиток емоційно-оцінного компонента міжособистісної взаємодії** — модуль, який продовжує програму тренінгу і складається із 2-х частин. Перше заняття модулю на тему «Світ моїх емоцій» спрямоване на сприяння усвідомленню та адекватній оцінці учасниками власних емоцій та почуттів, розкриттю їх впливу на взаємодію з іншими. У змісті заняття передбачені вправа-руханка «Зустріч поглядами», основні вправи «Передати одним словом», «Гойдалка», «Образ «Я», «Комплімент», «Дивне місто» та «Репетиція взаємодії», які спрямовані на усвідомлення власних емоцій та почуттів і їх ролі у міжособистісній взаємодії. Наприкінці заняття передбачена рефлексія, яка є підсумком роботи за увесь тренінговий день.

Друге заняття на тему «Емоційний інтелект» має на меті розвиток емоційного інтелекту учасників та розкриття його ролі в ефективній міжособистісній взаємодії. У змісті заняття розроблені вправа-руханка «Вітання без слів», основні вправи «Автопортрет», «Відбиття почуттів», «Яким мене бачать інші», «Спина до спини» та «Обманний маневр», націлені на допомогу учасникам у переживанні та опануванні власних емоцій, які можуть виникнути в ситуаціях взаємодії та професійної взаємодії зокрема. Наприкінці роботи відбувається підсумкова рефлексія заняття.

За результатами проходження занять другого модулю учасників мають оптимізуватися показники прийняття себе та власних емоцій у ситуації взаємодії, здатності до розпізнавання емоцій інших людей та їх впливу на ефективну комунікацію та інтеракцію з іншими завдяки розвитку емоційного інтелекту та роботи з власними емоціями і почуттями.



### ***3. Розвиток регулятивного компонента міжособистісної взаємодії —***

модуль, що складається із 2-х частин. Перше заняття модулю на тему «Сильний аргумент» спрямоване на розвиток в учасників навичок конструктивної поведінки у конфліктах та у професійній взаємодії. У змісті заняття передбачені вправа-руханка «Увага на мене» та основні вправи «Я кажу «Ні» », «Зміна поведінки», «Варіанти відповіді», «Агресивний контакт» та «Досвід упевненої поведінки», що дають учасникам змогу не лише пропрацювати імовірні конфлікти для розширення усвідомлення поведінки та можливостей її зміни у ситуаціях взаємодії, а і сформувані адекватні реакції в різних професійних ситуаціях, навчитися взаємодіяти конструктивно у виробничому середовищі. Наприкінці проводиться рефлексія усього заняття.

Друге заняття модулю на тему «Все під контролем!» має на меті розвиток в учасників навичок самоконтролю у взаємодії та здатності гнучко реагувати на життєві та професійні ситуації. У змісті заняття розроблені вправа-руханка «Заборонений рух», основні вправи «Як ти вчиниш?», «Складні ситуації», «Так, і ще...», «Згода, незгода, оцінка» та «Розтули кулак», які покликані сформувані навички саморегуляції, уміння конструктивно відповідати на тиск і агресію, що можуть часто виникати у конкурентному професійному середовищі. Звернена увага й на уміння спільного пошуку рішень у взаємодії з іншими. Наприкінці заняття передбачена рефлексія, що підводить підсумок роботи за день.

За результатами проходження занять третього модулю учасники розвинули поведінкові реакції, які відповідають особливостям ситуації взаємодії, спрямовані на реалізацію професійних завдань та досягнення ефективних результатів професійної діяльності у спільній діяльності з іншими.

### ***4. Розвиток мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії —***

модуль, що складається із 2-х частин. Перше заняття модулю на тему «Мотиви вирішують все» має метою сприяння учасникам в аналізі власних домінуючих мотивів та визначенні їх доцільності у міжособистісній взаємодії. У змісті заняття розроблені вправа-руханка «Знайди пару», основні вправи «Нестандартна поведінка», «Передай монетку», «Договір», «Трикутник» та аналіз

притчі «Слон і сліпі», що покликані допомогти учасникам з'ясувати як власну професійну мотивацію, так і її вплив на ситуації взаємодії з іншими, зокрема, у професійній сфері. Наприкінці заняття передбачена рефлексія, що підводить підсумок роботи за день.

Друге заняття на тему «Ти + я = діалог» спрямоване на мотивування учасників на побудову успішного діалогічного спілкування та діалогічної взаємодії. У змісті занять передбачені вправа-руханка «Асоціації», основні вправи «Моя гордість», «Організація діалогу», «Кіт Леопольд», «Аварія корабля» та «Театр: п'єса, яка влаштує всіх», які сприяють розкриттю провідних мотивів учасників з метою розвитку вмінь побудови діалогу, вчать дослухатися до думки інших задля спільного досягнення успіху. Наприкінці проводиться рефлексія заняття.

За результатами проходження занять четвертого модулю в учасників сформується не лише прагнення до аналізу власної професійної поведінки та її перебудови у напрямку ефективної взаємодії з командою, але й мотивація професійного саморозвитку та розвитку міжособистісної взаємодії.

**5. Розвиток ціннісно-сислового компонента міжособистісної взаємодії** — модуль, що завершує цикл тренінгових занять і складається із 2-х частин. Перше заняття модулю на тему «Шукаємо сенси» має на меті допомогу учасникам у визначенні та усвідомленні їх цінностей і смислів у взаємодії. У змісті занять передбачені вправа-руханка «Привіт!», основні вправи «Мій девіз», «Цінності», «Австалийський дощ», «Перше враження» та «Сценарії й ролі», що сприяють віднайденню власного сенсу у взаємодії та розумінню її ролі для професії. Наприкінці заняття проводиться вправа «Загальна оцінка дня» та рефлексія заняття.

Друге заняття модулю на тему «На старт, увага, взаємодія» спрямоване на аналіз знань, вмінь та особистісних змін учасників, набутих протягом занять, а також заохочення їх до подальшого розвитку навичок ефективної міжособистісної взаємодії. У змісті заняття розроблені вправа-руханка «Зіпсований телефон з асоціаціями», основні вправи «Розмова про особисте»,

«Перефразування» та «Командна взаємодія», що сприяють розвитку вмій через взаємодію з іншими реалізовувати власні цінності, віднаходити внутрішні ресурси для цього. Вправа «Наші очікування», рефлексія всього циклу занять і підсумкове анкетування, а також вправа «Спасибі за приємне заняття» завершує роботу за тренінговою програмою.

За результатами проходження занять п'ятого модулю в учасників підвищиться здатність осмислювати виробничі ситуації через призму командної взаємодії, встановлювати особистісний смисл ідей, пов'язаних із професійною діяльністю, та співвідносити його з цінностями і смислами осіб, залучених до міжособистісної професійної взаємодії.

Повний зміст «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» та її детальна структура подані у додатках (див. Додаток В). Узагальнена структура тренінгової програми у вигляді подана у таблиці 3.1.

**Таблиця 3.1.**

***Структура тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю***

<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Мета роботи</b>
<i>Модуль 1. Розвиток когнітивного компонента міжособистісної взаємодії</i>		
1.	Знайомство з групою	Знайомство учасників з тренінговою програмою та одне з одним, а також створення оптимальних умов для подальшої взаємодії.
2.	Позитивне мислення	Розвиток навичок позитивного мислення в ситуаціях міжособистісної взаємодії.
<i>Модуль 2. Розвиток емоційного компонента міжособистісної взаємодії</i>		

*Продовж. таблиці 3.1.*

№ п/п	Тема заняття	Мета роботи
3.	Світ моїх емоцій	Сприяння усвідомленню та адекватній оцінці учасниками власних емоцій та почуттів, розкриттю їх впливу на взаємодію з іншими.
4.	Емоційний інтелект	Розвиток емоційного інтелекту учасників та розкриття його ролі в ефективній міжособистісній взаємодії.
<i>Модуль 3. Розвиток поведінкового компонента міжособистісної взаємодії</i>		
5.	Сильний аргумент	Розвиток в учасників навичок конструктивної поведінки у конфліктах та у професійній взаємодії.
6.	Все під контролем!	Розвиток в учасників навичок самоконтролю у взаємодії та здатності гнучко реагувати на життєві та професійні ситуації.
<i>Модуль 4. Розвиток мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії</i>		
7.	Мотиви вирішують все	Сприяння учасникам в аналізі власних домінуючих мотивів та визначенні їх доцільності у міжособистісній взаємодії.
8.	Ти + я = діалог	Мотивування учасників на побудову успішного діалогічного спілкування та діалогічної взаємодії.
<i>Модуль 5. Розвиток ціннісно-сислового компонента міжособистісної взаємодії</i>		
9.	Шукаємо сенси	Допомога учасникам у визначенні та усвідомленні їх цінностей і смислів у взаємодії.
10.	На старт, увага, взаємодія!	Аналіз знань, вмінь та особистісних змін учасників, набутих протягом занять, а також заохочення їх до подальшого розвитку навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Після проходження усіх занять програми підводяться загальні підсумки тренінгу. Окрему увагу слід зосередити на досягненні поставленої мети та реалізації завдань, які були поставлені на початку, а також оцінці ефективності розвивальних заходів. Важливим є отримання зворотного зв'язку від учасників тренінгу щодо ефективності занять. Це має на меті аналіз динаміки якісних особистісних змін учасників, що відбулися протягом роботи за тренінговою програмою, а також аналіз тих знань, умінь, навичок та форм поведінки, які сформувалися у них як результат занять.

Підводячи підсумок, слід наголосити, що забезпечення психологічних умов формування та розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю є багатовимірним процесом, а тому потребує цілеспрямованих впливів та системного підходу. Запропонована нами тренінгова програма може бути використана з цією метою.

### **3.3. Динаміка розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю за результатами проведення формувального експерименту**

Проведення формувального експерименту полягало в апробації «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю». У ньому взяли участь 60 студентів закладів освіти технічного спрямування, з яких 30 осіб склали експериментальну, а 30 — контрольну групи, однорідні за соціально-демографічними характеристиками. До експериментальної групи увійшли студенти-майбутні фахівці технічного профілю, які за результатами констатувального дослідження продемонстрували занижені показники розвитку деяких компонентів міжособистісної взаємодії (когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-смыслового). Учасники були обрані за допомогою процедури рандомізації. Контрольну групу склали студенти, які також мали низький рівень

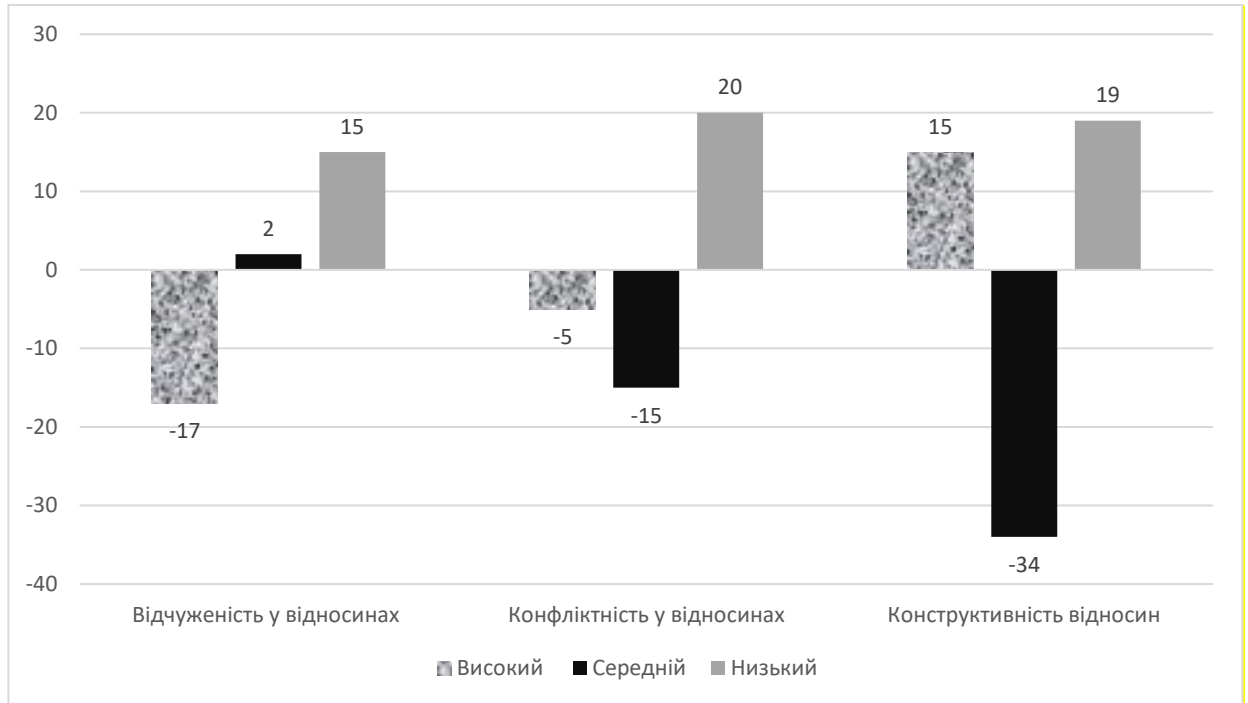
сформованості компонентів міжособистісної взаємодії, проте не брали участі в тренінговій програмі.

Апробація розробленої нами тренінгової програми відбувалася із двома підгрупами учасників паралельно. До першої підгрупи увійшли 16 студентів технічного профілю, а до другої — 14. Обидві групи збиралися тричі на тиждень протягом трьох тижнів для занять за тренінговою програмою. Загальна тривалість роботи за програмою складала 21 день.

Для дослідження динаміки розвитку особливостей міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю за результатами проведення формувального експерименту та оцінки ефективності впровадження «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» нами був здійснений констатувальний зріз із використанням методик комплексної програми емпіричного дослідження, до результатів яких ми застосували методи математичної обробки даних. З метою перевірки припущення про те, що саме тренінгова програма вплинула на розвиток окремих компонентів структури міжособистісної взаємодії, нами був проведений повторний зріз в обох групах після завершення програми. Для порівняння вибірок досліджуваних, котрі увійшли до складу контрольної та експериментальної груп, був використаний U-критерій Манна-Уїтні, що може бути застосований задля оцінки відмінностей у розподілі ознаки у двох незалежних групах (експериментальній та контрольній), а достовірність розходжень отриманих даних до та після експерименту всередині кожної з груп оцінювалася за допомогою t-критерію Ст'юдента [99]. Детальні обчислення були здійснені за допомогою статистичної комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics for Windows, v. 26.0.

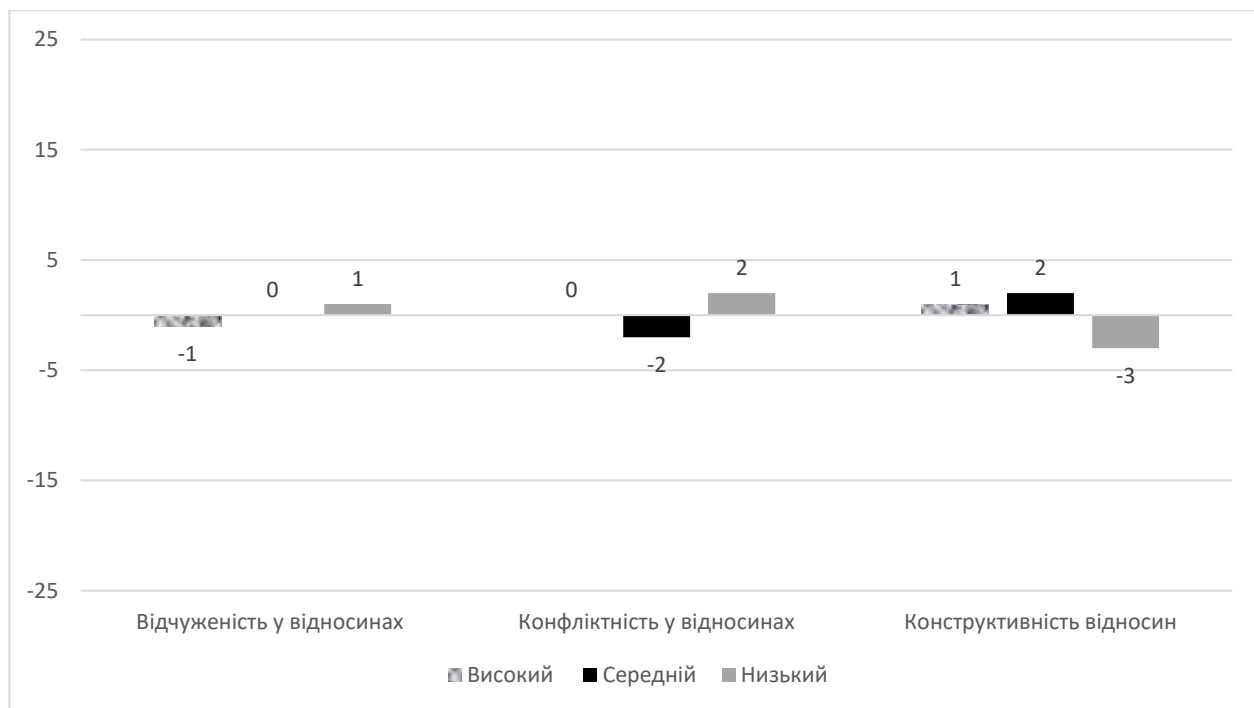
Перед проведенням формувального етапу дослідження ми встановили, що статистично значущих відмінностей у показниках міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп за U-критерієм Манна-Уїтні немає (див. Додаток Г). Саме це дало нам можливість розглядати одну з досліджуваних груп як контрольну, а іншу — як експериментальну.

Результати дослідження майбутніх фахівців технічного профілю до та після формувального експерименту, а також дані контрольної групи, визначені за компонентами міжособистісної взаємодії, наведено далі. Аналіз змін у розвитку когнітивного компонента подано на рис. 3.1. та рис. 3.2.



*Рис. 3.1. Показники змін у когнітивному компоненті міжособистісної взаємодії учасників експериментальної групи після проведення формувального експерименту (у %)*

Результати учасників контрольної групи за даними повторного зрізу наведено на рис. 3.2.



*Рис. 3.2. Показники змін у когнітивному компоненті міжособистісної взаємодії учасників контрольної групи за результатами констатувального зрізу (у %)*

Результати перевірки отриманих показників за допомогою методів математичної обробки даних (t-критерія Ст'юдента) подано в таблиці 3.2.

**Таблиця 3.2.**

***Динаміка показників когнітивного компонента міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )***

Назви шкал	Група	Емпіричне значення t-критерія
Відчуженість у відносинах	Експериментальна	3.773**
	Контрольна	1.000
Конфліктність у відносинах	Експериментальна	4.142**
	Контрольна	1.000
Конструктивність відносин	Експериментальна	3.162**
	Контрольна	1.000

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,001$



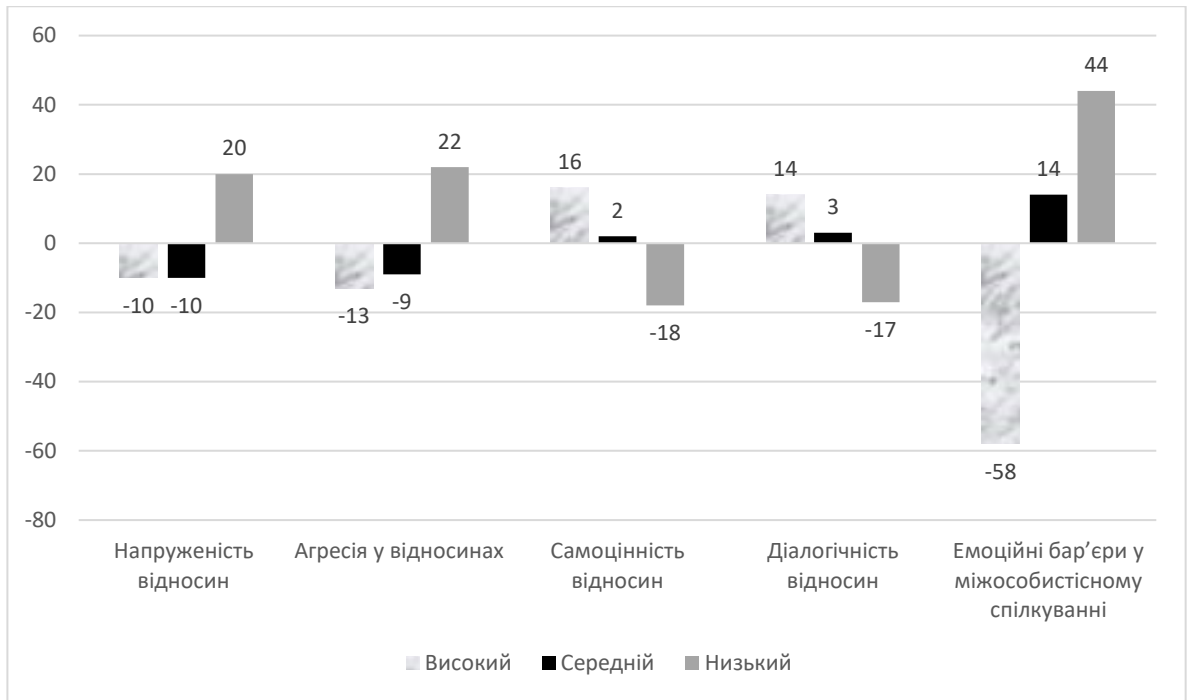
Отже, за результатами проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі на 17 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем відчуженості у відносинах, на 2 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем відчуженості у відносинах та на 15 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем відчуженості у відносинах. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,773$ ,  $p<0,01$ ).

Крім того, на 5 % зменшилися показники високого рівня прояву конфліктності у відносинах, на 15 % зменшилися показники середнього рівня конфліктності у відносинах та на 20 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем відчуженості у відносинах. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=4,142$ ,  $p<0,01$ ).

Також на 15 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем конструктивності відносин, на 34 % зменшилася кількість досліджуваних із середнім рівнем конструктивності відносин та на 19 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем конструктивності відносин. Отримані результати є статистично значущими ( $t=3,162$ ,  $p<0,01$ ).

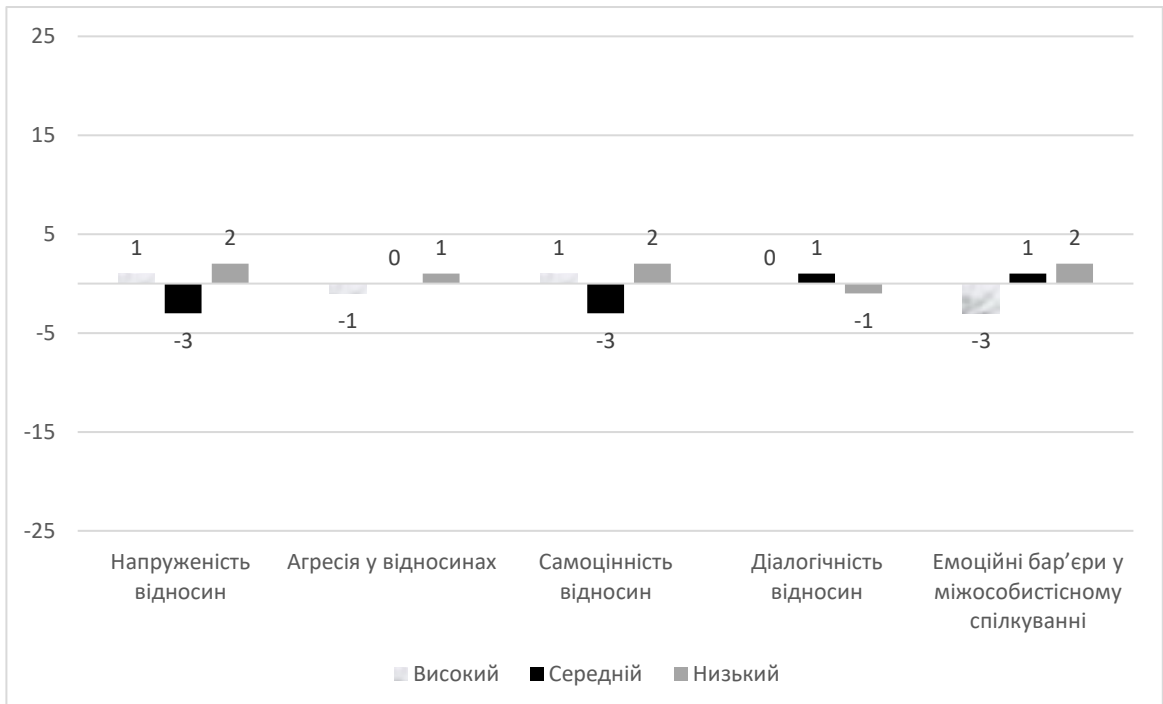
Проаналізувавши аналогічні результати учасників контрольної групи, можемо говорити про те, що зміни в показниках когнітивного компонента не перевищують 3 % або ж не спостерігаються взагалі. Застосувавши до них  $t$ -критерій Ст'юдента, можемо говорити про статистичну незначущість отриманих результатів учасників контрольної групи.

Далі проаналізуємо результати дослідження емоційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані на рис. 3.3. і рис. 3.4.



*Рис. 3.3. Показники змін в емоційному компоненті міжособистісної взаємодії учасників експериментальної групи після проведення формувального експерименту (у %)*

Результати учасників контрольної групи за даними повторного зрізу наведено на рис. 3.4.



*Рис. 3.4. Показники змін в емоційному компоненті міжособистісної взаємодії учасників контрольної групи за результатами констатувального зрізу (у %)*

Результати перевірки отриманих показників за допомогою методів математичної обробки даних (t-критерія Ст'юдента) подано в таблиці 3.3.

**Таблиця 3.3.**

***Динаміка показників емоційного компонента міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )***

Назви шкал	Група	Емпіричне значення t-критерія
Напруженість відносин	Експериментальна	2.529*
	Контрольна	1.000
Агресія у відносинах	Експериментальна	2.020*
	Контрольна	1.000
Самоцінність відносин	Експериментальна	1.052
	Контрольна	1.000
Діалогічність відносин	Експериментальна	2.179*
	Контрольна	1.000
Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні	Експериментальна	5.074**
	Контрольна	1.000

\* -  $p < 0,05$       \*\* -  $p < 0,01$       \*\*\* -  $p < 0,001$

Отже, за результатами проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі на 10 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем напруженості відносин, на 10 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем напруженості відносин та на 20 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем напруженості відносин. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=2,529$ ,  $p < 0,05$ ).

Крім того, на 13 % зменшилися показники високого рівня прояву агресії у відносинах, на 9 % зменшилися показники середнього рівня прояву агресії у відносинах та на 22 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю

із низьким рівнем агресії у відносинах. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=2,020$ ,  $p<0,05$ ).

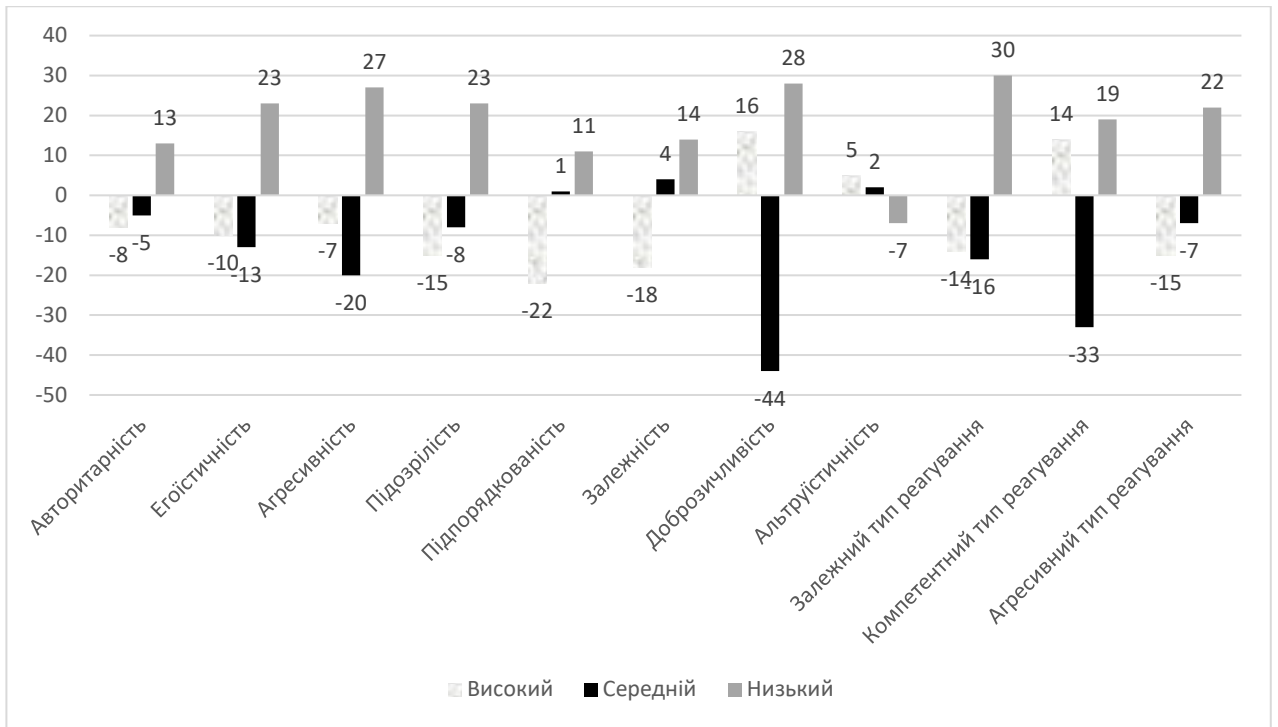
Також на 16 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем самоцінності відносин, на 2 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем самоцінності відносин та на 18 % зменшилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем самоцінності відносин.

Ще на 14 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем діалогічності відносин, на 3 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем діалогічності відносин та на 17 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем діалогічності відносин. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=2,179$ ,  $p<0,05$ ).

Водночас на 58 % зменшилися показники високого рівня прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, на 14 % зросли показники середнього рівня прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні та на 44 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем прояву емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=5,074$ ,  $p<0,01$ ).

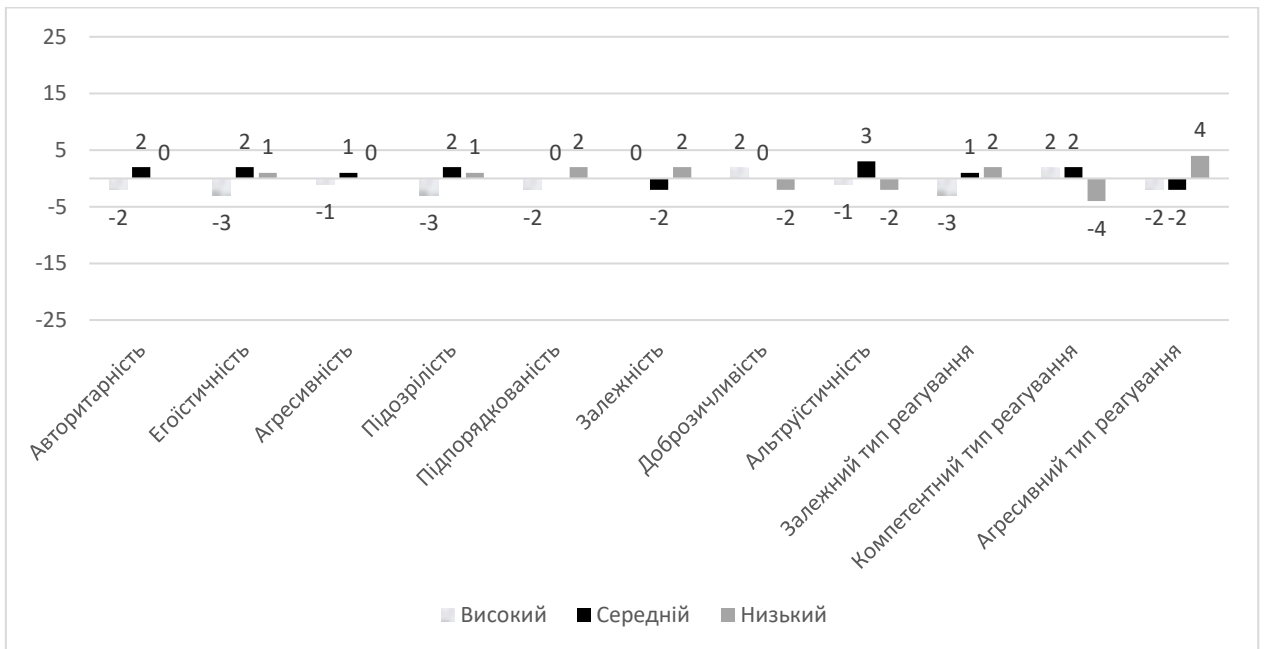
Проаналізувавши аналогічні результати учасників контрольної групи, можемо говорити про те, що зміни в показниках емоційного компонента не перевищують 3 % або ж не спостерігаються взагалі. Застосувавши до них  $t$ -критерій Ст'юдента, можемо говорити про статистичну незначущість отриманих результатів учасників контрольної групи.

Проаналізуємо далі результати дослідження поведінкового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані на рис. 3.5. і рис. 3.6.



*Рис. 3.5. Показники змін у поведінковому компоненті міжособистісної взаємодії учасників експериментальної групи після проведення формувального експерименту (у %)*

Результати учасників контрольної групи за даними повторного зрізу наведено на рис. 3.6.



*Рис. 3.6. Показники змін у поведінковому компоненті міжособистісної взаємодії учасників контрольної групи за результатами констатувального зрізу (у %)*

Результати перевірки отриманих показників за допомогою методів математичної обробки даних (t-критерія Ст'юдента) подано в таблиці 3.4.

**Таблиця 3.4.**

**Динаміка показників поведінкового компонента міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )**

Назви шкал	Група	Емпіричне значення t-критерія
Авторитарність	Експериментальна	3.229**
	Контрольна	1.000
Егоїстичність	Експериментальна	3.649**
	Контрольна	1.000
Агресивність	Експериментальна	3.098**
	Контрольна	1.000
Підозрілість	Експериментальна	3.469**
	Контрольна	1.000
Підпорядкованість	Експериментальна	3.649**
	Контрольна	1.000
Залежність	Експериментальна	3.161**
	Контрольна	1.000
Доброзичливість	Експериментальна	4.680**
	Контрольна	1.000
Альтруїстичність	Експериментальна	1.410
	Контрольна	1.000
Залежний тип комунікативного реагування	Експериментальна	3.654**
	Контрольна	1.000
Компетентний тип комунікативного реагування	Експериментальна	4.045**
	Контрольна	1.000
Агресивний тип комунікативного реагування	Експериментальна	3.052**
	Контрольна	1.000

\* -  $p < 0,05$

\*\* -  $p < 0,01$

\*\*\* -  $p < 0,001$

Отже, за результатами проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі на 8 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем авторитатності, на 5 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем авторитатності, та на 13 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем авторитатності. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,229$ ,  $p<0,01$ ).

Крім того, на 10 % зменшилися показники високого рівня прояву егоїстичності, на 13 % зменшилися показники середнього рівня егоїстичності та на 23 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем егоїстичності. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,649$ ,  $p<0,01$ ).

Також на 7 % зменшилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем агресивності, на 20 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем агресивності та на 27 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем агресивності. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,098$ ,  $p<0,01$ ).

Ще на 15 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем підозрливості, на 8 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем підозрливості та на 23 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем підозрливості. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,469$ ,  $p<0,01$ ).

Водночас на 22 % зменшилися показники високого рівня прояву підпорядкованості у міжособистісній взаємодії, на 1 % зросли показники середнього рівня прояву підпорядкованості у міжособистісній взаємодії та на 11 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем прояву підпорядкованості у міжособистісній взаємодії. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,649$ ,  $p<0,01$ ).

На 18 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем залежності у міжособистісній взаємодії, на 4 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем залежності у міжособистісній взаємодії, та на

14 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем залежності у міжособистісній взаємодії. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,161$ ,  $p<0,01$ ).

Крім того, на 16 % зросли показники високого рівня прояву доброзичливості у міжособистісній взаємодії, на 44 % зменшилися показники середнього рівня прояву доброзичливості у міжособистісній взаємодії та на 28 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем прояву доброзичливості у міжособистісній взаємодії. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=4,680$ ,  $p<0,01$ ).

Також на 5 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем прояву альтруїстичності у міжособистісній взаємодії, на 2 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем прояву альтруїстичності у міжособистісній взаємодії та на 7 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем прояву альтруїстичності у міжособистісній взаємодії.

Ще на 14 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем схильності до залежного типу комунікативного реагування, на 16 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем схильності до залежного типу комунікативного реагування та на 30 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем схильності до залежного типу комунікативного реагування. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,654$ ,  $p<0,01$ ).

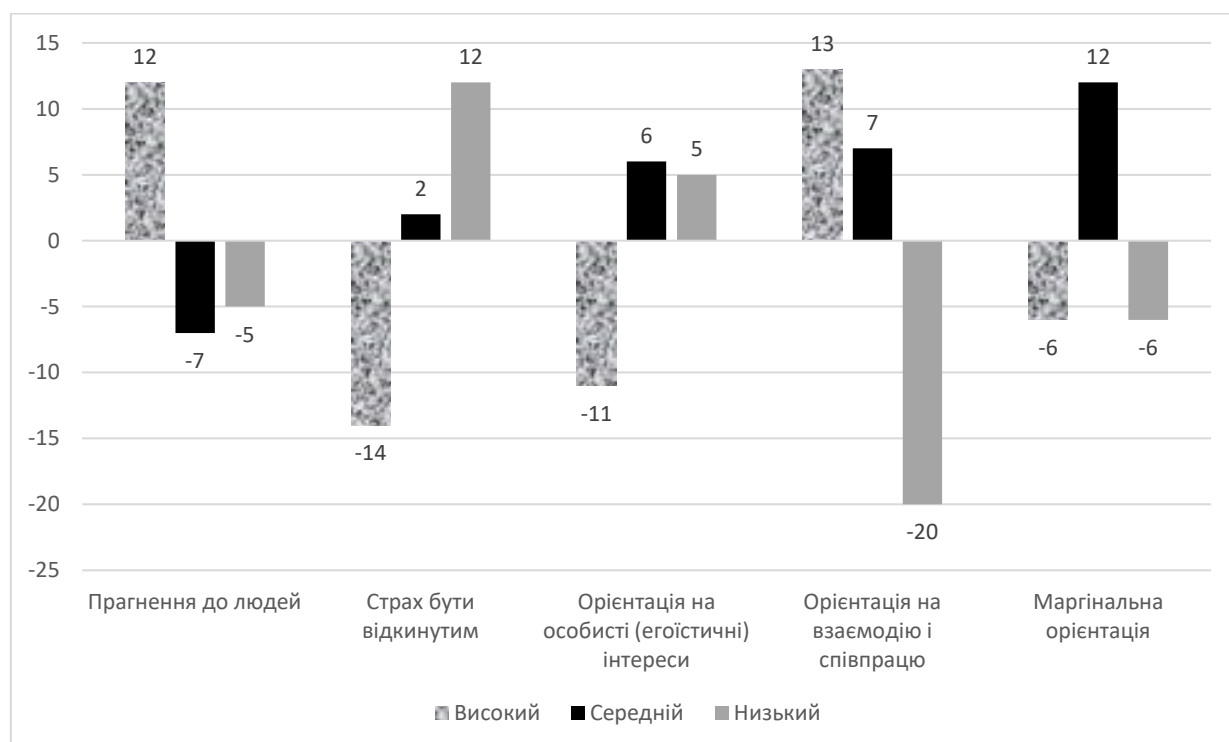
Водночас на 14 % зросли показники високого рівня схильності до компетентного типу комунікативного реагування, на 33 % зменшилися показники середнього рівня прояву схильності до компетентного типу комунікативного реагування та на 19 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем схильності до компетентного типу комунікативного реагування. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=4,045$ ,  $p<0,01$ ).



Крім того, на 15 % зменшилися показники високого рівня схильності до агресивного типу комунікативного реагування, на 7 % зменшилися показники середнього рівня прояву схильності до агресивного типу комунікативного реагування та на 22 % зростає кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем схильності до агресивного типу комунікативного реагування у міжособистісній взаємодії. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,052, p<0,01$ ).

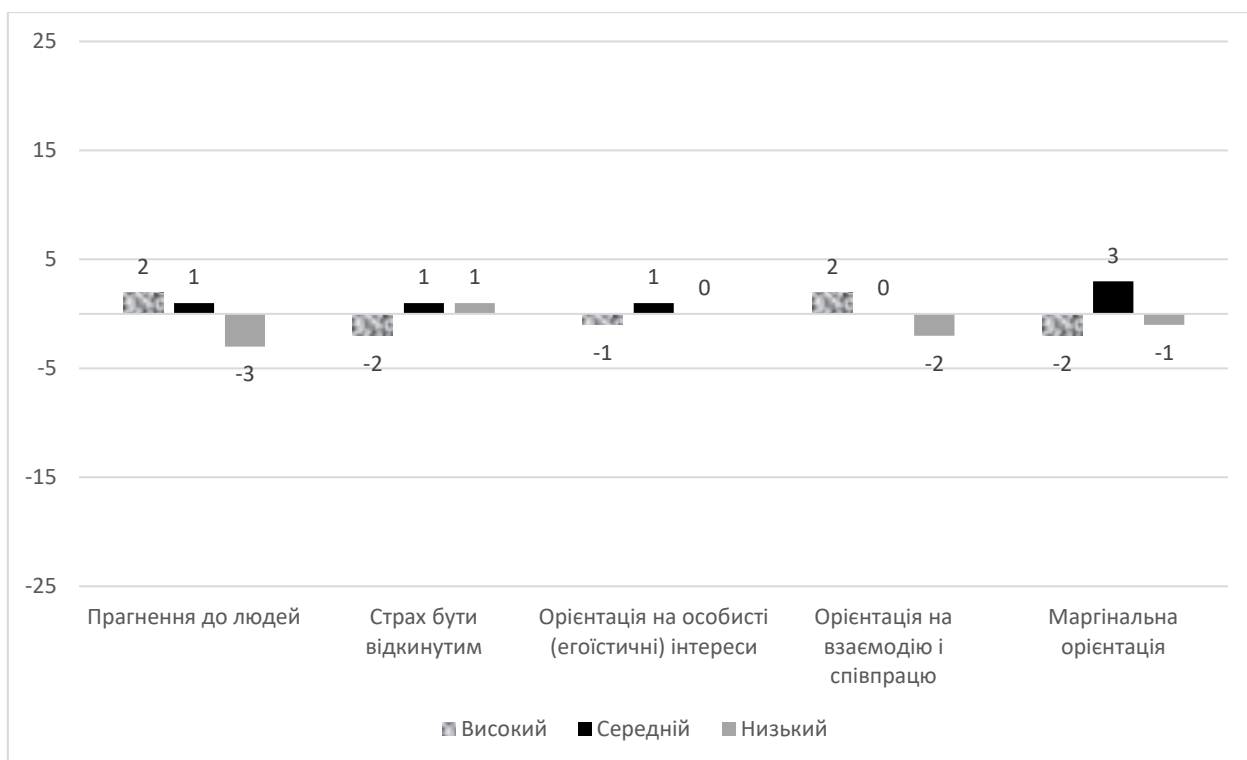
Проаналізувавши аналогічні результати учасників контрольної групи, можемо говорити про те, що зміни в показниках поведінкового компонента не перевищують 4 % або ж не спостерігаються взагалі. Застосувавши до них  $t$ -критерій Ст'юдента, можемо говорити про статистичну незначущість отриманих результатів учасників контрольної групи.

Проаналізуємо далі результати дослідження мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані на рис. 3.7. і рис. 3.8.



*Рис. 3.7. Показники змін у мотиваційному компоненті міжособистісної взаємодії учасників експериментальної групи після проведення формувального експерименту (у %)*

Результати учасників контрольної групи за даними повторного зрізу наведено на рис. 3.8.



*Рис. 3.8. Показники змін у мотиваційному компоненті міжособистісної взаємодії учасників контрольної групи за результатами констатувального зрізу (у %)*

Результати перевірки отриманих показників за допомогою методів математичної обробки даних (t-критерія Ст'юдента) подано в таблиці 3.5

За результатами проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі на 12 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем прагнення до людей, на 7 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем прагнення до людей, та на 5 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем прагнення до людей. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,488$ ,  $p<0,01$ ).

Ще на 14 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем страху бути відкинутим, на 2 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем страху бути відкинутим та на 12 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем страху бути відкинутим.

Таблиця 3.5.

*Динаміка показників мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )*

Назви шкал	Група	Емпіричне значення t-критерія
Прагнення до людей	Експериментальна	3.488**
	Контрольна	1.000
Страх бути відкинутим	Експериментальна	3.358**
	Контрольна	1.000
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	Експериментальна	3.561**
	Контрольна	1.000
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	Експериментальна	3.557**
	Контрольна	1.000
Маргінальна орієнтація	Експериментальна	1.887*
	Контрольна	1.000

\* -  $p < 0,05$       \*\* -  $p < 0,01$       \*\*\* -  $p < 0,001$

Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,358$ ,  $p < 0,01$ ).

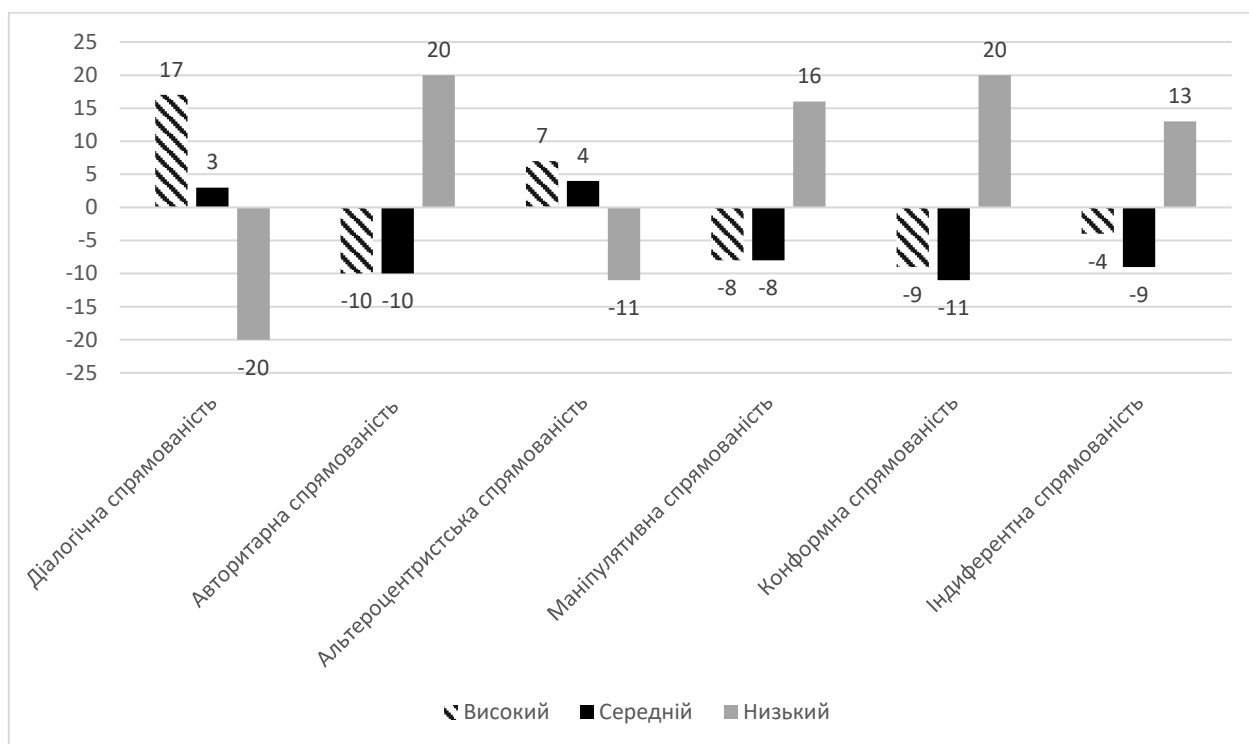
Водночас на 11 % знизилися показники високого рівня орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси, на 6 % зросли показники середнього рівня орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси та на 5 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,561$ ,  $p < 0,01$ ).

Крім того, на 13 % зросли показники високого рівня орієнтації на взаємодію і співпрацю, на 7 % зросли показники середнього рівня орієнтації на взаємодію і співпрацю та на 20 % зменшилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем орієнтації на взаємодію і співпрацю. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,557$ ,  $p < 0,01$ ).

Також на 6 % знизилися показники високого рівня маргінальної орієнтації, на 12 % зросли показники середнього рівня маргінальної орієнтації та на 6 % зменшилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем маргінальної орієнтації. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=1,887, p<0,05$ ).

Проаналізувавши аналогічні результати учасників контрольної групи, можемо говорити про те, що зміни в показниках мотиваційного компонента не перевищують 3 % або ж не спостерігаються взагалі. Застосувавши до них  $t$ -критерій Ст'юдента, можемо говорити про статистичну незначущість отриманих результатів учасників контрольної групи.

Проаналізуємо далі результати дослідження ціннісно-смыслового компонента міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, які в узагальненому вигляді подані на рис. 3.9. і рис. 3.10.



*Рис. 3.9. Показники змін у ціннісно-смысловому компоненті міжособистісної взаємодії учасників експериментальної групи після проведення формувального експерименту (у %)*

Результати учасників контрольної групи за даними повторного зрізу наведено на рис. 3.10.

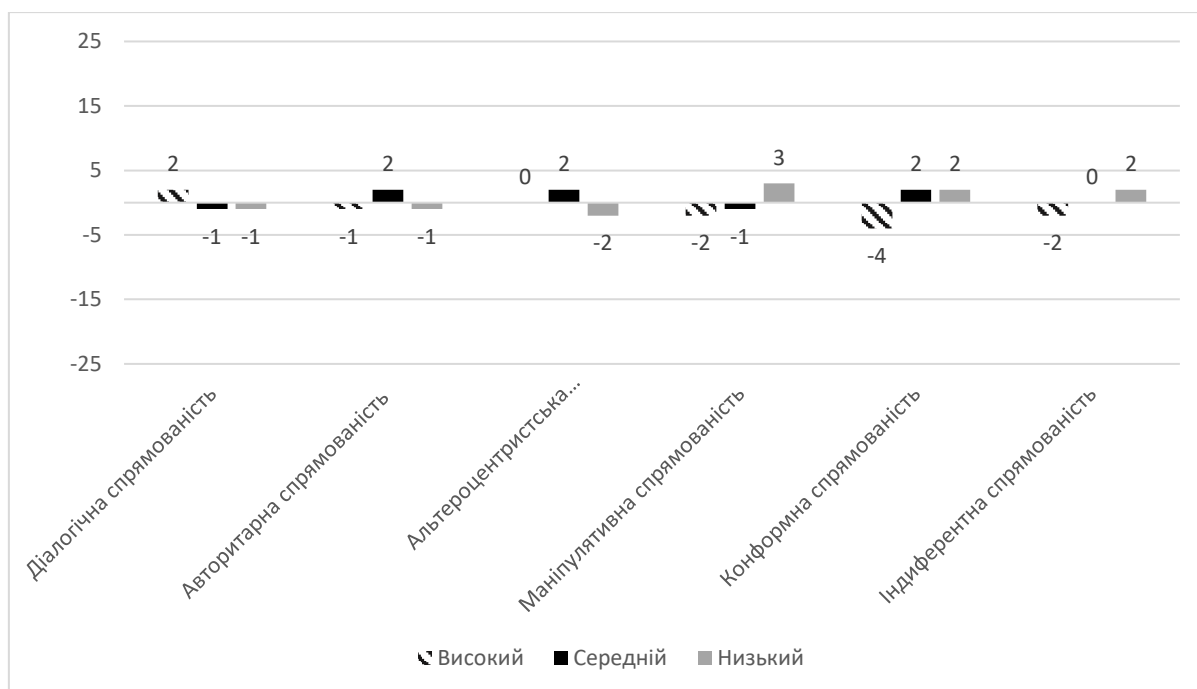


Рис. 3.10. Показники змін у ціннісно-смысловому компоненті міжособистісної взаємодії учасників контрольної групи за результатами констатувального зрізу (у %)

Результати перевірки отриманих показників за допомогою методів математичної обробки даних (t-критерія Ст'юдента) подано в таблиці 3.6.

Отже, за результатами проведення формувального етапу дослідження в експериментальній групі на 17 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем діалогічної комунікативної спрямованості, на 3 % зросла кількість досліджуваних із середнім рівнем діалогічної комунікативної спрямованості, та на 20 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем діалогічної комунікативної спрямованості. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=2,931$ ,  $p<0,01$ ).

Таблиця 3.6.

**Динаміка показників ціннісно-сміслового компонента міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп після проведення тренінгу ( $n_1=30$ ,  $n_2=30$ )**

Назви шкал	Група	Емпіричне значення t-критерія
Діалогічна комунікативна спрямованість	Експериментальна	2.931**
	Контрольна	1.000
Авторитарна комунікативна спрямованість	Експериментальна	3.191**
	Контрольна	1.000
Альтероцентристська комунікативна спрямованість	Експериментальна	2.203*
	Контрольна	1.000
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	Експериментальна	2.072*
	Контрольна	1.000
Конформна комунікативна спрямованість	Експериментальна	3.679**
	Контрольна	1.000
Індиферентна комунікативна спрямованість	Експериментальна	1.711*
	Контрольна	1.000

\* -  $p<0,05$       \*\* -  $p<0,01$       \*\*\* -  $p<0,001$

Ще на 10 % знизилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із високим рівнем авторитарної комунікативної спрямованості, на 10 % знизилася кількість досліджуваних із середнім рівнем авторитарної комунікативної спрямованості та на 20 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем авторитарної комунікативної спрямованості. Така картина є статистично значущим результатом ( $t=3,191$ ,  $p<0,01$ ).

Водночас на 7 % зросли показники високого рівня альтероцентристської комунікативної спрямованості, на 4 % зросли показники середнього рівня альтероцентристської комунікативної спрямованості та на 11 % зменшилася кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем

альтероцентристської комунікативної спрямованості. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=2,203$ ,  $p<0,05$ ).

Крім того, на 8 % знизилася показники високого рівня маніпулятивної комунікативної спрямованості, на 8 % знизилася показники середнього рівня маніпулятивної комунікативної спрямованості та на 16 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем маніпулятивної комунікативної спрямованості. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=2,072$ ,  $p<0,05$ ).

Також на 9 % знизилася показники високого рівня конформної комунікативної спрямованості, на 11 % знизилася показники середнього рівня конформної комунікативної спрямованості та на 20 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем конформної комунікативної спрямованості. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=3,679$ ,  $p<0,01$ ).

Крім того, на 4 % знизилася показники високого рівня індіферентної комунікативної спрямованості, на 9 % знизилася показники середнього рівня індіферентної комунікативної спрямованості та на 13 % зросла кількість майбутніх фахівців технічного профілю із низьким рівнем індіферентної комунікативної спрямованості. Отримані дані є статистично значущим результатом ( $t=1,711$ ,  $p<0,05$ ).

Проаналізувавши аналогічні результати учасників контрольної групи, можемо говорити про те, що зміни в показниках ціннісно-сміслового компонента не перевищують 4 % або ж не спостерігаються взагалі. Застосувавши до них t-критерій Ст'юдента, можемо говорити про статистичну незначущість отриманих результатів учасників контрольної групи.

Отже, за результатами визначення динаміки розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю після проведення формувальних впливів вдалося визначити, що зріс рівень розвитку когнітивного компонента за показниками конструктивності відносин, водночас показники відчуженості та конфліктності у відносинах знизилася. Зріс такий показник емоційного

компонента, як діалогічність відносин, водночас такі його показники, як напруженість відносин, агресія у відносинах та прояв емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні істотно знизилися.

Зріс рівень розвитку поведінкового компонента за показниками доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування, водночас він знизився за показниками авторитарності, егоїстичності, агресивності, підозрливості, підпорядкованості, залежності, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування. Зріс рівень розвитку мотиваційного компонента за показниками прагнення до людей та орієнтації на взаємодію і співпрацю, водночас показники страху бути відкинутим, орієнтації на особисті (егоїстичні) інтереси та маргінальної орієнтації у взаємодії істотно знизилися.

Зріс такий показник розвитку ціннісно-сміслового компонента, як діалогічна комунікативна спрямованість. Водночас знизилися такі показники цього компонента, як авторитарна, маніпулятивна, конформна та індіферентна комунікативні спрямованості.

Як підсумок, можемо зробити висновок про доцільність впровадження «Тренінгової програми розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» у процес фахової підготовки студентів у закладах вищої та фахової передвищої освіти технічного спрямування, оскільки розроблена програма через створення умов, що сприяють становленню та розвитку міжособистісної взаємодії, допомогла учасникам у розумінні власних сильних та слабких сторін, їхньої ролі у міжособистісній взаємодії, сприяла створенню умов для саморозкриття у взаємодії з іншими, розвитку рефлексії та навичок гнучкої поведінки у складних ситуаціях. Участь у тренінгу мотивувала учасників до побудови ефективної міжособистісної взаємодії, формування здатності подивитися на життєві ситуації під кутом зору інших людей та шукати власні смисли у міжособистісній взаємодії у професійному середовищі.

У зв'язку з цим можемо говорити, що тренінгова програма сприяла розвитку міжособистісної взаємодії студентів закладів освіти технічного



спрямування, а в результаті формувальних впливів були виявлені помітні зрушення в розвитку складових компонентів міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю.

### **Висновки до третього розділу**

1. Розроблена «Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» призначена і для фахівців технічних спеціальностей із досвідом роботи, що мають низький рівень розвитку міжособистісної взаємодії, і для майбутніх фахівців цієї галузі, що характеризуються незадовільними показниками сформованості компонентів міжособистісної взаємодії. Пропонований тренінг спрямований на допомогу учасникам в розумінні ролі власних сильних та слабких сторін у міжособистісній взаємодії, створення умов для саморозкриття у взаємодії з іншими, розвиток навичок гнучкої поведінки у складних ситуаціях, мотивування учасників до побудови ефективної міжособистісної взаємодії, а також на формування здатності розглядати життєві ситуації під кутом зору інших людей та шукати власні смисли у професійній міжособистісній взаємодії.

2. Повторне дослідження учасників тренінгу після його реалізації засвідчило, що зріс рівень розвитку когнітивного компонента за показниками конструктивності відносин, водночас відчуженість та конфліктність у відносинах знизилася. Зріс такий показник емоційного компонента, як діалогічність відносин, водночас напруженість відносин, агресія у відносинах та прояв емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні помітно знизилася.

Зріс рівень розвитку поведінкового компонента за показниками доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування, водночас знизився рівень авторитарності, егоїстичності, агресивності, підозрливості, підпорядкованості, залежності, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування. Зріс рівень

розвитку мотиваційного компонента за показниками прагнення до людей та орієнтації на взаємодію і співпрацю, водночас страх бути відкинутим, орієнтація на егоїстичні інтереси та маргінальна орієнтація у взаємодії істотно знизилися.

Зріс такий показник розвитку ціннісно-сміслового компонента, як діалогічна комунікативна спрямованість. Водночас знизився рівень авторитарної, маніпулятивної, конформної та індиферентної комунікативної спрямованості.

Апробація тренінгової програми засвідчила її ефективність та доцільність застосування з метою розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю у процесі їх професійного навчання.

*Зміст третього розділу дисертації відображено в таких публікаціях автора: [65; 75; 78].*

## ВИСНОВКИ

Узагальнення теоретико-емпіричних результатів дослідження психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання дає змогу зробити такі висновки.

1. У дисертації міжособистісна взаємодія розглядається як сукупність зв'язків між людьми і взаємовпливів, що виникають і закріплюються у процесі їх спільної життєдіяльності. Вона забезпечує узгодження партнерами мети діяльності, засобів, які використовують для досягнення мети, а також координацію стратегій, що ними застосовуються.

Оскільки майбутній фахівець має бути готовим увійти у виробничу сферу взаємозв'язків та взаємовідносин, впевнено почуватися у професійному середовищі, одним із головних акцентів у системі підготовки фахівців технічного профілю є розвиток умінь співпрацювати з іншими та ефективно взаємодіяти задля вирішення професійних завдань.

2. З метою розширення і уточнення уявлень про феномен міжособистісної взаємодії була розроблена структурно-змістова модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, яка містить такі компоненти: 1) *когнітивний* (знання, які заохочують майбутніх фахівців технічного профілю до самовдосконалення як учасників взаємодії в межах академічної групи та професійного середовища); 2) *емоційний* (відповідний ступінь емоційної близькості між майбутніми фахівцями технічного профілю як учасниками міжособистісної взаємодії, який свідчить про її узгодженість на емоційному рівні); 3) *поведінковий* (активація майбутніх фахівців технічного профілю як учасників міжособистісної взаємодії); 4) *мотиваційний* (взаємна узгодженість цілей, інтересів та мотивів учасників міжособистісної взаємодії); 5) *ціннісно-смісловий* (встановлення особистісного сенсу ролі міжособистісної взаємодії у здійсненні майбутніми фахівцями технічного профілю ефективною діяльністю за фахом).

3. Аналіз специфіки міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю за результатами емпіричного дослідження дає змогу зробити висновок про рівень розвитку структурних компонентів феномену. Можемо констатувати середній рівень вираження *когнітивного компонента*, що характеризується частково правильною оцінкою себе та інших учасників у ситуації взаємодії, наявністю деяких труднощів у знаходженні конструктивних способів вирішення міжособистісних конфліктів, ставленням до іншої точки зору з розумінням. Їм властивий середній рівень усвідомлення себе в системі професійної діяльності та визначених цією діяльністю міжособистісних взаємовідносинах.

*Емоційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто їм притаманне суб'єктивне емоційне благополуччя, помірна задоволеність тим, як складаються міжособистісні стосунки, переважання почуттів, що зближують, а також очікування здебільшого позитивного ставлення від інших студентів та майбутніх колег і впевненість у власній цікавості як професіонала для інших. Водночас досліджуваним властива певна дистанція в міжособистісних відносинах. Їхні відносини переважно характеризуються самоцінністю та конструктивністю, переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям.

*Поведінковий компонент* має переважно середній рівень вираження, для якого характерна помірна активність у побудові міжособистісної взаємодії, достатньо розвинуті вольові сторони особистості, здатність приймати рішення щодо міжособистісної взаємодії та втілювати їх. Водночас досліджуваним притаманна деяка імпульсивність у міжособистісній взаємодії, але переважно достатній самоконтроль, здатність дотримуватися обраної лінії поведінки. Крім того, студенти технічного профілю характеризуються деякою залежністю від зовнішніх обставин та умов, середнім рівнем впевненості в собі як учаснику взаємодії в навчальному та професійному середовищі. Досліджуваним притаманна і здатність відстоювати свою точку зору, гарне самовладання в конфліктних ситуаціях у міжособистісній взаємодії.

*Мотиваційний компонент міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю* має здебільшого середній рівень вираження, тобто досліджуваним притаманна помірно виражена потреба в міжособистісній взаємодії, помірно виражене прагнення до встановлення контакту з іншими і до розширення кола спілкування. Студентам властива помірно виражена спрямованість на взаємодію та співпрацю з іншими людьми, вони мають середній рівень афіліації, середній рівень потреби в наданні допомоги іншим людям. Їхня мотивація досягнення частково пов'язана з комунікативною активністю та побудовою взаємодії. Водночас їм може бути притаманна деяка самокритичність, невелике хвилювання та страх зазнати невдачі при встановленні міжособистісних зв'язків.

*Ціннісно-смісловий компонент* так само має здебільшого середній рівень вираження, тобто можемо говорити про переважну спрямованість досліджуваних на розвиток навичок міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, наявність цілей у майбутній професійній комунікації, переважну орієнтацію на рівноправне, етичне міжособистісне спілкування, засноване на взаємній довірі та повазі. Досліджуваним студентам властива достатньо активна позиція у становленні навичок міжособистісної взаємодії, середній рівень здатності будувати власну діяльність та взаємодію в межах цієї діяльності згідно з власними цілями й уявленнями про їхній сенс, а також середній рівень цілеспрямованості.

Отже, вдалося засвідчити наявність когнітивного, емоційного, поведінкового, мотиваційного та ціннісно-сміслового компонентів у структурі міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, а також змістової наповненості цих компонентів. Це дало змогу підтвердити припущення про структурно-змістову модель міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю та складові частини її структури, а результати проведення порівняльного дослідження засвідчили існування істотних відмінностей у рівні розвитку всіх компонентів міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців

технічного профілю, які здобувають освітні рівні молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Аналіз вираженості показників когнітивного компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що найвищий рівень відчуженості та конструктивності мають студенти, які здобувають освітній рівень бакалавра, а найвищим рівнем конфліктності при побудові взаємодії володіють студенти магістратури.

Характеристика вираженості показників емоційного компонента свідчить, що студенти бакалаврату мають найвищий ступінь прояву напруженості у відносинах, а також самоцінності та діалогічності відносин. Водночас емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні та взаємодії найбільше виражені серед студентів, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, а напруженість найбільш притаманна студентам магістратури.

Аналіз вираженості показників поведінкового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю показав, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, характеризуються найвищими показниками залежності у спілкуванні та взаємодії, доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування. Студенти магістратури володіють найвищим рівнем егоїстичності та підозрливості. Водночас студенти бакалаврату мають найвищу тенденцію до авторитарності, агресивності, підпорядкованості, альтруїстичності у взаємодії, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування.

Характеристика вираженості показників мотиваційного компонента свідчить, що студенти технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень страху бути відкинутим у спілкуванні та взаємодії. Водночас студенти бакалаврату мають найвищий рівень прагнення до людей, орієнтації на особисті інтереси та орієнтації на взаємодію і співпрацю, а студенти магістратури мають найвищий рівень маргінальної орієнтації.

Аналіз вираженості показників ціннісно-смыслового компонента міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю свідчить, що студенти, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, мають найвищий рівень маніпулятивної та індиверентної комунікативної спрямованості. При цьому студенти бакалаврату мають найвищий рівень прояву діалогічної, альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, а студенти магістратури мають найвищий рівень авторитарної комунікативної спрямованості.

Емпіричне дослідження дало змогу виділити ті показники міжособистісної взаємодії, які є вирізняльними для здобувачів кожного з освітніх рівнів і визначають найбільші відмінності між ними, складаючи структурно-динамічну картину розгортання міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Так, для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень молодшого бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш характерними є прояв емоційних бар'єрів, підозрілість щодо партнерів по взаємодії, залежність від інших осіб, вищий рівень страху бути відкинутим, а також вищий рівень вираження індиверентної та маніпулятивної комунікативної спрямованості, вища схильність до компетентного типу комунікативного реагування у взаємодії.

Для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень бакалавра, на відміну від інших категорій студентів, більш притаманними є відчуженість, конструктивність та напруженість відносин, прояв авторитарності, агресивності та підпорядкованості у взаємодії з іншими. Також цих студентів відрізняє і більша схильність до залежного та агресивного типів комунікативного реагування, вищі показники прагнення до людей та переважна орієнтація на особисті інтереси, більша тенденція до прояву альтероцентристської та конформної комунікативної спрямованості, так само, як і прояв самоцінності та діалогічності відносин, альтруїстичність, більша орієнтація на взаємодію і співпрацю та діалогічна комунікативна спрямованість.

Для міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю, які здобувають освітній рівень магістра, на відміну від інших категорій студентів, більш характерними є прояв конфліктності та агресії у відносинах, егоїстичність, а також маргінальна орієнтація та авторитарна комунікативна спрямованість.

Отже, у результаті аналізу даних емпіричного дослідження вдалося виявити специфіку побудови міжособистісної взаємодії майбутніми фахівцями технічного профілю та стверджувати, що існують істотні відмінності в особливостях розгортання міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю на освітніх рівнях молодшого бакалавра, бакалавра і магістра. Як підсумок, можемо зробити висновок про наявність відмінностей у розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю з різним рівнем професійної підготовки, оскільки на кожному з досліджуваних освітніх рівнів сформована відмінна структурно-динамічна картина міжособистісної взаємодії. Це підтверджує гіпотезу про те, що особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю визначаються рівнем їх фахової підготовки і мають специфіку прояву у здобувачів освітніх рівнів молодшого бакалавра, бакалавра і магістра.

4. Була розроблена «Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» призначена і для фахівців технічних спеціальностей із досвідом роботи, що мають низький рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, і для майбутніх фахівців цієї галузі, що характеризуються незадовільними показниками сформованості компонентів міжособистісної взаємодії.

Повторне дослідження учасників тренінгу після його реалізації засвідчило, що зріс рівень розвитку когнітивного компонента за показниками конструктивності відносин, водночас відчуженість та конфліктність у відносинах знизилася. Зріс такий показник емоційного компонента, як діалогічність відносин, водночас напруженість відносин, агресія у відносинах та прояв емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні помітно знизилася.



Зріс рівень розвитку поведінкового компонента за показниками доброзичливості та схильності до компетентного типу комунікативного реагування, водночас знизився рівень авторитарності, егоїстичності, агресивності, підозрливості, підпорядкованості, залежності, а також схильності до залежного та агресивного типів комунікативного реагування. Зріс рівень розвитку мотиваційного компонента за показниками прагнення до людей та орієнтації на взаємодію і співпрацю, водночас страх бути відкинутим, орієнтація на егоїстичні інтереси та маргінальна орієнтація у взаємодії істотно знизилися.

Зріс такий показник розвитку ціннісно-сміслового компонента, як діалогічна комунікативна спрямованість. Водночас знизився рівень авторитарної, маніпулятивної, конформної та індіферентної комунікативної спрямованості.

Апробація тренінгової програми засвідчила її ефективність та підтвердила гіпотезу про те, що розвиток міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у процесі їх професійного навчання може бути здійснений засобами соціально-психологічного тренінгу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вивчення міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю. Перспективи подальших досліджень у контексті цієї проблематики полягають у розробці комплексних інструментальних засобів психодіагностики компонентів структури міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю для більш детального аналізу цілісного процесу розвитку цього феномену, а також у компаративному дослідженні особливостей розвитку міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців залежно від фахової спрямованості, а саме порівнянні психологічних особливостей міжособистісної взаємодії студентів технічного та гуманітарного профілів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асєєва І.В. Формування базової професійної компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у процесі науково-природничої підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. 197 с.
2. Балл Г. Успішність обдарованої людини у контексті її взаємодії із соціокультурним середовищем. *Психологія особистості*. 2016. № 1. С. 5-15.
3. Батраченко І., Сурякова М., Учитель І. Соціальна тривожність у міжособистісній взаємодії студентів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 10. С. 3-11.
4. Бахрушин В.Є. Методи аналізу даних: навчальний посібник для студентів. Запоріжжя: КПУ, 2011. 286 с.
5. Берн Е. Ігри, у які грають люди. Харків: КСД, 2023. 256 с.
6. Бех І.Д. Колізії суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. Книга 1. № 18. С. 6-14.
7. Бісик Н.М. Культура міжособистісних взаємин старших підлітків. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2003. Вип. 13. С. 112-114.
8. Боришевський М.Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості. Київ: Т-во «Знання» УРСР, 1974. 47с.
9. Бочелюк В.Й., Панов М.С., Панов Т.С. Психологічні особливості формування професійно-комунікативної компетентності юристів у сфері державного управління. *Наукові перспективи*. 2023. № 7 (37). С. 573-586.
10. Будур І.М. Проблема формування згуртованості в психології. *Наукові записки Харківського університету Повітряних сил. Соціальна філософія, психологія*. 2009. Вип. 2 (33). С. 214-221.

11. Бужина І.В. Гуманістичні відносини молодших школярів: сутність, досвід, закономірності: Монографія. Одеса: Маяк, 2001. 182 с.
12. Булатов М.О. Філософський словник. Київ: Стилос, 2009. 575 с.
13. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально-методичний посібник. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.
14. Булгакова О.Ю. Соціальна взаємодія у системі навчання студентів у вищому навчальному закладі. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Одеса, 25 травня 2015 р.* Одеса, 2015. С. 18-20.
15. Бутенко Т.О. Активні методи навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2009. № 11. С. 6-8.
16. Варій М.Й. Психологія особистості: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
17. Васютинський В. Міжособова взаємодія в концепціях сучасних українських психологів. *Соціогуманітарні проблеми людини.* 2005. № 1. С. 101-105.
18. Вебер М. Господарство і суспільство / пер. з нім. М. Кушнір. Київ: Всесвіт, 2013. 112 с.
19. Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика / перекл. з нім., післям. та комент. О. Погорілого. Київ, 1998. 534 с.
20. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: Перун, 2009. 1736 с.
21. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: мовний аспект. Київ: Педагогічна думка, 1997. 160 с.
22. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: теоретичні аспекти психологічного аналізу. Одеса: ПНЦ України, 2005. 355 с.

23. Видолоб Н.О. Актуальні аспекти міжособистісних взаємин у колективі студентів-психологів. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Випуск 23. С. 79-89.
24. Видолоб Н.О. Особливості міжособистісної взаємодії в процесі соціалізації в підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. С. 103-112.
25. Вища та фахова передвища освіта в 2022. URL: [https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2022/m\\_w/vofp\\_22.xls](https://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2022/m_w/vofp_22.xls) (дата звернення: 16.03.2022 р.).
26. Гаврюшенко В. Теоретичні основи дослідження міжособистісної взаємодії в психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 11. С. 37-47.
27. Гаврюшенко В.В. Теоретичний аналіз проблеми міжособистісної взаємодії. *Вісник Національної академії оборони України*. 2009. № 2 (10). С. 73-76.
28. Галацин К., Фешук А. Тренінг у формуванні комунікативної культури майбутніх фахівців інженерних спеціальностей. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 1 (4). С. 49-55.
29. Галузяк В.М., Холковська І.Л. Педагогічна діагностика: Курс лекцій. Віниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. С. 124-128.
30. Герасимчук А.А., Тимошенко З.І. Курс лекцій з філософії: Навчальний посібник. Київ, 1998. 422 с.
31. Гоблик В.В., Щербан Т.Д. Психологічні детермінанти спілкування у процесі навчання у ВНЗ. *International scientific journal*. 2016. № 3. С. 52-55.
32. Грабовська Т., Киричук О. Формування позитивної мотивації діяльності особистості. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 12-14.
33. Гребінь Н.В. Психологічні чинники схильності студентської молоді до маніпулювання у міжособистісній взаємодії: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ: НАПН України, Інститут політичної і соціальної психології, 2016. 214 с.

34. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Астроя, 2021. 384 с.
35. Грішко-Дунаєвська В.А. Основні підходи до вивчення проблеми взаємодії в науково-психологічній літературі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2015. № 1. С. 56-69.
36. Гуменюк О.М. Конфліктні взаємовідносини між вчителями та учнями підліткового віку. *Психологія: Збірник наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова. 1999. Вип. 4 (7). С. 195-200.
37. Етичний кодекс психолога (2021). URL: [https://www.npa-ua.org/\\_files/ugd/86d9b8\\_91576161f5464bc2a8b1fa49dc327fd4.pdf](https://www.npa-ua.org/_files/ugd/86d9b8_91576161f5464bc2a8b1fa49dc327fd4.pdf). (дата звернення: 01.05.2022 р.).
38. Жмайло І.М. Міжособистісні взаємини як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2013. Випуск 22. С. 146-156.
39. Загальна психологія: Підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2009. 464 с.
40. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.
41. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ - Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. 209 с.
42. *Історія психології: від античності до початку ХХ століття: навч. посібник* /. Авт-уклад. О.П. Коханова. Київ: НВП «Інтерсервіс», 2016. 235 с.
43. Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування: навчальний посібник. Харків: НФаУ, 2011. 132 с.
44. Карамушка Л. Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього

- персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. № 1 (31). С. 23-39.
45. Кириченко В.В. Психологічні основи професійної адаптації та вибору професії. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 110 с.
46. Кириченко В.В. Психологія праці та інженерна психологія: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 240 с.
47. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія: республік. наук.-метод. збірник* / під ред. О.В. Киричука. Київ: Освіта, 1991. С. 3-12.
48. Ковальова К.В. Технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 10. Т. 2. С. 93-96.
49. Ковальчук З.Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2006. 155 с.
50. Ковальчук Л.О. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17-25.
51. Кожушкіна Т.Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина «soft skills» студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 63. С. 77-81.
52. Кожушко С.П. Взаємодія як філософське й психологічне поняття. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2013. № 4. С. 261-267.
53. Кожушко С.П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_4\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30) (дата звернення: 12.08.2022 р.).

54. Колишкіна А.П. Педагогічне партнерство з різними соціальними інституціями: методичні рекомендації. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2023. 48 с.
55. Колобич О.П. Загальна психологія : навчальний посібник. Львів, 2018. 172 с.
56. Коломієць Т.В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Житомир: Житомирський національний агроекологічний університет, 2015. 197 с.
57. Коломієць Т.В. Типологічні особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Психологія*. 2017. № 1 (6). С. 74-78.
58. Коноваленко В.О. Сутнісна характеристика поняття «педагогічна взаємодія». *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. праць / МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ КГУ (м. Ялта); ред. О.В. Глузман [та ін.]. Ялта: РВВ КГУ, 2000. С. 49-53.*
59. Кордунова Н.О., Дмитріюк Н.С. Роль емоційного фактору в міжособистісній взаємодії студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості*. 2019. Том. VI. С. 181-187.
60. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. *Соціальна психологія: Підручник*. Київ: Либідь, 1995. 304 с.
61. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед.наук.: 13.00.04; Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. Житомир, 2005. 192 с.
62. Котлова Л.О. Психологія конфлікту: курс лекцій Навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 112 с.
63. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування: навчальний посібник. Київ: ДАКККиМ, 2010. 273 с.

64. Кузікова С.Б., Пшенична Л.В. Дослідницько-тренінгове навчання як засіб активізації саморозвитку студентів-психологів в процесі фахової підготовки. *Modern education, training and upbringing: collective monograph / Abdullayev A., Rebar I., etc. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2021. P. 236-247.*
65. Кукса Ю.В. Використання соціально-психологічного тренінгу для формування навичок міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю. *Russia-Ukraine War: Consequences for the World: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Internet Conference, January 30-31, 2025. Dnipro: FOP Marenichenko V.V. Pp. 130-132.*
66. Кукса Ю.В. Дослідження міжособистісної взаємодії студентів закладів освіти технічного профілю різних типів. *Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості: зб. наук. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, 23-24 травня 2024 р. Полтава: ПНПУ, 2024. С. 75-78.*
67. Кукса Ю.В. Особливості дослідження міжособистісної взаємодії у психології. *Topical issues of modern science, society and education. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. SPC «Sci-conf.com.ua». Kharkiv, 2021. Pp. 920-926.*
68. Кукса Ю.В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю з різним типом інтерактивної спрямованості. *Психологія і особистість. 2023. № 2 (24). С. 222-231. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288302>*
69. Кукса Ю.В. Особливості міжособистісної взаємодії студентів різних типів закладів освіти технічного профілю. *Психологічні студії. 2023. № 2. С. 94-100. <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.2.12>*
70. Кукса Ю.В. Особливості побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Синергетичний підхід до проєктування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів III Міжнарод.*



- наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 127-131.
71. Кукса Ю.В. Підходи до розуміння взаємодії як психологічної категорії. *Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика*. зб. наук. праць XVIII міжнародної студентської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» (23-24 березня 2023 р., м. Полтава). Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2022. С. 105-106.
72. Кукса Ю.В. Порівняльне дослідження особливостей побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Психологія і особистість*. 2023. № 1 (23). С. 139-149. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274740>
73. Кукса Ю.В. Психологічний аналіз поняття міжособистісної взаємодії. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: Збірник наукових матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (28-29 квітня 2022 р., м. Полтава)*. Полтава, 2022. С. 128-131.
74. Кукса Ю.В. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу: матеріали VI Міжн. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19-20 травня 2022 р.* Полтава, 2022. С. 436-439.
75. Кукса Ю.В. Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю. *Методичні матеріали та рекомендації*. Полтава, 2024. 158 с.
76. Кукса Ю.В. Специфіка діалогічної взаємодії студентів технічного профілю. *Психологія і соціальна робота у XXI столітті: зб. наук. Матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. форуму (20-22 листопада 2024 р., м. Полтава)*. Полтава, 2024. С. 125-128.
77. Кукса Ю.В. Специфіка міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю з різною інтерактивною спрямованістю. *Психологія і соціальна*

- робота у XXI столітті: зб. наук. Матеріалів I Міжнарод. наук.-практ. форуму (1-3 листопада 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 83-87.*
78. Кукса Ю.В. Тренінг як засіб формування навичок міжособистісної взаємодії студентів технічних спеціальностей. *Future of science: innovations and perspectives. Proceedings of the 3rd International scientific and practical conference (26-28.01.2025, Stockholm, Sweden)*. Stockholm: SSPG Publish., 2025. Рр. 217-222.
79. Кукса Ю.В. Характеристика побудови міжособистісної взаємодії студентами технічного профілю різної статі. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості: Зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.)* /ред.колегія: І.Р. Крупник, І.С. Попович, Н.І. Тавровецька, О.М. Танасійчук (відп. За випуск) та ін. Херсон – Івано-Франківськ: ХДУ. 2023. С. 153-158.
80. Лавріненко В.А. Організація супроводу та ефективної корекційної роботи з розвитку ціннісно-сміслової сфери підлітків-неформалів у контексті інтеграції їх комунікативного досвіду в субкультурах. *Психологія розвитку та життєстійкості особистості: наукові студії: колективна монографія* / за наук. ред. Кононової М.М. Полтава: Астроя. 2024. С.275-303.
81. Лапіна В. Дидактичні умови реалізації навчального діалогу під час вивчення іноземних мов у технічних вишах. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 231-236.
82. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія та сучасна практика: навчальний посібник. Київ, 2006. 416 с.
83. Лук'янчук Н. Класифікація видів тренінгів. *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 1. С. 272-279.
84. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с.

85. Маляр О.М. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. *Молодь і ринок: науково-педагогічний журнал*. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2016. № 1 (132). С. 152-156.
86. Маріна О.В. Формування міжособистісних відносин студентів-першокурсників у навчально-виховному процесі педагогічного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2010. 22 с.
87. Марченко О.В. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково-пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання. URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300> (дата звернення: 14.04.2023 р.).
88. Метельська Н. Й. Психологічні основи дослідження та розвитку професійної самосвідомості працівників освіти. Методичні матеріали та рекомендації / за ред. Седих К.В. Полтава, 2019. 105 с.
89. Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/25986> (дата звернення: 12.04.2022 р.).
90. Методика «Опитувальник спрямованості у спілкуванні» (С. Братченко). URL: [https://stud.com.ua/106974/psihologiya/psihologiya\\_spilkuvannya\\_mizhosobistisnih\\_vidnosin](https://stud.com.ua/106974/psihologiya/psihologiya_spilkuvannya_mizhosobistisnih_vidnosin) (дата звернення: 12.04.2022 р.).
91. Методика Інтерперсональної взаємодії Т. Лірі. URL: [https://www.eztests.xyz/tests/social\\_leary/](https://www.eztests.xyz/tests/social_leary/) (дата звернення: 12.04.2022 р.).
92. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позааурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2007. 20 с.
93. Мирошник О.Г. Конфлікти у студентських групах з різною композицією за ознаками статі. *Психологія і особистість*. 2021. № 2 (20). С. 117-128.

94. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста. Київ: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.
95. Мілютіна К.Л. *Теорія та практика психологічного тренінгу*: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
96. Мокін Б.І., Мізерний В.М., Мензул О.М. Формування професійної компетентності студентів в умовах професійно-практичної підготовки. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 5. С. 199-203.
97. Молоченко В.В. Проблема партнерської взаємодії у контексті гуманітарних наук. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2011. Випуск 35. С. 137-142.
98. Молоченко В.В. Формування у майбутніх фахівців аграрної сфери готовності до партнерської взаємодії у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2017. 265 с.
99. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. *Основи психологічної діагностики*: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Слово, 2012. 460 с.
100. Моргунова С.О. Роль соціальної взаємодії у формуванні PR-компетенції майбутнього менеджера. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 215-223.
101. Москаленко В.В. *Соціальна психологія*. Київ: Центр наукової літератури, 2005. 624 с.
102. Москаленко В.В. *Психологія соціального впливу*: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
103. Музика О.Л. Тренінг ціннісної підтримки професійного становлення психологів. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ-Ніжин: Вид-во НДУ; ДС «Міланік», 2007. Т.10, вип. 1. С. 42-44.

104. Нерух Н. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів у процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
105. Овдiєнко І.М. Тренiнг професiйного зростання практичного психолога. *Вiсник Нацiонального унiверситету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 220-224.
106. Олексiєнко С.Б., Андрiєтi А.В. Конструктивна та деструктивна функцiя мiжособистiсних конфлiктiв. *Вiсник Київського нацiонального унiверситету iменi Тараса Шевченка. Вiйськово-спецiальнi науки*. 2010. Вип. 24-25. С. 120-123.
107. Опитувальник афiляцiї (за А. Мехрабiаном). URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/17392/2/ДОДАТКИ%20борко.pdf> (дата звернення: 12.04.2022 р.).
108. Орбан-Лембрик Л. Соцiальна психологiя: посiбник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.
109. Павлюх В.В. Тренiнг активiзацiї особистiсних детермiнант становлення професiйної iдентичностi психолога: сутнiсть, структура та етапи проведення. *Актуальнi проблеми психологiї: Збiрник наукових праць Інституту психологiї iменi Г.С. Костюка*. Київ, 2014. Том 11. Психологiя особистостi. Психологiчна допомога особистостi. Вип. 11. С. 224-231.
110. Панiотто В.І. Структура мiжособистiсних стосункiв: Методика та математичнi методи дослiдження. Київ: Наукова думка, 1975. 128 с.
111. Панок В.Г. Прикладна психологiя. теоретичнi проблеми: монографiя. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188 с.
112. Петрук В.А. Теоретико-методичнi засади формування професiйної компетентностi майбутнiх фахiвцiв технiчних спецiальностей у процесi вивчення фундаментальних дисциплiн: монографiя. Вінниця: УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2006. 292 с.
113. Пiнська О.Л. Мiжособистiснi вiдносини як психологiчний чинник педагогiчної взаємодiї суб'єктiв освiтнього процесу у вищiй школi. *Вiсник*

- Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 2 (14). С. 95-100.*
114. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2004. 40 с.
115. Порожня Л.А. Вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії як педагогічна умова формування готовності майбутнього вчителя. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. 2011. Вип. 40. С. 86-91.
116. Прокоф'єва О.О. Психологічні умови запобігання маніпулятивним міжособистісним стосункам у юнацькому віці: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 21 с.
117. Психодіагностика особистості підлітка / За ред. О.Д. Кравченко, В.Ф. Моргуна. Навчальний посібник для студентів-бакалаврів педагогічних і психологічних спеціальностей. 2-е видання. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 136 с.
118. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядник О.М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
119. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 27 с.
120. Пушкар Т.М. Сутність та зміст міжособистісної взаємодії у професійній підготовці вчителя філологічної спеціальності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. Vol. II (11). P. 60-63.
121. Радкевич В.О. *Компетентнісний підхід до професійного навчання персоналу підприємств. Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2012. Випуск XIV (XIV). С. 277-287.
122. Романовська Л. Міжособистісні відносини у дитячому громадському об'єднанні як чинник формування духовності дитини. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2009. № 2. С. 105-109.

123. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998. 614 с.
124. Руденко Л.А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки Українського католицького університету*. 2014. № 1 (IV). С. 198-207.
125. Руденко Н.В. Міжособистісні взаємини студентів як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2010. № 2. С. 250-255.
126. Рущенко І.П. Загальна соціологія: Підручник. Харків: Вид-во Націон. ун-ту внутр. справ, 2004. 524 с.
127. Савельєва-Рат О.А. Особливості ціннісно-сміслової сфери особистості студентів-психологів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: психологічні науки*. 2009. Вип. 74. Том 2. С. 129-133.
128. Савчин М.В. Соціальна психологія: навчальний посібник. Дрогобич: Відродження, 2000. 274 с.
129. Саркісова О.Ю. Сутність поняття «групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2013. Вип. 19 (29). С. 59-62.
130. Святенко Ю.О. Тренінг особистісного зростання: навч.-метод. посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. 112 с.
131. Седашева С.Л. Характеристика дефініції «взаємодія». *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 48. С. 208-217.
132. Ситнік С. Мотиви міжособистісної взаємодії в осіб з різним ставленням до людей. *Вісник Львівського університету. Серія «Психологічні науки»*. 2021. Випуск 10. С. 159-169.

133. Ситнік С.В. Особистісна основа взаємодії в професійній діяльності. *Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, № 7-8. 2021. С. 119-127.
134. Ситнік С.В. Психологія міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій: дис. доктора псих. наук: 19.00.01; Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. 534 с.
135. Ситнік С.В. Психологія міжособистісної взаємодії: монографія. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. 350 с.
136. Слободяник Н.В. Дослідження стилю психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору. *Психологічний часопис*. 2019. № 2. С. 135-147.
137. Слободянюк І.А. Тренінг партнерського спілкування. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2010. 48 с.
138. Словник української мови. В 11 т. Т. 7. Київ: Наукова думка, 1976. 723 с.
139. Соціальна психологія: навч. посіб. для здобувачів ступеня бакалавра / Н.Ю. Воляннюк, Г.В. Ложкін, О.В. Винославська, І.О. Блохіна, М.О. Кононець, О.В. Москаленко, О.І. Боковець, Б.В. Андрійцев; КПІ ім. Ігоря Сікорського. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 254 с.
140. Соціальна філософія: Короткий Енциклопедичний Словник / заг.ред. і укл.: В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. Київ-Харків: ВМП «Рубікон», 1997. 400 с.
141. Соціологія: словник термінів і понять / упоряд. Є.А. Біленький, М.А. Козловець ; за заг. ред. М.А. Козловця. Житомир, 2003. 236 с.
142. Старовойтенко Н.В., Лещинський О.П., Рига Т.М. До проблеми педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 27. С. 141-144.
143. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с.



144. Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном). URL: [http://ni.biz.ua/17/17\\_2/17\\_25855\\_test-kommunikativnie-umeniya.html](http://ni.biz.ua/17/17_2/17_25855_test-kommunikativnie-umeniya.html) (дата звернення: 12.04.2022 р.).
145. Тест СОМО, методика С.В. Духновського. URL: [https://stud.com.ua/37652/psihologiya/stili\\_mizhosobistisnoyi\\_vzayemodiyi](https://stud.com.ua/37652/psihologiya/stili_mizhosobistisnoyi_vzayemodiyi) (дата звернення: 12.04.2022 р.).
146. Тітов І.Г. Світогляд особистості та психологічні особливості його становлення в юнацькому віці. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*: монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
147. Тітова Т.Є. Формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів засобами соціально-психологічного тренінгу. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості: зб. наук. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2021 р., м. Полтава)*. Полтава, 2021. С. 298-301.
148. Туленков М.В. Організаційна взаємодія в системах соціального управління: моногр. Київ: ІПК ДСЗУ, 2005. 222 с.
149. Федорчук В. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: навч.-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 240 с.
150. Федорчук В. М. *Тренінг особистісного зростання*. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 250 с.
151. Філоненко М.М. Психологія спілкування: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.
152. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Арабіс, 2002. 744 с.
153. Фурман, О., Шафранський В., Гірняк Г. Міжособове спілкування і вплив як осереддя та інструмент соціально-психологічної роботи. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 83-96.
154. Хохліна О.П. Індивідуальний стиль активності та його становлення як умова успішного функціонування суб'єкта. *Індивідуальність у*

*психологічних вимірах спільнот та професій в умовах мережевого суспільства: монографія* / за ред. Л.В. Помиткіної, О.П. Хохліної. Київ: ТОВ «Альфа-ПК», 2019. С.43-55.

155. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
156. Шахов В.І. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання: наукове видання. *Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія.* Вінниця, 2006. Вип. 18. С. 76-82.
157. Яланська С.П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія, 2021. 524 с.
158. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ: Вища школа, 2004. 679 с.
159. Argyle M. *The psychology of interpersonal behavior.* London: Penguin Books Ltd., 1972. 280 p.
160. Arthur Jr.W., Bennett J.W., Edens P.S., Bell S.T. Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology.* 2003. Vol. 88 (2). Pp. 234-244.
161. Bales R.F. *Interaction process analysis. A method for the study of small groups.* Cambridge: Addison-Wesley, 1950. 203 p.
162. Bandura A. *Social learning theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. 247 p.
163. Barrett-Lennard G.T. Process, effects and structure in intensive groups: A theoretical-descriptive analysis. *Theories of group processes.* 1975. P. 59-86.
164. Brandford L., Gibb J., Benne K. *T-Group Theory and Laboratory Method.* New York: Wiley, 1964. 498 p.
165. Brothers L. The social brain: a project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain. *Concept in Neurosciens.* 1990. № 1. P. 27-51.

166. Brown R. The Role of Similarity in Intergroup Relations. *The Social Dimension European developments in social psychology* / Ed. H. Tajfel. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 603-623.
167. Cmejrková S., Prevignano C.L. On conversation analysis. An interview with Emanuel A. Schegloff. *Discussing conversation analysis. The work of Emanuel A. Schegloff* / Eds. C.L. Prevignano, P.J. Thibault. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2003. Pp. 11-55.
168. Colquitt J.A., LePine J.A., Noe R.A. Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*. 2000. Vol. 85 (5). P. 678-707.
169. Dani R.P., Aima H., Yulasmi Y. Employee Performance through Learning & Innovation in Mediating Organizational Structure and Knowledge Oriented Leadership. *Dinamika Pendidikan*. 2022. № 17. Pp. 227-239.
170. DeRue D.S., Morgeson F.P. Stability and change in person-team and person-role fit over time: The effects of growth satisfaction, performance, and general self-efficacy. *Journal of Applied Psychology*. 2007. № 92 (5). P. 1242-1253.
171. Deutch M. Distributive justice. A Social-psychological perspective. New Heaven and London: Yale Univ. Press, 1985. 313 p.
172. Dorenbosch L., Engen M.L.V., Verhagen M. On-the-job innovation: The impact of job design and human resource management through production ownership. *Creativity and Innovation Management*. 2005. № 14 (2). P. 129-141.
173. Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. The primary triangle. New York: Basic Books, 1999. 256 p.
174. Godin J. La Nouvelle Hypnose: Vocabulaire, principes et méthode. Paris: Albin Michel, 1992. 457 p.
175. Gottsdanker R. Experimenting in psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978. 352 p.
176. Grossen M. Interaction Analysis and Psychology: A Dialogical Perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2010. № 44. Pp. 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-9108-9>

177. Hayes N. Principles of social psychology. Hove: Hillsdale, 1993. 168 p.
178. Hegel G.W.F. Lectures on the philosophy of world history. Introduction, reason in history / trans. from German by H.B. Nisbet. New York: Cambridge University Press, 2010. 427 p.
179. Horney K. Our Inner Conflicts, A constructive theory of neurosis. New York: W.W. Norton & Company Inc., 1992. 250 p.
180. Katz D., Schanck R.L. Social Psychology. New York: John Wiley & Sons, 1938. 688 p. <https://doi.org/10.1037/13504-000>
181. Knapp S., Gottlieb M. C., Handelsman M. M. Enhancing professionalism through self-reflection. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2017. Vol. 48 (3). P. 167.
182. Kuksa Y. Comparative study of interpersonal interaction of male and female technical profile students. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej. Częstochowa*, 2023. № 59 (2023), nr 4, S. 155-163. <https://doi.org/10.23856/5921>
183. Leary T. Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation. New York: Ronald Press Co, 1957. 518 p.
184. Lewin K. Defining the “field at a given time”. *Field theory in social science. Selected theoretical papers* / Ed. D. Cartwright. New York: Harper & Row, 1951. Pp. 43-58.
185. Lewin K. Resolving Social Conflicts. Field Theory in Social Science. Washington, DC: American Psychological Association, 1997. 422 p.
186. Linell P., Marková I. Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical interacts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 1993. № 23 (2). Pp. 173-195.
187. Lippitt G.L. Organizational Renewal: A Holistic Approach to Organization Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. 418 p.
188. Marková I. On two concepts of interaction. *Pratiques sociales et médiations symboliques* / Eds. M. Grossen, B. Py. Bern: Peter Lang, 1997. Pp. 23-24.

189. Mead G.H. *Mind, self and society*. Chicago: The Chicago University Press, 1967. 440 p.
190. Muirhead B. Interactivity Research Studies. *Educational Technology & Society*. 2001. № 4 (3). Pp. 108-112 URL: [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_3\\_2001/muirhead.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2001/muirhead.html).
191. Myers D. *Social Psychology*. 11th Edition. New York: McGraw-Hill Education, 2012. 768 p.
192. *Oxford Dictionary of Psychology* / Ed. by A. Colman. Oxford University Press, 2003. 864 p.
193. Para-González L., Jimenez-Jimenez D., Martínez-Lorente A. Exploring the mediating effects between transformational leadership and organizational performance. *Employee Relations*. 2018. № 40. <https://doi.org/10.1108/ER-10-2016-0190>
194. Parsons T. *The social system*. New York: Free Press, 1951. 575 p.
195. Piaget J. *The psychology of intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul, 1950. 182 p.
196. Ponce-Garcia E., Kennison S. Cognitive Style. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 1. Pp. 193-195. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp081>
197. Putman V.L., Paulus P.B. Brainstorming, brainstorming rules and decision making. *The Journal of creative behavior*. 2009. Vol. 43 (1). P. 29-40.
198. Rajper Z., Ghumro I., Mangi R. The impact of person job fit and person organization fit on employee job performance: A study among employees of services sector. *Abasyn Journal of Social Sciences*. 2020. <https://doi.org/10.34091/JASS.13.1.05>
199. Ratcliffe M. The Structure of Interpersonal Experience. *Phenomenology of Embodied Subjectivity* / Eds. D. Moran, R. Jensen. Dordrecht: Springer, 2013. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-01616-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-01616-0_12)
200. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.

201. Rudestam K. E. *Experiential Groups in Theory and Practice*. Monterey: Brooks / Cole, 1982. 318 p.
202. Sahibzada U., Xu Y., Afshan G., Khalid R. Knowledge-oriented leadership towards organizational performance: symmetrical and asymmetrical approach. *Business Process Management Journal*. 2021. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-03-2021-0125>
203. Salas E., Diaz-Granados D., Klein C., Burke C. S., Stagl K. C., Goodwin G.F., Halpin S.M. Does team training improve team performance? A meta-analysis. *Human factors*. 2008. Vol. 50 (6). P. 903-933.
204. Salas E., Nichols D. R., Driskell J. E. Testing three team training strategies in intact teams: A meta-analysis. *Small Group Research*. 2007. Vol. 38 (4). P. 471-488.
205. Schegloff E.A. In another context. *Rethinking context* / Eds. A. Duranti, C. Goodwin. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. Pp. 191-228.
206. Schutz W.C. *A Three-dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York: Rinehart & Company, Inc., 1958. 267 c.
207. Shahin A., Barati A., Reza D., Khalili A. Determining factors influencing radical and incremental innovation with a case study in the petrochemical industry. *International Journal of Business Innovation and Research*. 2017. № 12. P. 62-79.
208. Shahzad K., Bajwa S.U., Siddiqi A., Ahmid F., Sultani A. Integrating knowledge management (KM) strategies and processes to enhance organizational creativity and performance. *Journal of Modelling in Management*. 2016. № 11. P. 154-179.
209. Silverman I., Geiringer E Dyadic interaction and conversation induction: A test of Piaget's equilibration model. *Child Development*. 1973. V. 48, № 4. P. 815.
210. Stern D. *The motherhood constellation*. New York: Basic Books, 1995. 240 p.
211. Stiles W.B. *Describing talk: A taxonomy of verbal response modes*. London: Sage, 1992. 248 p.

212. Stuetzer M., Audretsch D., Obschonka M., Gosling S., Rentfrow P., Potter J. Entrepreneurial culture, knowledge spillovers, and the growth of regions. *Regional Studies*. 2018. № 52 (5). P. 603-618.
213. Sullivan H.S. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, 1955. 412 p. URL: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136439292\\_A23846590/preview-9781136439292\\_A23846590.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781136439292_A23846590/preview-9781136439292_A23846590.pdf)
214. Szczepanski J. *Elementarne pojecia socjologii*. Warszawa: Panstwowe wydawnictwo naukowz, 1969. 267 p.
215. Tannenbaum S.I., Yukl G. Training and development in work organizations. *Annual review of psychology*. 1992. Vol. 43 (1). P. 399-441.
216. Taylor P.J., Russ-Eft D.F., Chan D.W. A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of applied psychology*. 2005. Vol. 90 (4). P. 692-709.
217. The Global Risks Report 2020. URL: <https://www.weforum.org/publications/reader-the-global-risks-report-2020/in-full/> (дата звернення: 12.04.2022 р.).
218. Wagner E.D. In Support of a Functional Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*. 1994. № 8 (2). Pp. 6-29.
219. Wheelan S.A. Group size, group development, and group productivity. *Small group research*. 2009. Vol. 40 (2). P. 247-262.
220. Yerkes R.M., Dodson J.D. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 1908. № 18 (5). P. 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

## ДОДАТКИ

### Додаток А. Бланки методик психодіагностики

#### *Методика Інтерперсональної взаємодії Т. Лірі*

Дана методика створена Т. Лірі, Г. Лефоржем та Р. Сазеком у 1954 році і спрямована на дослідження уявлень суб'єкта про себе та ідеальне «Я», а також для вивчення взаємовідносин у малих групах.

Опитувальник містить 128 оціночних суджень, з яких у кожному з 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих по висхідній інтенсивності. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування того чи іншого типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу.

Схема Т. Лірі заснована на припущенні, що чим ближче виявляються результати випробовуваного до центру кола, тим більший взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де домінують вертикальна (домінування-підпорядкування) і горизонтальна (дружелюбність-агресивність) осі. Відстань отриманих показників від центру кола вказує на адаптивність або екстремальність інтерперсональної поведінки.

Досліджуванним пропонується така *інструкція*: «Поставте знак «+» проти тих визначень, які відповідають вашому уявленню про себе (якщо немає повної впевненості, знак «+» не ставте)».

*Обробка результатів.* Максимальна оцінка рівня — 16 балів, але вона розділена на чотири ступені вираженості ставлення:

0-4 бали – низька 5-8 балів – помірні	Адаптивна поведінка
9-12 балів – висока 13-16 балів – екстремальна	Екстремальна до патології поведінки

У результаті проводиться підрахунок балів по кожній з октант за допомогою спеціального «ключа» до опитувальника. Отримані бали переносяться на дискограму, при цьому відстань від центру кола відповідає кількості балів за даною октантою (від 0 до 16). Кінці векторів з'єднуються і утворюють особистісний профіль.

*Інтерпретація результатів.* Крім основних октантів виокремлюють такі типи ставлення до оточуючих.

#### *І. Авторитарний*

13-16 б. — диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості, яка лідирує у всіх видах групової діяльності. Всіх наставляє, повчає, в усьому прагне покладатися на свою думку, не вміє приймати поради інших. Оточуючі відзначають цю владність, але визнають її.



9-12 б. — доміантний, енергійний, компетентний, авторитетний лідер, успішний у справах, любить давати поради, вимагає до себе поваги.

0-8 б. — впевнена у собі людина, але не обов'язково лідер, завзятий і наполегливий.

#### *II. Егоїстичний*

13-16 б. — прагне бути над усіма, але одночасно окремо від усіх, самозакоханий, розважливий, незалежний, себелюбний. Труднощі перекладає на оточуючих, сам ставиться до них дещо відчужено, хвалькуватий, самовдоволенний, зарозумілий.

0-12 б. — егоїстичні риси, орієнтація на себе, схильність до суперництва.

#### *III. Агресивний*

13-16 б. — жорсткий і ворожий щодо оточуючих, різкий, жорсткий, агресивність може доходити до асоціальної поведінки.

9-12 б. — вимогливий, прямолінійний, відвертий, суворий і різкий в оцінці інших, непримиренний, схильний у всьому звинувачувати оточуючих, насмішуватий, іронічний, дратівливий.

0-8 б. — впертий, завзятий, наполегливий і енергійний.

#### *IV. Підозрілий*

13-16 б. — відчужений щодо ворожого та злобного світу, підозрілий, образливий, схильний до сумніву в усьому, злопам'ятний, постійно на всіх скаржиться, всім незадоволений (шизоїдний тип характеру).

9-12 б. — критичний, нетовариський, відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через невпевненість в собі, підозріливість і страх поганого ставлення, замкнутий, скептичний, розчарований в людях, потайний, свій негативізм проявляє у вербальній агресії.

0-8 б. — критичний щодо всіх соціальних явищ і оточуючих людей.

#### *V. Підпорядкований*

13-16 б. — покірний, схильний до самоприниження, слабовільний, схильний поступатися всім і в усьому, завжди ставить себе на останнє місце і засуджує себе, приписує собі провину, пасивний, прагне знайти опору в кому-небудь більш сильному.

9-12 б. — сором'язливий, лагідний, легко ніяковіє, схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

0-8 б. — скромний, боязкий, поступливий, емоційно стриманий, здатний підпорядковуватися, не має власної думки, слухняно і чесно виконує свої обов'язки.

#### *VI. Залежний*

13-16 б. — різко невпевнений у собі, має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться за будь-якого приводу, тому залежний від інших, від чужої думки.

9-12 б. — слухняний, боязкий, безпорадний, не вміє проявити опір, щиро вважає, що інші завжди праві.

0-8 б. — конформний, м'який, очікує допомоги і порад, довірливий, схильний до захоплення оточуючими, ввічливий.

#### *VII. Доброзичливий*

9-16 б. — доброзичливий і люб'язний з усіма, орієнтований на прийняття і соціальне схвалення, прагне задовольнити вимоги всіх, «бути хорошим» для всіх без урахування ситуації, прагне до цілей мікрогруп, має розвинені механізми витіснення і придушення, емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

0-8 б. — схильний до співпраці, кооперації, гнучкий і компромісний при вирішенні проблем і в конфліктних ситуаціях, прагне бути в згоді з думкою оточуючих, свідомо конформний, слідує умовностям, правилам і принципам «хорошого тону» у відносинах з людьми, ініціативний ентузіаст у досягненні цілей групи, прагне допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов, комунікабельний, проявляє теплоту і дружелюбність у відносинах.

### *VIII. Альтруїстичний*

9-16 б. — гіпервідповідальний, завжди приносить у жертву свої інтереси, прагне допомогти і співчувати всім, нав'язливий у своїй допомозі і занадто активний щодо оточуючих, приймає на себе відповідальність за інших (може бути тільки зовнішня «маска», що приховує особистість протилежного типу).

0-8 б. — відповідальний щодо людей, делікатний, м'який, добрий, емоційне ставлення до людей проявляє в співчутті, симпатії, турботі, ласці, вміє підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і чуйний.

### *Текст опитувальника*

1. Вміє подобатися.
2. Справляє враження на оточуючих.
3. Вміє розпоряджатися, наказувати.
4. Вміє настояти на своєму.
5. Має почуття гідності.
6. Незалежний.
7. Здатний сам подбати про себе.
8. Може проявити байдужість.
9. Здатний бути суворим.
10. Суворий, але справедливий.
11. Може бути щирим.
12. Критичний до інших.
13. Любить поплакатися.
14. Часто сумний.
15. Здатний виявляти недовіру.
16. Часто розчаровується.
17. Здатний бути критичним до себе.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. Охоче підпорядковується.
20. Поступливий.
21. Вдячний.
22. Такий, що захоплюється і схильний до наслідування.
23. Поважний.
24. Той, хто шукає схвалення.

25. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагне здружитися з іншими.
27. Доброзичливий.
28. Уважний і ласкавий.
29. Делікатний.
30. Підбадьорливий.
31. Чуйний до закликів про допомогу.
32. Безкорисливий.
33. Здатний викликати захоплення.
34. Користується у інших повагою.
35. Володіє талантом керівника.
36. Любить відповідальність.
37. Упевнений у собі.
38. Самовпевнений і напористий.
39. Діловитий, практичний.
40. Конкуруючий.
41. Стійкий і крутий де треба.
42. Невблаганний, але неупереджений.
43. Дратівливий.
44. Відкритий і прямолінійний.
45. Не терпить, щоб ним командували.
46. Скептичний.
47. На нього важко справити враження.
48. Образливий, педантичний.
49. Легко ніяковіє.
50. Невпевнений в собі.
51. Поступливий.
52. Скромний.
53. Часто вдається до допомоги інших.
54. Дуже шанує авторитети.
55. Охоче приймає поради.
56. Довірливий, прагне радувати інших.
57. Завжди люб'язний у ставленні.
58. Дорожить думкою оточуючих.
59. Комунікабельний і такий, що вживається.
60. Добросердечний.
61. Добрий, вселяє впевненість.
62. Ніжний і м'якосердий.
63. Любить піклуватися про інших.
64. Щедрий.
65. Любить давати поради.
66. Справляє враження значущості.
67. Начальницько-наказовий.
68. Владний.
69. Хвалькуватий.

70. Гордовитий, самовдоволений.
71. Думає тільки про себе.
72. Хитрий.
73. Нетерпимий до помилок інших.
74. Розважливий.
75. Відвертий.
76. Часто недружелюбний.
77. Озлоблений.
78. Скаржник.
79. Ревнивий.
80. Довго пам'ятає образи.
81. Схильний до самобичування.
82. Сором'язливий.
83. Безініціативний.
84. Лагідний.
85. Залежний, несамостійний.
86. Любить підкорятися.
87. Надає іншим приймати рішення.
88. Легко потрапляє в халепу.
89. Легко піддається впливу друзів.
90. Готовий довіритися будь-кому.
91. Прихильний до всіх без розбору.
92. Всім симпатизує.
93. Прощає все.
94. Переповнений надмірним співчуттям.
95. Великодушний і терпимий до недоліків.
96. Прагне допомогти кожному.
97. Прагнучий до успіху.
98. Чекає захоплення від кожного.
99. Розпоряджається іншими.
100. Деспотичний.
101. Ставиться до оточуючих з почуттям переваги.
102. Марнославний.
103. Егоїстичний.
104. Холодний, черствий.
105. Уїдлиий, глузливий.
106. Злий, жорстокий.
107. Часто гнівливий.
108. Бездушний, байдужий.
109. Злопам'ятний.
110. Пройнятий духом протиріччя.
111. Упертий.
112. Недовірливий, підозрілий.
113. Боязкий.
114. Сором'язливий.

115. Послужливий.
116. М'якотілий.
117. Майже нікому не заперечує.
118. Нав'язливий.
119. Любить, щоб його опікали.
120. Надмірно довірливий.
121. Прагне здобути прихильність кожного.
122. З усіма погоджується.
123. Завжди з усіма дружелюбний.
124. Всіх любить.
125. Занадто поблажливий до оточуючих.
126. Намагається втішити кожного.
127. Піклується про інших на шкоду собі.
128. Псує людей надмірною добротою.

*Ключ до опитувальника*

<b>Номери тенденцій</b>	<b>Номери рис</b>
<b>I</b>	1, 2, 3, 4, 33, 34, 35, 36, 65, 66, 67, 68, 97, 98, 99, 100
<b>II</b>	5, 6, 7, 8, 37, 38, 38, 40, 69, 70, 71, 72, 101, 102, 103, 104
<b>III</b>	9, 10, 11, 12, 41, 42, 43, 44, 73, 74, 75, 76, 105, 106, 107, 108
<b>IV</b>	13, 14, 15, 16, 45, 46, 47, 48, 77, 78, 79, 80, 109, 110, 111, 112
<b>V</b>	17, 18, 19, 20, 49, 50, 51, 52, 81, 82, 83, 84, 113, 114, 115, 116
<b>VI</b>	21, 22, 23, 24, 53, 54, 55, 56, 85, 86, 87, 88, 117, 118, 119, 120
<b>VII</b>	25, 26, 27, 28, 57, 58, 59, 60, 89, 90, 91, 92, 121, 122, 123, 124
<b>VIII</b>	29, 30, 31, 32, 61, 62, 63, 64, 93, 94, 95, 96, 125, 126, 127, 128

*Дискограма для обробки результатів*

**Домінування** = (I-V)+0,7x(VIII+II-VI).

**Дружелюбність** = (VII - III) + 0,7 x (VIII - II - IV + VI).



**Методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків»**  
**С. Духновського**

Методика може застосовуватися як у груповому, так і в індивідуальному варіанті. Досліджуваним пред'являється текст опитувальника, що містить 40 пунктів. Кожен пункт опитувальника передбачає 7 варіантів відповідей, наведених у інструкції.

*Обробка результатів.* При обробці за відповідь «цілком не згоден» надається 1 бал, за відповідь «згоден малою мірою» – 2 бали, за відповідь «згоден майже наполовину» – 3 бали, за відповідь «згоден наполовину» – 4 бали, за відповідь «згодний більш, ніж наполовину» – 5 балів, за відповідь «згоден майже повністю» – 6 балів та за відповідь «згоден повністю» – 7 балів.

Обробка результатів полягає у підсумовуванні балів за пунктами, що входять у відповідну шкалу. Потім «сирі» бали перетворюються на шкальні оцінки (шкала стенів) за нормативними таблицями, що відповідають статі обстежуваного. Стенові значення за кожною шкалою підсумовуються та утворюють підсумковий бал – «Індекс дизгармонійності відносин». Отримані значення перетворюються на шкалу вторинних стенів.

*Інтерпретація шкал опитувальника.*

Низькі значення за кожною шкалою – це оцінки від 1 до 3 стенів.

Середні значення – оцінки від 4 до 7 стенів.

Високі значення – від 8 до 10 стенів.

***Інтерпретація шкал.***

*1. Напруженість відносин.* Високі значення – зайва зосередженість, поглиненість думками про відносини, підвищена стурбованість відносинами, які є нестійкими, що викликають занепокоєння та дискомфорт. Напруженість у відносинах може супроводжуватись почуттям сум'яття, емоційною нестійкістю, підвищеною стомлюваністю, гнітючими почуттями. При вкрай високих значеннях людина дистанціюється від інших людей, може виявляти різкість і грубість щодо інших людей.

Середні значення – помірно виражена напруженість, необхідна підтримка інтенсивності відносин. Людина відчуває суб'єктивне емоційне благополуччя, комфорт у відносинах. Серйозні (нерозв'язні) труднощі та проблеми у відносинах відсутні або успішно вирішуються. Людина задоволена тим, як складаються її стосунки з іншими людьми.

Низькі значення – можна сказати, що людина не замислюється про те, як складаються її відносини, можливо, вона не помічає справжнього ставлення щодо неї інших людей. Низькі значення можуть свідчити про велику кількість соціальних контактів, не які мають достатню глибину і значущість, стосунки носять переважно поверховий характер.

*2. Відчуженість у відносинах.* Високі значення – виражене прагнення дистанціюватися від інших людей. У відносинах має місце відсутність довіри, розуміння, близькості. Відносини не викликають почуття комфорту. Людина обережна у встановленні близьких відносин та у виборі осіб, з якими створює

глибші емоційні стосунки. При крайніх значеннях можлива наявність переживання самотності, ізолюваності, незважаючи на те, що людина перебуває серед інших людей.

Середні значення – людина почувається добре серед людей, прагне встановлювати близькі, чуттєві, довірчі стосунки з іншими людьми. Відчуває, що її розуміють чи намагаються зрозуміти. Наявність симпатії і тяжіння до іншої людини (групи), говорить про те, що беруться до уваги її (їхні) упередження та слабкості. Чим більше тяжіння відчуває людина, тим більше вона схильна до поблажливості, великої згоди та узгодженості у діяльності. Нема почуття самотності та ізолюваності від інших людей.

Низькі значення – можливо, демонстрація залежності, конформності з метою уникнути самотності та «непотрібності». Можливо, прагнення наголосити на своїй причетності до інтересів більшості.

3. *Конфліктність у відносинах.* Високі значення – наявність протиріч, протистояння, протиборства для людей. У відносинах кожен орієнтується на свої інтереси, що прагне нав'язати краще для себе рішення, відкрито бореться за реалізацію своїх інтересів. Можлива наявність установки, що «Життя – боротьба проти всіх».

Середні значення – або відсутність протистояння, нерозв'язних протиріч між суб'єктами відносин, або виникаючі труднощі та протиріччя конструктивно вирішуються. Людина орієнтована на спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін.

Низькі значення – компромісна поведінка, нестримність у виливі дружелюбності, нерішучість. Уникнення конфронтації між людьми, можливо, зі страху бути відкинутим.

4. *Агресія у відносинах.* Високі значення – тенденція (прагнення) підкорити собі інших, домінувати серед них, експлуатувати їх. Прагнення отримати контроль, владу від інших людей. Можливий прояв різкості, грубості у відносинах (як і вербальній, так і у невербальній формі), непрямой агресії.

Середні значення — у відносинах виражене прагнення зайняти позицію «на рівних». Людині властиві тактовність та дружелюбність, співробітництво, щирість та безпосередність у відносинах. Прояв люті, ворожості і заздрості, негативна критика та роздратування щодо людей відсутні.

Низькі значення – демонстрація м'якосердя, альтруїзму, гіперсоціальності. Можливо, агресивні наміри ретельно ховаються чи контролюються.

*Інтерпретація підсумкового балу.* Високі значення – наявність дизгармонії у міжособистісних відносинах. Це відсутність єдності, злагоди з іншими людьми, ослаблення позитивних емоційних зв'язків, переважання видаляючих почуттів (самотність, неприязнь, агресія, вина, каяття, заздрість, сором, образа) над зближуваними почуттями.

Середні значення – відносини досить гармонійні. Відносини носять стабільний характер, що передбачає тривале збереження взаємодії у парі (групі), що викликає позитивні почуття, емоційний комфорт у партнерів (або у групі). Є прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного. Відносини носять відкритий природний характер.



Низькі значення – можливо, надмірно виражені почуття, що зближують, такі як єдність, спільність між людьми, дружелюбність, добросердя, вдячність, повага, любов, що також говорить про дизгармонію у відносинах. Низькі значення можуть свідчити або про те, що людина не помічає наявності труднощів, проблем у відносинах (не бажає визнавати їх), або про нещирість у відповідях.

*Лист для відповідей*

П.І.Б. (повністю) \_\_\_\_\_

Дата опитування \_\_\_\_\_

Число, місяць, рік народження \_\_\_\_\_

Освіта \_\_\_\_\_

Стать \_\_\_\_\_

Посада \_\_\_\_\_

**Інструкція.** Перед вами опитувальник, що містить різні характеристики відносин, станів і почуттів, що виникають при взаємодії, яка відбувається з іншими людьми. Оцініть, наскільки наведені нижче ознаки властиві вашим відносинам з іншими людьми, маючи на увазі не тільки сьогоднішній день, але й більш тривалий відрізок часу. Оцінку кожного наведеного судження необхідно висловити, використовуючи семибальну шкалу:

- 1 – повністю не згоден,
- 2 – згоден малою мірою,
- 3 – згоден майже наполовину,
- 4 – згоден наполовину,
- 5 – згоден більш, ніж наполовину,
- 6 – згоден майже повністю,
- 7 – згоден повністю.

*Текст опитувальника:*

1. Зазвичай я намагаюся не створювати надто близьких відносин з людьми.
2. Я завжди прагну довести свою правоту.
3. Якщо я не схвалюю поведінку іншої людини, то даю їй це відчуття.
4. Буває, я відчуваю, що у стосунках щось негаразд.
5. Я намагаюся зберігати дистанцію у відносинах із людьми.
6. Я завжди відстоюю свою точку зору.
7. Я часто не згоден з людьми.
8. Взаємини з іншими людьми часто турбують мене.
9. Я відчуваю нещирість інших людей у стосунках зі мною.
10. Буває, я відчуваю неприязнь себе з боку інших людей.
11. Буває, мені здається, що стосунки зайшли в глухий кут.
12. Я не шукаю близькості з іншими людьми.
13. Я відчуваю, що у стосунках кожен має свої цілі.
14. Якщо хтось дратує мене, я готовий сказати все, що я про нього думаю.
15. Мене влаштовують формальні стосунки з іншими.
16. Я не відчуваю згоди у стосунках із людьми.

17. Я не можу утриматися від суперечки, якщо люди не погоджуються зі мною.
18. Буває, у мене виникають протиріччя, що призводять до сварок з людьми.
19. У стосунках з людьми у мене виникає почуття, що мене обманюють або можуть обдурити.
20. Мені важко йти на поступки іншій людині.
21. Іноді я відчуваю грубість щодо мене.
22. Я часто відчуваю незадоволення стосунками.
23. Я не надто відвертий у стосунках з іншими людьми.
24. У мене трапляються розбіжності з іншими людьми.
25. Я відчуваю, що у відносинах кожен намагається зачепити «слабкі місця» один одного.
26. У відносинах виникають ситуації нерозуміння одне одного.
27. У мене бувають ситуації, коли я почуваюся самотньо.
28. Я відчуваю протистояння у відносинах з іншими людьми.
29. Іноді люди дратують мене своєю присутністю.
30. У мене з'являється бажання припинити стосунки.
31. Я сумніваюся у щирості інших людей у стосунках зі мною.
32. Мені важко йти на компроміс у стосунках із іншими людьми.
33. Я буваю грубуватий у стосунках із людьми.
34. Я намагаюся не виявляти своїх почуттів у стосунках з людьми.
35. Думка про майбутню зустріч викликає в мене внутрішню напругу.
36. Я відчуваю недоречність у стосунках з людьми.
37. Я намагаюся не обговорювати своїх проблем з іншими людьми.
38. У мене виникає почуття, що стосунки можуть припинитися у будь-яку хвилину.
39. Я відчуваю, що люди не розуміють чи не хочуть розуміти мене.
40. У відносинах з людьми у мене виникають питання: «Чому так відбувається?», «Навіщо це все?».

*Ключі до опитувальника*

<b>Шкали СОМО</b>	<b>Номери тверджень</b>
Напруженість відносин (Н) (У шкалі 11 пунктів)	4, 8, 11, 19, 22, 26, 30, 35, 36, 38, 40
Відчуженість у відносинах (О) (У шкалі 11 пунктів)	1, 5, 9, 12, 15, 23, 27, 31, 34, 37, 39
Конфліктність у відносинах (К) (У шкалі 9 пунктів)	2, 6, 13, 16, 18, 20, 24, 28, 32
Агресія у відносинах (А) (У шкалі 9 пунктів)	3, 7, 10, 14, 17, 21, 25, 29, 33

Таблиці переведення сирих балів у стандартні (стени) для чоловіків та жінок

Таблиця 1. Нормативна таблиця переведення сирих балів у стандартні (стени) для чоловічої вибірки (n = 383)

Шкали СОМО	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Н	= 17	18-23	24-29	30-35	36-41	42-47	48-53	54-59	60-65	> = 66
О	= 18	19-24	25-30	31-36	37-42	43-48	49-54	55-60	61-66	> = 67
К	= 15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	> = 56
А	= 16	17-21	22-26	27-31	32-36	37-41	42-46	47-51	52-56	> = 57
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблиця 2. Нормативна таблиця переведення сирих балів у стандартні (стени) для жіночої вибірки (n=516)

Шкали СОМО	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Н	= 16	17-22	23-28	29-34	35-40	41-46	47-52	53-58	59-64	> = 65
О	= 20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	> = 61
К	= 13	14-18	19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	44-48	49-53	> = 54
А	= 14	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	> = 55
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Таблиця 3. Нормативна таблиця для обчислення підсумкового бала опитувальника СОМО (n = 899, 383 чоловіки та 516 жінок)

Вторинні стени									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
= 10	11-13	14-16	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-34	> = 35

## *Методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. Духновського*

**Інструкція:** «Вкажіть, будь ласка, якою мірою ви згодні або не згодні з наведеними нижче висловлюваннями, використовуючи для цього таку шкалу:

- 1 - повністю не згоден;
- 2 - згоден малою мірою;
- 3 - згоден майже наполовину;
- 4 - згоден наполовину;
- 5 - згоден більш ніж наполовину;
- 6 - згоден майже повністю;
- 7 - згоден повністю.

Для кожного висловлювання у графі «Бал» вкажіть ту цифру, яка відповідає номеру вибраного вами варіанта відповіді.

**Інтерпретація.** Інтерпретація підсумкового бала – *індекс діалогічності відносин*.

Високі оцінки припускають гармонійну дистанцію в міжособистісних відносинах. Суб'єкти відносин відчують суб'єктивне благополуччя, задоволеність тим, як складаються їхні стосунки. Превалюють почуття, що зближують. Відносини характеризуються високою самоцінністю та конструктивністю. У них переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям. Відносини мають відкритий, природний характер. Є прагнення враховувати індивідуальні особливості одне одного. Такі люди легко змінюють свою точку зору, спокійно сприймають неусталені погляди та ідеї, терпимі до протиріч. Вкрай високі оцінки (10 стенів) говорять про гіперсоціальність установок, сором'язливість, повну покірність, компромісну поведінку, нестримність у виливі своєї симпатії, дружелюбності до інших людей.

Середні оцінки свідчать про здатність ефективно планувати своє життя, для таких людей характерний обачливий підхід до життя та своїх відносин; турбота про свою суспільну репутацію. Подібні відносини властиві людям, які добре усвідомлюють вимоги дійсності, вони воліють не руйнувати усталені способи дії, не мають сильного бажання протистояти поширеним поглядам та звичкам. Міжособистісні стосунки мають також досить гармонійний характер. Однак у порівнянні з високими значеннями для них характерна менша гнучкість.

Низькі оцінки — нетерпимість до критики, відокремленість позиції групи, можливе почуття самовдоволення та почуття переваги над оточуючими. Як правило, відносини мають нестабільний, дизгармонійний характер. У них присутнє суперництво, прагнення зайняти домінуючу позицію, незалежно від ситуації міжособистісної взаємодії та бажання свого партнера.

*Шкала «Самоцінність відносин».*

Високі оцінки показують оптимістичне ставлення до життєвої ситуації, життєрадісність, готовність до подолання перешкод. Вкрай високі оцінки говорять про впевненість у своїх силах, можливостях, емоційну зрілість та стійкість; хорошу пристосовність.

Середні оцінки властиві людям, які добре усвідомлюють вимоги дійсності, не приховують своїх недоліків, екстравертовані.

Низькі оцінки свідчать про серйозність у підході до життя, ригідність, підозріливість. Вкрай низькі оцінки характерні для людей зі зниженою емоційною стійкістю, з переважним негативним емоційним тоном, з почуттям безпорадності.

*Шкала «Конструктивність відносин».*

Високі оцінки показують готовність до подолання труднощів у реалізації своїх здібностей; таким людям властива м'якість, доброта, поблажливість до себе та інших. Практичність у справах. Вкрай високі оцінки властиві людям, задоволеним життям, його перебігом, процесом реалізації, здатним брати на себе відповідальність, таким, що роблять власний вибір, мають високу оцінку особистісної успішності.

Середні оцінки говорять про орієнтацію на думку групи; потреби у підтримці, схваленні та порадах від оточуючих; організованість; здатність ефективно планувати своє життя; турботу про свою суспільну репутацію.

Низькі оцінки характерні для незалежних, самодостатніх людей, які з власної ініціативи не шукають контактів із оточуючими; їм складно адаптуватися в корпоративній або управлінській ієрархії. Вкрай низькі оцінки свідчать про розчарування життям, відхід у сумніви, що дозволяє ухилитися від необхідності робити свій життєвий вибір.

*Текст методики*

<i>№</i>	<i>Пункти шкали</i>	<i>Бал</i>
1.	Виконуючи з ким-небудь спільну справу, я завжди намагаюся докладати максимум зусиль для підтримки відносин.	
2.	Мої стосунки з людьми завжди мають відвертий, щирий характер.	
3.	При вирішенні групових завдань мені буває важко утримати себе від конфлікту, суперечки і т.п.	
4.	У моїх стосунках завжди є взаєморозуміння.	
5.	При виникненні труднощів у процесі спільного виконання чогось я завжди намагаюся знайти їхнє позитивне рішення.	
6.	Я не завжди ввічливий і доброзичливий у стосунках із людьми.	
7.	Виконуючи з кимось спільну справу, я не замислююся про те, чи збережуться відносини після того, як мети буде досягнуто.	
8.	Мої стосунки з людьми побудовані на взаємодовірі та розумінні.	
9.	Для досягнення спільної мети мені важко піти на поступки іншій людині (людям).	
10.	У моїх стосунках з людьми завжди є взаємоповага.	
11.	Я завжди поведжуся коректно з людьми, з якими виконую спільну справу.	
12.	Перебуваючи поряд з людьми, я завжди відчуваю їхнє тепло та прийняття.	

13.	Виконуючи щось разом з іншими людьми (людиною), мені важко поєднати свої інтереси та інтереси інших людей (людини).	
14.	Я не завжди відчуваю позитивне ставлення інших людей до мене.	
15.	Мої стосунки з людьми завжди припускають взаємодопомогу при вирішенні яких-небудь загальних завдань.	
16.	Мої стосунки з людьми не завжди сприяють задоволенню (моїх) емоційних потреб (прийняття, тепло, турбота, ласка і т. п.).	

*Ключі до шкали діалогічності міжособистісних відносин*

Шкала самоцінності	«Прямі» пункти: 2, 4, 8, 10, 12. «Зворотні» пункти: 6, 14, 16.
Шкала конструктивності	«Прямі» пункти: 1, 5, 11, 15. «Зворотні» пункти: 3, 7, 9, 13

*Оцінювання «зворотних» пунктів*

Номер відповіді випробуваного на пункт	1	2	3	4	5	6	7
Присвоюваний номеру бал	7	6	5	4	3	2	1

*Таблиця переведення сирих балів у стандартні для Шкали діалогічності міжособистісних відносин (n = 507, 264 жінки, 243 чоловіки)*

Шкали	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Со	≤26	27–29	30–32	33–35	36–38	39–41	42–44	45–47	48–50	≥51
Ко	≤28	29–31	32–34	35–37	38–40	41–43	44–46	47–49	50–52	≥53
До	≤45	46–53	54–61	62–69	70–77	78–85	86–93	94–101	102–109	≥110
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Примітка: Со — самоцінність відносин;

Ко — конструктивність відносин;

До — діалогічність відносин.

## *Опитувальник афіліації (за А. Мехрабіаном)*

Даний опитувальник запропонований А. Мехрабіаном у 1970 р. Адаптація методики здійснена М. Магомед-Еміновим.

Досліджувані, що проходять тестування за даною методикою, перед початком дослідження отримують *інструкцію* наступного змісту: «Вам пропонується кілька десятків суджень, ознайомившись з якими необхідно висловити ступінь своєї згоди з кожним із цих суджень з допомогою такої шкали:

- +3 - повністю згоден,
- +2 - згоден,
- +1 - скоріше згоден, ніж не згоден,
- 0 - ні так, ні ні,
- 1 - скоріше не згоден, ніж згоден,
- 2 - не згоден,
- 3 - повністю не згоден.

Міру своєї згоди з тим або іншим твердженням можна виразити цифрою з відповідним знаком, проставленою на аркуші паперу поряд з номером цього судження».

*Оцінка результатів.* За кожною з представлених вище шкал окремо визначається сума балів, отриманих досліджуваним. Для цього користуються ключем і перекладними оціночними шкалами.

Для визначення суми балів по кожній шкалі використовується наступна процедура. Пунктам опитувальника, поміченим в ключі знаками «+», приписуються бали у відповідності з наступною перекладною шкалою, де в чисельнику подані оцінки, дані піддослідними відповідним судженням, а в знаменнику — ті бали, які в кінцевому рахунку повинні отримати ці пункти шкали, і які підсумовуються (ключ 1).

Пунктами опитувальника, поміченим в ключі знаком «-», точно так само приписуються бали, але згідно з іншим співвідношенням (ключ 2).

*Інтерпретація результатів.* Для кожного з досліджуваних окремо встановлюються рівень розвитку мотиву «прагнення до людей» і рівень розвитку мотиву «страх бути відкинутим». При цьому користуються наступною сумарною шкалою:

- Сума балів від 32 до 80 — низький рівень розвитку мотиву.
- Сума балів від 81 до 176 — середній рівень розвитку мотиву.
- Сума балів від 177 до 224 — високий рівень розвитку мотиву.

### *Текст методики*

#### *Шкала тесту для оцінки сили прагнення до людей*

1. Я легко сходжуся з людьми.
2. Коли я засмучений, то зазвичай мені краще бути серед людей, ніж залишатися одному.
3. Якби мені довелося вибирати, то я хотів би, щоб мене вважали здібним і кмітливим, а не доброзичливим і товариським.

4. Я потребую близьких друзів менше, ніж більшість людей.
5. Я часто й охоче говорю з людьми про свої переживання.
6. Від хорошого фільму або книги я отримую більше задоволення, ніж від хорошої компанії.
7. Мені подобається мати якомога більше друзів.
8. Я швидше волів би провести свій відпочинок далеко від людей, ніж на жвавому курорті.
9. Я думаю, що більшість людей славу і шану цінують більше, ніж дружбу.
10. Я віддав би перевагу швидше самотійній роботі, ніж колективній.
11. Зайва відвертість з друзями може зашкодити.
12. Коли я зустрічаю на вулиці знайомого, я завжди намагаюся перекинутися з ним парочку слів, а не просто пройти повз, привітавшись.
13. Я віддаю перевагу незалежності і свободі від особистих уподобань, ніж міцним дружнім зв'язкам.
14. Я відвідую компанії і вечірки тому, що це хороший спосіб завести друзів.
15. Якщо мені потрібно прийняти важливе рішення, то я швидше пораджуся з друзями, ніж стану обмірковувати його один.
16. Я не довіряю занадто відкритому вияву почуттів.
17. У мене багато близьких друзів.
18. Коли я перебуваю з незнайомими людьми, мені зовсім не важливо, чи подобаюся я їм, чи ні.
19. Я швидше віддаю перевагу індивідуальним іграм та розвагам, ніж груповим.
20. Емоційно відкриті люди приваблюють мене більше, ніж зосереджені і серйозні.
21. Я швидше віддам перевагу цікавій книзі або сходжу в кіно, ніж проведу час на вечірці.
22. Подорожуючи, я більше люблю спілкуватися з людьми, ніж просто насолоджуватися краєвидами та відвідувати визначні пам'ятки одному.
23. Мені легше вирішити важку проблему, коли я обмірковую її один, ніж тоді, коли я її обговорюю з друзями.
24. Я вважаю, що у важких життєвих ситуаціях швидше потрібно розраховувати на свої сили, ніж сподіватися на допомогу друзів.
25. Навіть у товаристві друзів важко повністю відволіктися від турбот та термінових справ.
26. Опинившись на новому місці, я швидко здобуваю нове коло знайомих.
27. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, приваблює мене більше, ніж спілкування з людьми.
28. Я уникаю занадто близьких стосунків з людьми, щоб не втратити особисту свободу.
29. Коли в мене поганий настрій, я скоріше намагаюся не показувати оточуючим свої почуття, ніж намагатися з ким-небудь поділитися ними.
30. Я люблю бути в суспільстві і завжди радий провести час в хорошій компанії.



Шкала тесту для оцінки боязні бути відкинутим

1. Я соромлюся іти в малознайому компанію.
2. Якщо вечірка мені не подобається, я все одно не йду першим.
3. Мене б дуже зачепило, якби мій близький друг став суперечити мені при сторонніх людях.
4. Я намагаюся менше спілкуватися з людьми критичного складу розуму.
5. Зазвичай я легко сходжуся з незнайомими людьми.
6. Я не відмовлюся піти в гості через те, що там будуть люди, які мене не люблять.
7. Коли два моїх друга сперечаються, я волію не втручатися в їх суперечку, навіть якщо з кимось із них не згоден.
8. Якщо я попрошу когось піти зі мною, а він мені відмовить, то я не наважуся попросити його знову.
9. Я обережний у висловлюванні своєї думки, поки добре не пізнаю людини.
10. Якщо під час розмови я чогось не зрозумів, то краще промовчу, ніж перерву мовця і попрошу повторити сказане.
11. Я відкрито критикую людей і очікую від них того ж.
12. Мені важко говорити людям «ні».
13. Я все ж таки можу отримати задоволення від вечірки, навіть якщо бачу, що одягнений не по ситуації.
14. Я болісно сприймаю критику на свою адресу.
15. Якщо я не подобаюся комусь, то намагаюся уникати цієї людини.
16. Я не соромлюся звертатися до людей за допомогою.
17. Я рідко суперечу людям через страх їх зачепити.
18. Мені часто здається, що незнайомі люди дивляться на мене критично.
19. Кожного разу, коли мені треба буде йти в незнайоме товариство, я вважаю за краще брати з собою друга.
20. Я часто кажу те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику.
21. Я легко освоююся в новому колективі.
22. Часом у мене виникає відчуття, що я нікому не потрібен.
23. Я довго переживаю, якщо стороння людина невтішно висловилася на мою адресу.
24. Я ніколи не відчуваю себе самотнім у компанії.
25. Мене дуже легко зачепити, навіть якщо це не помітно з боку.
26. Після зустрічі з новою людиною мене зазвичай мало хвилює, чи правильно я поведився.
27. Коли мені необхідно за чимось звернутися до офіційної особи, я майже завжди чекаю, що мені відмовлять.
28. Коли потрібно попросити продавця показати вподобану мені річ, то я відчуваю себе ніяково.
29. Якщо я незадоволений тим, як веде себе мій знайомий, я зазвичай прямо вказую йому на це.

30. Якщо в транспорті я сиджу, мені здається, що люди дивляться на мене з докором.

31. Опинившись у незнайомій компанії, я скоріше включаюся в бесіду, ніж залишаюся осторонь.

32. Я соромлюся просити, щоб мені повернули книгу або яку-небудь іншу річ, позичену на час у мене.

*Ключі до методики*

Ключ до шкали «прагнення до людей»	+1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.
Ключ до шкали «страх бути відкинутим»	+1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, +12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

Ключ 1

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Ключ 2

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

**Методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко)**

*Процедура:* досліджуваним пропонуються 25 питань, на які потрібно відповісти «Так» або «Ні».

*Обробка даних:* нараховується один бал за кожний збіг відповіді з ключем. Потім підраховується загальна сума балів, яка може коливатися в межах від 0 до 25 балів. Чим більше балів, тим очевидніші емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні досліджуваних.

*Інтерпретація даних.* Підраховується загальна сума набраних балів. Вона може коливатися в межах 0-25. Чим більше балів, тим очевидніші емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні. Однак, якщо набрано дуже мало балів (0-2), то це свідчить або про нещирість досліджуваного у своїх відповідях, або про те, що він надто погано знає себе.

Якщо набрано не більше, ніж 5 балів, то емоції зазвичай не заважають спілкуватися з іншими; 6-8 балів — у досліджуваного є деякі емоційні проблеми у повсякденному спілкуванні; 9-12 балів — свідчення того, що щоденні емоції певною мірою ускладнюють взаємодію з людьми; 13 балів і більше — емоції шкодять встановленню контактів з людьми, можливо, досліджуваному притаманні якісь дезорганізуючі реакції чи стани.

Зверніть увагу, чи немає у досліджуваного конкретних перешкод (це ті параметри, за якими набрано 3 і більше балів).

*Текст опитувальника*

1. Зазвичай у кінці робочого дня на моєму обличчі помітна втома.
2. Буває, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливий вплив на партнерів (розгублююся, бентежуся, замикаюся в собі або, навпаки, багато говорю, веду себе неприродно).
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
4. Мабуть, я здаюся оточуючим надмірно суворим.
5. Я в принципі проти того, щоб демонструвати чемність, якщо цього не хочеться.
6. Я зазвичай вмію приховати від інших спалахи емоцій.
7. Часто у спілкуванні з іншими я продовжую думати про щось своє.
8. Буває, що я хочу виразити іншому емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), однак він цього не відчуває, не сприймає.
9. Часто в моїх очах або у виразі мого обличчя помітна заклопотаність.
10. У діловому спілкуванні я намагаюся приховати свої симпатії до партнерів.
11. Усі мої неприємні переживання, як правило, «намальовані» на моєму обличчі.
12. Якщо я захоплююся розмовою, то моя міміка стає надмірно красномовною, експресивною.
13. Мабуть, я дещо емоційно скутий.

14. Зазвичай я знаходжуся в стані нервової напруженості.
15. Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися потисками рук у діловій обстановці.
16. Іноді близькі люди підказують мені: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не зморщуй обличчя тощо.
17. Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.
18. В новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.
19. Мабуть, моє обличчя часто виражає сум або стурбованість, хоч на душі у мене спокійно.
20. Мені важко дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.
21. Якщо я хочу, то завжди можу приховати ворожість до поганої людини.
22. Мені часто буває чомусь весело без усякої причини.
23. Мені дуже просто зобразити за власним бажанням або за проханням інших різні вирази обличчя: сум, радість, переляк, розпач тощо.
24. Мені говорили, що мій погляд важко витримати.
25. Мені щось заважає виявляти теплоту, симпатію людині, навіть якщо ці почуття до неї відчуваю.

#### *Ключ до методики*

1. *Невміння керувати емоціями, дозувати їх* (відповіді «так» на запитання 1, 11, 16 та «ні» на запитання 6, 21).
2. *Неадекватний прояв емоцій* (відповіді «так» на запитання 7, 12, 17, 22 та «ні» на запитання 2).
3. *Негнучкість та невиразність емоцій* (відповіді «так» на запитання 3, 8, 13, 18 та «ні» на запитання 23).
4. *Домінування негативних емоцій* (відповіді «так» на запитання 4, 9, 14, 19, 24).
5. *Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі* (відповіді «так» на запитання 5, 10, 15, 20, 25).

## Методика «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості»

(Н. Щуркова)

*Інструкція.* «Вам буде запропонована анкета з готовими відповідями, позначеними літерами „а”, „b” і „с”. Вам слід обрати не ту відповідь, яка вважається бажаною або правильною, а ту, яка більшою мірою відповідає Вашій думці і найбільш цінна для Вас. Відповідайте по можливості швидко, оскільки важлива перша реакція, а не результат довгого обдумування. У бланку відповідей запишіть номер питання, а поряд з ним – свою відповідь у літерній формі».

*Обробка та інтерпретація результатів.* Обробка проводиться за допомогою ключа. Відповіді, що збігаються з ключем, оцінюються в 1 бал, а неспівпадаючі — 0 балів. Відповідно до цього підраховується загальна кількість балів по кожній з трьох шкал. Про рівень сформованості кожного виду спрямованості можна говорити виходячи з таких показників:

- 24 бали і вище — високий рівень;
- 14-23 бали — середній рівень;
- 13 балів і менше — низький рівень.

### Текст опитувальника

1. На шляху стоїть людина. Вам треба пройти. Що робите?
  - а) обійду не потривоживши;
  - б) відсуну і пройду;
  - с) дивлячись який буде настрої.
2. Ви помічаєте серед гостей непоказну дівчину (хлопця), що самотньо сидить осторонь. Що робите?
  - а) нічого. Яке моє діло?
  - б) не знаю, як складуться обставини;
  - с) підйду і неодмінно заговорю.
3. Ви спізнюєтеся на навчання. Бачите, що комусь стало погано. Що робите?
  - а) поспішаю на навчання;
  - б) якщо попросять про допомогу, не відмовлю;
  - с) телефоную до швидкої, зупиняю перехожих.
4. Ваші знайомі переїзять на нову квартиру. Вони старшого віку. Що робите?
  - а) запропоную свою допомогу;
  - б) не втручаюся у чуже життя;
  - с) якщо попросять, я, звичайно, допоможу.
5. Недалеко від будинку продають полуницю. Ви купуєте кілограм, що залишився. Позаду чуєте, що якась людина шкодує про те, що не вистачило полуниці для внучки. Як Ви на це реагуєте?
  - а) висловлюю співчуття, звичайно;
  - б) обертаюся, пропоную поступитися;
  - с) не знаю, подивлюся, як виглядає ця бабуса.
6. Дізнаєтесь, що несправедливо покараний один з Ваших знайомих. Що робите?

- a) дуже серджуся, лаю кривдника;
  - b) нічого, життя взагалі несправедливе;
  - c) вступаюся за скривдженого.
7. Ви черговий(ва). Підмітаючи підлогу, знаходите гроші. Що робите?
- a) вони мої, якщо я їх знайшов(ла);
  - b) завтра запитаю, хто загубив;
  - c) можливо, візьму собі.
8. Складаєте іспит. На що розраховуєте?
- a) на шпаргалки, звичайно, або на везіння;
  - b) на втому екзаменатора – може пропустить;
  - c) не себе самого (саму), свої знання.
9. Вам належить обрати роботу. Як будете діяти?
- a) знайду що-небудь поряд з домом;
  - b) пошукаю високооплачувану роботу;
  - c) оберу творчу роботу.
10. Вам пропонують три види подорожі. Що оберете?
- a) невідому красу своєї країни;
  - b) екзотичні країни;
  - c) багаті країни.
11. Група вирішила провести прибирання приміщення. Ви бачите, що всі знаряддя праці розібрані. Що будете робити?
- a) покручуся трохи, потім видно буде;
  - b) йду додому, звичайно;
  - c) приєднаюся до кого-небудь.
12. Чарівник пропонує зробити Ваше життя забезпеченим, без необхідності працювати. Що відповісте?
- a) погоджуся з вдячністю;
  - b) спочатку дізнаюся, скільки було таких випадків;
  - c) рішуче відмовлюся.
13. Вас просять виконати одну справу. У Вас немає бажання. Що відбуватиметься далі?
- a) забуваю про неї, пригадаю, якщо скажуть;
  - b) виконую, зрозуміло;
  - c) шукаю причини, щоб відмовитись.
14. Побували на дивовижному вернісажі. Що-небудь розповісте?
- a) так, неодмінно – усім друзям і знайомим;
  - b) не знаю, розкажу, якщо буде можливість;
  - c) ні, нехай кожен живе, як хоче.
15. Група вирішує, кому доручити роботу. Вам ця робота подобається. Що робите?
- a) прошу доручити мені;
  - b) чекаю, коли хтось назве мою кандидатуру;
  - c) нічого не роблю, хай буде, як буде.
16. Зібралися їхати на дачу до друга. У Вас просять відкласти поїздку заради певної справи. Що відповісте?

- a) їду на дачу, як було домовлено;
  - b) не їду, звичайно;
  - c) запитаю друга, що скаже.
17. Ви вирішили завести собаку. Що Вас влаштує?
- a) бездомне щеня;
  - b) дорослий пес із відомою вдачею;
  - c) щеня рідкісної породи з родоводом.
18. Стрілки годинника указують на кінець заняття. Викладач просить п'ять хвилин. Ваша реакція?
- a) нагадую про право на відпочинок;
  - b) погоджуюся;
  - c) як всі, та і я.
19. З Вами розмовляють образливим тоном. Як реагуєте?
- a) відповідаю тим же;
  - b) не помічаю, це не має значення;
  - c) розвиваю зв'язок.
20. Ви погано граєте на скрипці, але близькі просять Вас зіграти для гостей, похваливши. Що робите?
- a) граю;
  - b) зрозуміло, не граю;
  - c) приємно, що хвалять, але ухиляюся.
21. Задумали приймати гостей. Чим стурбовані?
- a) пригощанням, звичайно;
  - b) програмою спілкування;
  - c) нічим – вони ж мої друзі.
22. Школу закрили на карантин. Як реагуєте?
- a) як усі, гуляю, насолоджуюся свободою;
  - b) створюю програму самостійних занять;
  - c) живу в очікуванні нових повідомлень.
23. Вам подарували красиву авторучку. Два хлопці вимагають віддати її їм. Що будете робити?
- a) віддаю – життя дорожче;
  - b) спробую втекти від них;
  - c) подарунків не віддаю.
24. При Вас хвалять Вашого знайомого. Що Ви відчуваєте?
- a) мені незручно, сліпо заздрю;
  - b) радий(а), мої достоїнства від цього не зменшуються;
  - c) це мене не хвилює, нічого не відчуваю.
25. Наступає Новий рік. Про що думаєте?
- a) про подарунки, звичайно, і про ялинку;
  - b) про новорічні канікули;
  - c) про новий етап свого життя;
26. Яка роль музики у Вашому житті?
- a) потрібна для танців;
  - b) є фоном життя;

- с) звеселяє душу.
27. Їдете надовго з дому. Як відчуваєте себе далеко від дому?
- зняться рідні місця;
  - краще, ніж удома;
  - не знаю, надовго не виїжджав(ла).
28. Чи змінюється Ваш настрій під час перегляду інформаційних телепередач?
- ні, якщо мої справи йдуть добре;
  - так, і постійно;
  - не помічав(ла).
29. Проводиться благодійний збір книг. Ви берете участь?
- відбираю цікаві книги, приношу;
  - у мене немає книг, непотрібних мені;
  - якщо побачу, що всі здають, я теж принесу.
30. Чи можете Ви назвати 5 дорогих Вам місць на землі, 5 цікавих суспільно-історичних подій, 5 дорогих Вам імен видатних людей?
- безумовно, можу;
  - ні, на світі так багато цікавого;
  - не знаю, не рахував.
31. Чуєте повідомлення про подвиг людини. Про що думаєте?
- у цієї людини була своя вигода;
  - повезло прославитися;
  - глибоко задоволений(на), не припиняю дивуватись.

*Ключ до методики*

*1. Орієнтація на особисті (егоїстичні інтереси)*

1. А	6. В	11. В	16. А	21. А	26. А
2. А	7. А	12. А	17. С	22. А	27. В
3. А	8. В	13. С	18. А	23. А	28. А
4. В	9. В	14. С	19. С	24. А	29. В
5. А	10. С	15. А	20. В	25. А	30. А
31. А					

*2. Орієнтація на взаємодію і співпрацю*

1. В	6. С	11. С	16. В	21. В	26. С
2. С	7. В	12. С	17. А	22. В	27. А
3. С	8. С	13. В	18. В	23. С	28. В
4. А	9. С	14. А	19. В	24. В	29. А
5. В	10. А	15. В	20. А	25. С	30. В
31. С					



*3. Маргінальна орієнтація*

1. C	6. A	11. A	16. C	21. C	26. B
2. B	7. C	12. B	17. B	22. C	27. C
3. B	8. A	13. A	18. C	23. B	28. C
4. C	9. A	14. B	19. A	24. C	29. C
5. C	10. B	15. C	20. C	25. B	30. C
31. B					

### *Методика «Опитувальник спрямованості у спілкуванні» (С. Братченко)*

*Інструкція:* «Нижче перераховані варіанти поведінки у різних ситуаціях спілкування. Вам пропонується вибрати для кожної ситуації той варіант, який найбільшою мірою відповідає вподобаному вами стилю спілкування з людьми (з друзями, знайомими тощо). Запропоновані п'ять варіантів не вичерпують усе різноманіття спілкування. Тому, якщо жоден із запропонованих варіантів не відповідає вашому уявленню про спілкування, сформулюйте свій варіант та впишіть його за № 6. Номер обраного вами (або сформульованого самостійно) варіанта для кожної ситуації напишіть на окремому аркуші. Будьте уважні та обережні. Відповідати слід суворо у порядку пред'явлення ситуацій; не допускається додавати або виправляти відповіді після ознайомлення із наступними ситуаціями. Намагайтеся бути щирими: пам'ятайте, що тут не може бути «хороших» чи «поганих» відповідей, важливо лише, щоб вони відбивали вашу думку».

*Обробка та інтерпретація результатів.* Респондент повинен вибрати одну відповідь (або запропонувати її), яка найбільшою мірою висловлює його думку чи відповідає реальності. Відповідь респондента співвідноситься зі шкалами «ключа» та у разі збігу отримує 1 бал. Підрахунок отриманих балів провадиться за кожною шкалою окремо та результати співвідносяться між собою.

Діапазон кількості «сирих» балів за шкалами – від 0 до 20 (без урахування індивідуальних варіантів відповідей). Максимальна кількість балів за тією чи іншою шкалою показує найбільш вподобаний особистістю спосіб поведінки в комунікативній ситуації, а найменше – той, що відкидається або витіснений спосіб поведінки.

Методика «НЛО» належить до проєктивних, у її основі лежить метод незакінчених пропозицій. Як будь-яка проєктивна методика при її кваліфікованому застосуванні вона дає важливу інформацію про глибинні особливості психіки. С. Братченкою виділено шість основних видів спрямованості особистості у спілкуванні (НЛО): діалогічна комунікативна спрямованість (Д-НЛО), авторитарна (АВ-НЛО); альтероцентристська (Ал-НЛО); маніпулятивна спрямованість (М-НЛО); конформна (К-НЛО); індіферентна (І-НЛО). Ці види комунікативної спрямованості характеризуються такими ознаками, які служать одночасно основою для оцінки проєктивного матеріалу:

1) Д-НЛО — орієнтація на рівноправне спілкування, яке засноване на взаємній повазі та довірі, орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативне співробітництво, прагнення до розвитку, співробітництва.

2) АВ-НЛО – орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість співрозмовника, підпорядкувати його собі, «комунікативна агресія», когнітивний егоцентризм, «вимога» бути зрозумілою або вимога згоди з власною позицією, небажання розуміти співрозмовника,

неповага до чужого , орієнтація на стереотипне «спілкування-функціонування», комунікативна ригідність.

3) М–НЛО – орієнтація використання співрозмовника і всього спілкування у своїх цілях, щоб одержати різного роду вигоди, ставлення до співрозмовника як засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Прагнення зрозуміти співрозмовника, щоб отримати потрібну інформацію, у поєднанні зі своєю скритністю, нещирістю. Орієнтація в розвитку і хитрість у спілкуванні, але одностороння – лише собі за рахунок іншого.

4) Ал–НЛО – добровільна «центрація» на співрозмовнику, орієнтація на його цілі, потреби тощо, та безкорисливе жертвування своїми інтересами, цілями. Прагнення зрозуміти запити іншого з метою найповнішого задоволення, але байдужість до розуміння себе з його боку. Прагнення сприяти розвитку співрозмовника навіть на шкоду розвитку і благополуччю.

5) К-НЛО – відмова від рівноправності у спілкуванні на користь співрозмовника. Орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єкту» позицію собі. Орієнтація на некритичну «згоду» (уникнення протидії), відсутність прагнення до дійсного розуміння та бажання бути зрозумілим. Спрямованість на наслідування, реактивне спілкування, готовність «підлаштуватися» під співрозмовника.

6) І – НЛО – таке ставлення до спілкування, при якому ігнорується воно саме з його проблемами, домінування орієнтації на «суто ділові» питання, «ухиляння» від спілкування як такого.

#### *Текст опитувальника*

1. Щоб співрозмовник правильно зрозумів мене, ...
  1. я повинен говорити про те, що його хвилює та цікавить;
  2. у нього має бути однакова зі мною думка;
  3. головне, щоб він добре знався на обговорюваному питанні;
  4. я маю говорити те, що йому зрозуміло і з чим він згоден;
  5. я не завжди намагатимуся досягти цього;
  6. ...
2. Я чекаю від співрозмовника.
  1. чіткої та твердої позиції;
  2. згоди зі мною;
  3. будь-якої користі собі;
  4. участі у вирішенні ділових питань;
  5. відкритості, готовності прийняти мою допомогу;
  6. ...
3. Те, що відчуває та переживає співрозмовник, ...
  1. я приймаю близько до серця;
  2. може впливати на мою поведінку;
  3. може представляти інтерес;
  4. не повинно заважати справі;
  5. не слід показувати оточуючим;
  6. ...

4. Я хотів би, щоб співрозмовник займав у спілкуванні зі мною позицію...
  1. зручну для мене;
  2. все одно яку;
  3. лідера;
  4. співчуваючого слухача;
  5. зручну йому;
  6. ...
5. Довіра співрозмовника до мене...
  1. немає істотного значення для справи;
  2. потрібна, якщо мені важлива ця людина;
  3. має бути повною;
  4. зробить спілкування більш спокійним та легким;
  5. мені дуже дорого, і я намагатимуся виправдати його;
  6. ...
6. Якщо у спілкуванні між нами назріває конфлікт, співрозмовник...
  1. повинен поступитися;
  2. може розраховувати на мою готовність допомогти, поступитися;
  3. не повинен робити того, чого не хочу;
  4. краще нехай займеться справою;
  5. повинен його не допустити;
  6. ...
7. Коли співрозмовник мене не розуміє, ...
  1. отже, я погано пояснюю і мушу йому допомогти;
  2. повинен вислухати його думку;
  3. мене це не хвилює, якщо це не заважає справі;
  4. я припиняю з ним спілкуватися;
  5. я йому пояснюватиму, якщо мені це треба;
  6. ...
8. Для мене важливо, щоб співрозмовник зі спілкуванням зі мною виходив із...
  1. моїх інтересів;
  2. бажання не загострювати відносини;
  3. того, що приємно мені;
  4. того, що його хвилює;
  5. інтересів справи;
  6. ...
9. Якщо співрозмовник перестає мене слухати, ...
  1. мене це не хвилює;
  2. я ображаюся і припиняю розмову;
  3. отже, у цьому винен я;
  4. спробую вплинути на нього інакше;
  5. я слухатиму його;
  6. ...
10. Мені подобається таке спілкування, коли...
  1. воно проходить спокійно, і я згоден із співрозмовником;
  2. я отримую від нього користь;

3. я відчуваю, що потрібний співрозмовнику;
  4. коли є практичний результат;
  5. коли я отримую задоволення;
  6. ...
11. Щоб правильно зрозуміти співрозмовника, ...
1. він має бути моїм однодумцем;
  2. треба менше розмов, а більше справи;
  3. я повинен погодитися з його точкою зору;
  4. треба уважно його побачити;
  5. мені треба повністю зосередитися з його проблемах;
  6. ...
12. Я вважаю правильним, якщо співрозмовник очікує від мене...
1. згоди;
  2. того, що я маю намір йому запропонувати;
  3. нічого не очікує;
  4. допомоги, участі;
  5. чіткої та твердої позиції;
  6. ...
13. Те, що я відчуваю і переживаю, ...
1. залежить від переживань співрозмовника;
  2. повинно бути помітно співрозмовнику;
  3. не повинно заважати справі;
  4. має бути важливим для співрозмовника, і він теж повинен переживати;
  5. не повинно турбувати співрозмовника;
  6. ...
14. Я намагаюся зайняти у спілкуванні позицію...
1. зручну для співрозмовника;
  2. все одно яку;
  3. співчуваючого слухача;
  4. зручну для мене;
  5. лідера;
  6. ...
15. Довіряти співрозмовнику...
1. можна тільки в дуже поодиноких випадках (якщо в цьому є сенс);
  2. треба, якщо це на користь справи;
  3. можна, якщо його позиція переконлива;
  4. можна, якщо наші погляди збігаються;
  5. треба, тому що це допоможе йому;
  6. ...
16. Якщо у спілкуванні назріває конфлікт, я...
1. займаюся справою;
  2. постараюся його згладити;
  3. діятиму відповідно до своїх інтересів;
  4. поступлюся, щоб допомогти співрозмовнику;
  5. доводитиму свою правоту;

6. ...
17. У спілкуванні я виходжу з...
1. прагнення затвердити свою думку;
  2. бажання отримати максимум користі собі;
  3. необхідності вирішити проблеми іншої людини, допомогти їй;
  4. необхідності уникнути конфлікту;
  5. інтересів справи;
  6. ...
18. Коли я не розумію співрозмовника, ...
1. мене це не хвилює;
  2. я дуже переживаю та шукаю свою помилку;
  3. переглядаю свою думку;
  4. отже він погано пояснює;
  5. намагатимуся зрозуміти, якщо мені це треба;
  6. ...
19. Для мене головна мета спілкування – це...
1. допомогти, підтримати співрозмовника;
  2. вирішити ділове питання;
  3. отримати задоволення;
  4. уникнути конфлікту;
  5. отримати якусь користь;
  6. ...
20. Якщо я вважаю, що співрозмовник неправий, то...
1. я втрачаю до нього інтерес;
  2. думаю, чим можу допомогти;
  3. домагатимуся, щоб він визнав і виправив свою помилку;
  4. не загострюватиму ситуацію;
  5. це мене не турбує, це його проблема;
  6. ...

*Ключ до методики*

№ твердження	№ відповідей				
	1	2	3	4	5
1	АЛ	АВ	И	К	М
2	К	АВ	М	И	АЛ
3	АЛ	К	М	И	АВ
4	М	И	К	АВ	АЛ
5	И	М	АВ	К	АЛ
6	АВ	АЛ	М	И	К
7	АЛ	К	И	АВ	М
8	М	К	АВ	АЛ	И
9	И	АВ	АЛ	М	К
10	К	М	АЛ	И	АВ

11	АВ	И	К	М	АЛ
12	К	М	И	АЛ	АВ
13	АЛ	М	И	АВ	К
14	К	И	АЛ	М	АВ
15	М	И	К	АВ	АЛ
16	И	К	М	АЛ	АВ
17	АВ	М	АЛ	К	И
18	И	АЛ	К	АВ	М
19	АЛ	И	АВ	К	М
20	М	АЛ	АВ	К	И

### *Тест комунікативних умінь (за Л. Міхельсоном)*

Цей тест є різновидом тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталона можна визначити за кількістю правильних відповідей. Неправильні відповіді підрозділяються на неправильні знизу (залежні) і неправильні зверху (агресивні).

*Інструкція.* «Ми просимо Вас уважно прочитати кожен з описаних ситуацій і вибрати один варіант поведінки в ній. Це повинно бути найбільш характерне для Вашої поведінки, те, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, по-вашому, слід було б робити».

#### *Текст методики*

1. Хтось говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви завжди в подібних ситуаціях:

- а) Говорите: «Ні, що Ви! Я таким не є».
- б) Говорите з посмішкою: «Спасибі, я дійсно людина видатна».
- в) Говорите: «Спасибі».
- г) Нічого не говорите і при цьому червонієте від сорому.
- д) Говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращій бік».

2. Хтось робить дію або вчинок, які, на Вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Робите так, ніби це не було настільки чудовим, і при цьому говорите: «Нормально!»
- б) Говорите: «Це було чудово, але я бачив кращі результати».
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите: «Я можу зробити набагато краще».
- д) Говорите: «Це дійсно чудово!»

3. Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що у Вас виходить дуже добре. Хто-небудь говорить: «Мені це не подобається!» Зазвичай у таких випадках:

- а) Говорите: «Ви — бовдур!»
- б) Говорите: «Я все ж таки думаю, що це заслуговує гарної оцінки».
- в) Говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим.
- г) Говорите: «Я думаю, що це видатний рівень. Що Ви розумієте!».
- д) Відчуваєте себе скривдженим і нічого не говорите у відповідь.

4. Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось каже: «Ви такий роззява! Ви забули б і свою голову, якщо б вона не була прикріплена до плечей». Зазвичай Ви у відповідь:

- а) Говорите: «У всякому разі, я розумніше Вас. Крім того, що Ви розумієте!»
- б) Говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я поводжуся, як тюхтій».
- в) Говорите: «Якщо хтось роззява, то це Ви».



г) Говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».

д) Нічого не кажете або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Хтось, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому ця людина не дає жодних пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

а) Говорите: «Я засмучений тим, що Ви змусили мене стільки чекати».

б) Говорите: «Я все думав, коли Ви прийдете».

в) Говорите: «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати Вас».

г) Нічого не говорите цій людині.

д) Говорите: «Ви ж обіцяли! Як Ви сміли так спізнюватися!»

6. Вам потрібно, щоб хтось зробив для Вас одну річ. Зазвичай у таких випадках:

а) Нікого ні про що не просите.

б) Говорите: «Ви повинні зробити це для мене».

в) Говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього пояснюєте суть справи.

г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини.

д) Говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

а) Говорите: «Ви виглядаєте засмученим. Чи можу я допомогти?»

б) Знаходячись поряд з цією людиною, не заводите розмови про її стан.

в) Говорите: «У Вас якась неприємність?»

г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою.

д) Сміючись, говорите: «Ви просто як велика дитина!»

8. Ви відчуваєте себе пригніченим, а хтось каже: «Ви виглядаєте засмученим». Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

а) Негативно качаєте головою або ніяк не реагуєте.

б) Говорите: «Це не Ваша справа!»

в) Говорите: «Так, я трохи засмучений. Дякую за участь».

г) Говорите: «Дрібниці».

д) Говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».

9. Хтось засуджує Вас за помилку, зроблену іншими. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Ви з глузду з'їхали!»

б) Говорите: «Це не моя вина. Цю помилку зробив хтось інший».

в) Говорите: «Я не думаю, що це моя вина».

г) Говорите: «Залиште мене в спокої, Ви не знаєте, що Ви говорите».

д) Приймаєте свою провину або не скажете нічого.

10. Хтось просить Вас зробити щось, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай у таких випадках:

а) Говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити».

б) Виконуєте прохання і нічого не говорите.

в) Говорите: «Це дурість; я не збираюся цього робити».

г) Перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено».

- д) Говорите: «Якщо Ви цього хочете...», після чого виконуєте прохання.
11. Хтось говорить Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, чудово. У таких випадках Ви зазвичай:
- а) Говорите: «Так, я зазвичай роблю це краще, ніж більшість інших людей».
  - б) Говорите: «Ні, це не було настільки здорово».
  - в) Говорите: «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх».
  - г) Говорите: «Спасибі».
  - д) Ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.
12. Хтось був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай у таких випадках:
- а) Говорите: «Ви дійсно були дуже люб'язні щодо мене».
  - б) Дієте так, ніби цей чоловік не був такий люб'язний до Вас, а Ви кажете: «дякую».
  - в) Говорите: «Ви поводитися щодо мене цілком нормально, але я заслуговую більшого».
  - г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите.
  - д) Говорите: «Ви поводитися відносно мене недостатньо добре».
13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, та хтось говорить Вам: «Вибачте, але Ви поведіться дуже шумно». У таких випадках Ви зазвичай:
- а) Негайно зупиняєте бесіду.
  - б) Говорите: «Якщо Вам це не подобається, забирайтеся звідси».
  - в) Говорите: «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого ведеться розмова приглушеним голосом.
  - г) Говорите: «Вибачте» і зупиняєте бесіду.
  - д) Говорите: «Все в порядку» і продовжуєте голосно розмовляти.
14. Ви стоїте в черзі, і хтось стає попереду Вас. Зазвичай у таких випадках:
- а) Неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поводяться дуже нервово».
  - б) Говорите: «Стаєте в хвіст черги!»
  - в) Нічого не говорите цьому типу.
  - г) Говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!»
  - д) Говорите: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».
15. Хтось робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай у таких випадках:
- а) Викрикуєте: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!»
  - б) Говорите: «Я гніваюся на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите».
  - в) Дієте так, щоб зашкодити цій справі, але нічого цьому типу не говорите.
  - г) Говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь».
  - д) Ігноруєте цю подію і нічого не говорите цьому типу.
16. Хтось має щось таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай у таких випадках:
- а) Говорите цій людині, щоб вона дала Вам цю річ.
  - б) Утримуєтесь від всяких прохань.
  - в) Відбираєте цю річ.
  - г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися даними предметом, і потім просите його в неї.

- д) Міркуєте про цей предмет, але не просите його для користування.
17. Хтось запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але так як це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:
- а) Говорите: «Ні, я тільки що дістав його і не хочу з ним розлучатися; можливо, колись потім».
  - б) Говорите: «Взагалі я не хотів би його давати, але Ви можете скористатися ним».
  - в) Говорите: «Ні, купуйте свій!»
  - г) Позичите цей предмет всупереч своєму небажанню.
  - д) Говорите: «Ви з глузду з'їхали!»
18. Якись люди ведуть розмову про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:
- а) Не скажете нічого.
  - б) Рубаєте бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому хобі.
  - в) Підходите ближче до групи і при нагоді вступаєте в розмову.
  - г) Підходите ближче і чекаєте, коли співрозмовники звернуть на Вас увагу.
  - д) Рубаєте бесіду і одразу починаєте говорити про те, як сильно Вам подобається це хобі.
19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хтось запитує: «Що Ви робите?» Зазвичай Ви:
- а) Говорите: «О, це дрібниця». Або: «Так, нічого особливого».
  - б) Говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?»
  - в) Продовжуєте працювати мовчки.
  - г) Говорите: «Це зовсім Вас не стосується».
  - д) Припиняє роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.
20. Ви бачите людину, яка спіткнулася і падає. У таких випадках:
- а) Розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивитесь під ноги?»
  - б) Говорите: «У Вас все в порядку? Можливо, я щось можу для Вас зробити?»
  - в) Запитаєте: «Що трапилося?»
  - г) Говорите: «Це все вибоїни на тротуарі».
  - д) Ніяк не реагуєте на цю подію.
21. Ви ударилися головою об полицю і набили гулю. Хтось говорить: «З Вами все гаразд?» Зазвичай Ви:
- а) Говорите: «Я прекрасно себе почуваю. Залиште мене в спокої!»
  - б) Нічого не кажете, ігноруючи цю людину.
  - в) Говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?»
  - г) Говорите: «Ні, я забив свою голову, спасибі за увагу до мене».
  - д) Говорите: «Дрібниці, у мене все буде гаразд».
22. Ви допустили помилку, але провину за неї покладено на когось іншого. Зазвичай у таких випадках:
- а) Не скажете нічого.
  - б) Говорите: «Це їхня помилка!»
  - в) Говорите: «Цю помилку допустив Я».
  - г) Говорите: «Я не думаю, що це зробив цей чоловік».

- д) Говорите: «Це їх гірка доля».
23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними кимось на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:
- Ідете геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона засмутила Вас.
  - Заявляєте цій людині, щоб вона не сміла більше цього робити.
  - Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим.
  - У свою чергу ображаєте цю людину, обзиваєте її.
  - Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що вона сказала, що вона не повинна цього робити знову.
24. Хтось часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай у таких випадках:
- Говорите: «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав».
  - Говорите: «Так не роблять. Я можу продовжити свою розповідь?»
  - Рубати цієї людини, оживаючи свою розповідь.
  - Нічого не кажете, дозволяючи іншій людині продовжувати свою промову.
  - Говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили!»

*Обробка даних.* Всі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні висловлювання партнера (запитання 1, 2, 11, 12);
- ситуації, в яких досліджуваній повинен реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуації, в яких до досліджуваного звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуації бесіди (13, 18, 19, 26, 27);
- ситуації, в яких необхідний прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини (питання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

#### *Блоки умінь:*

- Вміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від однолітка – питання 1, 2, 11, 12.
- Реагування на справедливу критику – питання 4, 13.
- Реагування на несправедливу критику – питання 3, 9.
- Реагування на провокуючу поведінку з боку співрозмовника – питання 5, 14, 15, 23, 24.
- Уміння звернутися до однолітка з проханням – питання 6, 16.
- Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» – питання 10, 17, 25.
- Уміння самому надати співчуття, підтримку – питання 7, 20.
- Вміння самостійно приймати співчуття і підтримку з боку однолітків – питання 8, 21.
- Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність – питання 18, 26.
- Реагування на спробу вступити з тобою в контакт – питання 19, 27.

*Ключ до методики*

	<b>залежні</b>	<b>компетентні</b>	<b>агресивні</b>
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ДВ
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД
23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

**Додаток Б. Результати математичної обробки даних з використанням  
методів математичної статистики**

***Б.1. Дані кореляційного аналізу змінних, що складають компоненти  
міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю  
(за коефіцієнтом кореляції  $r_{xy}$  Пірсона)***

**Когнітивний компонент**

		Відчуженість	Конфліктність	Конструктивність
Відчуженість	Кореляція Пірсона	1	,371**	-,642**
	Знач. (двобічна)		,000	,000
	N	300	300	300
Конфліктність	Кореляція Пірсона	,371**	1	-,693**
	Знач. (двобічна)	,000		,000
	N	300	300	300
Конструктивність	Кореляція Пірсона	-,642**	-,693**	1
	Знач. (двобічна)	,000	,000	
	N	300	300	300

\*\* . Кореляція значуща на рівні 0,01 (двобічна)

**Емоційний компонент**

		Емоційні бар'єри	Напруженість	Агресія	Самоцінність	Діалогічність
Емоційні бар'єри	Кореляція Пірсона	1	,322**	,553**	-,299**	-,607**
	Знач. (двобічна)		,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300
Напруженість	Кореляція Пірсона	,322**	1	,669**	-,184**	-,580**
	Знач. (двобічна)	,000		,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300
Агресія	Кореляція Пірсона	,553**	,669**	1	-,283**	-,676**
	Знач. (двобічна)	,000	,000		,000	,000
	N	300	300	300	300	300
Самоцінність	Кореляція Пірсона	-,299**	-,184**	-,283**	1	,303**
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000		,000
	N	300	300	300	300	300
Діалогічність	Кореляція Пірсона	-,607**	-,580**	-,676**	,303**	1
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	
	N	300	300	300	300	300

\*\* . Кореляція значуща на рівні 0,01 (двобічна)

## Поведінковий компонент

		Авторитарність	Егоїстичність	Агресивність	Підозрілість	Підпорядкованість	Залежність	Доброзичливість	Альтруїстичність	Залежний тип комунікативного реагування	Компетентний тип комунікативного реагування	Агресивний тип комунікативного реагування
Авторитарність	Кореляція Пірсона	1	,228**	,365**	,231**	-,607**	,047	,168	,173	-,192	,199	,281**
	Знач. (двобічна)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Егоїстичність	Кореляція Пірсона	,228**	1	,322**	,369**	,192	,170	,046	,077	,099	,064	,368**
	Знач. (двобічна)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Агресивність	Кореляція Пірсона	,365**	,322**	1	,449**	,582**	-,088	,048	,161	,142	,068	,607**
	Знач. (двобічна)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Підозрілість	Кореляція Пірсона	,231**	,369**	,449**	1	,046	,487**	-,098	-,016	,483**	,074	-,065
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Підпорядкованість	Кореляція Пірсона	-,607**	,192	,582**	,046	1	,446**	,451**	,435**	,565**	,041	,022
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Залежність	Кореляція Пірсона	,047	,170	-,088	,487**	,446**	1	,572**	,500**	,643**	-,352**	,022
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Доброзичливість	Кореляція Пірсона	,168	,046	,048	-,098	,451**	,572**	1	,630**	,107	,501**	,052
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Альтруїстичність	Кореляція Пірсона	,173	,077	,161	-,016	,435**	,500**	,630**	1	,466**	,035	,022
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Залежний тип комунікативного реагування	Кореляція Пірсона	-,192	,099	,142	,483**	,565**	,643**	,107	,466**	1	,045	,020
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Компетентний тип комунікативного реагування	Кореляція Пірсона	,199	,064	,068	,074	,041	-,352**	,501**	,035	,045	1	,068
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300
Агресивний тип комунікативного реагування	Кореляція Пірсона	,281**	,368**	,607**	-,065	,022	,022	,052	,022	,020	,068	1
	Знач. (двобічна)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300	300

\*\* Кореляція значуща на рівні 0,01 (двобічна)

**Мотиваційний компонент**

		Прагнення до людей	Страх бути відкинутим	Орієнтація на особисті інтереси	Орієнтація на взаємодію і співпрацю	Маргінальна орієнтація
Прагнення до людей	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	1 300	-,180** ,000 300	-,199** ,000 300	,377** ,000 300	,151** ,003 300
Страх бути відкинутим	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	-,180** ,000 300	1 300	,151** ,003 300	,142** ,005 300	,010 ,839 300
Орієнтація на особисті інтереси	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	-,199** ,000 300	,151** ,003 300	1 300	-,078 ,129 300	,043 ,402 300
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,377** ,000 300	,142** ,005 300	-,078 ,129 300	1 300	-,397** ,000 300
Маргінальна орієнтація	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,151** ,003 300	,010 ,839 300	,043 ,402 300	-,397** ,000 300	1 300

\*\* . Кореляція значуща на рівні 0,01 (двобічна)

**Ціннісно-смысловий компонент**

		Діалогічна комунікативна спрямованість	Авторитарна комунікативна спрямованість	Альтероцентристська комунікативна спрямованість	Маніпулятивна комунікативна спрямованість	Конформна комунікативна спрямованість	Індиферентна комунікативна спрямованість
Діалогічна комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	1 300	,210** ,000 300	,619** ,000 300	,699** ,000 300	,560** ,000 300	,383** ,000 300
Авторитарна комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,210** ,000 300	1 300	,247** ,000 300	,258** ,000 300	,222** ,000 300	,281** ,000 300
Альтероцентристська комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,619** ,000 300	,247** ,000 300	1 300	,547** ,000 300	,641** ,000 300	,515** ,000 300
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,699** ,000 300	,258** ,000 300	,547** ,000 300	1 300	,635** ,000 300	,498** ,000 300
Конформна комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,560** ,000 300	,222** ,000 300	,641** ,000 300	,635** ,000 300	1 300	,655** ,000 300
Індиферентна комунікативна спрямованість	Кореляція Пірсона Знач. (двобічна) N	,383** ,000 300	,281** ,000 300	,515** ,000 300	,498** ,000 300	,655** ,000 300	1 300

\*\* . Кореляція значуща на рівні 0,01 (двобічна)



## Б.2. Перевірка нормальності розподілу з використанням $\lambda$ -критерію

### Колмогорова-Смирнова

Одновібірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		відчуженість у відносинах	конфліктність у відносинах	конструктивність відносин	напруженість відносин	агресія у відносинах
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	78,6766	67,3988	76,8670	62,9265	59,5772
	Середньокв. відхилення	19,87860	24,80955	22,67624	23,05715	26,62572
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	,191	,163	,274	,153	,193
	Позитивні	,159	,094	,154	,082	,090
	Негативні	-,191	-,163	-,274	-,153	-,193
Статистика критерію		,191	,163	,274	,153	,193
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

Одновібірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		самоцінність відносин	діалогічність відносин	емоційні бар'єри	авторитарність	егоїстичність
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	60,8980	71,1139	14,761	18,2182	11,6857
	Середньокв. відхилення	23,41684	24,66824	4,44527	3,76583	1,94519
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	,207	,197	0,116	,069	,117
	Позитивні	,111	,121	0,08	,050	,114
	Негативні	-,207	-,197	-0,116	-,069	-,117
Статистика критерію		,207	,197	0,116	,069	,117
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

## Одновібірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		агресивність	підозрілість	підпорядкованість	залежність	доброзичливість
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	14,7610	6,2208	8,3584	10,7195	6,2052
	Середньокв. відхилення	4,44527	6,39177	5,48400	8,32224	4,67339
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	,116	,076	,057	0,14	0,122
	Позитивні	,080	,036	,039	0,14	0,122
	Негативні	-,116	-,076	-,057	-0,099	-0,092
Статистика критерію		,116	,076	,057	0,14	0,122
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,005 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

## Одновібірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		альтру-їстичність	залежний тип комунікативного реагування	компетентний тип комунікативного реагування	агресивний тип комунікативного реагування	прагнення до людей
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	6,439	34,6078	32,3688	26,6675	65,6699
	Середньокв. відхилення	7,3822	5,47146	16,42293	4,51198	21,57200
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	0,192	,118	,283	,099	,230
	Позитивні	0,188	,088	,283	,053	,131
	Негативні	-0,192	-,118	-,222	-,099	-,230
Статистика критерію		0,192	,118	,283	,099	,230
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

## Одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		страх бути відкинутим	орієнтація на особисті інтереси	орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	маргінальна орієнтація	діалогічна спрямованість
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	53,8915	21,9195	31,0234	47,8928	10,7273
	Середньокв. відхилення	27,62069	3,96354	6,19702	20,73670	7,6829
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	,154	,101	,059	,237	0,099
	Позитивні	,150	,060	,038	,237	0,099
	Негативні	-,154	-,101	-,059	-,223	-0,081
Статистика критерію		,154	,101	,059	,237	0,099
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,003 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

## Одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова

		авторитарна спрямованість	альтеро-центристська спрямованість	маніпулятивна спрямованість	конформна спрямованість	індиферентна спрямованість
N		300	300	300	300	300
Параметри нормального розподілу <sup>a,b</sup>	Середнє	16,1377	11,4753	11,6519	16,6519	9,413
	Середньокв. відхилення	6,96526	6,72682	8,91589	7,77706	7,17296
Найбільші екстремальні розбіжності	Абсолютна	0,118	0,098	0,118	0,074	0,113
	Позитивні	0,057	0,098	0,118	0,056	0,113
	Негативні	-0,118	-0,075	-0,096	-0,074	-0,095
Статистика критерію		0,118	0,098	0,118	0,074	0,113
Асимптотична значущість (2-стороння)		,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>	,000 <sup>c</sup>

a. Розподіл, що перевіряється, є нормальним.

b. Обчислено з даних.

c. Корекція значущості Лільєфорса.

### Б.3. Результати однофакторного дисперсійного аналізу ANOVA

#### Описові статистики

	N	Середнє	Середньокв. відхилення	Стандартна похибка	95% довірчий інтервал для середнього значення		Мінімум	Максимум	
					Нижня межа	Верхня межа			
Відчуженість у відносинах	1,00	100	75,1815	21,46299	2,04642	71,1255	79,2374	5,33	98,33
	2,00	100	82,3978	16,63515	1,83705	78,7427	86,0529	32,33	98,00
	3,00	100	79,8047	18,21504	1,76920	76,2967	83,3127	16,00	98,00
	Всього	300	78,6766	19,87860	1,01311	76,6847	80,6686	5,33	98,67
Конфліктність у відносинах	1,00	100	60,9099	24,45020	2,33124	56,2895	65,5303	9,33	100,00
	2,00	100	69,0127	24,45566	2,70068	63,6392	74,3862	9,33	100,00
	3,00	100	71,1924	23,98046	2,32919	66,5740	75,8107	6,00	99,67
	Всього	300	67,3988	24,80955	1,26441	64,9128	69,8849	6,00	100,00
Конструктивність у відносинах	1,00	100	75,9925	23,13555	2,20589	71,6205	80,3645	16,00	100,00
	2,00	100	77,5151	21,67027	2,39308	72,7536	82,2766	16,00	100,00
	3,00	100	75,9261	23,43292	2,27601	71,4132	80,4390	5,33	100,00
	Всього	300	76,8670	22,67624	1,15569	74,5948	79,1393	5,33	100,00
Напруженість у відносинах	1,00	100	60,2030	22,58794	2,15368	55,9345	64,4715	9,00	98,33
	2,00	100	67,5283	21,55423	2,38027	62,7923	72,2643	9,00	98,33
	3,00	100	65,0095	23,75177	2,30698	60,4352	69,5838	9,00	98,33
	Всього	300	62,9265	23,05715	1,17510	60,6161	65,2370	9,00	98,33
Агресія у відносинах	1,00	100	54,6476	27,72647	2,64361	49,4081	59,8872	1,00	100,00
	2,00	100	60,2510	26,18758	2,89193	54,4969	66,0050	3,33	100,00
	3,00	100	61,3102	25,63193	2,48959	56,3738	66,2466	6,00	100,00
	Всього	300	59,5772	26,62572	1,35697	56,9092	62,2452	1,00	100,00
Самоцінність у відносинах	1,00	100	54,4640	24,68123	2,35326	49,7999	59,1281	7,33	92,33
	2,00	100	65,9266	20,87825	2,30562	61,3391	70,5140	16,67	92,33
	3,00	100	62,2301	22,97767	2,23179	57,8049	66,6553	3,77	100,00
	Всього	300	60,8980	23,41684	1,19343	58,5515	63,2445	3,77	100,00
Діалогічність у відносинах	1,00	100	68,0174	24,86093	2,37040	63,3193	72,7154	7,67	100,00
	2,00	100	76,2056	22,24020	2,45602	71,3189	81,0923	7,67	100,00
	3,00	100	70,1752	24,17487	2,34807	65,5194	74,8310	7,67	100,00
	Всього	300	71,1139	24,66824	1,25721	68,6420	73,5857	7,67	100,00
Емоційні бар'єри у спілкуванні	1,00	100	7,4368	5,75003	,61647	6,2113	8,6623	-6,00	19,00
	2,00	100	18,0283	4,11144	,39934	17,2365	18,8201	8,00	26,00
	3,00	100	11,9057	1,94950	,18935	11,5302	12,2811	7,00	16,00
	Всього	300	11,6857	1,94519	,09914	11,4908	11,8806	5,00	18,00
Авторитарність	1,00	100	17,1818	3,63010	,34612	16,4958	17,8678	9,00	26,00
	2,00	100	19,0732	3,55479	,39256	18,2921	19,8542	12,00	27,00
	3,00	100	18,0283	4,11144	,39934	17,2365	18,8201	8,00	26,00
	Всього	300	18,2182	3,76583	,19192	17,8408	18,5955	8,00	27,00
Егоїстичність	1,00	100	11,3636	2,08853	,19913	10,9690	11,7583	5,00	18,00
	2,00	100	11,5854	1,79816	,19857	11,1903	11,9805	7,00	16,00
	3,00	100	11,9057	1,94950	,18935	11,5302	12,2811	7,00	16,00
	Всього	300	11,6857	1,94519	,09914	11,4908	11,8806	5,00	18,00
Агресивність	1,00	100	14,3091	4,34255	,41405	13,4885	15,1297	,00	21,00
	2,00	100	15,2927	4,94285	,54585	14,2066	16,3787	-2,00	21,00
	3,00	100	14,7547	4,39223	,42661	13,9088	15,6006	3,00	21,00
	Всього	300	14,7610	4,44527	,22655	14,3156	15,2065	-2,00	21,00
Підозрілість	1,00	100	6,4636	5,91325	,56381	5,3462	7,5811	-12,00	18,00
	2,00	100	6,0854	6,66519	,73605	4,6209	7,5499	-12,00	21,00
	3,00	100	5,8491	6,81426	,66186	4,5367	7,1614	-13,00	19,00
	Всього	300	6,2208	6,39177	,32575	5,5803	6,8613	-16,00	21,00
Підпорядкованість	1,00	100	8,5818	5,73958	,54725	7,4972	9,6664	-7,00	20,00
	2,00	100	8,6707	5,25887	,58074	7,5152	9,8262	-3,00	21,00
	3,00	100	8,6415	5,14400	,49963	7,6508	9,6322	-7,00	21,00
	Всього	300	8,3584	5,48400	,27949	7,8089	8,9080	-7,00	21,00
Залежність	1,00	100	18,9540	3,37883	,36225	18,2339	19,6741	11,00	26,00
	2,00	100	11,9195	1,85032	,19838	11,5252	12,3139	8,00	16,00
	3,00	100	14,8391	4,15086	,44502	13,9544	15,7237	1,00	21,00
	Всього	300	11,6857	1,94519	,09914	11,4908	11,8806	5,00	18,00

Доброзичливість	1,00	100	6,4943	6,26336	,67150	5,1594	7,8292	-16,00	17,00
	2,00	100	7,4368	5,75003	,61647	6,2113	8,6623	-6,00	19,00
	3,00	100	18,9540	3,37883	,36225	18,2339	19,6741	11,00	26,00
	Всього	300	6,2208	6,39177	,32575	5,5803	6,8613	-16,00	21,00
Альтруїстичність	1,00	100	11,9195	1,85032	,19838	11,5252	12,3139	8,00	16,00
	2,00	100	14,8391	4,15086	,44502	13,9544	15,7237	1,00	21,00
	3,00	100	6,4943	6,26336	,67150	5,1594	7,8292	-16,00	17,00
	Всього	300	14,7610	4,44527	,22655	14,3156	15,2065	-2,00	21,00
Залежний тип комунікативного реагування	1,00	100	31,6818	5,46202	,52078	30,6496	32,7140	18,00	42,00
	2,00	100	35,8537	5,65057	,62400	34,6121	37,0952	20,00	42,00
	3,00	100	35,7830	5,05212	,49071	34,8100	36,7560	16,00	42,00
	Всього	300	34,6078	5,47146	,27885	34,0595	35,1561	16,00	42,00
Компетентний тип комунікативного реагування	1,00	100	33,2818	29,56105	2,81854	27,6956	38,8681	12,00	333,00
	2,00	100	32,8902	5,13041	,56656	31,7630	34,0175	16,00	42,00
	3,00	100	31,8585	5,75440	,55892	30,7503	32,9667	12,00	42,00
	Всього	300	32,3688	16,42293	,83699	30,7232	34,0145	12,00	333,00
Агресивний тип комунікативного реагування	1,00	100	25,3636	4,70746	,44884	24,4741	26,2532	11,00	33,00
	2,00	100	27,9390	4,43150	,48938	26,9653	28,9127	15,00	35,00
	3,00	100	26,8679	4,64158	,45083	25,9740	27,7618	5,00	35,00
	Всього	300	26,6675	4,51198	,22995	26,2154	27,1197	5,00	35,00
Прагнення до людей	1,00	100	63,5933	20,38148	1,94330	59,7417	67,4448	9,67	100,00
	2,00	100	67,9434	23,14157	2,55556	62,8587	73,0282	9,67	100,00
	3,00	100	66,4340	21,75982	2,11350	62,2433	70,6246	9,67	100,00
	Всього	300	65,6699	21,57200	1,09941	63,5083	67,8316	9,67	100,00
Страх бути відкинутим	1,00	100	55,9837	27,07807	2,58179	50,8667	61,1008	4,67	100,00
	2,00	100	49,9484	25,68499	2,83643	44,3048	55,5920	4,67	100,00
	3,00	100	52,0642	30,14794	2,92823	46,2581	57,8704	4,67	100,00
	Всього	300	53,8915	27,62069	1,40768	51,1238	56,6593	4,67	100,00
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	1,00	100	20,6636	4,31825	,41173	19,8476	21,4797	9,00	28,00
	2,00	100	23,1829	3,70894	,40958	22,3680	23,9979	11,00	30,00
	3,00	100	21,9717	3,75299	,36452	21,2489	22,6945	11,00	28,00
	Всього	300	21,9195	3,96354	,20200	21,5223	22,3166	9,00	30,00
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	1,00	100	31,1273	5,44212	,51889	30,0989	32,1557	16,00	42,00
	2,00	100	31,9512	7,04115	,77757	30,4041	33,4983	12,00	42,00
	3,00	100	30,6981	6,43379	,62491	29,4590	31,9372	12,00	42,00
	Всього	300	31,0234	6,19702	,31583	30,4024	31,6443	12,00	42,00
Маргінальна орієнтація	1,00	100	43,5865	21,20953	2,02225	39,5785	47,5946	3,67	80,00
	2,00	100	47,7746	19,81297	2,18798	43,4212	52,1280	,67	80,00
	3,00	100	49,8693	20,05632	1,94804	46,0067	53,7319	3,67	80,00
	Всього	300	47,8928	20,73670	1,05684	45,8149	49,9707	,67	80,00
Діалогічна комунікативна спрямованість	1,00	100	17,1818	3,63010	,34612	16,4958	17,8678	9,00	26,00
	2,00	100	19,0732	3,55479	,39256	18,2921	19,8542	12,00	27,00
	3,00	100	18,0283	4,11144	,39934	17,2365	18,8201	8,00	26,00
	Всього	300	18,2182	3,76583	,19192	17,8408	18,5955	8,00	27,00
Авторитарна комунікативна спрямованість	1,00	100	11,3636	2,08853	,19913	10,9690	11,7583	5,00	18,00
	2,00	100	11,5854	1,79816	,19857	11,1903	11,9805	7,00	16,00
	3,00	100	11,9057	1,94950	,18935	11,5302	12,2811	7,00	16,00
	Всього	300	11,6857	1,94519	,09914	11,4908	11,8806	5,00	18,00
Альтероцентристська комунікативна спрямованість	1,00	100	14,3091	4,34255	,41405	13,4885	15,1297	,00	21,00
	2,00	100	15,2927	4,94285	,54585	14,2066	16,3787	-2,00	21,00
	3,00	100	14,7547	4,39223	,42661	13,9088	15,6006	3,00	21,00
	Всього	300	14,7610	4,44527	,22655	14,3156	15,2065	-2,00	21,00
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	1,00	100	6,4636	5,91325	,56381	5,3462	7,5811	-12,00	18,00
	2,00	100	6,0854	6,66519	,73605	4,6209	7,5499	-12,00	21,00
	3,00	100	5,8491	6,81426	,66186	4,5367	7,1614	-13,00	19,00
	Всього	300	6,2208	6,39177	,32575	5,5803	6,8613	-16,00	21,00
Конформна комунікативна спрямованість	1,00	100	8,5818	5,73958	,54725	7,4972	9,6664	-7,00	20,00
	2,00	100	8,6707	5,25887	,58074	7,5152	9,8262	-3,00	21,00
	3,00	100	8,6415	5,14400	,49963	7,6508	9,6322	-7,00	21,00
	Всього	300	8,3584	5,48400	,27949	7,8089	8,9080	-7,00	21,00
Індиферентна комунікативна спрямованість	1,00	100	18,9540	3,37883	,36225	18,2339	19,6741	11,00	26,00
	2,00	100	11,9195	1,85032	,19838	11,5252	12,3139	8,00	16,00
	3,00	100	14,8391	4,15086	,44502	13,9544	15,7237	1,00	21,00
	Всього	300	11,6857	1,94519	,09914	11,4908	11,8806	5,00	18,00

## Критерій однорідності дисперсій

	Статистика			Значущість
	Лівія	ст.св.1	ст.св.2	
Відчуженість у відносинах	2,952	3	296	,033
Конфліктність у відносинах	,081	3	296	,971
Конструктивність відносин	,103	3	296	,958
Напруженість відносин	,663	3	296	,575
Агресія у відносинах	,311	3	296	,817
Самоцінність відносин	2,730	3	296	,044
Діалогічність відносин	1,286	3	296	,279
Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні	,663	3	296	,575
Авторитарність	1,322	3	296	,267
Егоїстичність	,916	3	296	,433
Агресивність	,712	3	296	,545
Підозрілість	,878	3	296	,453
Підпорядкованість	,916	3	296	,433
Залежність	1,686	3	296	,170
Доброзичливість	1,886	3	296	,131
Альтруїстичність	1,190	3	296	,313
Залежний тип комунікативного реагування	2,747	3	296	,043
Компетентний тип комунікативного реагування	1,667	3	296	,174
Агресивний тип комунікативного реагування	1,111	3	296	,344
Прагнення до людей	,995	3	296	,395
Страх бути відкинутим	2,148	3	296	,094
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	1,686	3	296	,170
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	1,886	3	296	,131
Маргінальна орієнтація	1,190	3	296	,313
Діалогічна комунікативна спрямованість	1,322	3	296	,267
Авторитарна комунікативна спрямованість	,916	3	296	,433
Альтероцентристська комунікативна спрямованість	,712	3	296	,545
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	,878	3	296	,453
Конформна комунікативна спрямованість	,916	3	296	,433
Індиферентна комунікативна спрямованість	2,747	3	296	,043

## ANOVA

		Сума квадратів	ст.св.	Середній квадрат	F	Значущість
Відчуженість у відносинах	Між групами	2632,756	3	877,585	2,634	,050
	Всередині груп	149108,197	296	391,360		
	Всього	151740,953	299			
Конфліктність у відносинах	Між групами	6740,326	3	2246,775	3,728	,012
	Всередині груп	229616,921	296	602,669		
	Всього	236357,247	299			
Конструктивність відносин	Між групами	446,803	3	148,934	,288	,834
	Всередині груп	197010,594	296	517,088		
	Всього	197457,397	299			
Напруженість відносин	Між групами	4036,872	3	1345,624	2,562	,055
	Всередині груп	200109,885	296	525,223		
	Всього	204146,757	299			
Агресія у відносинах	Між групами	4086,097	3	1362,032	3,935	,011
	Всередині груп	268142,608	296	703,786		
	Всього	272228,705	299			
Самоцінність відносин	Між групами	7088,485	3	2362,828	4,424	,005
	Всередині груп	203477,302	296	534,061		
	Всього	210565,787	299			
Діалогічність відносин	Між групами	3279,902	3	1093,301	2,808	,055
	Всередині груп	230392,479	296	604,705		
	Всього	233672,380	299			
Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні	Між групами	1916,335	3	638,778	2,930	,042
	Всередині груп	261608,872	296	686,637		
	Всього	263525,207	299			
Авторитарність	Між групами	229,017	3	76,339	5,575	,001
	Всередині груп	5216,656	296	13,692		
	Всього	5445,673	299			
Егоїстичність	Між групами	22,121	3	7,374	1,963	,119
	Всередині груп	1430,850	296	3,756		
	Всього	1452,971	299			
Агресивність	Між групами	46,179	3	15,393	,778	,507
	Всередині груп	7541,836	296	19,795		
	Всього	7588,016	299			
Підозрілість	Між групами	29,145	3	9,715	,236	,871
	Всередині груп	15659,089	296	41,100		
	Всього	15688,234	299			
Підпорядкованість	Між групами	95,882	3	31,961	1,063	,365
	Всередині груп	11452,653	296	30,059		

	Всього	11548,535	299			
Залежність	Між групами	2632,756	3	877,585	2,642	,053
	Всередині груп	149108,197	296	391,360		
	Всього	151740,953	299			
Доброзичливість	Між групами	446,803	3	148,934	,288	,834
	Всередині груп	197010,594	296	517,088		
	Всього	197457,397	299			
Альтруїстичність	Між групами	977,548	3	325,849	2,699	,055
	Всередині груп	177717,291	296	466,450		
	Всього	178694,839	299			
Залежний тип комунікативного реагування	Між групами	1319,430	3	439,810	16,466	,000
	Всередині груп	10176,347	296	26,710		
	Всього	11495,777	299			
Компетентний тип комунікативного реагування	Між групами	232,818	3	77,606	,286	,835
	Всередині груп	103336,808	296	271,225		
	Всього	103569,626	299			
Агресивний тип комунікативного реагування	Між групами	327,534	3	109,178	5,554	,001
	Всередині груп	7489,910	296	19,659		
	Всього	7817,444	299			
Прагнення до людей	Між групами	977,548	3	325,849	,699	,553
	Всередині груп	177717,291	296	466,450		
	Всього	178694,839	299			
Страх бути відкинутим	Між групами	3056,406	3	1018,802	1,339	,261
	Всередині груп	289898,255	296	760,888		
	Всього	292954,661	299			
Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	Між групами	314,341	3	104,780	6,982	,000
	Всередині груп	5718,163	296	15,008		
	Всього	6032,504	299			
Орієнтація на взаємодію і співпрацю	Між групами	115,323	3	38,441	1,001	,392
	Всередині груп	14631,466	296	38,403		
	Всього	14746,790	299			
Маргінальна орієнтація	Між групами	3317,178	3	1105,726	2,604	,052
	Всередині груп	161806,891	296	424,690		
	Всього	165124,069	299			
Діалогічна комунікативна спрямованість	Між групами	229,017	3	76,339	5,575	,001
	Всередині груп	5216,656	296	13,692		
	Всього	5445,673	299			
Авторитарна комунікативна спрямованість	Між групами	22,121	3	7,374	1,963	,119
	Всередині груп	1430,850	296	3,756		
	Всього	1452,971	299			
	Між групами	46,179	3	15,393	,778	,507



Альтероцентристська комунікативна спрямованість	Всередині груп	7541,836	296	19,795		
	Всього	7588,016	299			
Маніпулятивна комунікативна спрямованість	Між групами	29,145	3	9,715	,236	,871
	Всередині груп	15659,089	296	41,100		
	Всього	15688,234	299			
Конформна комунікативна спрямованість	Між групами	95,882	3	31,961	1,063	,365
	Всередині груп	11452,653	296	30,059		
	Всього	11548,535	299			
Індиферентна комунікативна спрямованість	Між групами	1319,430	3	439,810	16,466	,000
	Всередині груп	10176,347	296	26,710		
	Всього	11495,777	299			

### Відчуженість у відносинах

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	75,1815	
	3,00	100	79,8047	79,8047
	2,00	100		82,3978
	Значущість		,130	,172

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Конфліктність у відносинах

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	60,9099	
	2,00	100		69,0127
	3,00	100		71,1924
	Значущість		1,000	,569

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Конструктивність відносин

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	
Дункан <sup>a</sup>	3,00	100	75,9261	
	1,00	100	75,9925	
	2,00	100	77,5151	
	Значущість			,484

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Напруженість відносин

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	60,2030	
	3,00	100	65,0095	65,0095
	2,00	100		67,5283
	Значущість		,119	,450

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Агресія у відносинах

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	54,6476	
	2,00	100	60,2510	60,2510
	3,00	100	61,3102	61,3102
	Значущість		,103	,496

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Самоцінність відносин

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	54,4640	
	3,00	100		62,2301
	2,00	100		65,9266
	Значущість		1,000	,303

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Діалогічність відносин

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	68,0174	
	3,00	100	70,1752	70,1752
	2,00	100		76,2056
	Значущість		,380	,112

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	17,1818	
	3,00	100	18,0283	18,0283
	2,00	100		19,0732
	Значущість		,116	,066

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Прагнення до людей

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05
			1
Дункан <sup>а</sup>	1,00	100	63,5933
	3,00	100	66,4340
	2,00	100	67,9434
	Значущість		,211

Виводяться середні для груп в однорідних підборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Страх бути відкинутим

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05
			1
Дункан <sup>а</sup>	2,00	100	49,9484
	3,00	100	52,0642
	1,00	100	55,9837
	Значущість		,100

Виводяться середні для груп в однорідних підборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05		
			1	2	3
Дункан <sup>а</sup>	1,00	100	20,6636		
	3,00	100		21,9717	
	2,00	100			23,1829
	Значущість		1,000	,618	,099

Виводяться середні для груп в однорідних підборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Орієнтація на взаємодію і співпрацю

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	3,00	100	30,6981	
	1,00	100	31,1273	
	2,00	100	31,9512	
	Значущість			,121

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Маргінальна орієнтація

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	43,5865	
	2,00	100	47,7746	47,7746
	3,00	100		49,8693
	Значущість		,163	,307

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Авторитарність

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	17,1818	
	3,00	100	18,0283	18,0283
	2,00	100		19,0732
	Значущість		,116	,066

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Егоїстичність

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	11,3636	
	2,00	100	11,5854	
	3,00	100	11,9057	
	Значущість			,071

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Агресивність

			Підмножина для альфа = 0.05
	група досліджуваних	N	1
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	14,3091
	3,00	100	14,7547
	2,00	100	15,2927
	Значущість		,169

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Підозрілість

			Підмножина для альфа = 0.05
	група досліджуваних	N	1
Дункан <sup>a</sup>	3,00	100	5,8491
	2,00	100	6,0854
	1,00	100	6,4636
	Значущість		,536

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Підпорядкованість

			Підмножина для альфа = 0.05
	група досліджуваних	N	1
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	8,5818
	3,00	100	8,6415
	2,00	100	8,6707
	Значущість		,161

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Залежність

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	18,9540	
	3,00	100	14,8391	
	2,00	100		11,9195
	Значущість		1,000	,117

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Добррозичливість

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05
			1
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	6,4943
	2,00	100	7,4368
	3,00	100	7,4368
	Значущість		,071

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Альтруїстичність

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	11,9195	
	2,00	100	14,8391	
	3,00	100		6,4943
	Значущість		1,000	,117

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Залежний тип комунікативного реагування

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	31,6818	
	3,00	100		35,7830
	2,00	100		35,8537
	Значущість		1,000	,850

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Компетентний тип комунікативного реагування

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	3,00	100	31,8585	
	2,00	100	32,8902	
	1,00	100	33,2818	
	Значущість			,469

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Агресивний тип комунікативного реагування

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	25,3636	
	3,00	100		26,8679
	2,00	100		27,9390
	Значущість		1,000	,117

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Діалогічна комунікативна спрямованість

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	17,1818	
	3,00	100	18,0283	18,0283
	2,00	100		19,0732
	Значущість		,116	,066

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Авторитарна комунікативна спрямованість

	група досліджуваних	N	Підмножина для альфа = 0.05	
			1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	11,3636	
	2,00	100	11,5854	
	3,00	100	11,9057	
	Значущість			,071

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.



### Альтероцентристська комунікативна спрямованість

			Підмножина для альфа = 0.05	
	група досліджуваних	N	1	
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	14,3091	
	3,00	100	14,7547	
	2,00	100	15,2927	
	Значущість		,169	

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Маніпулятивна комунікативна спрямованість

			Підмножина для альфа = 0.05	
	група досліджуваних	N	1	
Дункан <sup>a</sup>	3,00	100	5,8491	
	2,00	100	6,0854	
	1,00	100	6,4636	
	Значущість		,536	

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Конформна комунікативна спрямованість

			Підмножина для альфа = 0.05	
	група досліджуваних	N	1	
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	8,5818	
	3,00	100	8,6415	
	2,00	100	8,6707	
	Значущість		,161	

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

### Індиферентна комунікативна спрямованість

			Підмножина для альфа = 0.05	
	група досліджуваних	N	1	2
Дункан <sup>a</sup>	1,00	100	18,9540	
	3,00	100	14,8391	
	2,00	100		11,9195
	Значущість		1,000	

Виводяться середні для груп в однорідних піднаборах.

а. Використовує розмір зразка гармонійного середнього = 94,755.

**Б.4. Ступінь вираженості компонентів та показників міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю різних освітніх рівнів**

**( $n_1=100, n_2=100, n_3=100$ )**

Компоненти	Ранги за групами досліджуваних	група 1 ( $n_1=100$ )	група 2 ( $n_2=100$ )	група 3 ( $n_3=100$ )
	Шкали			
Когнітивний	Відчуженість	1	3	2
	Конфліктність	1	2	3
	Конструктивність	2	3	1
Емоційний	Напруженість	1	3	2
	Агресія	1	2	3
	Самоцінність відносин	1	3	2
	Діалогічність відносин	1	3	2
	Емоційні бар'єри	3	2	1
Поведінковий	Авторитарність	1	3	2
	Егоїстичність	1	2	3
	Агресивність	1	3	2
	Підозрілість	3	2	1
	Підпорядкованість	1	3	2
	Залежність	3	1	2
	Доброзичливість	1	2,5	2,5
	Альтруїстичність	2	3	1
	Залежне реагування	1	3	2
	Компетентне реагування	3	2	1
	Агресивне реагування	1	3	2
Мотиваційний	Прагнення до людей	1	3	2
	Страх бути відкинутим	3	1	2
	Орієнтація на особисті інтереси	1	3	2
	Орієнтація на взаємодію	2	3	1
	Маргінальна орієнтація	1	2	3
Ціннісно-смысловий	Діалогічна спрямованість	1	3	2
	Авторитарна спрямованість	1	2	3
	Альтероцентристська спрямованість	1	3	2
	Маніпулятивна спрямованість	3	2	1
	Конформна спрямованість	1	3	2
	Індиферентна спрямованість	3	1	2

1 — найнижчий ступінь вираження ознаки; 2 — середній ступінь вираження ознаки;  
3 — середній ступінь вираження ознаки.

**Додаток В. Тренінгова програма розвитку міжособистісної взаємодії  
фахівців технічного профілю**

**ДЕТАЛЬНА СТРУКТУРА ПРОГРАМИ**

<b>№ п/п</b>	<b>Тема заняття</b>	<b>Мета роботи</b>	<b>Процедури та вправи</b>
<i>Модуль 1. Розвиток когнітивного компонента міжособистісної взаємодії</i>			
1.	Знайомство з групою	Знайомство учасників з тренінговою програмою та одне з одним, а також створення оптимальних умов для подальшої взаємодії.	1. Слово тренера. 2. Вправа-знайомство «Це моє ім'я». 3. Правила групи. 4. Вправа «Очікування групи». 5. Вправа «Сніданок з героєм». 6. Вправа «Комісійний магазин». 7. Рефлексія.
2.	Позитивне мислення	Розвиток навичок позитивного мислення в ситуаціях міжособистісної взаємодії.	1. Вправа «Вітання на швидкість». 2. Вправа «Контраргументи». 3. Вправа «Моя проблема у взаємодії». 4. Вправа «Три закони взаємодії». 5. Притча «Два горщики». 6. Вправа «Нова знайома». 7. Рефлексія.
<i>Модуль 2. Розвиток емоційного компонента міжособистісної взаємодії</i>			
3.	Світ моїх емоцій	Сприяння усвідомленню та адекватній оцінці учасниками власних емоцій та почуттів, розкриттю їх впливу на взаємодію з іншими.	1. Вправа «Зустріч поглядами». 2. Вправа «Передати одним словом». 3. Вправа «Гойдалка». 4. Вправа «Комплімент». 5. Вправа «Дивне місто». 6. Вправа «Репетиція взаємодії». 7. Рефлексія.
4.	Емоційний інтелект	Розвиток емоційного інтелекту учасників та розкриття його ролі в ефективній міжособистісній взаємодії.	1. Вправа «Вітання без слів». 2. Вправа «Автопортрет». 3. Вправа «Відбиття почуттів». 4. Вправа «Яким мене бачать». 5. Вправа «Спина до спини». 6. Вправа «Обманний маневр». 7. Рефлексія.

<i>Модуль 3. Розвиток поведінкового компонента міжособистісної взаємодії</i>			
5.	Сильний аргумент	Розвиток в учасників навичок конструктивної поведінки у конфліктах та у професійній взаємодії.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа «Увага на мене».</li> <li>2. Вправа «Я кажу «Ні» ».</li> <li>3. Вправа «Зміна поведінки».</li> <li>4. Вправа «Варіанти відповіді».</li> <li>5. Вправа «Агресивний контакт».</li> <li>6. Вправа «Досвід упевненої поведінки».</li> <li>7. Рефлексія.</li> </ol>
6.	Все під контролем!	Розвиток в учасників навичок самоконтролю у взаємодії та здатності гнучко реагувати на життєві та професійні ситуації.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа «Заборонений рух».</li> <li>2. Вправа «Як ти вчиниш?».</li> <li>3. Вправа «Складні ситуації».</li> <li>4. Вправа «Так, і ще...».</li> <li>5. <b>Вправа</b> «Згода, незгода, оцінка».</li> <li>6. Вправа «Розтули кулак».</li> <li>7. Рефлексія.</li> </ol>
<i>Модуль 4. Розвиток мотиваційного компонента міжособистісної взаємодії</i>			
7.	Мотиви вирішують все	Сприяння учасникам в аналізі власних домінуючих мотивів та визначенні їх доцільності у міжособистісній взаємодії.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа «Знайди пару».</li> <li>2. Вправа «Нестандартна поведінка».</li> <li>3. Вправа «Передай монетку».</li> <li>4. Вправа «Договір».</li> <li>5. <b>Вправа</b> «Трикутник».</li> <li>6. <b>Вправа</b> «Слон і сліпі».</li> <li>7. Рефлексія.</li> </ol>
8.	Ти + я = діалог	Мотивування учасників на побудову успішного діалогічного спілкування та діалогічної взаємодії.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа «Асоціації».</li> <li>2. Вправа «Моя гордість».</li> <li>3. Вправа «Організація діалогу».</li> <li>4. Вправа «Кіт Леопольд».</li> <li>5. Вправа «Аварія корабля».</li> <li>6. Вправа «Театр: п'еса, яка влаштує всіх».</li> <li>7. Рефлексія.</li> </ol>
<i>Модуль 5. Розвиток ціннісно-сислового компонента міжособистісної взаємодії</i>			
9.	Шукаємо сенси	Допомога учасникам у визначенні та усвідомленні їх цінностей і смислів у взаємодії.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа «Привіт!»</li> <li>2. Вправа «Мій девіз».</li> <li>3. Вправа «Цінності».</li> <li>4. <b>Вправа</b> «Австалийський дощ».</li> <li>5. Вправа «Перше враження».</li> </ol>

			6. Вправа «Сценарії й ролі». 7. Рефлексія.
10.	На старт, увага, взаємодія!	Аналіз знань, вмінь та особистісних змін учасників, набутих протягом занять, а також заохочення їх до подальшого розвитку навичок ефективної міжособистісної взаємодії.	1. Вправа «Зіпсований телефон з асоціаціями». 2. Вправа «Розмова про особисте». 3. Вправа «Перефразування». 4. <b>Вправа</b> «Командна взаємодія». 5. Вправа «Наші очікування». 6. Рефлексія циклу занять. 7. Вправа «Спасибі за приємне заняття».

## *МОДУЛЬ 1. РОЗВИТОК КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ*

### **ЗАНЯТТЯ 1. ЗНАЙОМСТВО З ГРУПОЮ**

**Мета заняття:** Знайомство учасників з тренінговою програмою та одне з одним, а також створення оптимальних умов для подальшої взаємодії.

#### 1. СЛОВО ТРЕНЕРА.

Доброго дня, шановні учасники! Сьогодні ми розпочинаємо участь у тренінговій програмі, спрямованій на розвиток навичок міжособистісної взаємодії. Наша робота триватиме протягом 3 тижнів, ми будемо зустрічатися тричі на тиждень. Сподіваюсь, результат спільної роботи буде плідним. Тож почнімо знайомитися одне з одним!

#### 2. ВПРАВА-ЗНАЙОМСТВО «ЦЕ МОЄ ІМ'Я».

По колу кожен по черзі називає своє ім'я. Потім він повідомляє про своє ім'я щонебудь. Наприклад, він може спробувати відповісти на такі питання:

- Чи знаю я, хто його для мене вибрав?
- Чи знаю я, що означає моє ім'я?
- Хто ще в сім'ї носив це ім'я?

*Обговорення:*

- Чи легко вам було розповідати про своє ім'я?
- Якщо ні, чому?

#### 3. ПРАВИЛА ГРУПИ.

Для того, щоб робота групи була налагодженою, необхідно виробити правила, яких будуть дотримуватись учасники. Група методом «мозкового штурму» встановлює правила ефективної взаємодії, відповідаючи на запитання: «Що слід зробити для того, аби робота в групі була ефективною?»

*Інструкція.* Для роботи нашої групи нам необхідні правила. Пропонуємо обговорити такі орієнтовні правила роботи, а потім або прийняти, або відкинути їх:

**1. Спілкування за принципом «тут і тепер».** Під час заняття аналізуються ті процеси, думки, емоції, відчуття, які проявляються під час занять, тим самим забороняється обговорення ситуацій минулого та проектування майбутніх ситуацій. Це правило дасть змогу кожному учаснику сконцентруватись на власних емоціях, думках, розвинути навички

самоаналізу. Важливо вміти говорити про свої актуальні відчуття і думки. Розвинена рефлексія допомагає людині бути самокритичною, краще пізнавати себе і власні особистісні особливості, а також розуміти стани інших членів тренінгової групи. Тому під час занять всі говорять лише про те, що турбує їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними у групі.

**2. Спілкування на основі довіри.** Важливо, щоб учасники максимально довіряли одне одному. Створення атмосфери довіри можна почати з пропозиції прийняти єдину форму звертання один до одного на «ти». Це психологічно ставить усіх у рівні позиції, зокрема і тренера, незалежно від віку, соціального статусу, життєвого досвіду і т.д.

**3. Бути щирим у спілкуванні.** Учасники групи намагаються говорити лише про те, що відбувається у групі. Якщо немає бажання висловитись щиро і відверто, краще промовчати. Це правило означає відверте висловлювання своїх почуттів щодо дій інших учасників і до самого себе. Той, хто дає оцінку, повинен проявити толерантність до іншого.

**4. «Я-висловлювання».** Для більш відвертого спілкування під час занять варто відмовитись від безособового мовлення, яке допомагає приховувати власну позицію і, тим самим, уникати її усвідомлення. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважає, що...» — на таке: «Я вважаю, що...» тощо. Це передбачає відмову від безадресних суджень про інших.

**5. Бути активним та нести відповідальність за результати роботи у групі.** Це норма поведінки, згідно з якою ми в будь-яку хвилину реально включені в роботу. Активно дивимось, слухаємо, відчуваємо партнера і колектив у цілому. Потрібно пам'ятати, що ефективність роботи тренінгової групи залежить від внеску кожного її учасника та необхідності працювати не тільки для себе, на вирішення власних проблем, а й на інших, так як допомога іншому є способом пізнати себе.

**6. Повага до того, хто говорить.** Коли висловлюється хтось із учасників, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він бажає. Не критикуємо і визнаємо право на висловлення своєї власної думки. Правило передбачає неможливість переривати того, хто говорить.

**7. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.** Під час обговорення того, що відбувається, ми оцінюємо не учасника, а лише його дії і поведінку. Ми не використовуємо висловлювання типу: «Ти мені не подобаєшся», а говоримо: «Мені не подобається твоя манера спілкування».

**8. Конфіденційність.** Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується. Ми впевнені в тому, що ніхто не розповість про переживання людини, про те, чим вона поділилась. Це допомагає нам бути щирими, сприяє саморозкриттю. Ми довіряємо одне одному і групі в цілому.

**9. Правило «СТОП!»** Той учасник групи, який не бажає відповідати на будь-яке запитання, брати участь у будь-якій грі, процедурі з причини небажання бути щирим або з причини неготовності до відвертості, має право сказати «Стоп!» і таким чином виключити себе з участі у процедурі. Проте це правило бажано використовувати за можливості нечасто, оскільки воно обмежує людину у пізнанні себе.

**10. Дисципліна.** Не запізнюватися на заняття і не пропускати без поважної причини, а також вимикати мобільні телефони під час роботи.

Цей перелік правил може бути доповнений тими, які зазначили самі учасники тренінгової групи. Під час прийняття правил роботи групи, тренер уточнює у учасників групи зміст кожного правила (що саме вкладають у значення того чи іншого правила).

Всі правила, обрані учасниками групи, записуються на ватмані і висять на стіні протягом усіх днів роботи в групі.

#### 4. ВПРАВА «ОЧІКУВАННЯ ГРУПИ».

Тренер пропонує кожному учаснику групи написати на листках у вигляді зернят те, що він очікує від тренінгу. Далі на фліп-чарті вивішує лист паперу на якому в нижній частині,

схематично зображено ґрунт. Кожному учаснику пропонується «посадити» своє «зернятко-очікування» в «землю». В кінці тренінгу буде визначено чи проросло зернятко і, якщо «так», то наскільки виправдались очікування учасників.

#### 5. ВПРАВА «СНІДАНОК З ГЕРОЄМ».

*Необхідний матеріал:* папір, олівці.

*Інструкція:* «Уявіть собі наступну ситуацію: у кожного з присутніх є можливість поспідати з будь-якою людиною. Це може бути знаменитість сьогодення, або історична постать минулого, або звичайна людина, яка справила на вас враження в якийсь момент життя. Кожен повинен вирішити для себе, з ким він хотів би зустрітися, і чому.

Запишіть ім'я свого героя на аркуші паперу. Тепер поділіться на пари, в парі треба вирішити, з ким з двох героїв ви будете зустрічатися. На дискусію у вас 2 хвилини».

Тепер пари об'єднуються в четвірки, яким, у свою чергу, необхідно вибрати тільки одного героя. На дискусію у вас так само 2 хвилини.

Тепер четвірки об'єднуються між собою і протягом 2 хвилин вибирають одного героя.

А тепер всі об'єднуються, і вирішуєте з ким ви будете снідати.

*Обговорення:*

- Чому залишився саме цей герой?
- Чи легко було поступатися і чому ви поступалися?

#### 6. ВПРАВА «КОМІСІЙНИЙ МАГАЗИН».

Пропонується пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець (тренер) — це особистісні якості, наприклад: доброта, нещирість, відкритість. Учасники записують на картку риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується зробити торг, у якому кожний з учасників може позбутися якоїсь непотрібної якості, або її частини, і придбати що-небудь необхідне. Наприклад, комусь для ефективної взаємодії з іншими та успіху у діяльності не вистачає красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою й урівноваженості.

Після закінчення завдання підводять підсумки й обговорюються враження.

На вправу приділяється 20-25 хвилин.

#### 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Група сідає в коло, і всі бажачі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.

## ЗАНЯТТЯ 2. ПОЗИТИВНЕ МИСЛЕННЯ

**Мета заняття:** Розвиток навичок позитивного мислення в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

#### 1. ВПРАВА «ВІТАННЯ НА ШВИДКІСТЬ».

*Інструкція.* Зараз наше завдання буде полягати в тому, щоб привітати протягом хвилини якомога більшу кількість учасників групи. Можна привітати одного учасника кілька разів.

*Обговорення.* Як ви почували себе під час вправи?

Контакт із ким із членів групи вам запам'ятався?

Що, на вашу думку, до цього призвело?

#### 2. ВПРАВА «КОНТРАРГУМЕНТИ».

Ця вправа призначена для розвитку навичок позитивного мислення.

Кожен член групи повинен розповісти іншим учасникам про свої слабкі сторони — про те, що він не приймає в собі. Це можуть бути риси характеру, звички, що заважають у житті, не дають змоги успішно виконувати професійну діяльність та почувати себе фахівцем і які хотілося б змінити.

Інші учасники уважно слухають і по закінченні виступу обговорюють сказане, намагаючись привести контраргументи, тобто те, що можна протиставити відзначеним недолікам або навіть показуючи, що наші слабкості в одних випадках, стають нашою силою в інших.

На вправу приділяється 40-50 хвилин.

### 3. ВПРАВА «МОЯ ПРОБЛЕМА У ВЗАЄМОДІЇ».

*Обладнання:* папір, ручки.

Напишіть на окремих аркушах паперу в короткій, лаконічній формі відповідь на питання: «У чому полягає твоя основна проблема у взаємодії?» Листки не підписуються. Листки згортаються і складаються в загальну купу. Потім кожен учасник довільно бере будь-який листок, читає його і намагається знайти прийом, за допомогою якого він зміг би вийти з даної проблеми. Група слухає його пропозицію і оцінює, чи правильно була зрозуміла відповідна проблема і чи дійсно запропонований прийом сприяє її вирішенню.

*Обговорення:*

Що ви відчували, виконуючи вправу?

### 4. ВПРАВА «ТРИ ЗАКОНИ ВЗАЄМОДІЇ».

Група ділиться на 2 рівні частини (земляни та інопланетяни). Земляни виходять за межі аудиторії. Інопланетянам, які залишилися, дають таку *інструкцію*: «На вашу планету прилетів корабель Землян. Їх завдання — будь-яким способом з'ясувати ті правила, за якими ви спілкуєтесь з гостями планети.

Ці правила такі:

- Землянам чоловічої статі можуть відповідати тільки особини жіночої статі вашої планети, і на всі питання тільки «так».
- Землянам жіночої статі на всі їхні запитання відповідають тільки інопланетяни чоловічої статі, і завжди «ні»
- Контакти між особинами однієї статі з різних планет неможливі (відмова демонструється невербально, без слів, але виразно).

Заходять Земляни.

Для Землян *інструкція*: «Ви прилітаєте на планету інопланетян, на якій діють 3 закони взаємодії. Ви можете яким-завгодно способом вступати в контакт з інопланетянами. Ваше завдання — зрозуміти ці 3 закони. У вас є для цього максимум 15 хвилин, але ви можете зупинити гру, якщо будете готові дати відповідь раніше».

*Обговорення:*

- Як ви себе почуваете?
- Що зараз відбувалося?

*Питання до «землян»:*

- Що допомогло групі прийти до рішення?
- Що б ви зробили по іншому, якби вам довелося знову виконувати подібну вправу?

*Питання до всіх:*

- Які висновки можна зробити з цієї роботи?

### 5. ПРИТЧА «ДВА ГОРЩИКИ».

Учасникам пропонується прослухати притчу.



### Притча

В одного водоноса було два великих глиняних горщика. Один з них був із тріщиною, через яку половина води витікала на шляху від джерела до села, а інший горщик був бездоганний. Два роки водоніс приносив лише півтора горщика води своїм односельцям.

Бездоганний горщик пишався своїми досягненнями. А тріснутий горщик дуже соромився своєї недосконалості, був нещасним, адже міг зробити тільки половину того, для чого був призначений.

Якось він заговорив з водоносом:

- Я соромлюся і хочу вибачитись перед тобою.

- Чому? Чого ти соромишся?

- Через цю тріщину в моєму боці протікає вода. Ти робив свою роботу, але через мій недолік отримував тільки половину результату, – пригнічено сказав горщик.

Що ж відповів йому водоніс?

- Подивися на ці квіти на узбіччі. Ти помітив, що вони ростуть тільки на твоїй стороні дороги, а не на боці іншого горщика? Річ у тому, що я завжди знав про твій недолік. Кожного дня, коли ми йшли від джерела, ти поливав квіти. Протягом двох років я милувався ними. Без тебе, такого як ти є, не було б такої краси ...!

Обговорення:

- На які думки наштовхнула вас ця притча?

- Які висновки для себе ви зробили?

- Чи може притча щось сказати про людину у професійній сфері?

### 6. ВПРАВА «НОВА ЗНАЙОМА».

Подумайте про таку ситуацію.

Ви йдете вулицею, як ви зазвичай робите в цей час доби. Вдалині, на іншому боці дороги, ви бачите людину, з якою вас познайомив друг кілька тижнів тому. Ви розмовляли лише кілька хвилин, але, незважаючи на це, ви вирішили помахати їй рукою. Вона не відповідає, а йде геть, ігноруючи вас.

Подумайте про наступну ситуацію:

- Чи траплялося з вами коли-небудь таке? Як ви відразу відреагували?

- Якби це сталося з вами, як би ви відреагували?

Далі подумайте про наступну ситуацію

- Що з наведеного нижче найкраще описує Вашу негайну реакцію в цій ситуації?

	
<p><i>Вона вдає, що не звертає на мене уваги. Зараз я виглядаю дурнем! Я їй явно не сподобався. Я виставив себе дурнем кілька тижнів тому, і я зробив це знову!</i></p>	<p><i>Я думаю, що вона побачила мене... Але, можливо, ні. Вона була досить далеко. Ми розмовляли лише кілька хвилин, і вона могла мене не впізнати. А може, вона просто соромиться? У будь-якому випадку, це не така вже й велика проблема.</i></p>

Обговорення:

- Яка реакція ґрунтується на негативному мисленні, а яка — на позитивному?

- Яка реакція найбільше відповідає реальності ситуації?
- Які ще негативні думки та почуття можуть виникнути у вас у подібних ситуаціях на роботі, навчанні чи в побуті?
- Які позитивні думки ви могли б використати, щоб кинути виклик цим негативним думкам?
- Які позитивні зміни можуть відбутися в результаті?

### 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Наприкінці заняття підводять загальні підсумки всіх етапів роботи. Початку дискусії передує обмін питаннями-відповідями, список питань складається групою. Список питань може бути таким:

- У чому для мене виражаються ускладнення взаємодії?
- Які слова або словосполучення я говорю собі при цьому?
- Що я при цьому відчуваю?
- Що перешкоджає мені ефективно взаємодіяти з іншими?

Пропонується уникати повторень і надмірно узагальнених, малодиференційованих питань-відповідей, мовних штампів, стереотипних висловлень. При відповідях можливі зустрічні питання, що проясняють:

- Що саме ти маєш на увазі?
- Які прояви ти маєш на увазі?

По закінченні дискусії доцільно провести творчу заключну комплексну письмову (або усну) аналітичну роботу (10-15 хвилин), з відповідями на дві групи питань:

- 1) що мені вдалося (не вдалося) досягти в ході заняття;
- 2) що сподобалось (не сподобалось) у ході заняття при взаємній (із тренером) рефлексії отриманих відповідей.

## МОДУЛЬ 2. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

### ЗАНЯТТЯ 3. СВІТ МОЇХ ЕМОЦІЙ

**Мета заняття:** Сприяння усвідомленню та адекватній оцінці учасниками власних емоцій та почуттів, розкриттю їх впливу на взаємодію з іншими.

#### 1. ВПРАВА «ЗУСТРІЧ ПОГЛЯДАМИ».

*Інструкція.* Варіант 1. Всі учасники стоять у колі, опустивши голови вниз. По команді тренера вони одночасно піднімають голови. Їхнє завдання — зустрітися із кимось поглядом. Та пара гравців, якій це вдалося, залишає коло.

Варіант 2. Відрізняється протилежною постановкою завдання — ні з ким не зустрітися поглядом.

#### 2. ВПРАВА «ПЕРЕДАТИ ОДНИМ СЛОВОМ».

*Обладнання:* картки розміром з візитну картку з надрукованими на них назвами емоцій.

*Інструкція:* «Я роздам вам картки, на яких написані назви емоцій, а ви, не показуючи їх іншим учасникам, скажете слово «Привіт» з інтонацією відповідної емоції, написаної на вашій картці. Решта відгадують, яку емоцію намагався зобразити учасник. Тепер я перемішую картки і ще раз вам роздам їх.»

Таке ж завдання, тільки тепер читаємо короткий віршик «Мені тринадцятий минало, я пас ягнята за селом...»

*Список емоцій.*

1. Радість.
2. Подив.

3. Жаль.
4. Розчарування.
5. Підозрілість.
6. Смуток.
7. Веселощі.
8. Холодну байдужість.
9. Спокій.
10. Зацікавленість.
11. Впевненість.
12. Бажання допомогти.
13. Втома.
14. Хвилювання.
15. Ентузіазм.

*Обговорення:*

- Наскільки легко вдавалося вгадати емоцію по інтонаціях?

### 3. ВПРАВА «ГОЙДАЛКА».

Важлива навичка ефективної взаємодії — уміння побудувати власне мовлення згідно зі своїми цілями й своєю роллю щодо співрозмовника. У різних ситуаціях та сама людина може командувати або підкорятися. Зміну двох цих крайніх позицій можна зрівняти з гойдалкою: коли командуємо, гойдалка виявляється нагорі, коли просимо, гойдалка опускається вниз.

Учасники поєднуються в пари. Один просить іншого що-небудь дати або зробити просту дію спочатку у вимогливій, твердій формі, а потім те ж саме говорить м'яко, навіть підлещуючись. Далі йде зміна ролей, зміна партнерів по колу.

*Обговорення.* Якими були ваші емоції в кожній ситуації? Усі проговорюють емоції, що виникли при тому або іншому ставленні.

### 4. ВПРАВА «КОМПЛІМЕНТ».

Комплімент — це приємні слова, похвала, сказані щиро, без сарказму й заздрості, наприклад: «Ти сьогодні добре виглядаєш» або «Яка в тебе гарна річ!» Уміти говорити компліменти доречно не просто, але дуже корисно.

*Тренер:* «У мене м'ячик. Я кину його одному з вас, попередньо назвавши його по імені, і говорю йому комплімент. Той, хто впіймав м'ячик, дякує за комплімент словом «спасибі», повернувшись до мене й дивлячись в очі. Потім кидає його іншому, попередньо назвавши його по імені, і говорить комплімент уже йому. Той, хто піймав м'ячик дякує за комплімент, повернувшись до промовившої його особи й т.д. Бажано, щоб м'ячик побував у кожного».

*Обговорення.* Зверніть увагу, які емоції переживає людина, почувши комплімент на свою адресу, і як це сприяє зближенню людей.

- Що вам було приємніше: спостерігати за грою, слухати комплімент або говорити його? Чому?
- Що ви почували, коли говорили комплімент?
- Що ви почували, коли приймали комплімент?
- Що ви відчували, коли спостерігали за грою?

### 5. ВПРАВА «ДИВНЕ МІСТО».

Учасникам пропонується уявити, що вони є мешканцями чудернацького міста. Основним їхнім завданням є привітання з іншими мешканцями в залежності від кількості ударів на міському годиннику: 1 раз — тильною стороною долоні, 2 рази — носом, 3 рази — колінами, 4 рази — спиною.

*Обговорення:*

- Які емоції викликала у Вас ця вправа?

- Ці емоції полегшували чи ускладнювали Вашу взаємодію з партнером?

## 6. ВПРАВА «РЕПЕТИЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ».

Припустимо, що завтра вам потрібно уявити себе на дуже важливому професійному форумі, де Ви робите презентацію, щоб отримати грант на власний проєкт. На коротку анотацію свого проєкту у вас є рівно 31 секунда. Щоб підготуватися до презентації, зробіть наступне:

- уявіть приміщення, де будете виступати, і людей, які в ньому знаходяться;
- відчуйте їх емоції, зрозумійте, чого вони хочуть;
- відчуйте впевненість в собі;
- в одному реченні викладіть суть свого проєкту.

*Обговорення:*

- Чи легко було прогнозувати емоції інших людей?
- Допомогало чи заважало Вам усвідомлення емоцій інших?
- Яку роль грають емоції у професійній взаємодії?

## 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Група сідає в коло, і всі бажаючі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.

## ЗАНЯТТЯ 4. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ

**Мета заняття:** Розвиток емоційного інтелекту учасників та розкриття його ролі в ефективній міжособистісній взаємодії.

### 1. ВПРАВА «ВІТАННЯ БЕЗ СЛІВ».

*Інструкція.* Зараз ми спробуємо привітати протягом трьох хвилин якомога більшу кількість членів групи, але без слів, використовуючи лише можливості нашого тіла, погляду, міміки й жестикуляції. Можна привітати одного учасника кілька разів. Постарайтеся спробувати якомога більше різних можливостей для вітання. Не забувайте про посмішку.

*Обговорення.* Які варіанти вітання вам найбільше сподобалися?

Яку кількість можливостей невербального вітання вам вдалося використати?

Як партнер реагує на вітання, яке супроводжується дружньою невербальною поведінкою?

Як партнер реагував на дотики або зменшення дистанції?

*Примітка.* Вправу краще виконувати під ритмічну музику.

### 2. ВПРАВА «АВТОПОРТРЕТ».

*Інструкція.* Уявіть собі, що у вас має бути зустріч із незнайомою людиною й потрібно, щоб вона впізнала вас. Опишіть себе. Знайдіть такі ознаки, які виділяють вас із юрби. Опишіть свій зовнішній вигляд, ходу, манеру говорити, одягатися; властиві вам жести.

Тренер збирає описи й зачитує їх по черзі. Після прочитання кожного опису учасники повинні вгадати, про кого йде мова.

*Обговорення.* Чи легко було описувати себе? Що було найскладнішим? Що ви почували, коли зачитували ваш «автопортрет»?

Наскільки точними були описи? Які труднощі виникали при вгадуванні людини? Що вам допомагало?

### 3. ВПРАВА «ВІДБИТТЯ ПОЧУТТІВ».

*Обладнання:* підготовлені аркуші з надрукованою таблицею.

*Інструкція.* На аркуші паперу треба накреслити таблицю. Учасники вивчають зміст лівого стовпчика. Напроти кожного прикладу треба написати виражене мовцем почуття: «Що співрозмовник намагається мені цим сказати?» Наприкінці порівняти відповіді з «правильними».

Слова мовця	Почуття, що виражається
1. Я ситий по горло вашими вибаченнями. 2. Добре, я вибачаюся! Що ще ви від мене хочете? 3. Якби я й спробував, я однаково не зміг би підготувати у той момент інший документ. 4. Ви хочете мене перевірити? 5. Я б з нею так не обійшовся. 6. Не могли б ви перенести обговорення наших звітів на наступний тиждень? У мене в п'ятницю ще одне випробування. 7. Здається, він все робить краще незважаючи на те, що в нього немає такого досвіду, як у мене. 8. Я не можу зрозуміти цих людей. Може, досить їм догоджати! 9. Я ніколи більше не буду їй допомагати. Навіть ні слова подяки, за все, що я зробив для неї! 10. Ми могли б спробувати знову, але чесно кажучи, я думаю, що цього робити не варто.	

*Обговорення.* Під час обговорення кожний може обґрунтувати свої відповіді, оскільки «правильні» відповіді недосконалі. Багато чого залежить від контексту й від інтонації, з якої вимовляють ті або інші слова.

Правильні відповіді:

1. Роздратування, бажання одержати, нарешті, результат.
2. Переконаність у тім, що сказано достатньо.
3. Утома.
4. Непевність, бажання одержати підтримку.
5. Жаль, почуття провини.
6. Перевантаженість роботою, нестача часу.
7. Замилування, заздрість.
8. Занепад духу, бажання «вийти із гри».
9. Гіркота, образа.
10. Скептицизм, сумнів.

#### 4. ВПРАВА «ЯКИМ МЕНЕ БАЧАТЬ».

*Матеріали.* Папір, олівці, фломастери.

*Інструкція.* Зараз кожен учасник намалює три малюнки на тему «Яким мене бачать:

- о друзі;
- о родина;
- о колеги / одногрупники».

Малювати можна в будь-якому варіанті, зокрема й зображувати себе у вигляді тварини або предмета. Малювати потрібно швидко, не замислюючись, перше, що прийде в голову. Якість малюнка принципового значення не має.

*Обговорення.* Малюнки виставляються на загальний огляд. Кожний по черзі дає пояснення. Особливо цікаві малюнки від імені колег / одногрупників. Чи погодяться з ними учасники із групи? Негативні судження не висловлюються, тільки позитивні!

#### 5. ВПРАВА «СПИНА ДО СПИНИ».

Двоє учасників групи сідають спиною до спиною один до одного і намагаються в такому положенні протягом 3-5 хвилин підтримувати розмову. По закінченні вони діляться своїми відчуттями.

При обговоренні запитати:

- чи було це схоже на знайомі життєві ситуації, наприклад, телефонна розмова), у чому відмінності?

- чи легко було вести розмову?

- яка виходить бесіда — більше відвертої чи ні?

Решта учасників групи також можуть поділитися своїми почуттями.

## 6. ВПРАВА «ОБМАННИЙ МАНЕВР»

*Інструкція:* «1. Опустіть голову, опустіть плечі і, дивлячись в підлогу, сумним голосом скажіть: «Я успішна людина, у мене все виходить ...»

2. Потім підніміть руки вгору, дивлячись в небо з піднятим підборіддям, розправте спину і скажіть впевненим голосом: «Я невдаха, у мене все йде шкереберть, нічого не виходить ...»

*Обговорення:*

- Що ви відчули?

Виявляється, мозок не розуміє слів! А ось міміка і жести посилають сигнали в підкірку мозку (лімбічну систему), і ми починаємо відчувати те, що транслює тіло.

Тепер, коли ви відчули різницю, протягом двох тижнів приймайте «позу лідера» хоча б на пару хвилин в день. На третій тиждень ви побачите, як змінився світ навколо!

## 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Запропонувати кожному учаснику висловити своє розуміння того, що відбувається в групі і з групою, та описати свої почуття й переживання, думки, які виникають у процесі роботи.

# МОДУЛЬ 3. РОЗВИТОК ПОВЕДІНКОВОГО КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

## ЗАНЯТТЯ 5. СИЛЬНИЙ АРГУМЕНТ

**Мета заняття:** Розвиток в учасників навичок конструктивної поведінки у конфліктах та у професійній взаємодії.

### 1. ВПРАВА «УВАГА НА МЕНЕ».

Учасники можуть вільно рухатися по аудиторії. Всім учасникам гри пропонується виконати наступне завдання будь-якими засобами, не використовуючи, звичайно, фізичних впливів, постаратися залучити до себе увагу навколишніх. Завдання ускладнюється тим, що одночасно його намагаються виконати всі учасники гри.

*Обговорення.* Обміняйтеся думками, кому краще й швидше вдалося привернути увагу й завдяки яким засобам.

### 2. ВПРАВА «Я КАЖУ «НІ» ».

*Матеріали.* По чотири аркуші для запису ситуацій на кожного з учасників.

*Інструкція* 1. Чи було останнім часом так, що ви не змогли відмовити керівнику чи колезі (знайомому) у проханні або вимозі, хоча внутрішньо сильно не хотіли виконувати це прохання (вимогу)? Чи можете ви згадати ситуацію, коли ви не змогли сказати «ні», і це привело до дуже неприємного для вас наслідку? Будь ласка, запишіть ці ситуації на бланках.

*Інструкція 2.* Згадайте й запишіть ситуацію (ситуації), у якій вам удалося відмовити в проханні або вимозі у робочій ситуації.

Кожен учасник зачитує опис своїх ситуацій групі.

*Обговорення.* У яких ситуаціях вам важче всього відмовити? До чого це призводить? Що допомагає зважитися відмовити?

*Інструкція 3.* Група вибирає дві-три найцікавіші з описаних ситуацій і грає їх. У кожному діалозі діють автор ситуації та інший учасник, який зображає того, хто просить про щось.

*Обговорення.* Дозволяється висувати свої варіанти поведінки, якщо вони здаються вам більш доцільними. Не треба нікого критикувати.

### 3. ВПРАВА «ЗМІНА ПОВЕДІНКИ».

Це рольова гра, у якій членам групи дається можливість програти свої внутрішньоособистісні конфлікти. Розігрування ролей використовується для розширення усвідомлення поведінки й можливості її зміни.

Учасник сам вибирає небажану особисту поведінку, або група допомагає йому вибрати поведінку, що ним не усвідомлюється.

Якщо учасник групи не усвідомлює цієї поведінки, він повинен перебільшити її. Наприклад, боязкий член групи повинен говорити голосним авторитарним тоном, постійно хвастаючись. Якщо ж учасник усвідомлює поведінку й вважає її небажаною, він повинен повністю змінити її. На розігрування ролей кожному дається 5-7 хвилин. Потім всі учасники діляться своїми спостереженнями й почуттями.

### 4. ВПРАВА «ВАРІАНТИ ВІДПОВІДІ».

Вправа призначена для формування адекватних реакцій у різних ситуаціях.

Кожному члену групи пропонується продемонструвати в заданій ситуації невпевнені, упевнені й агресивні типи відповідей. Ситуації можна запропонувати наступні:

- Колега розмовляє з вами, а ви хочете піти.
- Ваш керівник улаштував вам зустріч з перевіряючим, не попередивши вас.
- Недобросовісні колеги заважають вам працювати голосною розмовою.
- Ваш колега відволікає вас від цікавого виступу на конференції, задаючи дурні, на ваш погляд, питання.
- Директор говорить, що ваша зачіска не відповідає зовнішньому вигляду працівника підприємства.
- Колега просить вас позичити йому ваші робочі інструменти, а ви вважаєте його людиною не акуратною, не зовсім відповідальною.

Для кожного учасника використовується тільки одна ситуація. Можна розіграти дані ситуації в парах. Група повинна обговорити відповідь кожного учасника.

На вправу виділяється 40-50 хвилин.

### 5. ВПРАВА «АГРЕСИВНИЙ КОНТАКТ».

*Попередні відомості.* Вправа спрямована на вироблення навичок неагресивної відповіді на тиск і агресію.

Спочатку учасникам групи дається короткий опис семи прийомів відповіді на агресію:

о Фіксація спантеличення: «Я просто розгубився від такого напору».

о «Бузковий туман» — складні, малозрозумілі фрази, типу: «У таких випадках зазвичай говорять про існування залежності між суб'єктивними чинниками сприйняття й параметрами діяльності індивіда».

о Я-висловлювання, наприклад: «Коли на мене кричать (інтерпретація дій агресора), я зазвичай не в змозі нормально працювати»; «Давайте перейдемо в інше приміщення й розберемо вашу претензію».

о Ви-посилання (посилення відповідальності партнера): «Ви хочете сказати, що впевнені в тому, що...»

о Вам важливо...: «Давайте уточнимо, що саме для вас важливо...»

о «Гидоти на радості» (Мені приємно...): завжди можна знайти привід сказати щире спасибі агресорові, наприклад: «Мені приємно, що ви стежите за моїми успіхами».

о «Ширма» (висловлювання з позиції офіційного образу, іміджу): «Ми готові задовольнити бажання будь-якого клієнта».

Важливо відзначити, що ціль застосування цих прийомів — не допустити нарощування агресії. Тому — ніякої агресії, сарказму й глузування у відповідь.

*Матеріал.* Бланки з агресивними висловлюваннями:

1. Ми оцінили вашу роботу й нам здалося, що ви не знаєте елементарних основ своєї професії.

2. Наші молоді співробітниця стверджують, що ви до них несправедливо ставитеся.

3. І на яку кар'єру ви розраховуєте з такою зовнішністю?

4. Вам не здається, що ви занадто молоді, щоб претендувати на роботу в нас?

5. Виникає відчуття, що через властиву вам недбалість ви здатні сильно підставити наше підприємство.

6. Ви розумієте, що у зв'язку з відсутністю у вас досвіду, ви можете претендувати тільки на мінімальну зарплату?

7. Мені здається, у вас немає перспектив у нашій організації.

8. Чому вам постійно дзвонять у робочий час якісь сторонні люди? Створюється відчуття вашої неорганізованості.

9. Ви абсолютно не вмієте поводитися у спілкуванні з керівництвом.

10. Чому ви постійно подаєте у своїх звітах перекручену інформацію?

11. Чому, влаштувавшись до нас на роботу, ви не попередили, що у вас маленька дитина?

12. Вам не здається, що ви занадто часто критикуєте інших?

13. Ох, і зануда ж ви, і це не тільки моя думка, але й думка всього колективу.

14. Якого чорта ви сюди прийшли?! Невже ви думаєте, що можете складати для нас інтерес?

15. А ви взагалі хто такі?

16. Знаєте, є люди набагато більш досвідчені, ніж ви в цьому питанні.

17. Я не маю часу вас слухати.

18. Якщо ми зацікавимося вашою кандидатурою, ми вам передзвонимо.

19. На жаль, схоже, що ми з вами не спрацюємося.

20. Нам, керівництву, здається, що ваш прихід у колектив погано позначився на взаєминах наших співробітників.

21. Вам не здається, що треба бути більш розбірливим в особистих контактах?

22. По-моєму, ви останнім часом мене підсиджуєте? Прагнете на моє місце?

23. Знаєте, ваші сімейні проблеми усе більш негативно відбиваються на вашій професійній успішності.

24. Таке відчуття, що ви спеціально залякуєте деяких колег.

25. Із чого ви взяли, що можете мені сподобатися як співробітник і я вас візьму на роботу?

26. Були думки, що вас можна використати в управлінській роботі, на посаді керівника відділу, але є великі сумніви, що ви із цим упораєтесь.

27. Я думаю, що ви не відпрацюєте свою зарплату. Висновок один: будемо скорочувати вас.

*Інструкція.* Частина 1. Учасники діляться на підгрупи по три-п'ять людей, кожна з яких одержує бланк із написаними на ньому агресивними фразами. Завдання учасників у підгрупах — вписати у бланк варіанти відповідей, використовуючи один із прийомів, запропонованих вище. На цю роботу дається не більше семи хвилин, мотивуючи це тим, що в розмові звичайно



немає часу довго думати над відповіддю. А надалі буде можливість обмінятися вдалими варіантами відповідей у колективному обговоренні.

Частина 2. Кожна підгрупа відповідає на фрази, які зачитує тренер. На дошці паралельно відзначається, до якого типу реакції на агресію належить та або інша відповідь. У ході вправи можуть з'явитися вдалі відповіді, які не вписуються у перелік запропонованих прийомів. Це дозволить вписати у список додаткові прийоми, «авторами» яких стануть учасники групи. Одним із таких прийомів є прийом «Я ще й...», подібний із принципом доведення до абсурду.

## 6. ВПРАВА «ДОСВІД УПЕВНЕНОЇ ПОВЕДІНКИ».

*Інструкція 1.* Вправа виконується в колі. Якщо в групі більше 10 учасників, вона ділиться на кілька підгруп по 7-10 чоловік, інакше виконання вправи дуже затягнеться й стане нудним. Кожен учасник коротко описує робочу ситуацію, у якій він один раз спробував поводитися впевнено. Потрібно підкреслити, що мова повинна йти просто про спробу як таку, не обов'язково успішну.

*Обговорення.* Кожному пропонується розповісти про те, як він уявляє собі впевнену поведінку. Доцільно коротко фіксувати на дошці уявлення учасників групи про впевненість.

*Інструкція 2.* Кожен учасник розповідає про яку-небудь складну робочу ситуацію, що він оцінює як провал. Після цього він негайно переформулює свою поведінку з погляду ознак упевненості, написаних на дошці. Він повинен вибрати альтернативну поведінку, сконцентруватися на ній та відповісти на питання: «Що я сказав? Що я зробив? Які компоненти впевненої поведінки я при цьому не використав, хоча міг би? Що я ще можу поліпшити, тобто які конструктивні поради я можу дати сам собі, щоб досягти своєї мети?»

## 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Група сідає в коло, і всі бажаючі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.

## ЗАНЯТТЯ 6. ВСЕ ПІД КОНТРОЛЕМ!

**Мета заняття:** Розвиток в учасників навичок самоконтролю у взаємодії та здатності гнучко реагувати на життєві та професійні ситуації.

### 1. ВПРАВА «ЗАБОРОНЕНИЙ РУХ».

Ця гра на увагу. Тренер пояснює, що всі учасники гри повинні повторювати рухи, які він буде їм показувати, крім одного — «забороненого», наприклад, обхвату руками голови. Тренер здійснює різні рухи руками, ногами, головою, корпусом. Зловивши підходящий момент, показує «заборонений» рух. Той, хто його повторить або навіть тільки спробує повторити, вважається таким, що порушив правила гри, і повинен вийти з неї. Спочатку тренер проводить гру в повільному темпі, даючи можливість засвоїти головне правило.

### 2. ВПРАВА «ЯК ТИ ВЧИНИШ?».

Учасникам пропонується взяти участь у рольовій грі, мета якої – ознайомлення з епізодами, коли кожен може сам вирішувати складні ситуації. Суть гри: один із учасників повідомляє своєму партнеру по спілкуванню (інспектору, завідувачу, методисту, колезі, члену сім'ї тощо), що ви не виконали те, що обіцяли зробити цій людині до зазначеного терміну. Наприклад, не принесли вчасно потрібний звіт інспектору, не проконтролювали якість документа, загубили книжку, забули передати колезі про зміни в графіку роботи або не купили обіцяну іграшку дитині. Перед переглядом записів у групі створюється алгоритм бажаної,

відповідальної поведінки в такій ситуації, з яким порівнюється поведінка учасників у рольовій грі.

*Обговорення:*

Наскільки була ефективною ваша поведінка в цій ситуації?

Наскільки вона відповідає алгоритмові продуктивної поведінки, який прийняла група? Хто у вашій парі взяв і хто повинен був узяти на себе відповідальність за ситуацію?

*Інформація для тренера:* після обговорення ситуацій учасникам пропонується програти продуктивний стереотип поведінки в подібній ситуації. Всі працюють одночасно, після чого проводиться групове обговорення.

### 3. ВПРАВА «СКЛАДНІ СИТУАЦІЇ».

Тренер: «Давайте виберемо важкі для вас ситуації і зіграємо їх кілька разів до тих пір, поки не визначимо їх ефективне рішення».

Можливі теми:

Тема 1. «Важка розмова». Учаснику потрібно розіграти перед групою розмову, яка є для нього важкою або через складність теми, або тому, що взаємини, що склалися з тим чи іншим суб'єктом, роблять розмову з ним неприємною.

Тема 2. «Прохання». Учаснику потрібно попросити що-небудь для нього дуже важливе у людини, яка не відразу схильна задовольнити його прохання.

Тема 3. «Вимога». Потрібно вимагати щось у людини, яка не схильна виконати цю вимогу.

Тема 4. «Образа». Потрібно висловити свою образу іншій людині, яка імовірно вважає, що вона цілком заслужена.

Тема 5. «Незадоволення». Потрібно висловити своє незадоволення людині, яка вважає, що вчинила правильно.

Тема 6. «Знайомство». Розігрується ситуація знайомства з незнайомою людиною в найрізноманітніших місцях: в парку, на зупинці, в під'їзді і т.д.

### 4. ВПРАВА «ТАК, І ЩЕ...».

*Початок роботи.* Вправа буде проходити так: два учасники розмовляють між собою, кожен з них повинен погоджуватися з усім, що говорить йому співрозмовник, що б той не сказав.

Гравець 1 починає бесіду, гравець 2 схвалює це висловлювання, починаючи свою пропозицію словами: «Так, і ще ...». Перший гравець теж погоджується з другим і додає щось своє: «Так, і ще ...».

Якщо перший гравець, наприклад, каже: «Підемо в кіно», другий гравець може, приміром, сказати: «Так, і візьмемо велику плитку шоколаду з начинкою». Гравець 1 продовжує: «Так, і крім того, пляшку шампанського». Гравець 2 відповідає: «Так, і ще я хочу, щоб пробка вистрілила».

Отже, йде якимось наростанням, оскільки кожне речення підхоплюється і просувається далі. Як правило, такий діалог неминуче закінчується комічною ситуацією.

*Продовження роботи.*

1. Розділіть групу на пари.

2. Запропонуйте групі кілька ситуацій, які саме таким чином мають бути обговорені учасниками в парах:

- 1) Співробітник і шеф застрягли разом в ліфті.
- 2) Батько і син на пікніку.
- 3) Два друга по дорозі на футбольний матч.
- 4) Чоловік і дружина будують плани на святкування першої річниці весілля.
- 5) Нещодавно прооперований пацієнт розмовляє з медсестрою.

3. Через 2-3 хвилини учасники повинні утворити нові пари так, щоб у кожного з них була можливість поговорити з різними партнерами.

*Обговорення:*

- Які почуття ви відчуваєте після цієї вправи?
- Якими цікавими спостереженнями ви готові поділитися?
- Що вам легко вдавалося? Що давалося важче?
- Як ви думаєте, де, в яких життєвих ситуаціях це може бути корисним?

**5. ВПРАВА «ЗГОДА, НЕЗГОДА, ОЦІНКА».**

Учасники об'єднуються у 3 групи. Кожна група отримує аркуш паперу А3 та картку з варіантом завдання:

1 група: Складіть перелік слів та висловлювань, за допомогою яких ви демонструєте згоду з партнером по взаємодії.

2 група: Складіть перелік слів та висловлювань, за допомогою яких ви демонструєте незгоду з партнером по взаємодії.

3 група: Складіть перелік слів та висловлювань, за допомогою яких ви демонструєте оцінку дій або вчинків іншого у взаємодії.

На виконання завдання дається 5 хв. Після цього кожна група по черзі демонструє результати своєї роботи.

Після обговорення тренер пропонує учасникам підкреслити на плакатах ті висловлювання, які не можна використовувати задля досягнення успішної взаємодії.

*До уваги тренера!* Якщо учасники навели дуже категоричні чи агресивні висловлювання, слід наголосити, що для успішної взаємодії важливо вміти висловлювати свою точку зору, не ображаючи інших. Також бажано запропонувати учасникам скласти окремий плакат «Успішна взаємодія».

**6. ВПРАВА «РОЗТУЛИ КУЛАК».**

Учасники об'єднуються в пари. Після цього їм пропонується домовитися хто з них буде першим, а хто другим. Першим необхідно буде стиснути долоню в кулак, а другим дається завдання – розтулити кулак. Додаткових інструкцій не дається!

*Обговорення:*

? Як почували себе ті, хто намагався розтулити кулак? Які засоби Ви для цього використовували?

? Як почували себе ті, хто стискав долоню?

? Чому Ви поводити себе саме так?

? Яким чином можна було вирішити проблему та уникнути конфлікту у взаємодії?

? Для чого ми це робили?

**7. РЕФЛЕКСІЯ.**

Група сідає в коло, і всі бажачі по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.

## *МОДУЛЬ 4. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ*

**ЗАНЯТТЯ 7.****МОТИВИ ВИРІШУЮТЬ ВСЕ**

**Мета заняття:** Сприяння учасникам в аналізі власних домінуючих мотивів та визначенні їх доцільності у міжособистісній взаємодії.

**1. ВПРАВА «ЗНАЙДИ ПАРУ».**

Тренер дає *інструкцію* учасникам: «Група вільно рухається у приміщенні. На слово «весна» — кожен з вас повинен мовчки утворити пару з тим, хто опиниться найближче. Коли тренер скаже «літо», ви разом почнете однаковий рух. Потім лунає команда «весна», і ви повинні знайти собі нову пару, а на слово «літо» — розпочати однаковий рух з новим партнером. Закінчується гра на слові «весна» — коли утворюється нова пара».

## 2. ВПРАВА «НЕСТАНДАРТНА ПОВЕДІНКА».

Учасникам пропонується пригадати робочі ситуації взаємодії, коли вони поводитись нестандартно, незвично для себе, коли їхня поведінка не зовсім відповідала їх внутрішньому «Я».

*Обговорення:*

Що спонукало до такої поведінки?

Що було найбільш незвичним?

Чи можливе таке знову?

Які залишилися від цього враження?

## 3. ВПРАВА «ПЕРЕДАЙ МОНЕТКУ».

1. Учасникам пропонується розділитись на 3 групи. Одному учасникові на вказівний палець кладуть монетку середнього розміру. За сигналом тренера необхідно передавати якомога швидше монетку по колу і повернути її до учасника, який розпочинав гру. Виграє та команда, яка першою завершить гру.

*Умова гри:* монетку не можна притримувати іншими пальцями рук, у разі падіння вона повертається до першого учасника, який знову починає передавати її по колу.

2. Учасникам пропонується створити спільне коло і передавати монетку, дотримуючись тих самих правил, але не змагаючись з іншою групою.

*Обговорення:*

1. Чим відрізнялись відчуття під час змагання з іншою групою та гри в одному спільному колі?

2. Якщо у когось з учасників монетка падала – що ви відчували (роздратування, бажання допомогти, байдужість)?

3. Чи приносить задоволення спільне досягнення мети, пошук єдиного алгоритму дій, співпраця і взаємопідтримка?

## 4. ВПРАВА «ДОГОВІР».

Учасники об'єднуються у дві групи. Гравців попереджують, що контакти з іншою групою заборонені. Кожна група отримує по 10 білих та 10 синіх карток. Збоку від кожної групи ставлять стілець.

Тренер пропонує увазі учасників наступну інструкцію: «Зараз Ви є двома конкуруючими організаціями. Вам зробили дуже вигідну позицію, що може принести великий прибуток. Але ви не знаєте репутації тих людей, від яких надійшла пропозиція і тому можете потрапити в небезпечну ситуацію. Ви можете прийняти цю пропозицію, а можете відмовитись. І те й інше рішення може бути вигідним, але це залежить від вибору конкурента. У вас є 10 можливостей вибору.»

1 група	2 група	1 група	2 група
<b>Згода</b>	<b>Згода</b>	– 3	– 3
<b>Згода</b>	<b>Відмова</b>	+ 5	– 5
<b>Відмова</b>	<b>Згода</b>	– 3	+ 5
<b>Відмова</b>	<b>Відмова</b>	+ 3	+ 3

Через кожні 30 секунд, за командою тренера, представники команд кладуть на стілець картку, колір якої символізує рішення команди (синя – згода, біла – відмова).

Коли команди одночасно зроблять вибір, тренер заповнює таблицю балів.

Завдання команд – отримати максимальну кількість балів.

*Обговорення:*

- ? Що Ви відчували в процесі гри? Як змінювалися Ваші почуття під час гри?
- ? Які стратегії застосовувались під час гри?
- ? Яка зі стратегій дозволила отримати найбільший прибуток?
- ? Які висновки можна зробити з цієї вправи?

#### 5. ВПРАВА «ТРИКУТНИК».

Тренер пропонує учасникам стати в коло та визначити для себе будь-яких двох людей кола (непомітно для них). Після цього всі учасники мають хаотично рухатися по кімнаті. По команді тренера всі зупиняються. Тепер кожен має стати так, щоб утворився рівнобедрений трикутник з двома вибраними учасниками. Утворити трикутники потрібно, не спілкуючись між собою, а тільки переміщуючись в просторі. Вправа завершується коли утворилися всі трикутники.

*Обговорення:*

- ? Як ви думаєте, про що ця вправа?
- ? Що ви відчували коли виконували цю вправу?
- ? Що заважало виконати завдання?
- ? Що б допомогло виконати вправу швидше?

*До уваги тренера!* Тренер підводить групу до розуміння того, що результат залежить від дій кожного, і кожен є важливим в команді. Дії одного змінювали результат. Важливо навчитись взаємодіяти, спілкуватися і зважати один на одного.

#### 6. ВПРАВА «СЛОН І СЛІПІ».

Учасникам пропонується прослухати притчу:

Якось в одному селищі жило собі шестеро сліпих. Одного дня вони почули, що до селища забрів слон. Сліпі гадки не мали, що то за тварина. Вони не могли побачити слона, але все ж вирішили піти й дізнатися про нього більше. Коли вони зустріли слона, кожен спробував доторкнутися до нього, аби зрозуміти, що він собою являє.

- *Слон – це стовп*, – сказав перший чоловік, який тримався за його ногу.
- *Та ні, він схожий на мотузку*, – відповів другий, який доторкнувся до хвоста.
- *Та що ви, слон схожий на товсту гілку на дереві*, – вигукнув третій, що доторкнувся до хобота.
- *Він схожий на велике віяло*, – заперечив четвертий сліпий, який доторкнувся до вуха слона.
- *Він схожий на велику стіну*, – не погоджувався п'ятий, який доторкнувся до тулуба слона.
- *Він схожий на суцільну трубку*, – відповів на це шостий чоловік, який доторкнувся до бивня.

Тут вони почали сперечатися про те, який слон насправді й кожен наполягав на своїй правоті. Кожен чим далі тим дужче намагався перекричати інших, переконаний, що саме його думка єдино правильна.

*Обговорення:*

- Хто був правий? (Усі? Ніхто?)
- Хто говорив правду?
- Що відбувалося в цій притчі?
- Як сліпі можуть краще зрозуміти, що собою являє слон?
- Як ефективно розкрити цінність різних точок зору?
- Що ще може символізувати цей слон?

#### 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Тренер пропонує кожному учасникові виразити своє уявлення про те, що відбувається з ним і із групою. Робити це можна в будь-якій формі — вербально, невербально, малюнком

на аркуші паперу й ін. Кожний з учасників групи за 10-бальною шкалою оцінює ступінь своєї власної втоми, активності й інтересу до того, що відбувається. Потім група сідає в коло, і всі бажаючи по черзі висловлюють свої враження про це заняття.

## ЗАНЯТТЯ 8.

### ТИ + Я = ДІАЛОГ

**Мета заняття:** Мотивування учасників на побудову успішного діалогічного спілкування та діалогічної взаємодії.

#### 1. ВПРАВА «АСОЦІАЦІЇ».

*Інструкція.* Згадайте особистісну якість, що починається на ту ж букву, що й ваше ім'я, наприклад: «Настя — наполеглива», «Володимир — вільний». Потім кожен учасник вимовляє своє ім'я, додаючи до нього придуману якість. Причому кожен наступний учасник повторює все те, що говорили до нього.

#### 2. ВПРАВА «МОЯ ГОРДІСТЬ».

Ця вправа призначена для створення умов і формування навичок саморозкриття, самоаналізу, удосконалювання навичок групового виступу.

Учасники сідають у велике коло й одержують завдання (час для підготовки 2-3 хвилини). Кожний повинен похизуватися перед групою якою-небудь своєю якістю, умінням, здатністю, розповісти про свої сильні сторони — про те, що він любить і цінує в собі, що дає змогу досягти успіху у взаємодії з іншими.

На виступ виділяється 1 хвилина. По закінченні всіх виступів група обговорює відчуття, що виникли у процесі виконання вправи.

#### 3. ВПРАВА «ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАЛОГУ».

*Матеріали.* Парна кількість карток, на яких написані по три слова — можливі теми більш-менш жартівливих діалогів, наприклад:

1 учасник	2 учасник
Їжачок	Гриби
Літак	Сніг
Сорочка	Черевики

*Інструкція.* Етап 1. Запрошуються двоє добровольців. Їм дають картки із трьома темами, на які вони повинні «вивести» свого партнера. Ніхто, крім самого учасника, не знає, що написано на його картці. Інші спостерігають.

Етап 2. Далі всі учасники розбиваються на пари й відпрацьовують уміння захоплювати ініціативу в розмові, переводячи розмову з партнером у потрібне русло, причому робити це потрібно акуратно, так, щоб партнер не здогадався, які теми задані іншому учасникові.

Вправа закінчується, коли учасники виконають завдання (або відмовляться від нього), але не більш, ніж через 20 хвилин.

*Обговорення.* Було завдання для вас складним або простим?

Що ви почували, коли вам вдалося перейти до потрібної теми?

Коли не вдалося?

Чи догадувалися ви про теми, до яких прагнув ваш партнер? За якими ознаками?

#### 4. ВПРАВА «КІТ ЛЕОПОЛЬД».

*Обладнання:* таблички з іменами, для котів.

З групи вибирається одна «миша», всі інші стають «котами». Кожен «кіт» отримує папірець зі своїм ім'ям, одного з них звать Леопольдом, а всіх інших — іншими котячими іменами, наприклад, Василем, Мурчиком і т.д. При цьому Леопольдом може стати учасник будь-якої статі, і тренер підкреслює це групі. Тренер нагадує групі сюжет мультфільму про

Леопольда. У цьому мультфільмі доброзичливий і нешкідливий кіт Леопольд намагається потоваришувати з мишами, які постійно влаштовують йому постійні капості. У даній вправі котам теж потрібно буде переконати мишу, що вони нешкідливі і з ними можна мати справу. Фокус полягає в тому, що з усіх котів тільки одного звать Леопольд і саме він хоче подружитися з мишою. Всі інші коти — небезпечні хижаки, які тільки прикидаються доброзичливими. Завдання кожного кота — переконати мишу, що саме він — нешкідливий Леопольд. Завдання миші — визначити справжнього Леопольда. Котам дається 5 хвилин на підготовку, після чого вони виступають, пояснюючи «миші», чому вони нешкідливі. «Миша» оцінює виступи і каже, кому з котів вона повірила.

*Обговорення:*

- Чому ми довіряємо одній людині, але не довіряємо іншій?
- Чи легко вам було знаходитися в ролі кота або миші?
- Чи довіряєте ви людям в житті?
- Чи довіряють вам люди?
- Чи вважаєте ви, що спілкування відіграє важливу роль у взаєминах між людьми?

### 5. ВПРАВА «АВАРІЯ КОРАБЛЯ».

*Інструкція учасникам.* Ви дрейфуйте на яхті в південній частині Тихого океану. Ваша яхта починає повільно тонути, а місцезнаходження її незрозуміле через вихід зі строю основних навігаційних приладів. Треба якомога швидше перебратися на рятувальний надувний пліт і захватити із собою необхідні для подальшого плавання предмети з яхти. Нижче даний список з 15 предметів, які залишилися цілими й неушкодженими після пожежі. Майно пасажирів і команд становлять дріб'язки, що залишилися в кишенях: кілька коробок сірників, пачка сигарет, небагато грошей.

Ваше завдання — класифікувати 15 нижчеперелічених предметів відповідно до їх значення для виживання. Поставте цифру «1» біля найважливішого предмета, цифру «2» - біля другого за значенням і т.д.

*Перелік предметів:*

1. Секстант (прилад для визначення географічної широти).
2. Дзеркало для гоління.
3. П'ятилітрової каністра з водою.
4. Протимоскітна сітка.
5. Одна коробка з армійським раціоном.
6. Карти Тихого океану.
7. Надувна подушка (плавальний засіб).
8. Дволітрової каністра нафтогазової суміші.
9. Маленький транзисторний приймач.
10. Репелент, який відлякує акул.
11. 200 метрів непрозорого пластику.
12. Один літр спирту.
13. 155 метрів нейлонового каната.
14. Дві коробки шоколаду.
15. Рибальська сітка.

*Відповіді до завдання:*

На думку «експертів», основними речами, необхідними потерпілому при аварії корабля в океані, є предмети, що служать для залучення уваги, і предмети, що допомагають вижити до прибуття рятувальників. Навігаційні засоби мають порівняно невелике значення, якщо навіть маленький рятувальний пліт і зможе досягти землі, неможливо на ньому запасти досить їжі й води для життя протягом цього періоду. Отже, найважливішими є дзеркало для гоління й 10-літрової каністра бензину. Ці предмети можуть бути використані для сигналізації повітряним і морським рятувальникам.

Другими за значенням є 20-літровою каністра з водою й коробка з необхідним запасом їжі. У результаті, список предметів по убутанню важливості наступний:

1. Дзеркало для гоління. Важливе для подачі сигналу рятувальникам.
2. 10-літровою каністра бензину. Важлива для сигналізації. Бензин може бути підпалений банкнотами й сірником (природно, поза плотом) і буде плисти по воді, привертаючи увагу рятувальників.
3. 20-літровою каністра з водою. Необхідна для угамування спраги.
4. Одна коробка з необхідним запасом їжі на один-два дні. Забезпечує основне харчування.
5. 200 м непрозорого поліетилену. Використовується для збору дощової води, забезпечує захист від стихії.
6. Дві коробки шоколаду. Резервний запас їжі.
7. Рибальська сітка. Оцінюється нижче, ніж шоколад, тому що в цій ситуації «краще синиця в руках, ніж журавель у небі».
8. 155 м нейлоного каната. Можна використати для зв'язування спорядження, щоб воно не впало за борт.
9. Надувна подушка. Якщо хтось упаде за борт, вона може стати рятувальним засобом.
10. Репелент для відлякування акул. Призначення очевидне.
11. Один літр спирту. Використається як антисептик при будь-яких травмах; для інших цілей (як напій) має малу цінність, оскільки може викликати зневоднювання.
12. Маленький транзисторний приймач. Має незначну цінність, тому що немає передавача.
13. Карти Тихого океану. Марні без додаткових навігаційних приладів. Для вас важливо знати, не де ви перебуваєте, а де перебувають рятувальники.
14. Протимоскітна сітка. У Тихому океані немає москітів.
15. Секстант. Без таблиць і хронометра відносно марний.

#### 6. ВПРАВА «ТЕАТР: П'ЕСА, ЯКА ВЛАШТУЄ ВСІХ».

Розділіть людей на 4 групи мінімум по 4 людини. Одна група — сценаристи, друга — режисери, третя актори і четверта — критики. Завдання для всієї команди: написати і поставити п'єсу, яка влаштує всіх. Причому п'єса має влаштувати і за жанром, і за назвою, і за змістом і по всьому іншому. Сценаристи пишуть перший акт, потім його критикують критики, вносять свої поправки, далі текст віддається режисерам, і вони починають постановку разом з акторами. У цей час вже пишеться другий акт, а потім третій. І ось коли все готово, всі сідають в «залі», і актори починають грати.

Після того, як п'єсу буде розіграно, проводиться обговорення у групі. Запитайте кожного, чи влаштувала його п'єса? Що можна було б зробити краще? У цей момент учасники можуть поділитися позитивними і негативними враженнями від спільної роботи і про окремих осіб. І, якщо п'єса влаштувала всіх, значить, це сприяло створенню єдиної дружньої команди.

#### 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Група сідає в коло, і всі бажаючи по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.



**МОДУЛЬ 5. РОЗВИТОК ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО КОМПОНЕНТА МІЖСОБИСТІСНОЇ  
ВЗАЄМОДІЇ**

**ЗАНЯТТЯ 9.  
ШУКАЄМО СЕНСИ**

**Мета заняття:** Допомога учасникам у визначенні та усвідомленні їх цінностей і смислів у взаємодії.

**1. ВПРАВА «ПРИВІТ!»**

Починає один з учасників заняття. Звертаючись до сусіда ліворуч з почуттям радості від зустрічі проговорює: «Привіт!», виражаючи своє ставлення до нього і голосом, і жестом, і посмішкою.

**2. ВПРАВА «МІЙ ДЕВІЗ».**

Зараз всі учасники по черзі, по колу, скажуть про те, яку футболку й з яким написом-девізом вони купили б собі, якби була така можливість. Постарайтеся, щоб відповідь була не випадковою, напис відображав ваше життєве кредо, його основний життєвий принцип (як девіз на щиті лицаря), а колір відповідав вашому характеру.

**3. ВПРАВА «ЦІННОСТІ»**

Кожен учасник отримує перелік цінностей. Тренер пропонує вибрати з них спочатку 10, потім 5 найважливіших цінностей і проранжувати їх за ступенем значущості. Потім учасники отримують по 3 листочки паперу, на кожному з яких треба написати одну з трьох найважливіших для них цінностей.

Потім тренер просить віддати йому одну з трьох цінностей, з якою учасник може найменш безболісно розлучитися. Потім пропонує віддати ще одну цінність і залишити найбільш значущу.

Можна в процесі вибору з трьох цінностей познайомити учасників, з якими цінностями розлучилась група, а після цього попросити кожного назвати найбільшу для нього цінність, з якою він вирішив не розлучатись.

*Що ці цінності значать для мене?*

<i>№</i>	<i>Цінність</i>	<i>Виберіть 10 цінностей особливо важливих для вас</i>	<i>З вибраних цінностей виберіть 5</i>	<i>Пронумеруйте їх за ступенем значущості</i>
1.	Свобода			
2.	Самоповага			
3.	Довіра			
4.	Терпимість			
5.	Сила			
6.	Вірність			
7.	Любов			
8.	Здоровий глузд			
9.	Надія			
10.	Честь			
11.	Гідність			
12.	Незалежність			
13.	Розум			
14.	Совість			
15.	Дружба			
16.	Чесність			
17.	Здоров'я			

18.	Гармонія в сім'ї			
19.	Воля			
20.	Ризик			
21.	Краса			
22.	Віра			
23.	Добро			
24.	Багатство			
25.	Гуманізм			
26.	Добробут			
27.	Відповідальність			
28.	Досягнення мети			
29.	Освіта			
30.	Толерантність			

*Обговорення:*

- Чи легко було обирати цінності?
- Чи легко було розлучатися з цінностями?
- Як можна співвіднести особистісні і групові пріоритетних цінності?

#### 4. ВПРАВА «АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОЩ».

Учасники стають у коло.

*Інструкція:* Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо який він. Зараз по колу ланцюжком ви будете передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!

- В Австралії піднявся вітер. (Тренер тре долоні).
- Починає крапати дощ. (Клацання пальцями).
- Дощ посилюється. (Почергове плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива. (Плескання по стегнах).
- А ось град, справжня буря. (Тупіт ногами).
- Але що це? Буря стихає. (Плекання по стегнах).
- Рідкі краплі падають на землю. (Клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру. (Потирання долонь).
- Сонце! (Руки догори).

*Обговорення:*

- Чи сподобалася Вам вправа? Що саме сподобалося?
- Що було головним у нашій роботі?
- Як спільні зусилля можуть створити вагомий результат?
- Що ми можемо взяти для себе з цієї вправи для налагодження взаємодії?

#### 5. ВПРАВА «ПЕРШЕ ВРАЖЕННЯ».

Тренер пропонує учасникам зустрітися поглядом з іншим учасником, але не з тим, що сидить поряд. Після цього він просить учасників взяти аркуші А-4 і поділити їх навпіл. На одній половині аркуша потрібно написати власне ім'я, а на іншій, — ім'я партнера. Далі тренер повідомляє, що учасникам необхідно буде письмово відповісти на ряд запитань, причому у колонці, де записано ім'я іншого учасника слід відповідати, не запитуючи в нього, а намагатися уявити собі, що написав би він.

Далі тренер зачитує запитання:

1. Яким є Ваш улюблений колір?
2. Чи любите Ви домашніх тварин? Якщо так, то яких саме?
3. Чи дивитесь Ви якийсь серіал? Який саме?
4. Яку людську рису Ви вважаєте найнеприємнішою?

### 5. Які якості Ви найбільше цінуєте в людях?

Після цього, об'єднавшись у пари, учасники можуть порівняти відповіді з еталоном.

*Обговорення:*

? Чи є учасники, у яких співпали всі відповіді?

? Чи є учасники, у яких співпало декілька відповідей?

? Що впливало на Ваші відповіді? Що допомогло правильно вгадати відповідь іншого?

? Для чого ми це робили?

? Чи завжди правдивим є перше враження про людину?

? Як можна використовувати цю інформацію у міжособистісній взаємодії?

### 6. ВПРАВА «СЦЕНАРІЙ І РОЛІ».

Вправа дозволяє краще усвідомити за допомогою образів і метафор, що сприйняття світу й поведінки людини в ньому залежить від тих ролей, які вона приймає. Можливі кілька варіантів цієї вправи. Кожен учасник може вибрати той, котрий йому більше подобається. Корисно записати виконання цієї вправи на відео або на диктофон, щоб кожен учасник зміг потім прослухати свою розповідь.

Варіант 1. Герой або героїня.

Хто ваш улюблений герой? Це може бути персонаж дитячої казки. Можливо, це герой або героїня п'єси, книги або фільму. Це може бути також реальна людина. Візьміть першого персонажа, що прийшов вам у голову. Уявіть собі, що ви і є цей персонаж. Станьте цим персонажем. Розповідайте про себе стільки, скільки вам хочеться. Використайте при цьому слово «я». Припустимо, наприклад, що мій герой — супермен. Я можу почати свою розповідь так: «Я — супермен. Моє завдання — допомагати людям у важку хвилину. Я прилітаю невідомо звідки, здійснюю всілякі чудеса, а потім зникаю знову. Ніхто не знає, що я супермен, тому що я маскуюся...» Яким би не був ваш персонаж, приступайте до роботи: станьте ним або нею й розповідайте про себе.

Варіант 2. Казка або байка.

Треба розповісти казку або байку. Виберіть те, що вам подобається, — найкраще перше, що прийде в голову. Це може бути дитяча казка, класичний міф, те, що ви самі вигадали в казковому стилі, що завгодно. Ви можете почати так: «Колись давним-давно жила одна красуня, яку приспала на довгі роки зла мачуха. Вона лежала в усипальниці, схованій в глибинах замку. Навколо замку була колюча жива огорожа. Багато королів і принци приходили подивитися на красуню, але не в силах були пробратися крізь цю огорожу...»

Щоб витягти з розповіді максимальну користь, ви можете розширити її й стати кожним з персонажів, що згадують у ньому, або предметів. При цьому щораз розповідайте про себе. Так, у наведеній вище розповіді ви могли б стати дівчиною, мачухою, усипальницею, замком, одним із принців або огорожею.

Уявивши себе огорожею, ви могли б сказати: «Я жива огорожа. Я міцна, густа й колюча. Я найжилася колючками, так що люди не можуть через мене пробратися. Моє завдання полягає в тім, щоб охороняти дівчину, що спить усередині мене...»

Варіант 3. Предмет у кімнаті.

Огляньте кімнату, у якій ви перебуваєте. Виберіть який-небудь предмет. Найкраще підійде той, на який ваш погляд упаде в першу чергу. Тепер станьте цим предметом і розповідайте про себе. Наприклад: «Я — двері. Я важка, прямокутна й дерев'яна. Іноді я стаю в людей на шляху. Але коли я це роблю, вони просто штовхають мене...»

Щоб підвищити ефективність вправи, іншим членам групи пропонується розмовляти з виступаючим як з відповідним героєм або предметом. Не слід інтерпретувати те, що він говорить. Вони повинні просто розмовляти з ним, немов він двері, камін і т.д. Наприклад: «Я двері. Коли я стою в людей на шляху, вони штовхають мене». - «Двері, що ви чуваєте, коли люди штовхають вас?» - «Я серджуся. Але я двері й не можу говорити. Я просто дозволяю їм робити це». - «От воно що. А ви не хотіли б що-небудь змінити, щоб почувати себе краще?»

*Обговорення:*

- Чи важко було стати героєм або предметом?
- Що ви почували, будучи героєм або предметом?
- Чи переконливо людина зіграла обрану роль?
- Що ви довідалися й відчули нового після виконання цієї вправи й у результаті спостереження за іншими людьми?
- Яку функцію виконує розуміння ролей інших людей у взаємодії?

## 7. РЕФЛЕКСІЯ.

Група сідає в коло, і всі бажаючи по черзі висловлюють свої враження про це заняття. Що сподобалося? Що не сподобалось? Що хотілося б зробити сьогодні по-іншому? Які побажання до групи, до тренера? Не треба нікого примушувати висловлюватися, говорять тільки за бажанням, проте бажано, щоб висловилося якомога більше учасників.

## ЗАНЯТТЯ 10. НА СТАРТ, УВАГА, ВЗАЄМОДІЯ!

**Мета заняття:** Аналіз знань, вмінь та особистісних змін учасників, набутих протягом занять, а також заохочення їх до подальшого розвитку навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

### 1. ВПРАВА «ЗІПСОВАНИЙ ТЕЛЕФОН З АСОЦІАЦІЯМИ».

Одна людина загадує слово й говорить його сусідові. Той не повторює почуте слово, а говорить першу на це слово асоціацію, звертаючись до свого сусіда. І так усі говорять асоціації по колу.

*Обговорення.* Цікаво зіставити перше слово з останнім, а потім по колу опитати всіх, хто що говорив. Дуже часто асоціації потрапляють в одне русло й повторюються кілька разів за коло.

### 2. ВПРАВА «РОЗМОВА ПРО ОСОБИСТЕ».

Учасники, встановлюючи контакт очима, об'єднуються у пари (партнер А та партнер Б).

Партнер А розповідає все, що він хотів би повідомити на цей момент про себе (2 хв.). Партнер Б слухає і по закінченню відведеного часу, переказує все, що почув. При цьому, він починає переказувати почуте фразою: «Я почув, що ти...». На «повернення» інформації партнеру Б також відводиться 2 хв. Далі партнери міняються ролями (партнер Б розповідає партнеру А, а партнер А переказує почуту інформацію партнеру Б).

*Обговорення:*

- Які почуття у вас викликало завдання?
- Чи вистачило часу на розповідь?
- Що було легше: слухати чи відтворювати інформацію?
- Що ви відчували, коли слухали партнера? А коли переказували?
- Чи повністю була відтворена інформація?
- Що допомагало правильно зрозуміти партнера?

### 3. ВПРАВА «ПЕРЕФРАЗУВАННЯ».

Тренер об'єднує учасників в 4 групи (бажано, щоб в командах були учасники, які найменше взаємодіяли один з одним протягом тренінгу). Кожній команді пропонується пригадати якийсь відомий вірш з чотирьох строф і замінити кожне слово схожим за змістом. Наприклад, «я» можна замінити на «автора» або «обличчя, яке ви бачите перед собою», «дорогу» в «шлях», «серце» в «центральный орган кровообігу» та ін. Далі необхідно записати «перекладений» текст (10 хв.) і прочитати його іншим групам. Їх завданням є здогадатись, що за текст було перефразовано.

*Обговорення:*

? Яким повинно бути перефразування, щоб найбільш точно передати зміст початкового тексту?

? Яким чином сприяли пози, жести, міміка розумінню початкового тексту?

#### 4. ВПРАВА «КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ».

*Інструкція:*

1. Об'єднайтесь у пари з сусідом праворуч, я роздам кожній парі паличку для кави.  
2. Тепер станьте обличчям одне до одного, витягніть вказівний палець правої руки вгору і затисніть паличку.

3. Спробуйте рухатись по кімнаті, щоб паличка не впала, але говорити між собою не можна, намагайтесь домовитися іншим чином.

4. Тепер спробуйте зробити так, щоб паличка виявилась на ваших вказівних пальцях, не впавши при цьому.

5. Далі постарайтесь присісти разом, не згубивши паличку, а тоді знову порухайтесь по аудиторії.

6. А тепер відкиньте нарешті палички і подякуйте одне одному за гарну вправу.

*Обговорення:*

- Як ви гадаєте, про що нам говорить ця вправа?
- Які аспекти взаємодії були розглянуті у вправі?
- Що ви можете взяти для себе?

#### 5. ВПРАВА «НАШІ ОЧІКУВАННЯ».

Учасникам пропонують повернутися до своїх очікувань від програми, які вони визначили на першому занятті. Потім усі ідеї, записані на папірцях у вигляді насінинок, мають прорости у щось більше. Кожен з учасників має відшукати свою насінинку і зобразити, у що саме вона проросла (наприклад, квітку, дерево...).

*Обговорення:*

- Що було написано на Вашій насініні на першому занятті?
- У що саме проросла Ваша насінинка?
- Чи справдилися Ваші очікування від тренінгу?

#### 6. РЕФЛЕКСІЯ ЦИКЛУ ЗАНЯТЬ.

Мета проведення глибокої рефлексії групових процесів — моніторинг якісних змін, які відбулися з кожним учасником занять, аналіз нових знань, вмінь, навичок, якостей і форм поведінки.

При обговоренні по колу треба відповісти на запитання: «Що тут відбувалось? Чому ви навчилися? Що ви візьмете з собою? Чого ви ніколи не зробите? Що хочете, а що будете робити? Оцініть свою задоволеність результатами наших занять та роботу тренера».

Після обговорення учасникам пропонується заповнити анкету і залишити тренеру.

##### **Анкета**

##### **«Що ти очікував і що отримав від тренінгу»**

1. Чого ти чекав (ла) від тренінгу?
2. Чи знав (ла) ти раніше, що таке тренінг?
3. Чи відповідало те, що відбувалося під час проведення тренінгу, твоїм очікуванням?
4. Що саме тобі сподобалось?
5. Що саме тобі не сподобалось?
6. Чи змінився (лась) ти як особистість і професіонал протягом проведення тренінгу?
7. Якщо змінився (лась), то як саме?
8. Хто із учасників тренінгу, на твою думку, також змінився (лася)? Хто найбільше?
9. Які із вправ тренінгу найбільше вплинули на тебе? На групу?
10. Чи бувало тобі нецікаво на заняттях? Коли?

11. Чи бувало тобі лячно під час проведення тренінгу? Коли?
12. Чи жалкуєш ти про щось, що відбувалось під час тренінгу? Про що саме?
13. Що з того, що ти отримав (ла) у групі під час занять, ти можеш використати у своєму повсякденному житті сьогодні та у своїй роботі завтра?
14. Чи легше тобі стало аналізувати особливості поведінки оточуючих людей?
15. Чи став (ла) ти краще розуміти себе?
16. Чи були тобі потрібні такі заняття?
17. Як ти вважаєш, чи потрібен тобі ще один цикл занять тренінгу?
18. Які проблеми ти хотів (ла) б обговорити?
19. Ким під час занять ти переймався найбільше?
20. Що ти хотів би побажати собі? Іншим учасникам тренінгу? Тренеру?
21. У чому полягала для тебе найважливіша подія під час тренінгу?

#### 7. ВПРАВА «СПАСИБІ ЗА ПРИЄМНЕ ЗАНЯТТЯ».

*Інструкція:* Будь ласка, станьте в загальне коло. Я хочу запропонувати вам взяти участь у невеликій церемонії, що допоможе нам виразити дружні почуття й подяку одне одному. Гра проходить у такий спосіб: один з вас стає в центр, інший підходить до нього, потискує руку й вимовляє: «Спасибі за приємне заняття!». Обоє стоять у центрі, як і раніше тримаючись за руки. Потім підходить третій учасник, бере за вільну руку або першого, або другого, потискує її й говорить: «Спасибі за приємне заняття!» Таким чином, група в центрі кола постійно збільшується.

Усі тримають один одного за руки. Коли до вашої групи приєднається останній учасник, замкніть коло й завершите церемонію безмовним міцним триразовим потиском рук.

*Тренінг закінчується загальними оплесками!*

**Додаток Г. Обрахунок відмінностей у показниках міжособистісної взаємодії учасників експериментальної та контрольної груп за U-критерієм Манна-Уїтні (за усіма дослідницькими шкалами комплексної методики)**

<b>Компонент міжособистісної взаємодії</b>	<b>Шкали</b>	<b>Емпіричне значення U-критерія</b>	<b>Рівень значущості</b>
Когнітивний	Відчуженість у відносинах	500.0	0.442
	Конфліктність у відносинах	544.0	0.151
	Конструктивність відносин	509.5	0.378
Емоційний	Напруженість відносин	507.5	0.393
	Агресія у відносинах	503.5	0.424
	Самоцінність відносин	403.5	0.488
	Діалогічність відносин	455.0	0.94
	Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні	507.5	0.375
Поведінковий	Авторитарність	498.5	0.472
	Егоїстичність	576.0	0.062
	Агресивність	408.5	0.538
	Підозрілість	563.0	0.094
	Підпорядкованість	547.5	0.149
	Залежність	532	0.224
	Доброзичливість	519	0.303
	Альтруїстичність	539.5	0.184
	Залежний тип комунікативного реагування	438.0	0.859
	Компетентний тип комунікативного реагування	448.0	0.976
	Агресивний тип комунікативного реагування	508.2	0.393
Мотиваційний	Прагнення до людей	374.0	0.251
	Страх бути відкинутим	409.0	0.527
	Орієнтація на особисті (егоїстичні) інтереси	401.5	0.463
	Орієнтація на взаємодію і співпрацю	492.0	0.521
	Маргінальна орієнтація	461.5	0.863
Ціннісно-смысловий	Діалогічна комунікативна спрямованість	364.0	0.261
	Авторитарна комунікативна спрямованість	419.0	0.537
	Альтероцентристська комунікативна спрямованість	488.5	0.462
	Маніпулятивна комунікативна спрямованість	566.0	0.052
	Конформна комунікативна спрямованість	418.5	0.548
	Індиферентна комунікативна спрямованість	513.5	0.434



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

проспект Університетський, 8, м. Кропивницький, 25006, тел.: 55-92-34.  
 E-mail: rector@kntu.kr.ua, cntu.ua@gmail.com; сайт: kntu.kr.ua; код ЄДРПОУ 02070950

24.01.2025 № 08-19/14-147

На № \_\_\_\_\_

Про впровадження  
 результатів наукового  
 дослідження Кукси Ю.В.

Центральноукраїнський  
 державний університет  
 імені Володимира  
 Винниченка

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**Кукси Юрія Володимировича**

на тему «Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю  
 на різних етапах професійного навчання», у Центральноукраїнському національному  
 технічному університеті,

поданої на здобуття наукового ступеня  
 доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія  
 (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки)

Апробація та впровадження результатів наукового дослідження аспіранта Кукси Юрія Володимировича у Центральноукраїнському національному технічному університеті здійснювалися на базі психологічної служби впродовж 2023-2024 н.р.

Матеріали дисертації Кукси Ю.В. мають як теоретичне, так і прикладне значення. Основні теоретичні положення роботи, а саме уявлення про структуру, критерії та рівні сформованості навичок міжособистісної взаємодії майбутніх фахівців технічного профілю, розуміння закономірностей розвитку компонентів міжособистісної взаємодії у фахівців технічного профілю та їхньої динаміки у процесі професійної підготовки можуть бути використані у роботі психологічної служби зі студентами технічних спеціальностей. Підібраний психодіагностичний матеріал може бути використаний як засіб діагностики рівня розвитку навичок міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю.

У роботу психологічної служби впроваджено також розроблені Куксою Ю.В. методичні матеріали та рекомендації «Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю», призначені для викладачів та працівників психологічних служб закладів вищої освіти технічного профілю, студентів технічних спеціальностей.

Впровадження у діяльність психологічної служби Центральноукраїнського національного технічного університету програми формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю розвиватиме соціальний аспект професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а також дає змогу підвищити ефективність міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю у професійному середовищі.

Проректор з наукової роботи  
 та міжнародних зв'язків



Андрій ТИХИЙ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Г. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел./факс: (0532) 50-02-73,  
E-mail: pdau@pdau.edu.ua https://www.pdau.edu.ua Код ЄДРПОУ 00493014

14.12.2024 №314/017 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**Кукси Юрія Володимировича**  
на тему **«Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів  
технічного профілю на різних етапах професійного навчання»**,  
поданої на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія  
(галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки),  
у **Полтавському державному аграрному університеті**

Упродовж 2023-2024 н.р. в освітній процес Полтавського державного аграрного університету було включене ознайомлення студентів з науково-теоретичними положеннями дисертаційної роботи Юрія Володимировича Кукси.

Матеріали дисертації Ю.В. Кукси мають як теоретичне, так і прикладне значення для підготовки студентів технічних спеціальностей у ПДАУ. Матеріали дисертації щодо основних теоретичних підходів до формування і розвитку навичок міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю обговорювалися на засіданнях кафедри механічної та електричної інженерії.

Представлені у науковій роботі результати дослідження можуть бути використані у системі підготовки студентів спеціальностей 133 Галузеве машинобудування та 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка у Полтавському державному аграрному університеті.

Включення розробленої дисертантом «Тренінгової програми розвитку навичок міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» в освітній процес університету може значною мірою сприяти підготовці фахівців, здатних конкурувати на ринку праці у сучасних соціокультурних умовах завдяки розвиненим навичкам міжособистісної взаємодії.

Проректор з науково-педагогічної,  
наукової роботи Полтавського  
державного аграрного університету



Анатолій ШОСТЯ

**ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ**  
**«МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ**  
**АКАДЕМІКА ЮРІЯ БУГАЯ»**

(Код ЄДРПОУ 19359117, Свідоцтво ПДВ № 200053907, ППН: 193591126593  
Розрахунковий рахунок: П/р UA173226690000026009300298475, МФО: 322669,  
Юридична адреса: 04025 м. Київ, вул.Воподимирська.7, 2 корп., телефон: 0442915084)

---

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації

**Кукси Юрія Володимировича**

на тему **«Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання»** у Закладі вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія (галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки)

Упродовж 2023-2024 н.р. на базі кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук Закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» впроваджувалися науково-теоретичні положення дисертаційної роботи Ю.В. Кукси.

Теоретичні та практичні напрацювання дисертанта представлено у методичних матеріалах та рекомендаціях «Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю», які забезпечили ефективність викладання соціогуманітарних навчальних дисциплін для здобувачів освіти технічних спеціальностей. Крім того, результати самостійної методичної розробки Ю.В. Кукси використовуються при викладанні таких навчальних дисциплін кафедри, як «Тренінгові технології в роботі психолога», «Психологія корекційної роботи», «Психологія спілкування» та «Soft skills та способи їх розвитку». Впровадження результатів дисертаційної роботи Ю.В. Кукси сприяло вдосконаленню навичок міжособистісної взаємодії студентів технічних спеціальностей та розвитку соціального аспекту професійної компетентності майбутніх фахівців.

Основні результати дисертаційної роботи Ю.В. Кукси, які опубліковані у збірниках наукових праць і методичних матеріалах та рекомендаціях, є актуальними та становлять вагомий теоретико-пізнавальний та практичний

інтерес для удосконалення сучасної системи професійної підготовки студентів технічного профілю в університеті.

Висновки щодо результатів та доцільності подальшого впровадження зазначених наукових матеріалів в освітній процес обговорено на засіданні кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая» (від 10 січня 2025 року, протокол № 7).

Проректор з науково-методичної роботи



Сергій КОВАЛЕНКО



Підпис: *Коваленка С.* засвідчує

Нач. від. кадрів та архівної справи

*28.01.2025*



**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**Кукси Юрія Володимировича**  
на тему «Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів  
технічного профілю на різних етапах професійного навчання»,  
поданої на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія  
(галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки),  
у діяльність **Громадської організації «Центр сучасної психології»**

Впровадження результатів наукового дослідження аспіранта Кукси Юрія Володимировича у діяльність громадської організації «Центр сучасної психології» здійснювалося впродовж 2024 р.

Матеріали дисертації Кукси Ю.В. мають виняткове прикладне значення. Підібраний психодіагностичний матеріал може бути використаний як засіб діагностики рівня розвитку навичок міжособистісної взаємодії при роботі з працівниками підприємств та організацій технічного спрямування.

У роботу ГО «Центр сучасної психології» впроваджено також розроблені дисертантом методичні матеріали та рекомендації «Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю», що уможливають підвищення ефективності міжособистісної взаємодії як студентів технічного профілю у професійному середовищі, так і працівників підприємств та організацій технічної сфери, які вже мають досвід роботи. Прикладна значущість пропонуваніх методичних матеріалів та рекомендацій полягає у тому, що автором запропонована власна «Тренінгова програма формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю», що може використовуватися у діяльності ГО «Центр сучасної психології» на постійній основі.

Директор ГО  
«Центр сучасної психології»



Олена МИРОШНИЧЕНКО



**Товариство з обмеженою відповідальністю «КОНЦЕРН БІГ-М»**

р/р UA633052990000026006031200274 в АТ КБ «ПриватБанк», МФО305299,  
код ЄДРПОУ 24392909, ПІН 243929016019  
вул. Продовольча, 2 В, м. Полтава, 36030, телефон (0532)67-39-90  
<http://www.club-vodka.com.ua>, e-mail: [big-m2017@ukr.net](mailto:big-m2017@ukr.net)

29.01.2025 № 13 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертації  
**Кукси Юрія Володимировича**  
на тему «**Психологічні особливості міжособистісної взаємодії студентів технічного профілю на різних етапах професійного навчання**», у ТОВ «Концерн «Біг-М» »,  
поданої на здобуття наукового ступеня  
доктора філософії зі спеціальності 053 Психологія  
(галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки)

Апробація та впровадження результатів наукового дослідження аспіранта Кукси Юрія Володимировича здійснювалися впродовж 2024 р. у виробничий процес ТОВ «Концерн «Біг-М» ».

У роботу підприємства впроваджено розроблені автором методичні матеріали та рекомендації «Психологічні особливості формування навичок міжособистісної взаємодії у системі підготовки фахівців технічного профілю». Зокрема, розроблена автором «Тренінгова програма розвитку навичок міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю» була корисною для фахівців технічних спеціальностей із досвідом роботи, що мають низький рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, оскільки орієнтована на допомогу в розумінні власних сильних та слабких сторін, їхньої ролі у міжособистісній взаємодії; створення умов для саморозкриття у взаємодії з іншими; розвиток рефлексії та навичок гнучкої поведінки у складних ситуаціях; мотивування до побудови ефективної міжособистісної взаємодії; формування здатності подивитися на життєві ситуації під кутом зору інших людей.

Впровадження у виробничий процес підприємств та організацій програми формування навичок міжособистісної взаємодії фахівців технічного профілю дає змогу не лише підвищити ефективність міжособистісної взаємодії у професійному середовищі, але й розвивати соціальний аспект професійної компетентності фахівців технічних спеціальностей. Так, впровадження результатів дисертаційної роботи Кукси Ю.В. сприяло вдосконаленню професійного світогляду працівників ТОВ «Концерн «Біг-М» ».

Включення тренінгу у процес професійної підготовки у виробничому середовищі здатне значною мірою підвищити її якість та сприяти підготовці фахівців, здатних конкурувати на ринку праці у сучасних соціокультурних умовах.

Директор



Сергій СОКОЛОВ