**Реферат**

Текст – 112 с., рис. - 8, табл. - 7, додатків – 4, джерел – 91

В роботі проводиться теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі, розкрито детермінанти дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі та структура комунікативної компетентності студентів.

Наведено дані емпіричного дослідження особливостей впливу комунікативної компетентності студентів на процес їх адаптації до навчання. Розроблено програму розвитку комунікативної компетентності студентів та проведено оцінку її ефективності за допомогою статистичних методів обробки даних.

Ключові слова: АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ, КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЕМПАТІЯ, АКТИВНЕ СЛУХАННЯ, КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ, ФОРМУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ**,** СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ, ПСИХОГІМНАСТИКА, РОЛЬОВА ГРА.

**ЗМІСТ**

ВСТУП 7

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ 12

* 1. Аналіз підходів до проблеми адаптації студентів до навчання у науковій психологічній літературі 12

1.2. Детермінанти дезадаптивної поведінки студентів

у процесі навчання 27

1.3. Структура комунікативної компетентності студентів 34

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 39

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ 41

2.1. Методичні заходи, хід та процедура констатувального

експерименту 41

2.2. Визначення критеріїв адаптації студентів

до навчання 46

2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів

констатувального експерименту 48

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 58

РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ 60

3.1. Технології розвитку комунікативної компетентності

студентів 60

3.2. Зміст програми розвитку комунікативної компетентності

студентів 62

3.3. Аналіз результатів формувального експерименту та оцінка

його ефективності 83

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3 89

ВИСНОВКИ 91

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ 94

ДОДАТКИ 102

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Основною метою вищої освіти є задоволення потреб особистості в отриманні відповідної освіти. Для цього особистість, яка протягом життя освоює безліч соціальних ролей, в умовах вищої професійної освіти виконує роль студента. Студент активно пристосовується до вузівської організації навчального та позаучбового процесу, включається в систему міжособистісних відносин, засвоює вимоги і норми студентського життя, традиції навчального закладу, і таким чином, соціально адаптується до умов вузу.

Соціальна адаптація багатоаспектне і складне поняття. Воно досліджується багатьма вченими в галузі філософії, психології, соціології, медицини, педагогіки, і актуальність цього процесу носить стійкий характер.  
Наукові дослідження показують, що проблема адаптації студентів є однією з важливих, оскільки від успішності протікання цього процесу залежать рівень академічної успішності студента, вміння правильно розподіляти свій робочий час і час для самостійної підготовки, здатність досягати психологічної комфортності в умовах ВНЗ. Соціальна адаптація студентів - процес засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення її в систему міжособистісних відносин групи (А. В. Петровський). У науковій літературі соціальна адаптація представлена як процес включення особистості в нове соціальне середовище, при якій взаємоузгодження інтересів здійснюється через їх взаємодію (Б. Д. Паригін, Є.В. Таранов). Відзначається, що в процесі соціальної адаптації людина виступає не тільки об'єктом впливу соціального середовища, але і, головним чином, активним суб'єктом, який адаптується до середовища у відповідності зі своїми потребами, інтересами, прагненнями і активно самовизначається.  
Особливості студентського віку стають предметом розгляду в роботах Б.Г. Ананьєва, А.В. Дмитрієва, С.Ф. Єсарєва, І.А. Зимової, В.Т. Лісовського. Вони вважають, що студентство характеризується проявом таких особистісних якостей, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, вміння володіти собою, здатність взаємодіяти з оточуючими їх людьми.

Одним з провідних видів діяльності студента є процес комунікації, тому що поряд з професійно-орієнтованою діяльністю на перший план у цьому віці виходить індивідуально-особистісне спілкування, завдяки якому зростають здатності до соціальної адаптації. Студенти, майбутні фахівці, беруть участь в організаційній діяльності, у налагодженні відносин, і комунікативні якості, які необхідні для адаптаційного періоду, стають надалі професійно необхідними, це має особливе значення для випускників вузу.

Психологи і педагоги схильні вважати, що в студентські роки комунікація стає особливим видом діяльності, тому що саме в її процесі студенти навчаються обмінюватися досвідом, знаннями, ідеями для встановлення взаємовідносин в колективі, вчаться підкоряти свої інтереси і потреби, бути чуйними і уважним, набувають соціальний досвід комунікативної діяльності. На думку М.І. Лісіної, Є.І. Рогова, Н.І. Сємєчкіна, А.В. Хуторського, комунікація полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються в процесі їх взаємодії.

В основних дослідженнях, присвячених вивченню сутності комунікативної компетентності, Ю.О. Галущинським, В.А. Дьоміним, Є.В. Прозоровим, С.І. Самигіним, А.В. Хуторським, В.Д. Ширшовим наголошується, що цей процес залежить від ступеня сформованості теоретичних знань в області комунікативних дисциплін; комунікативних та організаторських умінь; комунікативного самоконтролю; вміння продуктивно виходити з конфліктної ситуації; комунікативних якостей мовлення; емпатії.

Необхідно відзначити, що, незважаючи на велику кількість досліджень з розвитку комунікативних умінь, до теперішнього часу комунікативна компетентність як засіб соціальної адаптації студентів мало вивчена.  
Необхідність її вивчення обумовлена суперечностями в реальному освітньому процесі. Це, перш за все, протиріччя між:  
− соціальними очікуваннями суспільства, яка прагне виховати особистість, здатну взаємодіяти з оточуючими, самостійно приймати рішення і недостатньою розробкою організації навчально-виховної роботи, здатної задовольнити дане очікування; психічними новоутвореннями в особистісному розвитку студента і недостатнім урахуванням цих змін у сучасному процесі навчання. На підставі вищевикладеного визначена проблема дослідження, яка полягає в розробці технології розвитку комунікативної компетентності як чинника адаптації студентів до навчання.

**Об'єкт дослідження** –процес адаптації здобувачів вищої освіти до навчання.

**Предмет дослідження** – комунікативна компетентність як чинник адаптації до навчання здобувачів вищої освіти.

**Мета дослідження -** теоретично обгрунтувати та емпірично дослідити особливості впливу комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на адаптацію до навчання, розробити програму розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та оцінити її ефективність.

Для досягнення мети дослідження були визначені наступні **завдання дослідження:**

1.Провести теоретико-методологічний аналіз адаптації здобувачів вищої освіти до навчання в науковій психологічній літературі.

2. Визначити структуру комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

3.Дослідити особливості впливу комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти на їх адаптацію до навчання.

4.Розробити програму розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти та оцінити її ефективність.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становили теорія соціальної адаптації (Г. О. Балл, О. О. Бодальов, О. П. Ветроградова, Л. П. Гримак, О. М. Леонтьєв, А. А. Налчаджян, С. Л. Рубінштейн та ін.); психологічні теорії особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, В. В. Давидов); загальні положення теорії комунікативної діяльності та спілкування (Г. М. Андрєєва, В. О. Кан-Калик, Н. О. Кузьміна, М. І. Лісіна, Б.Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, Є. І. Рогов, М. І. Сємєчкін, В. Д. Ширшов); теоретичні та практичні засади в галузі ділового спілкування (Л.В. Вереіна, П.П. Скляр, В.В. Третьяченко); психологічні основи компетентності (О. М. Журавльов, Н. Ф. Тализіна, Р . К. Шакуров, О. І. Щербаков та ін.); теоретичні положення, які вивчають особливості студентського віку (Н. Ф. Головатий, І. О. Зимня, В. Т. Лісовський, А. В. Петровський).

**Методи дослідження:** спостереження, бесіда, констатувальний та формувальний експерименти, тестування (опитувальник з виявлення рівня спостережливості, опитувальник УАС на виявлення уміння слухати партнера як співбесідника, методика В.В. Бойко на визначення рівня вираженості емпатії, опитувальник з виявлення рівня комунікативності); методи психологічної корекції, методи математичної обробки даних.

**Теоретичне значення дослідження** полягає у конкретизації поняття «комунікативна компетентність студента», яке ми розглядаємо як рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування, який потрібний студенту для успішного функціонування в умовах вузу в рамках своїх здібностей; уточненні змісту поняття «адаптація студентів до навчання» як процесу і результату засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення її в систему міжособистісних відносин, освоєння статусу студента і його ролей; обгрунтуванні ролі комунікативної компетентності як одного з найбільш важливих якостей фахівця - випускника вузу.

**Практичне значення отриманих результатів** полягає у визначенні оціночно-критеріального інструментарію для діагностики рівня сформованості комунікативної компетентності студентів; характеристики рівнів комунікативної компетентності студентської молоді; розробці програми розвитку комунікативної компетентності та оцінці її ефективність як засобу адаптації студентів до навчання.

Результати, отримані під час виконання дослідження, можна використовувати в практичній роботі фахівців з загальної, вікової, педагогічної психології, у роботі психологічних служб навчальних закладів, при проведенні теоретичних та практичних занять з відповідних дисциплін.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ**

**1.1. Аналіз підходів до проблеми адаптації студентів до навчання у науковій психологічній літературі**

У сучасному суспільстві проблема адаптації виступає однією з ключових проблем психологічної науки. Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження і дефіцит часу все більше впливають на психіку особистості і стають причинами різних відхилень в нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму. Різнобічна і тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних чинників зумовлює велику нервово-психічну напругу, яка здатна викликати різноманітні негативні прояви в поведінці і призводити до нервово-психічних розладів.

У наш час активно вивчається проблема психологічного стресу у трудовій та навчальній діяльності. У вітчизняній та зарубіжній науці почали досить широке вивчення питання впливу інформаційних чинників на діяльність людини та її стани. Вважається, що будь який різновид стресу є в своїй основі інформаційним. Стрес не зводиться лише до емоційного феномену, а детермінується і відображається в мотиваційних, когнітивних, вольових, характерологічних та інших компонентах особистості. Саме тому феномен стресу потребує спеціального психологічного вивчення (В. А. Бодров та ін.).

На сьогодні спостерігається тенденція до значного зростання кількості нервових розладів та розладів психіки і поведінки. Довготривале обмеження доступу до специфічної інформації або надлишок інформації викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну, що є результатом розвитку інформаційних стресів і неврозів та визначено основним вектором нашого дослідження. Тобто адаптація людини до стрімких змін навколишнього середовища набуває все більшого значення для сучасної науки.

Крім того, вивчення даної теми є важливою умовою для оптимізації психічної діяльності, її управління з метою максимального пристосування особистості до мінливих умов середовища.

Проблеми розвитку та діагностики стресів і неврозів досліджувались в роботах А. Адлера, В. А. Бодрова, Б. Д. Карвасарського, В. М. Мясищева, А. М. Свядоща, З. Фрейда, М. М. Хананашвілі та ін.

Процес адаптації першокурсників у студентському колективі та соціально-психологічна структура труднощів періоду адаптації також займають важливе місце при дослідженні феномену інформаційного стресу. Лише за останні роки проблема адаптації учнівської молоді до нового колективу стала предметом спеціальних досліджень.

Вступаючи до вищого освітнього закладу, студенти стикаються з рядом проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання у вищому освітньому закладі, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, утрати роками закріплених взаємин з колективом та формуванням нових навичок, а також з невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняє ламання динамічного стереотипу і пов'язаних з ним емоційних переживань.

Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості і фрустрації, зниження активності студентів у навчанні, втрата інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків - втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах. Усе це призводить до психічного перевантаження, яке власне і знижує адаптативні можливості і, як наслідок, сприяє порушенню психічного здоров'я особистості.

Перший рік навчання є дуже важливим тому, що в цей час у студента відбувається багато емоційно-особистісних і когнітивних змін - нерідко кількість цих змін перевищує ту, яка припадає на весь період навчання у вищому освітньому закладі. Вони обумовлені ситуацією нових і незвичних вимог для студента.

У дослідження проблеми адаптації вагомий внесок зробили ряд зарубіжних та вітчизняних вчених, серед яких В. П. Казміренко, В. І. Мєдвєвєва, Г. М. Шевандрін та інші.

Тому важливо розглянути і дослідити проблему психологічної адаптації до умов навчання у вищому закладі освіти. Дослідження цієї проблеми допоможе напрацювати психологічні методи підвищення успішності у навчанні.

Таким чином, проблема адаптації до навчання вимагає як спеціального теоретичного вивчення цього процесу, так і експериментальної перевірки системи навчально-виховних заходів, здатної прискорити входження студентів-першокурсників до колективу, звести до мінімуму наслідки дезадаптації.

Слід відмітити, що тема роботи, не зважаючи на значимість даної проблеми, має недостатню теоретичну розробленість та емпіричне дослідження.

Розгляд і вивчення проблеми психологічної адаптації студента-першокурсника до умов навчання у вищому закладі освіти передбачає насамперед конкретизацію самого поняття адаптації. Розуміння і тлумачення явища адаптації до ситуації навчання у вищому освітньому закладі може бути різним.

Як правило, проблема адаптації порушується стосовно нових, незнайомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне чи навіть життєво важливе значення. Це означає, що не адаптованість може з високою ймовірністю призводити до психічного неблагополуччя індивіда, стану дистресу, серйозної загрози для його життєвих інтересів. Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у способі дій, який підвищує несприятливість та загрозливість ситуації.

Найбільш загальне розуміння психологічної адаптації до нових незвичних умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким особа забезпечує свою безпеку і адекватну орієнтацію в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [26; 59].

Отже, першокурсники мають труднощі в засвоєнні знань тому, що у них не сформувалися такі риси особистості як: готовність до навчання, здатність навчатися самостійно, контролювати і оцінювати себе, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння правильно розподілити свій робочий час для самостійної підготовки. Викладач вищого навчального закладу повинен допомогти студенту-першокурснику у подоланні цих труднощів.

У соціальній адаптації виділяють дві форми:

- активну, коли суб'єкт прагне впливати на середу з метою її зміни (наприклад, зміни цінностей, форм взаємодії і діяльності, які він повинен засвоїти);

- пасивну, коли суб'єкт не прагне до такого впливу і зміни.

Соціальна адаптація студентів поділяється на такі види:

-професійну адаптацію - пристосування до характеру, змісту, умовам і організації навчального процесу, формування навичок самостійності в навчальній і науковій роботі;

-соціально-психологічну адаптацію *-* пристосування особистості до групи, взаємовідносин в ній, формування власного стилю поведінки [43, с.118-122].

При цьому соціально-психологічна адаптація являє собою оволодіння особистістю ролі під час входження в нову соціальну ситуацію - це конкретний процес соціалізації.

Психологічний аспект адаптації складається із руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи і виробничих колективів, втрати роками закріплених взаємин з колективом. Зі вступом до вищого навчального закладу юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов'язаних з ними емоційних переживань [11, с.13-37].

Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості, зниження активності у навчанні, зниження інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а в ряді випадків - втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах [28, с.352].

С.В. Самигін зазначає, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується в кінці 2-го на початок 3-го навчального семестру. Студенти зіштовхуються з труднощами, обумовленими психологічною непідготовленістю до освоєння обраної професії, що негативно позначається на ході процесу адаптації.

Розрізняють три форми адаптації студентів-першокурсників до умов вищого освітнього закладу:

1.Формальна адаптація *-* стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань;

2.Суспільна адаптація - це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому;

3. Дидактична адаптація *-* стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [43, с.128].

Соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів: рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо. Соціальна адаптація - процес і результат активного пристосування індивіда до групи, до умов соціального середовища, до суспільних умов життя, що змінюються чи вже змінилися.

Показниками успішної соціальній адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в іншу соціальне середовище, відхилення у поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм.

Отже, соціалізація постає як єдність адаптації та активності особистості: засвоєння норм і цінностей соціального середовища відбувається у взаємозалежності і взаємозв'язку з активністю індивіда.

Очевидно, що початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією новою, незнайомою і, з соціально-психологічної точки зору, потенційно загрозливою. Ця потенційна загроза зумовлена недостатньою обізнаністю щодо системи явних і неявних вимог, контролю, формальних і неформальних санкцій, які визначають ситуацію навчання у вищому навчальному закладі. Актуалізація цієї потенційної загрози може проявитися в майбутньому, наприклад, у академічній неуспішності, поганих стосунках у студентській групі і, як наслідок, руйнації певних ілюзій, зниженні самооцінки, фрустрації і, насамперед, втраті інтересу до навчання.

Навчальна діяльність - лише одна з багатьох сторін життя студента. У період здобування вищої освіти молода людина продовжує свій особистісний ріст, зіштовхуючись із багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста тощо. Постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, уміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу по виявленню й усвідомленню життєвих цінностей, уточненню перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи студента є успішне подолання процесу адаптації [20, с.315].

Загалом проблема, яка визначає неминучість адаптаційного процесу та його значення - це одвічна проблема невідповідності суб'єктивних очікувань і наявних умов реальної дійсності. Існує суперечливість між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, які надає навчальний заклад, з іншого. Ці можливості завжди обмежені, а інколи навіть пов'язані з суттєвими ускладненнями організаційного, фінансового чи психологічного порядку.

Отже, порушення проблеми соціально-психологічної адаптації першокурсника у вищому закладі освіти є обумовленим реально існуючими проблемами.

Адаптацію до умов навчання у вищому закладі освіти проходять, у тій чи іншій формі, всі першокурсники. Проте цей процес не відбувається автоматично. Навіть на випускному курсі можна виявити особистостей, які "застрягли" на етапі адаптації, пройшли його невдало, і в результаті не змогли скористатися багатьма можливостями, які надає навчання у вищому закладі освіти. Процес навчання є підпорядкованим багатьом факторам, і не всі вони сприяють успішній адаптації. Тому уявлення деяких першокурсників про процес навчання виявляються хибними, навіть наївними. Досить часто такі уявлення призводять до фрустрації і розчарування: заняття виявляються не настільки цікавими, підготовка до занять - надто рутинною, а саме студентське життя - не таким радісним і світлим, як здавалося. Саме тоді і починається адаптаційний процес, метою якого є, окрім іншого, знаходження нових особистісних сенсів у навчальному процесі і власне у статусі студента [2, с.84-115].

Таким чином, можна вести мову про успішну і неуспішну адаптацію. Неуспішна адаптація дозволяє студенту адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості більш-менш вираженої самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Очевидно, успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Ця стратегія з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах вищого закладу освіти (мається на увазі не лише навчальна, але й позанавчальна діяльність, наприклад студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, спілкування, студентські об'єднання тощо). Вміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у вищому закладі освіти, і визначають адаптованість до студентського життя.

Можна запропонувати, як модель, таку типологію стратегій поведінки в ситуації навчання, яка визначаються уже після першої сесії:

1) соціальна бажаність;

2) шлях найменшого опору;

3) навчання "для себе".

Для першого типу характерна так звана зовнішня мотивація навчання, виражене прагнення до схвалення з боку референтної групи (це, як правило, "відмінники"). У представників цього типу проявляється залежність від думки батьків, викладачів, одногрупників; зокрема від їхньої думки про інтелектуальні можливості та потенціал студента. В такому випадку оцінка, отримана на екзамені чи семінарі, грає роль статусного показника. Тому оцінки для даного типу - засіб самоствердження; їм надається велике значення. У даного типу особистості досить часто спостерігається підвищена тривожність, низька стресостійкість, швидке виснаження під час сесії. Студент затрачає багато часу на навчання, але в результаті його знання досить часто виявляються не насиченими особистісним сенсом [1, с.113].

Другий тип - протилежний. Він досить швидко помічає, що систематична робота вимагає багатьох зусиль, а диплом можна отримати і без них. Представник даного типу відмовляється від боротьби за високі оцінки, демонструючи свою байдужість, незалежність від них. Прихильники такої стратегії, як правило, тісніше спілкуються між собою і протиставляються першому типу, вважаючи себе більш дорослими і незалежними. Система навчання викликає у них критику і відторгнення. Дехто реалізує себе у позанавчальній діяльності, а дехто протягом п'яти років навчання фактично перебуває у «опозиції» вищого навчального закладу. Такі студенти не використовують своїх можливостей та гають час, і переживають фрустрацію, але звинувачують в цьому перш за все систему навчання.

Третьому типові притаманна внутрішня мотивація навчання і обумовлений цим прагматизм. На відміну від першого і другого типів, він, як правило, вже має відносно реалістичні життєві плани. Навчання у вищому закладі освіти для студента даного типу - не самоціль і не черговий період соціалізації, а необхідність, визначена життєвими перспективами. Тому він зорієнтований на максимальне використання часу навчання, реалістично оцінює свої можливості, він зосереджений на отриманні реальної користі від навчання. Для цього типу не характерна конформність; досить часто він тримається на певній дистанції від групи і зберігає з нею нейтральні стосунки. Знання, які він отримує, мають особистісний сенс і пов'язані з мотиваційно-особистісними структурами.

Така стратегія передбачає наявність певного життєвого досвіду і частіше зустрічається у старших за віком студентів.

Порівнюючи ці стратегії поведінки, можна стверджувати: найбільш ефективною з них є третя, її ефективність визначається не тільки якістю і результативністю "травмуючих" факторів: екзаменів, оцінок, стосунків у групі.

Можна припустити, що вибір стратегії є результатом кількох основних факторів:

-суб'єктивного відображення наявних умов студентського буття;

-інтелектуального та соціального потенціалу особистості;

-адаптаційної мобільності як особистісної риси;

-мотивації навчання, зокрема мотивації вступу до вищого закладу освіти.

Останній чинник є досить важливим [25, 117-119].

У сучасних розвинених суспільствах мотивація вступу до вищого закладу освіти визначається тим, що соціальна самореалізація особистості тісно пов'язана з її професійною реалізацією. Це обумовлює і прагнення студента досягти успіху в оволодінні своєю професією. У нашому суспільстві соціально-психологічні передумови мотивації навчання студента є іншими. Загальна нестабільність умов життя, традиції радянського минулого не сприяють орієнтації на професійну самореалізацію. При цьому диплом радше сприймається не як офіційне посвідчення кваліфікації особи в тій чи іншій професії, а як певне психологічне обґрунтування її домагань на підвищення свого соціального статусу [41, с.83-90].

Як правило, формування стратегії поведінки відбувається при конкретному зіткненні з реальними проблемами, вирішення яких неможливо уникнути. На обставини, що спонтанно виникають, доводиться реагувати конкретними діями, інакше ситуація може загостритися. Ці дії спочатку можуть бути хаотичними; особистість методом спроб і помилок шукає кращий варіант вирішення проблеми. На основі аналізу, як правило, неусвідомленого, своїх дій та їх результатів, і виникає певна стратегія поведінки.

Поки емоційно значущі проблеми не виникають, студент реалізує звичний, стереотипний спосіб поведінки (в даному випадку - спосіб поведінки, до якого він звик у школі) [45, с.83-84].

Слід зазначити, що першокурсники суттєво різняться за такою ознакою, як здатність реагувати на проблемні ситуації, що виникають навколо них, "бачити" їх у зародку. Чутливість до змін в оточуючому соціальному середовищі позитивно впливає на адаптаційні здібності особистості. Водночас слід зазначити, що як надмірна, так і низька чутливість до таких змін гальмує процес адаптації. Так, наприклад, надто висока чутливість призводить до підвищення тривожності, особистість схильна "накручувати" себе, переживати з будь-якого, навіть несуттєвого, приводу; вбачати у всіх нових особливостях соціального мікросередовища загрозу для себе. Зрозуміло, що в такому випадку особистість не може цілком адекватно відображати ситуацію; хибне відчуття загрози, страх помилки заважають їй активно діяти; вона рідше помиляється, але й не досягає успіху. І навпаки, низька чутливість до змін в оточуючому мікросередовищі призводить до систематичних помилок у поведінці, що, в свою чергу, зумовлює неуспішність суб'єкта як в навчанні, так і в стосунках з ровесниками [46, с.64-82].

На основі цього можна зробити висновок, що профілактику складнощів адаптаційного процесу доцільно було б проводити у випускних класах шкіл. Це міг би бути тренінг адаптаційної мобільності, спрямований на підвищення чутливості до змін, установки сприймати нові умови життя без стресу, здатності швидко змінювати свою поведінку.

Розглянемо конкретні психологічні проблеми адаптації першокурсників, які виявилися за результатами досліджень найбільш типовими [45, с.83-84].

Залежно від походження їх можна класифікувати на мотиваційні, раціональні та поведінкові.

1. Мотиваційні проблеми. Досить багато особистісних проблем першокурсників визначається їх мотивацією до навчання. Однією з таких проблем є емоційна залежність від оцінки та від викладача. Причиною подібних проблем є інфантильність як особистісна риса, яка спричиняє специфічний тип мотивації навчання. Таким студентам притаманне бажання відповідати зовнішнім стандартам, які задаються в дитинстві (як правило, батьками, шкільними вчителями та іншими авторитетними особами). Орієнтація на заданий стандарт, взаємозв'язок самооцінки і зовнішньої оцінки призводить до високої емоційної вразливості.

Подібна мотивація навчання відображається і на стосунках у групі, спричиняючи відповідні проблеми міжособистісних контактів. Зокрема, це проблема конформності відносно групи. Першокурсник відтворює звичний стереотип шкільної поведінки. Подібна конформність досить часто виступає перешкодою у навчанні: першокурсник не задає запитань і соромиться підняти руку на семінарі, щоб не викликати негативної реакції у групи.

2. Проблеми раціонального порядку. До цієї категорії належать проблеми, спричинені необізнаністю першокурсника щодо системи навчання. Вступивши на перший курс університету, студент має певні, як правило, неусвідомлені або частково усвідомлені очікування стосовно способів викладу навчального матеріалу, контролю знань, системи регламентації поведінки студента, які пізніше можуть виявитись хибними.

В основному, переважають неадекватні очікування щодо системи викладу лекційного матеріалу і контролю знань. Від лекцій першокурсник чекає, що вони будуть на сто відсотків зрозумілими; що викладач має поводити себе за аналогією зі шкільним вчителем. Щодо контролю знань, першокурсник чекає, що він буде здійснюватися щодня, на кожній парі; що викладачі запам'ятають його і відслідковуватимуть всі його успіхи і промахи. Тому студент-першокурсник приходить до аудиторії з орієнтацією на пасивне споживання знань і зовнішню дисциплінарну регуляцію. Зіткнувшись з тим, що викладач на лекції лише повідомляє студентам певну інформацію і зовсім не зацікавлений слідкувати за їхніми проявами, першокурсник робить для себе відкриття, що вчитися зовсім не обов'язково. Таким чином, руйнація однієї ілюзії породжує нову. Наявність ілюзій щодо навчання часто обумовлює невірну самооцінку, тому процес позбавлення від ілюзій може бути досить тривалим і хворобливим [46, с.118-120].

3. Проблеми, пов'язані з поведінковими проявами. Студентська спільнота, як і будь-яка інша, виробляє певну негласну, але загальноприйняту систему правил поведінки. Тому певні стреси, переживання, фрустрації можуть обумовлюватися незвичністю цієї системи для першокурсника. Вони пов'язані, як правило, або з неправильною інтерпретацією першокурсником поведінки інших, або з неузгодженістю власної поведінки з прийнятими в студентському середовищі нормами.

Щоб подолати ці проблеми, необхідно забезпечити першокурснику адекватний зворотний зв'язок та емоційну підтримку. Все це може бути здійснено як в консультативній, так і в тренінговій формі.

Окремо варто виділити ще дві групи проблем:

* проблеми приїжджих (сільських) студентів;
* проблеми інтелектуально чи творчо обдарованих першокурсників.

Приїжджі студенти, крім адаптації до умов навчання у вищому закладі освіти, проходять ще й адаптацію до умов життя у новому для них місті, а разом з тим і до життя в гуртожитку. Все це спричиняє цілий комплекс нових специфічних проблем [16, с.132-135].

Обдаровані студенти досить часто переживають розчарування як у сфері навчання, так і в сфері міжособистісних стосунків. Організація навчального процесу, як правило, оптимальна для студентів «середнього рівня» і занадто спрощена для обдарованого студента. Крім того, процес адаптації обдарованого студента до стосунків у своїй академічній групі є набагато важчим і тривалішим. Нерідко він відчуває себе "білою вороною"; його поведінка сприймається групою негативно; в результаті він не може реалізувати себе в міжособистісних стосунках [14, с.2-6].

Таким чином, психологічна робота з першокурсником повинна включати в себе ознайомлення з ситуацією і типовими проблемами навчання у вищому закладі освіти; мотиваційний компонент; формування чутливості до змін в оточуючому середовищі і разом з тим позитивного мислення, щоб забезпечити змогу конструктивно сприйняти ці зміни.

В різних психологічних теоріях автори по-різному розглядають граничні смисли саморозвитку. Так, А.Адлер вбачав мету саморозвитку в самоствердженні особистості, для Ш.Бюллер саморозвиток - це гармонізація особистості, узгодженість її внутрішнього світу. К.Роджерс вбачав саморозвиток в русі до повного знання себе і свого внутрішнього досвіду. В.Франкл стверджує, що саморозвиток - це реалізація життєвих смислів та сенсу життя.

Особистість по-різному ставиться до проблеми керуванням саморозвитком: від наполягання на власній непричетності щодо подій власного життя до прийняття повної відповідальності за мету свого розвитку. На думку М. Й. Боришевського, психологічні механізми саморозвитку найтісніше пов`язані із самосвідомістю особистості. Ця думка перегукується з поглядами С. Д. Максименка, який розглядає самосвідомість як важливий чинник у формуванні особистості, що проходить шляхом самоспостереження, самооцінки та самоаналізу [25, с.216-223].

В нашому дослідженні саморозвиток розглядається як процес, що включає в себе усвідомлення та прийняття власного досвіду та власної особистості.

До вищого навчального закладу першокурсник приходить з уже сформованою ієрархією смислів, яка, потрапляючи в нові обставини, має дорозвинутися або ж змінитися. Перші реакції адаптації чи дезадаптації частіше проявляються в емоційній сфері. Відомо, що наші переживання відбуваються мимоволі. Щодо студента, то вони відображають його ставлення до життєвих обставин, віддзеркалюють його змогу задовольнити свої мотиви і потреби.

Особистість студента, яка розвивається у напрямку до зрілості, ще досить пластична. Переоцінка цінностей, знаходження нової ціннісної смислової сутності свого життя ще відбувається відносно легко. Зробити хоча б часткову перебудову своєї особистості в більш зрілому віці буде важче і вимагатиме більших витрат і обмежень. Однією з важливих проблем саморозвитку особистості, вирішення якої досить часто припадає саме на студентські роки, є проблема вибору ставлення до будь-яких зовнішніх обставин, насамперед таких, що обмежують та регламентують. Першокурсник має визначитися, що для нього є смислами, а що - перешкодами та обмеженнями [31, с.240].

Студентське життя не є надто детермінованим та зарегламентованим ззовні, воно передбачає досить велику свободу вибору. Саме через конкретний вибір студент може реалізувати мотивацію свого саморозвитку та здійснити реальні дії в напрямку становлення [41, с.112].

Таким чином, для адекватної адаптації до студентського життя першокурснику необхідно розширити свою самосвідомість, бути здатним до самостійного переборення невпевненостей, страхів і тривог, вміти усвідомлено вибирати значення, цінності, смисли [31; 42; 46; 57].

Одним з рівнів розвитку самосвідомості особистості є самоконтроль, який передбачає усвідомлене, вольове управління своїм психічним життям та поведінкою відповідно до Я-характеристик, ментальності, ціннісно-смислової, потребово-мотиваційної та когнітивної сфер. Здатність до самоконтролю визначається вимогами соціуму до поведінки особистості й передбачає можливість індивіда як активного суб'єкта усвідомлювати й контролювати ситуацію.

Важливу роль відіграє і самовиховання, тобто процес здійснення суб'єктом управління власної діяльністю, спрямованою на зміну своєї особистості у відповідності зі свідомо поставленими цілями, сформованими ідеалами і переконаннями [52, с.299-300].

Таким чином, повинна здійснюватись доволі значна робота, спрямована на розширення системи психологічних заходів з метою полегшення адаптації суб'єктів учіння до процесу навчання у закладах різного рівня і профілю. А також для адекватної адаптації до студентського життя першокурснику необхідно розширити свою самосвідомість, бути здатним до самостійного переборення невпевненостей, страхів і тривог, вміти усвідомлено вибирати значення, цінності, смисли, тобто постійно самовдосконалюватись у процесі особистісного саморозвитку.

**1.2. Детермінанти дезадаптивної поведінки студентів у процесі навчання**

Емоційний стан першокурсника на початку першого семестру є досить специфічним. Він не повторюється у процесі подальшого навчання; втім, його проходження визначає, до певної міри, успішність адаптації студента до умов навчання вищого закладу освіти.

Цей емоційний стан виникає як результат несвідомого співвіднесення попередніх очікувань першокурсника від навчання у вузі та його перших вражень від цього процесу. Можна припустити, що його очікування від навчання породжують як піднесення, ейфорію, так і певну тривогу, пов'язану з побоюванням різного роду неуспіху як у навчальній, так і у міжособистісній сферах [21; 25-29].

Виділяють такі симптоми психологічної дезадаптації:

-підвищення показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму;

-зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості;

-з'являється почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому - надмірна сором'язливість;

-зниження успішності, недостатня увага й зосередженість на уроках;

-скарги на погане самопочуття, сон;

-втрата інтересу до навчання, школи.

Внаслідок цих проявів розвиваються:

-непродуктивні форми реагування;

-симптоми порушення поведінки;

-емоційні розлади різного ступеня.

Соціально-психологічна дезадаптація не тотожна поняттю хвороби і проявляється в патологічній і непатологічній формах. Стосовно непатологічної дезадаптації, то вчені як приклад наводять відхилення в поведінці й переживаннях суб'єкта, пов'язані з недостатньою соціалізацією, соціально неприйнятними установками особистості, різкою зміною умов існування, розривом важливих соціальних стосунків тощо. За структурою й механізмами непатологічна і патологічна дезадаптація мають суттєві відмінності: в першому випадку зниження загального рівня адаптації відбувається за рахунок звуження сфери діяльності і спілкування та зменшення їхньої інтенсивності; в разі патологічної дезадаптації розпочинається «ломка» основних напрямів адаптаційної діяльності, з'являються патологічні варіанти адаптації. Вказуючи на прямий зв'язок соціально-психологічної дезадаптації із суїцидом, у динаміці обох форм соціально-психологічної дезадаптації, яка веде до суїциду, вчені вирізняють дві фази: переддиспозиційну й суїцидальну, де перша фаза не є специфічною для суїциду, а в другій, яка починається із зародження суїцидальних тенденцій і продовжується аж до їх реалізації, дезадаптаційний процес проходить за загальною схемою, яка зводить до нуля всі вироблені раніше форми адаптації. При цьому конфлікт має вирішальне значення для переходу переддиспозиційної фази в суїцидальну [22; 49; 86].

За результатами досліджень найбільш типовими симптомами дезадаптаційної поведінки першокурсника виявилися:

-підвищена тривожність,

-дефіцит міжособистісних контактів,

-закритість,

-яскраве домінування інтелектуальної сфери над емоційною.

1. Підвищена тривожність. Підвищена тривожність зустрічаються у 57% першокурсників і лише у 28% - студентів четвертих курсів.

Аналіз виникнення та динаміки переживання тривоги дає багато інформації про специфіку емоційного стану першокурсника. Причинами переживання на початку навчання є, по-перше, перехід у незнайому структуру з незрозумілими соціальними вимогами. Відсутність ясності, визначеності - це саме по собі є серйозним фактором зростання тривожності (а в осіб з постійно підвищеною тривожністю це може викликати стрес і навіть невроз). По-друге, у першокурсника відбувається напружена боротьба за вступ до навчального закладу, що також позначається на його емоційному стані [21; 29].

2. Дефіцит міжособистісних контактів. Аморфність соціальних орієнтацій призводить до того, що першокурсник не має чіткого уявлення про регламентацію стосунків як з товаришами у групі, так і з викладачами та адміністрацією факультету.

3. Закритість. Виникає як механізм захисту від стресогенних факторів. За своєю дією цей адаптаційний механізм є скоріше деструктивним, ніж конструктивним: усвідомленню соціальних орієнтацій та встановленню дружніх і ділових контактів заважає інформаційний дефіцит. Закритість як механізм захисту лише посилює цей дефіцит, призводячи до майже цілковитої пасивності першокурсника у процесі інформаційного обміну. Якщо такий стан речей залишиться незмінним, то це цілком може призвести до кризи особистості [33, с.421-422].

4. Домінування інтелектуальної сфери над емоційною. Домінування інтелекту у психіці сучасної людини є загальною бідою нашої цивілізації. У науковому середовищі стихійно відбувається селекція людей з непомірно розвиненим інтелектом за рахунок інших функцій психіки. Людина добровільно перетворює себе в інструмент обробки інформації та вирішення ситуативних завдань. У результаті такого однобічного розвитку у людини створюється "психічна псевдоцілісність", ілюзія інтегрованості психіки. Людині здається, що вона себе цілком і повністю усвідомлює та контролює. Як результат - сильні внутрішні конфлікти та надзвичайно сильні негативні проекції на оточуючих людей. Виявлено дві основні тенденції, два механізми адаптації, які є переважаючими для студентів старших курсів: інфантильність та рольовий захист.

Інфантильність. Студент не проявляє ніякої активності і не бере на себе відповідальності за події, що відбуваються з ним. Він несвідомо зводить майже до нуля прояви своєї особистості в офіційних та регламентованих відносинах, а ті прояви, що залишаються, вихолощуються за допомогою механізму регресії [21, с.33-36].

Рольовий захист. Студент зумисне (але, як правило, несвідомо) фокусує усю увагу оточуючих на певній рисі, певному аспекті своєї особистості, приховуючи усе інше. У даному випадку існує чітка межа між образами "Я для вас" і "Я для себе". Інколи існує проміжний прошарок "Я для найближчих друзів". Це пояснюється тим, що у людини вже більш-менш чітко сформовано цінності та інтереси, кардинально відмінні від процесу навчання. Це дозволяє зробити припущення, що для студентів четвертих курсів навчання у його академічній, аудиторній формі вже не є ведучою діяльністю. Цю діяльність можна було б назвати домінуючою, але не ведучою; на старших курсах переважає не стільки суто навчальна мотивація, скільки мотиви прагнення до матеріальної автономізації, пошук власної соціальної ніші тощо [50, с.102-116].

Щодо механізму рольового захисту, то у даному випадку студент цілком усвідомлює втрату особистісного сенсу навчання та необхідність пошуку інших способів соціальної самореалізації. Як правило, це пов'язується з усвідомленням екзистенційних проблем [10; 50; 76].

Ще однією важливою причиною дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є відмінності шкільного та студентського колективів.

Група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найбільш дієвих засобів виховання. Врахування цих особливостей сприятиме оптимізації процесу студентської адаптації.

Саме особистісні взаємовідносини - один із найважливіших факторів емоційного клімату групи, «емоційного благополуччя» її членів. Кожен учень чи студент займає в колективі певне місце не лише в системі ділових відносин, але й в системі особистісних.

Особистісні взаємини складаються стихійно, через цілий ряд психологічних обставин. Становище учня чи студента може бути благополучним: прийнятність в колективі, відчуття симпатії зі сторони одногрупників, власна зустрічна симпатія тощо. Така психологічна ситуація переживається як почуття єдності з колективом, яке, в свою чергу, сприяє впевненості в собі, відчуттю "захищеності". Неблагополуччя у взаємовідносинах з ровесниками в колективі, переживання власного відторгнення від групи може бути причиною ускладнень у розвитку особистості. Стан психологічної ізоляції негативно впливає на формування особистості та ефективність її діяльності і навчання. Такі учні чи студенти можуть погано вчитись, у спілкуванні бути грубими, афективними, агресивними тощо.

У кожному шкільному класі чи студентській групі є певна кількість мікроколективів, мікрогруп. Це мікросередовище багато в чому визначає розвиток особистості, її творчі успіхи і загальне емоційне благополуччя та здоров'я [36; 55; 64].

У новоствореній дифузній групі студентів може відбуватися боротьба між її членами за лідерство. Шкільний та студентський колективи відрізняються за віковим та інтелектуальним складом. У шкільному колективі вчаться однолітки з різноспрямованим і різноступеневим рівнем розвитку, особливо якщо це звичайна школа, а не гімназія. У студентській групі можуть навчатися індивіди різного віку і, оскільки існує спеціалізація, то який би рівень розвитку студентів не був (високий, середній, низький), вони вже спрямовані у певному напрямі: гуманітарному, природничому, математичному тощо. Відповідно до цього їх потреби, мотиви та інтереси можуть збігатися, що покращує ефективність процесів спілкування та спільної діяльності [8; 68; 76].

Чітке розуміння відмінностей між шкільним класом і студентською групою та процесами спілкування у них; соціальної ситуації, яку покинув першокурсник і до якої йому доведеться адаптуватися, дозволить надати ефективну соціально-психологічну допомогу.

Отже, основні симптоми психологічної дезадаптації проявляються у підвищенні показника емоційного збудження, тривожності, нейротизму; зниженні комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості; появі почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому - надмірна сором'язливість; зниженні успішності, недостатній увазі й зосередженість на уроках; скаргах на погане самопочуття, сон; втраті інтересу до навчання, школи. Внаслідок цих проявів розвиваються: непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; емоційні розлади різного ступеня. Проблема, яка визначає неминучість адаптаційного процесу - це одвічна проблема невідповідності суб'єктивних очікувань і наявних умов реальної дійсності. Основна причина дезадаптації полягає у неузгодженості між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, з іншого. Ще однією важливою причиною дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є відмінності шкільного та студентського колективів, а також проблеми спілкування та уміння налагоджувати контакти в цілому.

**1.3. Структура комунікативної компетентності студентів**

Ефективність процесу соціальної адаптації залежить від організації навчального процесу, психологічного комфорту особистості, ціннісних орієнтацій, рівня мотивації, взаємодії зі студентами та викладацьким складом, самоорганізації і самоконтролю, комунікативних та організаторських здібностей, особистих особливостей студента.

У процесі професійної підготовки у студента - майбутнього фахівця формуються певні професійно важливі якості, що визначають рівень прояву ключових компетентностей.

У результаті наукових досліджень встановлено, що будь-яка сфера діяльності передбачає 37 різних компетенцій. А.В. Баранніков, А.С. Бєлкін, Е.Ф. Зеєр, В.В. Нестеров, С.Є. Шишов виділяють ключові компетентності, які носять домінуючий, системоутворюючий характер: когнітивну; психологічну; комунікативну; соціальну, професійну або спеціальну.

У наукових дослідженнях комунікативна компетентність першокурсника виступає як його особистісна характеристика і є важливим засобом суб'єктного включення студента в систему освіти. Вона тісно пов'язана з рівнем задоволеності студентів навчанням, з успішністю взаємодії студентів першого курсу з одногрупниками, викладачами та співробітниками вузу, при цьому значну роль відіграють емоційний стан першокурсників і прояв навичок їх конструктивного реагування в конфліктних ситуаціях.

Комунікативна компетентність розвивається на основі товариськості, яка, закріплюючись в поведінці, є передумовою для розвитку таких якостей особистості, як спрямованість на спілкування, інтерес до людей, рефлексія і емпатія.

Спілкування складний багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, який включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини [33; 43; 51].

Основне призначення цього процесу полягає в тому, щоб люди контактували, шукали та знаходили точки зіткнення один з одним, взаємодіяли між собою в процесі спільної діяльності, що б вони обмінювалися інформацією та прагнули розуміти один одного. Тому психологи умовно виділяють в спілкуванні три сторони: комунікативну, інтерактивну і перцептивну [22; 75]. Схематично структура спілкування представлена на схемі (див. рис. 1.1).

**Спілкування**

**Соціальна перцепція**

**Інтеракція**

**Комунікація**

**Рис.1.1. Схема структури спілкування**

Аналіз досліджень Г.В. Акопова, Т.І. Борсукової, Є.О. Соловцова показав, що процес комунікації в студентському віці найбільш яскраво проявляється в процесі індивідуально-особистісного спілкування, завдяки якому зростають здатності до соціальної адаптації. Вирішуючи проблему розвитку комунікативної компетентності студентів у вузі, можна добитися прискорення адаптаційних процесів.

Для того щоб сформулювати поняття «комунікативна компетентність», були проведені аналіз і синтез понять «комунікація» і «компетентність». Під компетентністю В.С. Безрукова розуміє «володіння знаннями та вміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки». При цьому А.С. Бєлкін і В.В. Нестеров, розмежовуючи поняття «компетенція» і «компетентність», під першим розуміють сукупність того, чим людина має в своєму розпорядженні, а компетентність - сукупність того, чим він володіє. Комунікація в широкому сенсі розуміється як спілкування, передача інформації від людини до людини, як специфічна форма взаємодії людей у процесах їх пізнавально-трудової діяльності, що здійснюється головним чином за допомогою мови (рідше за допомогою інших знакових систем).

Комунікативна компетентність, на думку А.В. Хуторського, являє собою оволодіння особистістю комунікативними якостями, пов'язаними з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками; вміння знаходити, перетворювати і передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі  
В якості теоретичної основи ми приймаємо поняття, запропоноване Ю.М. Ємельяновим, який розглядає комунікативну компетентність як рівень сформованості міжособистісного досвіду, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібно індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві.  
Спираючись на це визначення, комунікативну компетентність студента ми розглядаємо як рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібно студенту для успішного функціонування в умовах вузу в рамках своїх здібностей.  
У студентів першого курсу потреба у комунікативному взаємодії проявляється особливо помітно: у багатьох з них перериваються особистісні контакти, що склалися до вступу до вузу.

Комунікативна компетентність в тій чи іншій мірі властива всім і у багатьох вона формується стихійно. Комунікативна компетентність складається на основі досвіду спілкування між людьми, формується безпосередньо в умовах взаємодії.

Процес комунікації має велике значення для розвитку студентів, їх соціального самопочуття, успішності навчальної діяльності. Потреба в комунікації полягає в прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їхньою допомогою - до самопізнання, до самооцінки.  
Комунікативна компетентність особистості розкривається у ставленні до людей, до самого себе, особливості взаємин між людьми, умінні контролювати і регулювати свою поведінку, доводити, грамотно аргументувати свою позицію і проявляється в умінні моделювати особистість співрозмовника, домагатися реалізації комунікативної інтенції за допомогою вербальних і невербальних засобів і технологій, тобто продуктивно виходити з конфліктної ситуації.

Комунікативну компетентність можна розглядати як сукупність знань, досвіду, якостей, здібностей людини, що дозволяють ефективно виконувати комунікативні функції. При цьому можна виділити поведінкову, афективну, когнітивну складові (Я. Л. Коломенський), регулятивну, афективну, інформаційну (Б. Ф. Ломов), поведінкову, афективну і гностичну (А. А. Бодальов).

Таким чином, можна виділити основні компоненти комунікативної компетентності: поведінковий, афективний і когнітивний.

Афективний (емоційний) компонент виявляється в різноманітних емоційних станах, позитивних і негативних емоціях, конфліктності, задоволеності партнером, спілкуванням, собою, в емоційній чутливості. Це здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати людей, а також взаємини, що складаються між людьми, прояв емпатії, корекція і розвиток установок, необхідних для успішного спілкування.

Когнітивний (гностичний) компонент виражається в психічних процесах, пов'язаних з пізнанням оточення і самого себе (відчуттів, сприйняття, уявлень, пам'яті, мислення, уяви).

Поведінковий (регулятивний) компонент спонукає діяльність, вчинки, локалізацію, переміщення в просторі, полягає в міміці, жестах, пантомимике, мови.

Розвиваючи комунікативну компетентність студентів, необхідно пам'ятати, що цей процес обов'язково повинен включати в себе теоретичну і практичну складову.

З метою підвищення рівня комунікативної компетентності студентів, ми розробили технологію розвитку комунікативної компетентності, при реалізації якої здійснюється комплексний розвиток афективного, когнітивного, поведінкового компонентів у процесі навчальної та позанавчальної діяльності.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1**

Соціально-психологічна адаптація особистості в групі чи колективі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів: рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо.

Соціальна адаптація - процес і результат активного пристосування індивіда до групи, до умов соціального середовища, до суспільних умов життя, що змінюються чи вже змінилися.

Показниками успішної соціальній адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема, задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в іншу соціальне середовище, відхилення у поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм.

Під соціальною адаптацією студентів ми розуміємо процес і результат засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення її в систему міжособистісних відносин, освоєння статусу студента і його ролей.

Характеристика соціальної адаптації студентів першого курсу визначається наступними положеннями: емоційним станом студентів, взаєминами між студентами, взаєминами з викладачами, співробітниками вузу, комунікативними здібностями, навичками реагування в конфліктних ситуаціях, навичками навчальної праці, спрямованістю особистості на спеціальність.

Основна причина дезадаптації полягає у неузгодженості між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, з іншого.

Ще однією важливою причиною дезадаптаційної поведінки студентів до умов навчання у вищому закладі освіти є відмінності шкільного та студентського колективів, а також проблеми спілкування та уміння налагоджувати контакти в цілому.

Комунікативну компетентність студента ми розглядаємо як рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібно студенту для успішного функціонування в умовах вузу в рамках своїх здібностей.

Структуру комунікативної компетентності складають афективний, когнітивний і поведінковий компоненти.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ** **ДО НАВЧАННЯ**

**2.1. Методичні заходи, хід та процедура констатувального експерименту**

При дослідженні комунікативної компетентності були обрані 2 групи студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля першого року навчання за спеціальністю «Психологія» денної та заочної форми навчання.

Перша група - складається з 13 осіб, з них 9 дівчат і 4 хлопця, віком від 17 до 19 років, з них:

17-річних – 23,1% (3 особи), з них 2 дівчини та 1 хлопець, 18-річних – 53,8% (7 осіб), з них 5 дівчат та 2 хлопця, 19-річних – 15,4% (2 особи), всі дівчата, 21-річних – 7,7% (1 особа), хлопець.

Друга група – складається з 17 осіб (лише дівчата) віком від 16 до 18 років, з них:

16-річних дівчат – 35,3% (6 осіб), 17-річних дівчат – 41,2% (7 осіб), 18-річних дівчат – 5,9% (1 особа), 16-річних хлопців – 5,9% (1 особа), 17-річних хлопців – 5,9% (1 особа), 18-річних хлопців – 5,9% (1 особа).

Комунікативна компетентність розглядається як сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним задачам і достатніх для їх вирішення.

Для ефективної комунікації студент-психолог повинен мати:

* достатньо високий рівень спостережливості  для того, щоб   визначити психічні і особисті особливості клієнта і відповідно побудувати тактику спілкування з ним;
* володіти навичками пасивного й активного слухання та навичками емпатії для того, щоб оптимально провести бесіду з клієнтом з метою отримання максимальної інформації, встановлення довірчих відносин і збільшення ефективності психологічної допомоги;
* володіти загальними комунікативними навичками (уміння встановити контакт, правильно використовувати засоби комунікації, уміння задавати питання і оцінювати відповіді, уміння створити образ людини, якій можна довіряти) [22; 42 та ін.].

Для визначення комунікативної компетентності студентів-психологів першого курсубули підібрані наступні методики.

Опитувальник з виявлення рівня спостережливості, який складається з 15 питань. До кожного питання пропонується 3 варіанти відповіді: а), б) або в). Респондент повинен вибрати відповідний варіант відповіді. Після проведення опиту результати звіряються з таблицею і підраховується кількість балів. Так, 150-100 балів: «безперечно, ви надзвичайно спостережливі. Разом з тим, ви здатні аналізувати і самого себе, свої вчинки. Ви в змозі з чудовою точністю оцінити іншу людину»; 99-75 балів: «у вас достатньо розвинена спостережливість, але все таки при оцінці інших вас іноді підводить упередженість»; 74-45 балів: «вас не дуже цікавить те, що ховається за зовнішністю, манерою поведінки інших, хоча в спілкуванні у вас не виникає скільки-небудь психологічних проблем»; менше 45 балів: «вас абсолютно не цікавлять потаємні думки тих, хто поряд з вами. Ви дуже зайняті, вам ніколи аналізувати навіть власні вчинки, не те що чужі. Ви не образитеся, якщо вас вважатимуть егоїстом».

Питання опитувальника, бланк відповідей, ключ наведені у додатках (див. Додаток А).

Опитувальник УАС для визначення уміння слухати партнера складається з 25 варіантів ситуацій. Випробовуваний повинен прочитати варіанти ситуацій і поставити знак «+» у відповідній його думці колонці. Вичерпавши всі пункти опитувальника, треба підвести підсумок, для цього необхідно підрахувати кількість відмічених респондентом ситуацій. Звірившись з «ключем», треба визначите, до якої групи відноситься результат досліджуваного. Трактування результатів опитувальника УАС виглядає у такий спосіб:

- 1-а група: «Ви поганий співбесідник і не вмієте вести ділової дискусії. Вам необхідно працювати над собою і вчитися слухати».

- 2-а група: «Вам властиві деякі недоліки. Ви критично відноситеся до висловів. Вам ще бракує деяких достоїнств управлінця та фахівця, що вміє вести конструктивну дискусію: уникайте поспішних висновків, не загострюйте уваги на манері говорити, не прикидайтеся, не шукайте приховане значення сказаного, не монополізуйте розмову».

- 3-а група: «Ви хороший співбесідник, але іноді відмовляєте партнеру в повному розумінні. Повторюйте ввічливо його вислови, дайте йому час розкрити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мови і можете бути упевнені, що ви зумієте добитися успіхів, а спілкуватися з вами буде ще приємніше».

- 4-а група: «Ви – відмінний співбесідник: ви вмієте слухати, ваш стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих».

Варіанти ситуацій, бланк відповідей, ключ наведені у додатках (див. Додаток Б).

Дослідження вираженості емпатії студентів-психологів було визначено за допомогою методики діагностики ПВЕК («перешкод» у встановленні емоційних контактів) В.В. Бойко. Методика містить 25 тверджень, з якими респонденту на бланку відповідей слід погоджуватись або ні. Після проведення методики результати порівнюються з ключем методики та інтерпретуються. Інтерпретація «перешкоди» і номер питання згідно ключу виглядають у такий спосіб:

1.Невміння управляти емоціями, дозувати їх (+1 -6 +11 +16 -21).

2.Неадекватний прояв емоцій (-2 +7 +12 +17 +22).

3.Негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій (+3 +8 +13 +18 -23).

4.Домінування негативних емоцій (+4 +9 +14 +19 +24).

5.Небажання зближуватися з людьми на емоційному рівні (+5 +10 +15 +20 +25).

Сума балів, набраних по методиці ПВЕК, може коливатися від 0 до 25. Чим більше балів, тим очевидніше емоційна проблема респондента в повсякденному спілкуванні. Проте не слід спокушатися, якщо балів набрано мало (0 –2). Або респондент не був щирий в своїх відповідях, або погано бачить себе зі сторони. Якщо набрано не більше 5 балів – емоції звичайно не заважають спілкуватися з партнерами; 6-8 балів – у респондента є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; 9-12 балів – свідчить про те, що Ваші емоції «на кожен день» в деякій мірі ускладнюють взаємодії з партнерами, 13 балів і більше – емоції явно заважають встановлювати контакти з людьми, можливо, респондент схильний до яких-небудь дезорганізуючим реакціям або станам [8].

Перелік питаньдо методики ПВЕК наведений у додатках (див. Додаток В).

Опитувальник з виявлення рівня комунікабельності містить 16 питань, на які слід відповідати «так», «іноді», «ні». Після проведення опиту відповіді оцінюються, підсумовується загальна кількість балів і по класифікатору визначається до якої категорії людей відноситися респондент. Інтерпретація результатів за цією методикою виглядає у такий спосіб: за кожну відповідь «так» – 2 бали; «іноді» – 1 бал; «ні»– 0. Підсумовується загальне число балів та по класифікатору визначається, до якої категорії людей належить респондент. Так, 30-32 бали: «Ви явно некомунікабельні і це ваша біда, оскільки страждаєте якнайбільше ви самі. Але і близьким вам людям нелегко! На вас важко покластися у справі, яка вимагає групових зусиль. Прагніть стати більш товариським, контролюйте себе»; 25-29 балів: «Ви замкнуті, мовчазні, віддаєте перевагу самотності і тому у вас, напевно, мало друзів. Нова робота, необхідність нових контактів якщо і не ввергає вас в паніку, то надовго виводить з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і незадоволені собою. Але не обмежуйтеся тільки такою незадовільністю – у вашій владі переламати ці особливості характеру. Хіба не буває, що при якій-небудь сильній захопленості ви здобуваєте «раптом» повну комунікабельність? Варто тільки здригнутися!»; 19-24 балів: «Ви до певної міри товариські і в незнайомих обстановках відчуваєте себе цілком упевнено. Нові проблеми вас не лякають. Та все ж з новими людьми ви сходитеся з оглядкою, в суперечках і диспутах берете участь неохоче. У ваших висловах буває дуже багато сарказму без усіляких на те підстав. Ці недоліки можна виправити, пам'ятайте про це»; 14-18 балів: «У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співбесідника, достатньо терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. В той же час не любите галасливих компаній; екстравагантні витівки і багатослівність викликають у вас роздратування»; 09-13 балів: «Ви вельми товариські (деколи, мабуть, навіть понад міру). Цікаві, балакучі, полюбляєте висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточуючих. Охоче знайомитеся з новими людьми. Любити бувати в центрі уваги. Нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, розлютитеся, але швидко відходжуєте. Чого вам бракує, - так це посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами. При бажанні, проте, ви зможете примусити себе не відступити»; 4-9 балів: «Ви, мабуть, «сорочка-хлопець». (Може здатися дивним, але це визначення можна віднести і до представниць прекрасної статі). Товариськість б'є з вас ключем, ви завжди в курсі всіх справ. Полюбляєте брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас головний біль і навіть нудьгу. Охоче берете слово з будь-якого питання, навіть якщо маєте про нього поверхневе уявлення. Усюди відчуваєте себе в своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете успішно довести її до кінця. З цієї самої причини керівники і колеги ставляться до вас з деяким побоюванням і сумнівами. Замисліться над цим»; 3 бали і менше: «Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтеся в справи, які не мають до вас ніякого відношення. Беретеся судити про проблеми, в яких не розбираєтеся. Вільно або мимовільно ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів у вашому оточенні. Запальні, образливі, нерідко необ'єктивні. Серйозна робота – не для вас. Людям – на роботі і вдома, і взагалі усюди – важко з вами. Так, вам треба б попрацювати над собою і своїм характером. Перш за все: виховайте в собі терплячість і стриманість, поважне відношення до людей, нарешті, подумайте про своє здоров'я – такий «стиль життя» не проходить безслідно».

Питання опитувальника та бланк відповідей респондента наведені у додатках (див. Додаток Д).

**2.2. Визначення критеріїв адаптації студентів до навчання**

Для здійснення дослідно-експериментальної роботи були визначені критерії соціальної адаптації студентів першого курсу. В якості критеріїв були прийняті:

* емоційний стан першокурсників;
* взаємовідносини студентів першого курсу з одногрупниками, викладачами та співробітниками вузу;
* комунікативні здібності;
* реагування в конфліктних ситуаціях;
* навички навчальної праці;
* спрямованість особистості на певну спеціальність.

Для оцінки соціальної адаптації та її критеріїв було виділено 3 рівня:

- високий,

- середній;

- низький.

Високий рівень соціальної адаптації характеризується здатністю особистості засвоювати норми і правила поведінки, відповідні вузівської середовищі без відчуття внутрішнього дискомфорту. Такий студент емоційно стриманий, емоції носять стеніческій характер, здатний організовувати навчальну, внеучебную і самостійну роботу, встановлювати дружні взаємини з оточуючими, впевнений в правильності вибору спеціальності.

Студент із середнім рівнем соціальної адаптації характеризується достатнім рівнем сформованості комунікативних навичок, за рахунок чого здатний встановлювати взаємини з оточуючими, але іноді для цього докладає деякі зусилля, вміє систематично працювати, хоча для самостійної роботи виділяє невелику кількість часу, організований.

Студент з низьким рівнем соціальної адаптації характеризується частою зміною настрою, високим рівнем тривожності, при цьому емоції носять астенічний характер, він не здатний планувати час і організовувати свою роботу, сумнівається у виборі своєї спеціальності, з великими труднощами добивається встановлення взаємини з оточуючими, але не відчуває почуття спільності з ними, за рахунок чого нерідко вступає в конфлікти, воліє самотність.

**2.3. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального експерименту**

Згідно опитувальнику з виявлення рівня спостережливості були отримані наступні результати в першій групі: 150-100 балів набрало 15,4% опитуваних (2 особи), обидва хлопці, одному з яких 18 років, а іншому 19; 99-75 балів набрало 69,2% опитуваних (9 осіб), з яких два 19-річних хлопця та 7 дівчат: 16-річних – 1 особа, 17-річних – 4 особи, 18-річних – 2 особи; 74-45 балів набрало 15,4% опитаних (2 особи), обидві дівчини, одній з яких 18 років, а іншій 19; менше 45 балів ніхто не набрав.

Наочно результати наведені у табл. 2.1.

**Таблиця 2.1**

**Аналіз результатів визначення рівня**

**спостережливості досліджуваних першої групи**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 150-100 балів | 99-75 балів | 74-45 балів | менше 45 |
| 1. дівчата | 0% | 53,8% | 15,4% | 0% |
| 2. юнаки | 15,4% | 15,4% | 0% | 0% |
| 3. 16-ти річні | 7,7% | 7,7% | 7,7% | 0% |
| 4. 17- ти річні | 0% | 30,8% | 7,7% | 0% |
| 5. 18- ти річні | 0% | 15,4% | 0% | 0% |
| 6. 19- ти річні | 7,7% | 0% | 0% | 0% |

У другій групі: 150-100 балів набрало 41,2% респондентів (7 осіб), з них 16-річних – 2 особи, 17-річних – 4 особи та 18-річних – 1 особа; 99-75 балів набрало 52,9% респондентів (9 осіб), з них 16-річних – 4 особи, 17-річних – 2 особи, 18-річних – 1 особа, 19-річних – 1 особа, 42-річних – 1 особа; 74-45 балів набрало 5,9% респондентів (1 особа), 18-річна дівчина; менше 45 балів ніхто не набрав.

Наочно результати наведені у табл. 2.2.

**Таблиця 2.2**

**Аналіз результатів визначення рівня спостережливості другої групи**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 150-100 балів | 99-75 балів | 74-45 балів | менше 45 |
| 1. 16-ти річні хлопці | 11,8% | 23,5% | 0% | 0% |
| 2. 17-ти річні хлопці | 23,5% | 11,8% | 5,9% | 0% |
| 3. 18-ти річні хлопці | 0% | 5,9% | 0% | 0% |
| 4. 16- ти річні дівчата | 5,9% | 0% | 0% | 0% |
| 5. 17- ти річні дівчата | 0% | 5,9% | 0% | 0% |
| 6. 18- ти річні дівчата | 0% | 5,9% | 0% | 0% |

Бланки відповідей респондентів опитувальника з визначення рівня спостережливості наведені у Додатку Д.

Згідно з опитувальника УАС були отримані наступні результати в першій групі:

- 1 група – 0% опитуваних (0 осіб);

- 2 група – 53,8% (7 осіб), з них 6 дівчат: 17-річних – 2 особи, 18-річних – 3 особи, 19-річних – 1 особа, та один 16-річний юнак;

- 3 група – 46,2% опитаних (6 осіб), з них 3 дівчини: 16-річних – 2 особи, 27-річних – 1 особа, та 3 хлопця: 18-річних – 1 особа, 19-річних – 2 особи;

- 4 група – 0% опитаних (0 осіб).

Наочно результати наведені у табл. 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Аналіз результатів опитувальника УАС першої групи**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 група | 2 група | 3 група | 4 група |
| 1. дівчата | 0% | 46,1% | 23,1% | 0% |
| 2. юнаки | 0% | 7,7% | 23,1% | 0% |
| 3. 16-ти річні | 0% | 15,4% | 7,7% | 0% |
| 4. 17- ти річні | 0% | 23,1% | 30,8% | 0% |
| 5. 18- ти річні | 0% | 7,7% | 7,7% | 0% |
| 6. 19- ти річні | 0% | 7,7% | 0% | 0% |

Згідно з опитувальника УАС були отримані наступні результати в другій групі:

- 1 група – 0 % (0 осіб);

- 2 група – 41,2% (7 осіб), з них 17-річних – 5 осіб, 18-річних – 1 осіб, 19-річних – 1 особа;

- 3 група – 52, 9%(9 осіб), з них 16-річних – 5 осіб, 17-річних – 2 осіб, 18-річних – 1 особа, 29-річна – 1 особа;

- 4 група – 5,9% (1 особа), 18-річна дівчина.

Наочно результати наведені у табл. 2.4.

**Таблиця 2.4**

**Аналіз результатів опитувальника УАС другої групи**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 група | 2 група | 3 група | 4 група |
| 1. 16-ти річні хлопці | 0% | 0% | 29,4% | 5,9% |
| 2. 17-ти річні хлопці | 0% | 29,4% | 11,8% | 0% |
| 3. 18-ти річні хлопці | 0% | 0% | 5,9% | 0% |

**Продовження таблиці 2.4**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 4. 16- ти річні дівчата | 0% | 0% | 5,9% | 0% |
| 5. 17- ти річні дівчата | 0% | 5,9% | 0% | 0% |
| 6. 18- ти річні дівчата | 0% | 5,9% | 0% | 0% |

Бланки відповідей випробуваних опитувальника УАС наведені у Додатку Д.

За результатами діагностики методикою ПВЕК В.В. Бойко були отримані наступні результати в першій групі:

- 0-2 бала не набрав ніхто;

- не більше 5 балів набрало 15,4% респондентів (2 особи), з них один 18-річний хлопець та одна 18-річна дівчина;

- 6-8 балів набрало 15,4% респондентів (2 особи), з них один 19-річний юнак та 19-річна дівчина;

- 9-12 балів набрало 38,5% респондентів (5 осіб), з них один 19-річний хлопець та 4 дівчини: 18-річних – 1 особа, 19-річних – 1 особа, 16-річних – 2 особи;

- 13 балів і більше набрало 31% респондентів (4 особи), з яких один 17-річний юнак та три 18-річні дівчини. Наочно результати наведені у табл. 2.5.

**Таблиця 2.5**

**Аналіз результатів методики діагностики ПВЕК В.В. Бойко першої групи**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 0-2 бала | не більше 5 балів | 6-8 балів | 9-12 балів | 13 балів і більше |
| 1. дівчата | 0% | 7,7% | 7,7% | 30,8% | 23,1% |
| 2. юнаки | 0% | 7,7% | 7,7% | 7,7% | 7,7% |

**Продовження таблиці 2.5**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3.16-ти річні | 0% | 15,4% | 0% | 7,7% | 0% |
| 4. 17- ти річні | 0% | 0% | 15,4% | 15,4% | 23,1% |
| 5. 18- ти річні | 0% | 0% | 0% | 15,4% | 0% |
| 6. 19- ти річні | 0% | 0% | 0% | 0% | 7,7% |

Згідно з методики діагностики ПВЕК В.В. Бойко були отримані наступні результати в другій групі:

- 0-2 бала не набрав ніхто;

- не більше 5 балів набрало 17,6% опитуваних (3 особи), з них 17-річних – 1 особа, 18-річних – 1 особа, 19-річних – 1 особа;

- 6-8 балів набрало 29,4% опитуваних (5 осіб), з них 17-річних – 2 особи, 18-річних – 2 особи, 19-річних – 1 особа;

- 9-12 балів набрало 47,1% опитуваних (8 осіб), з них 17-річних – 3 особи, 18-річних – 4 особи, 19-річна – 1 особа;

- 13 балів і більше набрало 5,9% опитуваних (1 особа), 19-річна дівчина.

Наочно результати наведені у табл. 2.6.

**Таблиця 2.6**

**Аналіз результатів методики діагностики ПВЕК В.В. Бойко другої групи**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 0-2 бала | не більше 5 балів | 6-8 балів | 9-12 балів | 13 балів і більше |
| 1. 16-ти річні хлопці | 0% | 5,9% | 11,8% | 17,6% | 0% |
| 2. 17-ти річні хлопці | 0% | 0% | 11,8% | 23,5% | 5,9% |

**Продовження таблиці 2.6**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 3. 18-ти річні хлопці | 0% | 5,9% | 0% | 0% | 0% |
| 4. 16- ти річні дівчата | 0% | 5,9% | 0% | 0% | 0% |
| 5. 17- ти річні дівчата | 0% | 0% | 0% | 5,9% | 0% |
| 6. 18- ти річні дівчата | 0% | 0% | 5,9% | 0% | 0% |

Згідно з опитувальника з виявлення рівня комунікативності були отримані наступні результати в першій групі:

- 30-32 балів ніхто не набрав;

- 25-29 балів ніхто не набрав;

- 19-24 балів набрали 15,4% опитаних (2 особи), з яких один юнак 19 років та 19-річна дівчина;

- 14-18 балів набрали 38,5% опитаних (5 осіб), всі дівчата, з них 17-річних – 2 особи, 18-річних – 2 особи, 19-річних – 1 особа;

- 9-13 балів набрали 23,1% опитаних (3 особи), з них дві дівчини 19 років та 18-річний хлопець;

- 4-8 балів набрали 23,1% опитаних (3 особи), з них два юнака 18 та 19 років та 17-річна дівчина;

- 3 бала і менше не набрав ніхто.

Наочно результати наведені у табл. 2.7.

**Таблиця 2.7**

**Аналіз результатів виявлення рівня комунікативності першої групи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 32 бала | 25-29 балів | 19-24 бала | 14-18 балів | 13-9 балів | 4-8 балів | 3 бали і менше |
| 1. дівчата | 00% | 0% | 7,7% | 38,5% | 15,4% | 7,7% | 0% |
| 2. юнаки | 00% | 0% | 7,7% | 0% | 7,7% | 15,4% | 0% |
| 3. 16-ти річні | 00% | 0% | 0% | 15,4% | 0% | 7,7% | 0% |
| 4. 17- ти річні | 00% | 0% | 15,4% | 15,4% | 15,4% | 7,7% | 0% |
| 5. 18- ти річні | 00% | 0% | 0% | 7,7% | 0% | 7,7% | 0% |
| 6. 19- ти річні | 0% | 0% | 0% | 0% | 7% | 0% | 0% |

Згідно опитувальнику з виявлення рівня комунікативності були отримані наступні результати в другій групі:

- 30-32 балів ніхто не набрав;

- 25-29 балів ніхто не набрав;

- 19-24 балів набрало 11,8% респондентів (2 особи), обидві 17-річні дівчини;

- 14-18 балів набрало 35,3% респондентів (6 осіб), з них 16-річних – 2 особи, 17-річних – 2 особи, 18-річна – 1 особа, 19-річна – 1 особа;

- 9-13 балів набрало 29,4% респондентів (5 осіб), з них 17-річних – 2 особи, 18-річних – 2 особи, 19-річних – 1 особа;

- 4-8 балів набрало 17,6% респондентів (3 особи), з них 17-річних – 2 особи, 18-річна – 1 особа;

- 3 бали і менше на набрав ніхто.

Наочно результати наведені у табл. 2.8.

**Таблиця 2.8**

**Аналіз результатів виявлення рівня комунікативності другої групи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 30-32 бала | 25-29 бала | 19-24 бала | 14-18 бала | 13-9 бала | 4-8 бала | 3 бала і менше |
| 1. 16-ти річні хлопці | 0% | 0% | 0% | 11,8% | 11,8% | 11,8% | 0% |
| 2. 17-ти річні хлопці | 0% | 0% | 11,8% | 11,8% | 11,8% | 0% | 0% |
| 3. 18-ти річні хлопці | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 5,9% | 0% |
| 4. 16- ти річні дівчата | 0% | 0% | 0% | 0% | 5,9% | 0% | 0% |
| 5. 17- ти річні дівчата | 0% | 0% | 0% | 5,9% | 0% | 0% | 0% |
| 6. 18- ти річні дівчата | 0% | 0% | 0% | 5,9% | 0% | 0% | 0% |

Відповіді респондентів були цілком щирі.

Проведемо психологічний аналіз комунікативної компетентності студентів-психологів першого курсу.

Згідно опитувальнику з виявлення рівня спостережливості були отримані наступні результати: 30% респондентів (9 осіб) мають високий рівень спостережливості та здатні не тільки з точністю оцінити іншу людину, а й проаналізувати і самих себе, свої вчинки; 60% респондентів мають достатньо розвинену спостережливість, але все таки при оцінці інших їх іноді підводить упередженість та 10% респондентів не дуже цікавить те, що ховається за зовнішністю, манерою поведінки інших, хоча в спілкуванні у них не виникає скільки-небудь психологічних проблем.

Згідно з опитувальника УАС 46,7% (14 осіб) опитаним властиві деякі недоліки у спілкуванні з партнером. Вони критично відноситеся до висловів, ще їм бракує деяких достоїнств управлінця та фахівця, що вміє вести конструктивну дискусію; 50% (15 осіб) випробуваних хороші співбесідники, але іноді відмовляють партнеру в повному розумінні та 3,3% респондентів (1 особа) відмінний співбесідник: вона вміє слухати, її стиль спілкування може стати прикладом для оточуючих.

Згідно результатів методики діагностики ПВЕК В.В. Бойко 16,7% опитаних (5 осіб) емоції звичайно не заважають спілкуватися з партнерами; у 23,3% (7 осіб) респондентів є деякі емоційні проблеми в повсякденному спілкуванні; у 43,3% випробуваних (13 осіб) емоції «на кожен день» в деякій мірі ускладнюють взаємодії з партнерами та 16,7% опитаних (5 осіб) емоції явно заважають встановлювати контакти з людьми.

Проаналізувавши результати опитувальника з визначення рівня комунікативності, виявилося, що 13,3% опитаних (4 особи) до певної міри товариські і в незнайомих обстановках відчувають себе цілком упевнено. Та все ж з новими людьми сходяться з оглядкою, в суперечках і диспутах берете участь неохоче; 36,7% респондентів (11 осіб) мають нормальну комунікабельність. Вони допитливі, охоче слухають цікавого співбесідника, достатньо терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюють свою точку зору без запальності, в той же час не полюбляють галасливих компаній; 30% досліджуваних (9 осіб) вельми товариські (деколи, мабуть, навіть понад міру). Цікаві, балакучі, полюбляють висловлюватися з різних питань, що, буває, викликає роздратування оточуючих. Однак їм бракує посидючості, терпіння і відваги при зіткненні з серйозними проблемами та у 20 % опитаних (6 осіб) товариськість б'є ключем, вони завжди в курсі всіх справ. Полюбляють брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у них головний біль і навіть нудьгу. Беруться за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можуть успішно довести її до кінця.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2**

Констатувальний експеримент дозволив визначити рівень розвиненості комунікативної компетентності, соціальної адаптації студентів першого курсу; проаналізувати і апробувати методики діагностики, що дозволяють ефективно оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності та соціальної адаптації.

Для здійснення дослідно-експериментальної роботи були визначені критерії соціальної адаптації студентів першого курсу. В якості критеріїв були прийняті: емоційний стан студентів, взаємовідносини студентів першого курсу з одногрупниками, викладачами та співробітниками педагогічного вузу, комунікативні здібності, навички реагування в конфліктних ситуаціях, навички навчальної праці, спрямованість особистості на певну спеціальність. Для оцінки соціальної адаптації та її критеріїв було виділено 3 рівня: високий, середній і низький.

Високий рівень соціальної адаптації характеризується здатністю особистості засвоювати норми і правила поведінки, відповідні вузівської середовищі без відчуття внутрішнього дискомфорту. Такий студент емоційно стриманий, емоції носять стеніческій характер, здатний організовувати навчальну, внеучебную і самостійну роботу, встановлювати дружні взаємини з оточуючими, впевнений в правильності вибору спеціальності.

Студент із середнім рівнем соціальної адаптації характеризується достатнім рівнем сформованості комунікативних навичок, за рахунок чого здатний встановлювати взаємини з оточуючими, але іноді для цього докладає деякі зусилля, вміє систематично працювати, хоча для самостійної роботи виділяє невелику кількість часу, організований.

Студент з низьким рівнем соціальної адаптації характеризується частою зміною настрою, високим рівнем тривожності, при цьому емоції носять астенічний характер, він не здатний планувати час і організовувати свою роботу, сумнівається у виборі своєї спеціальності, з великими труднощами добивається встановлення взаємини з оточуючими, але не відчуває почуття спільності з ними, за рахунок чого нерідко вступає в конфлікти, воліє самотність.

З метою виявлення рівня комунікативної компетентності студентів були вивчені її компоненти: афективний (самоконтроль у спілкуванні, конфліктність), когнітивний (мислення, уява), поведінковий (емпатія, вміння слухати). Комунікативна компетентність та її критерії, як і соціальна адаптація, оцінювалися за трирівневою шкалою: високий, середній, низький.

Високий рівень комунікативної компетентності характеризується сформованістю навичок взаємодії з оточуючими, вміннями контролювати себе в спілкуванні, тактовністю, здатністю йти від суперечок і конфліктів, розуміти інших здібностями проявляти емпатію до іншого. Така особистість відчуває потребу в спілкуванні з іншими людьми.

Середній рівень характеризується стриманістю в спілкуванні; старанням зрозуміти співрозмовника, делікатно висловити свою точку зору; вміннями йти на компроміс у конфліктних ситуаціях. Такий студент гарний співрозмовник, але іноді відмовляє партнеру в своєму уваги, не завжди здатний поспівчувати іншому.

Низький рівень характеризується нестриманим поведінкою у спілкуванні, високим ступенем конфліктності, небажанням встановлювати взаємини з іншими людьми, тому що відчуває труднощі у встановленні контактів з оточуючими. Така людина не може першим почати розмову, не здатний знайти взаєморозуміння з оточуючими, болісно переносить критику на свою адресу. Частіше за все відносини з такою людиною носять офіційний характер.

**РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**3.1. Технології розвитку комунікативної компетентності студентів**

У якості психокорекційного заходу була розроблена програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності студентів.

Мета тренінгу: підвищення комунікативної компетентності студентів.

Завдання тренінгу:

1.Розширення можливостей встановлення контакту у різноманітних ситуаціях спілкування.

2.Розвиток спостережливості.

3.Навчання навичкам ефективного слухання.

4.Вдосконалення навичок емпатії та рефлексії.

5.Розширення діапазону творчих здібностей.

6.Розвиток загальної психологічної культури [73; 83].

Психокорекційний захід складається з чотирьох тренінгових занять по 2,5 години кожне.

Кожне заняття складається з 3 етапів:

1.Розминка – підготовка та «розігрів» учасників групи для ефективної роботи, який допомагає знайомству учасників, їх розкриттю, створенню в групі позитивної атмосфери.

2.Основний етап – інформація про вміння та навички, які будуть розвиватися протягом заняття та вправи, в тому числі і психогімнастичні, рольові ігри, які спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення даних якостей. На цьому етапі вправи та рольові ігри закінчуються обговоренням.

3.Заключний етап - підведення підсумків та завершення тренінгу (вислови учасників, щодо свого стану після заняття, осмислення проробленої роботи, побажання та пропозиції тренеру та учасникам тренінгу). Резюме ведучого. Прощання.

Узагальнення підходів щодо технологій розвитку комунікативної компетентності студентів наведено на схемі (див. рис. 3.1).

Розвиток

когнітивного

компоненту

Розвиток

афективного компонену

Розвиток

поведінкового компонену

**Завдання:**

***Цільовий блок***

**Мета: розвиток комунікативної компетентності першокурсників**

**Учбова діяльність:**

* учбовий курс за вибором, наприклад «Основи комунікативної діяльності»;
* волонтерська практика.

**Позаучбова діяльність:**

* факультетські конференції;
* організація факультетського заходу;
* акції, конкурси

***Змістовний блок***

**Рівні розвитку комунікативної компетентності**: високий, середній, низький

**Критерії комунікативної компетентності:** знання основ комунікації; самоконтроль у спілкуванні, конфліктність; емпатія; вміння слухати.

**Результат:** перехід на більш високий рівень розвитку **комунікативної компетентності**

***Оціночний блок***

**Рис. 3.1. Схема технологій розвитку комунікативної компетентності студентів**

**3.2. Зміст програми розвитку комунікативної компетентності студентів**

Перше заняття в обох групах розпочиналося з інформування учасників щодо принципів та правил роботи в групі.

Такими груповими правилами є:

1. Правило рівноцінності: немає розподілу по віку, статусу, тощо – в тренінговій групі усі рівні.

2. Правило активності – від активності кожного виграють усі.

3. Правило щирості – кожний говорить те, що думає, а не те, що від нього очікують.

4. Обговорюється тільки те, що відбувається «тут і тепер».

5. Правило конфіденційності – інформація, яку обговорюють в групі та яка має відношення до особистих життєвих історій учасників тренінгу, не виноситься за межі круга.

6.Правило конструктивного зворотного зв'язку – казати про поведінку, а не про особистість.

Заняття № 1

Мета: розвиток спостережливості.

№ 1. Вправа «Невидимий зв'язок».

Мета: допомогти знайомству учасників, їх розкриттю, створенню в групі позитивної атмосфери.

Час: 5-10 хв.

Процедура:

1. Вся група стоїть в колі. Тренер відмотує від клубка частину нитки, після чого, продовжуючи тримати кінець нитки, передає клубок будь-якому з учасників.
2. Цей учасник повинен представитися і розповісти трохи про себе, свої захоплення, очікування від тренінгу, тощо. Після цього він, продовжуючи тримати нитку, передає клубок наступному учаснику.
3. Кожен учасник, розповівши про себе, передає клубок наступному учаснику, продовжуючи триматися за нитку клубка.
4. Після того, як представилися всі, виявившись зв'язаними ниткою від клубка, тренер може попросити учасників розплутатися, акуратно змотуючи клубок і згадуючи про те, що говорив про себе кожний присутній.

Необхідний матеріал: невеликий клубок шерсті.

Міні-лекція тренера

Досягнення бажаного результату в спілкуванні з партнером залежить від того, наскільки ви зможете передбачати його реакцію на ваші слова і вчинки і побудувати у зв'язку з цим свою поведінку. Важливо враховувати характер, звички, переконання, інтелектуальний і культурний рівень співбесідника, його спосіб життя. Все це складає внутрішні зміст людини, виявляється зовні: в його манері одягатися, ході, позах, жестикуляції, вираз обличчя, звучання голосу, інтонації.

Спостережливі люди часто з першого погляду визначають, що за людина перед ними, як з нею потрібно триматися, чого від неї можна чекати.

Згідно даних деяких досліджень в області спілкування, слова, які вимовляють співбесідники, несуть тільки 7 % інформації. І якщо словесний обмін інформацією ми називаємо вербальним спілкуванням, то все, що супроводжує нашу мову, ми називаємо невербальними засобами спілкування. Саме невербальні засоби спілкування несуть 93 % інформації про стан співбесідника, розстановці акцентів в думках, які висловлюють з приводу предмета бесіди і про ставлення того, хто говорить до слухаючого.

Знання «мови» немовного спілкування, з одного боку дозволяє більш глибоко і вірно розуміти інших людей, розпізнавати наші почуття до них та впливати на них, а з іншого – контролювати та змінювати те враження, яке ми справляємо на партнерів по спілкуванню. Звичайно ж, не варто сприймати невербальні сигнали механічно, забуваючи про культурні, індивідуальні та ситуаційні відмінності.

Найбезпосередніший показник почуттів – вираз обличчя, проте, набагато більш правдивими виявляються багато інших немовних «знаків» - багато про що можуть розказати поза та жести людини.

№ 2. Вправа «Вгадай хто».

Мета: розвиток спостережливості.

Час: 3-10 хв.

Процедура:

1. Учасники тренінгу сидять у колі. Тренер дає інструкцію: «Кожен з нас – унікальна особистість, у якої багато граней. Будь ласка, напишіть на папірцях будь-яку інформацію про себе, яка поки не відома вашим колегам. Хай це буде щось нестандартне: нелюбимий колір або назва вулиці на якій ви живете, улюблена їжа, тварина, вид спорту або кінозірка. Ви можете написати про місця, де побували або про захоплення. Не пишіть про щось особисте, про щось таке, що ви не хочете зробити предметом обговорення. Підписувати папірці не треба».
2. Всі віддають тренеру папірці, і тренер їх перемішує.
3. Далі тренер зачитує записки по одній, а група повинна вгадати автора. Як правило, всі групи успішно справляються з цим завданням, але якщо група не може вгадати автора після декількох невірних припущень, то він може оприлюднити себе.

Необхідний матеріал: папір для записів, олівці.

Вправа № 3. «Всі ми особливі».

Мета: розвиток спостережливості.

Час: 5-10 хв.

Процедура: студенти розподіляються на пари, 6 секунд мовчки дивляться один на одного. Потім ведучий запрошує в коло пару. Не дивлячись на партнера, потрібно буде описати риси його обличчя, назвати колір очей, волосся, форму обличчя, тощо. Потім потрібно назвати головну особливість зовнішності партнера.

№ 4. Психогімнастична вправа «Повтор»

Мета: розвиток спостережливості студентів.

Час: 10-15 хв.

Процедура: декілька людей виходять за двері, інші – спостерігачі. Будь-який студент приймає певну позу, сидячи на стільці. В аудиторію входить учасник, який декілька секунд дивиться на позу, займає місце показуючого та приймає таке ж положення. Потім входить наступний учасник, і все повторюється знову. Коли останній учасник групи сідає на стілець, студент-скульптор розташовується на стільці поряд і приймає початкову позу. У всіх є можливість порівняти пози і виявити найспостережливих.

№ 5. Психогімнастична вправа «Настрій».

Мета: розвиток спостережливості та вміння читати пози співбесідника.

Час: 5-7 хв.

Процедура: студенти розподіляються на пари і сідають обличчям один до одного. Вони по черзі приймають пози, відповідні їх стану та настрою, які партнер повинен відгадати. Щоб зробити це легше, партнеру рекомендується прийняти таку ж позу. Цікаво порівняти тлумачення пози партнером до і після цього.

Пояснення тренера до наступної вправи.

Можна примусити партнера удаватися собі і це необхідне, якщо співбесідник напружений та насторожений, явно приховує негативні думки, свої заперечення. У такому разі рекомендується прийняти відкриту позу, розтиснути руки. Через деякий час партнер, швидше за все, зробить те ж саме. При цьому його настрій покращиться.

В іншому випадку можна з посмішкою трохи наблизити корпус тіла до партнера і, злегка нахиливши голову, запитати його: «Я бачу, ви хочете заперечити?» або «Які у вас сумніви?», а потім відкинутися на спинку стільця. При цьому в полі зору партнера повинна бути розкрита долоня. Витримавши паузу ви вимусите партнера висловитися.

Ви примусите партнера розімкнути стислі руки і тим самим доб'єтеся зміни його стану, запропонувавши дотягнутися до якого-небудь предмету, наприклад, документа, ручки.

№ 6. Рольова гра «Розтиснути кулаки».

Мета: відпрацювання прийому, який дозволяє добитися відвертості співбесідника.

Час: 10-15 хв.

Процедура: студенти попарно розташовуються за столом один проти одного.

Один приймає позу напруженості і недовір'я (руки схрещені на грудях). Другий робить спробу застосовувати прийом, що знімає цей стан. Завдання виконують всі по черзі. Воно вважається виконаним, якщо у напруженого співбесідника виникло бажання розтиснути руки і заговорити.

№ 7. Вправа для завершення тренінгу і підведення підсумків «Доки горить сірник».

Мета: допомогти учасникам пригадати мету, з якою вони прийшли на тренінг і дізнатися, чи досягнута вона.

Час: 5 хв.

Процедура:

1. Учасники разом з тренером стоять в колі. Тренер запалює сірник і передає його своєму сусіду справа. Тому потрібно за той час, доки горить сірник, пригадати з якою мету він прийшов на тренінг і чи досягнута вона.
2. Після того, як це буде зроблено, цей учасник запалює новий сірник і передає її наступному, якому у свою чергу, потрібно поки горить сірник, пригадати свою мету і так далі.

Необхідний матеріал: коробок сірників.

Заняття № 2

Мета: оволодіння навичками ефективного слухання.

№ 1. Вправа «Вітання».

Мета: допомогти учасникам увійти до тренінгового процесу.

Час: 5-10 хв.

Процедура: студенти по черзі вітають один одного і виказують свої побажання на сьогоднішнє тренінгове заняття.

Необхідний матеріал: маленький м'ячик.

Міні-лекція тренера.

Вміння слухати інших – один з основних навичок у спілкуванні. При уважному слуханні, ви на деякий час відмовляєтеся від звичайного почергового ритму, що нагадує зміну швидкостей.

Процес слухання має 2 етапи. На першому відбувається власне слухання співбесідника. На другому етапі після обдумування і, якщо потрібно, уточнення сказаного виражають своє відношення до почутого.

Пасивний тип слухання доречний, коли ви відчуваєте, що потрібно допомогти співбесіднику висловитися: партнер не впевнений в собі і говорить поволі, з паузами, або у нього швидка, плутана мова. Звичайно статус людини, потребуючої в пасивному слухання, нижче за статус слухаючого. Наприклад: начальник вислуховує підлеглого, старший молодшого, лікар пацієнта.

На першому етапі не слід перебивати того, хто говорить, обмежуючи свою участь в бесіді короткими репліками: «Так, розумію», «Це цікаво». Намагайтеся не перестаратися, демонструючи свою увагу: пильний погляд в очі або в рот можуть збентежити будь-кого, а перебільшене віддзеркалення відчуттів викликати здивування.

Коли співбесідник зупиняється, доречні слова: «Продовжуйте, прошу вас», співчутливе мовчання або схвалення виказаного.

№ 2. Вправа «Сліпе слухання».

Мета: навчити навичці ефективної передачі інформації без зворотного зв'язку.

Час: 10-15 хв.

Процедура: вправа виконується в парах. Одна або дві пари виконують вправу, інші спостерігають. Члени пари сідають за стіл так, щоб не бачити рук один одного (спиною один до одного). Кожному члену пари надається по 7 сірників, одному з них ведучий складає з 7 сірників фігуру. Завдання цього члена пари пояснити іншому, як лежать сірники, щоб той зміг викласти з своїх сірників точно таку ж фігуру. Забороняється дивитися на те, що робить партнер, і задавати один одному які-небудь питання. Потім перешкода знімається, порівнюють результат та зразок.

Необхідний матеріал: коробок сірників.

Пояснення тренера до наступної вправи.

Частіше за все необхідне активне слухання. Активне слухання означає тимчасове відсовування у бік вашої точки зору і настрій на сприйняття точки зору іншої людини.

Типові прийоми слухання:

1. Глухе мовчання;
2. Угу-узгодження («ага», «угу», «так-так», «ну», кивати підборіддям, тощо);
3. Луна – повторення останніх слів співбесідника;
4. Дзеркало – повторення останньої фрази зі зміною порядку слів;
5. Перефраз – передача змісту вислову партнера іншими словами;
6. Спонука – вигуки та інші вирази, спонукаючи співбесідника продовжувати перервану розповідь («ну і», «Ну і що далі?», «Давай-давай», тощо);
7. Уточнюючі питання – питання типу «Що ти мав на увазі, коли говорив «есхатологічний?»;
8. Навідні питання – питання типа «Що-де-коли-навіщо», що розширюють сферу, зачеплену доповідачем, нерідко такі питання є тими, що по суті відводять від лінії, наміченої розповідачем;
9. Оцінки, поради;
10. Продовження – коли слухаючий приєднується до розповіді та намагається завершити фразу, почату доповідачем, «підказує слова»;
11. Емоції – «ух», «ах», «прекрасно», сміх, «ну-і-ну», «скорботна міна», тощо;
12. Нерелевантні та псевдорелевантні вислови – вислови, що не мають відношення до діла або що мають лише формальне відношення.

№ 3. Вправа «Уміння слухати».

Мета: виявити помилки в сприйнятті партнером інформації про іншу людину.

Час: 15 мін.

Процедура:

1. Учасники поділяються на пари.
2. В кожній парі учасники повинні за 5 хвилин розповісти іншому про себе на задану тренером тему (звідки родом, про свою сім'ю, про своє хобі, про останній проглянутий фільм, про останню прочитану книгу, тощо).
3. (Про це завдання не розповідається наперед). Тренер об'єднує пари в четвірки і просить кожного учасника розказати про те, що він дізнався про партнера, іншу пару. При цьому партнер мовчить і ніяк не виправляє того, що про нього говорять.

Питання до обговорення:

1.Чи все розповіли партнери або були втрати інформації?

2.Чи достовірно була передана інформація?

3.Чи правильно сприйняли інформацію про партнера і які прийоми слухання вони використовували?

Міні-лекція до наступної вправи

В контексті заняття доречно привести триразову схему вислухування: «Підтримка-З'ясування-Коментування» наведену у табл. 3.1.

**Таблиця 3.1**

**Схема вислухування**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Назва | Основна мета | Доречні реакції |
| 1. | Підтримка | Дати можливість виказати свою позицію | Мовчання  Угу-узгодження  Луна  Емоційний супровід |
| 2. | З'ясування | Переконатися, що ви адекватно зрозуміли співбесідника | Уточнюючі питання  Перефраз |
| 3. | Коментування | Вислів своєї точки зору | Оцінки  Поради  Коментарі |

№ 4. Рольова гра «Диспут».

Мета: вживання триразової схеми вислухування.

Час: 10-15 хв.

Процедура: учасники розділяться на дві команди. За допомогою жеребу з'ясовується яка з команд займатиме одну з альтернативних позицій з якого-небудь питання, наприклад: прихильники і супротивники «загару», «куріння», «роздільного харчування», «смертної страти», тощо.

Аргументи на користь тієї або іншої точки зору члени команд виказують по черзі. Обов'язковою вимогою для граючих є Підтримка висловів суперника і З'ясування змісту аргументування. В процесі слухання той з членів команди, чия черга виказувати свою точку зору наступним, повинен реагувати Угу-узгодження та Луна, задавати Уточнюючі питання, якщо зміст аргументування не до кінця ясний або ж дати Перефразу, якщо створилося враження повної ясності. Аргументи на користь позиції своєї команди дозволяється виказувати лише після того, як виступаючий тим або іншим чином просигналізує, що його зрозуміли правильно (кивок головою, «так, саме це я і мав на увазі»).

Ведучий стежить за черговістю виступів, за тим, щоб слухаючий здійснював Підтримку вислову, не пропускаючи тактів, Перефраз, використовуючи при цьому реакції відповідного такту. Застерегти учасників від спроб продовжувати і розвивати думки співбесідника, приписуючи йому не його слова.

По закінченню вправи ведучий коментує його хід, звертаючи увагу на випадки, коли за допомогою Перефраза вдалося добитися уточнення позицій учасників «диспуту».

№ 5. Рольова гра «Спор при свідках».

Мета: закріплення триразової схеми вислухування.

Час: 15-20 хв.

Процедура: учасники розбиваються на трійки. Один з членів бере на себе роль спостерігача-контролера. Його задача – стежити за тим, щоб учасники суперечки здійснювали «Підтримку висловів» партнерів, не пропускали другого такту – «З'ясування» та при Перефразі використовували «інші слова». Два інших члена трійки, заздалегідь вирішивши, яку з альтернативних позицій вони займають, вступають в суперечку, на вибрану ними тему, дотримуючись триразової схеми ведення діалогу. По ходу вправи учасники змінюють ролі, тобто роль спостерігача-контролера по черзі виконує всі члени трійки.

Зразкові питання обговорення:

1.Які труднощі у використовуванні схеми зустріли Ви в розмові?

2.Чи були випадки, коли після перефраза відбувалося уточнення позиції?

3.Хто з партнерів не зрозумів іншого – той, хто говорив, або той, хто слухав?

№ 6. Вправа для завершення тренінгу і підведення підсумків «Доки горить сірник».

Мета: допомогти учасникам пригадати мету, з якою вони прийшли на тренінг і дізнатися чи досягнута вона.

Час: 5 хв.

Процедура:

1. Учасники разом з тренером стоять в колі. Тренер запалює сірник і передає його своєму сусіду справа. Тому потрібно за той час, доки горить сірник, пригадати з якою мету він прийшов на тренінг і чи досягнута вона.
2. Після того, як це буде зроблено, цей учасник запалює новий сірник і передає її наступному, якому у свою чергу, потрібно поки горить сірник, пригадати свою мету і так далі.

Необхідний матеріал: коробок сірників.

Заняття № 3

Мета: вдосконалення навичок емпатії та рефлексії.

№ 1. Вправа «Вітання».

Мета: допомогти учасникам увійти до тренінгового процесу.

Час: 5-10 хв.

Процедура: студенти по черзі вітають один одного і виказують свої побажання на сьогоднішнє тренінгове заняття.

Необхідний матеріал: маленький м'ячик.

Міні-лекція тренера

Емпатія – супереживання, тобто розуміння на рівні почуттів, прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншої людини. Ситуація іншої людини не скільки обмислюється, скільки відчувається. Через емоційний відгук ми розуміємо внутрішні стан іншого. Реалізація цього механізму можлива у разі ухвалення партнера по спілкуванню як безумовну цінність. Ухвалення іншого нерозривно пов'язано з довірою, готовністю самому розкритися на зустріч іншому, стати для нього об'єктом переживання.

Рефлексія – механізм самопізнання в процесі спілкування, в основі якого лежить здатність людини представляти і усвідомлювати те, як він сприймається партнером по спілкуванню. Це вже не просто пізнання іншого, але знання того, як інший розуміє мене, тобто своєрідний подвоєний процес віддзеркалення один одного.

№ 2. Вправа «Так».

Мета: вдосконалення навичок емпатії та рефлексії.

Час: 5-10 хв.

Процедура: група розбивається на пари. Один з учасників говорить фразу, що виражає його стан, настрій або відчуття, наприклад, «Дивно, але я помітила за собою, що коли знаходжуся в такому стані, то колір мого одягу приблизно однаковий». Після чого другий повинен задавати йому питання, щоб уточнити і з'ясувати деталі. Перший може відповідати тільки «Та» чи «Ні». Вправа вважається виконаною, якщо у відповідь на розпитування учасник одержує три ствердні відповіді - «Так».

№ 3.Психогімнастична вправа «Передача по колу».

Мета: розвиток уяви та емпатії.

Час: 5-10 хв.

Процедура: всі сідають в коло. Один з учасників групи починає дію з уявним предметом так, щоб його можна було продовжити. Сусід повторює дію і продовжує його. Таким чином, предмет обходить круг і повертається до першого гравця. Той називає переданий їм предмет, і кожен з учасників називає у свою чергу, що передав саме він.

Після обговорення вправа повторюється ще раз.

№ 4.Вправа «Карусель».

Мета: розвиток емпатії та рефлексії в процесі навчання.

Час: на встановлення контакту і проведення бесіди 3-4 мін. Потім ведучий дає сигнал і учасники тренінгу зсовуються до наступного учасника.

Процедура: члени групи встають за принципом «каруселі», тобто обличчям один до одного та утворюють два кола: внутрішнє нерухоме та зовнішнє рухоме.

В вправі здійснюється серія зустрічей, причому кожного разу з новою людиною. Учасникам слід легко увійти до контакту, підтримати розмову та попрощатися.

Ситуації:

Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але досить довго не бачили. Ви раді цій зустрічі.

Перед вами незнайома людина. Познайомтеся з нею.

Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте ії.

Після тривалої розлуки ви зустрічаєте коханого (кохану), ви дуже раді зустрічі.

№ 5. Вправа «Мауглі».

Час: 15-20 хв.

Мета: розвиток вміння точніше розуміти емоційний стан співбесідника.

Процедура: учасники розбиваються на пари. Другий учасник з кожної пари говорить (пише) першому 5 своїх негативних якостей (краще реальних). Задача першого розказати групі про ці якості (в чому вони виявляються і чому небажані), неначебто вони були б його власними (перший може попросити у другого який-небудь характерний для його іміджу предмет (годинник, медальйон, шарфик, окуляри) для символічної ідентифікації). Другий повинен оцінити, наскільки партнеру вдалося влізти в його шкуру, наскільки вони виявилися «однієї крові».

№ 6. Вправа для завершення тренінгу і підведення підсумків «Доки горить сірник»

Мета: допомогти учасникам пригадати мету, з якою вони прийшли на тренінг і дізнатися чи досягнута вона.

Час: 5 хв.

Процедура:

1. Учасники разом з тренером стоять в колі. Тренер запалює сірник і передає його своєму сусіду справа. Тому потрібно за той час, доки горить сірник, пригадати з якою мету він прийшов на тренінг і чи досягнута вона.
2. Після того, як це буде зроблено, цей учасник запалює новий сірник і передає її наступному, якому у свою чергу, потрібно поки горить сірник, пригадати свою мету і так далі.

Необхідний матеріал: коробок сірників.

Заняття № 4

Мета: вдосконалення комунікативних навичок.

№ 1. Вправа «Вітання».

Мета: допомогти учасникам увійти до тренінгового процесу.

Час: 5-10 хв.

Процедура: студенти по черзі вітають один одного і виказують свої побажання на сьогоднішнє тренінгове заняття.

Необхідний матеріал: маленький м'ячик.

№ 2. Вправа «Вербальне вітання».

Мета: розвиток навику встановлення контакту.

Час: 5-7 хв.

Процедура: ведучий пропонує студентам привітати протягом хвилини якомога більшу кількість членів групи. Можна привітати одного учасника кілька разів.

Питання для обговорення:

1.Як ви відчували себе під час вправи?

2.Контакт з ким з членів групи вам запам'ятався?

3.Що, на вашу думку, до цього привело?

№ 3. Психогімнастична вправа «Вітання без слів».

Мета: розвиток навичку встановлення контакту на невербальному рівні.

Час: 5-10 хв.

Процедура: ведучий дає наступну інструкцію: «Зараз ми спробуємо привітати в за 1 хвилини якомога більшу кількість членів групи – але без слів, використовуючи лише можливості нашого тіла, погляду, міміки та жестикуляції. Можна вітати одного учасника кілька разів. Намагайтеся використати якомога більше різних можливостей для вітання. Не забувайте про усмішку».

Питання для обговорення:

1.Які варіанти вітання вам якнайбільше сподобалися?

2.Яку кількість можливостей невербального вітання вам вдалося використати?

3.Як партнер реагує на вітання, супроводжуване дружньою невербальною поведінкою?

4.Як партнер реагував на дотик або зменшення дистанції?

№ 4. Вправа «Знаменитості».

Мета: тренування комунікативних умінь, уміння задавати питання, невербальну комунікацію, уміння вирішувати проблеми.

Час: 5-10 хв.

Процедура: учасники розподіляються по парах. Кожному на спину прикріпляється листок паперу з ім'ям знаменитості (співака, політика, актора). Після цього група отримує наступну інструкцію: «У вас на спині прикріплений листок паперу з ім'ям знаменитості. Вам потрібно, не знімаючи і не читаючи, що у вас там написане, вгадати, про кого йде мова. Ви не можете самі подивитися написане ім'я, але це може зробити ваш партнер. Ваше завдання – дізнатися від нього це ім'я, задаючи йому питання, на які можна відповісти «так» чи «ні», наприклад, «Це жінка?», «Це політик?», тощо, не можна задавати ніяких інших питань, окрім питань на які можна відповісти «так» або «ні».

Необхідний матеріал: листки паперу форматом А4 з іменами знаменитостей, скотч, шпильки.

№ 5. Вправа «Передати одним словом».

Мета: вдосконалення інтонації в процесі комунікації.

Час: 5-10 хв.

Процедура:

1. Тренер роздає групі картки, на яких написані назви емоцій, і просить не показувати їх іншим учасникам.
2. Далі тренер просить вимовити «Ага», «Алло» або «Будьте здорові!» з інтонацією, відповідної емоції, написаної на картці учасника.
3. Вся група вгадує, яку емоцію намагався зобразити учасник.

Питання для обговорення:

1.Наскільки легко вдавалося вгадати емоцію по інтонаціях?

2.В реальному житті, наскільки часто в телефонній розмові ви по інтонації з перших слів розумієте, в якому настрої ваш співбесідник?

3.Чи було так, що, подзвонивши в організацію, ви по інтонації перших слів розуміли, що вам тут не раді?

4.Наскільки бездоганне ваше власне телефонне спілкування?

Необхідний матеріал: картки розміром з візитну картку з надрукованими на них назвами емоцій.

Список емоцій: радість, здивування, жаль, розчарування, підозрілість, смуток, веселощі, холодна байдужість, спокій, зацікавленість, упевненість, бажання допомогти, утомленість, хвилювання, ентузіазм.

№ 6. Рольова гра «Леопольд».

Мета: вдосконалення навичок переконання, уміння знайти підхід до кожного, розгляд питань, пов'язаних з довірою до партнера по переговорах та створенні образу людини, якій можна довіряти.

Час: 20-30 хв.

Процедура:

1. З групи вибирається одна «миша», всі інші залишаються «котами».
2. Кожний кіт отримує папірець зі своїм ім'ям, одного з них звуть Леопольдом, а всіх інших – іншими котячими іменами, наприклад Василем, Муркою, тощо.
3. Тренер нагадує групі сюжет мультфільму про Леопольда. В цьому мультфільмі доброзичливий і нешкідливий кіт намагається потоваришувати з мишами, які постійно влаштовують йому всілякі капості.
4. В цій вправі котам теж потрібно переконати мишу, що вони нешкідливі і з ними можна мати справу. Фокус в тому, що Леопольд тільки один і саме він хоче потоваришувати з мишею. Вся решта котів – небезпечні хижаки, які тільки прикидаються доброзичливими. Завдання кожного кота – переконати мишу, що саме він – нешкідливий Леопольд. Завдання миші – визначити справжнього Леопольда
5. Котам дається 5 хв на підготовку, після чого вони виступають, пояснюючи «миші», чому вони нешкідливі. «Миша» оцінює виступ і говорить, кому з котів вона повірила.

Питання для обговорення:

1.Що робить наші презентації заслуговуючими довіри?

2.Чому ми довіряємо одному партнеру, але не довіряємо іншому?

3.Що можна зробити для того, щоб нам більше довіряли?

Необхідний матеріал: картки з котячими кличками.

№ 7. Вправа «Остання зустріч».

Мета: вдосконалення комунікативної культури; допомагає підвести підсумки тренінгу.

Час: 5-7 хв.

Процедура: ведучий звертається до групи: «Наші заняття закінчились і ми прощаємося з вами. Але чи все ми встигли сказати один одному? Може ви забули поділитися з групою своїми переживаннями? Або є людина, думка якої про себе ви хотіли б знати? Або ви хочете подякувати комусь? Зробіть це «тут і зараз».

Учасники формуючого експерименту були розділені на 2 тренінгові групи по 15 осіб кожна: перша група складалася з 11 дівчат та 4 юнаків, друга – з 15 дівчат. Учасники обох тренінгових груп прослухали правила роботи в групі, погодились та разом прийняли їх.

Спочатку процес групового навчання в обох групах розвивався не досить інтенсивно, зумовлений підвищеною тривожністю та емоційним напруженням, які пов'язані зі страхом реально побачити свої проблеми у спілкуванні та відкрито досліджувати свої страхи.

На першому занятті члени обох тренінгових груп поводилися стримано, відмовлялися відверто висловлювати свої почуття та думки, були схильні досліджувати проблеми інших, а не власні, а також протягом першого заняття ініціатива в групі належала тренерові.

Але в групі, яка складалася тільки з дівчат процес «розморожування» був помітних вже після першої години заняття, вони прийняли зручну позу та розслабилися, у групі створилася атмосфера довіри, емоційної близькості, хоча і спостерігався прояв залежності деяких членів групи від інших. Побачивши це, тренер розсадив цих членів та намагався стимулювати здатність самостійно робити висновки, та ці спроби не були успішними.

При виконанні психогімнастичних вправ дівчата були активними та проявляли творчість у їх виконанні. Їх дуже зацікавила інтерпретація тренера після психогімнастичної вправи «Настрій»: вони слухали дуже уважно та задавали питання, щодо інтерпретації тих чи інших елементів пози співбесідника. Але при виконанні рольової гри «Розтиснути кулаки» дві дівчини відмовилися грати, сказавши що вони не знають про що говорити. Тренер спробував запропонувати декілька тем для розмови, вони прийняли їх, але їм не вдалося вмовити співбесідника «розтиснути кулаки» та заговорити.

Та, незважаючи на це, про початок інтеграції у цій групі свідчить такі вислови наприкінці заняття деяких учасників: «Мене зацікавили висновки про мою поведінку», «я би хотіла розширити свій арсенал навичків ефективної взаємодії», «я вважаю, що досвід, який я набуду після закінчення занять стане мені у нагоді, коли я закінчу навчання та піду на роботу».

У другій групі навчання ускладнилося тим, що хлопці виразили недоброзичливу поведінку своїми колючими жартами, демонстрацією нудьги та бурхливим реагуванням на зворотний зв'язок. Ведучій запропонував «укласти контракт» з ними, щодо відтягування в часі реакції на почуті неприємні висловлювання. Але це допомогло лише спокійно та за планом завершити перше заняття: решту заняття після «укладання контракту» хлопці нудьгували та виконували вправи неохоче.

При виконанні вправи «Вгадай хто» учасникам групи майже не вдалося вгадати авторів записок, а при виконанні вправи «Усі ми особливі» учасники почали жартувати, щодо зовнішності партнера і ця вправа перетворилася на гру. Наприкінці заняття учасники не змогли пригадати цілі, з якими прийшли на заняття, але зауважили, що було весело при виконанні психогімнастичних вправ.

На другому занятті в першій групі при виконання вправи «Сліпе слухання» одна з дівчат не змогла декілька разів правильно викласти фігуру з сірників, яку їй намагалася пояснити друга учасниця, проявивши неповне слухання, та звинуватила у всьому її. Тренер пояснив, що зміни в поведінці відбуватимуться швидше, якщо кожен буде брати відповідальність щодо них на себе, а не звинувачуватиме інших у власних труднощах спілкування.

При виконанні рольових ігр «Диступ» та «Суперечка при свідках» з'явилася конфронтація між членами групи, але вона відбувалася без приниження гідності особистості учасників навчання та сприйнялася, як спроба дослідити поведінку людини, а не спробувати її скривдити чи покритикувати.

Наприкінці заняття тренер запропонував проаналізувати власну поведінку та поведінку інших при виконанні цих вправ. У висловах учасників спостерігалася впевненість у можливості власних змін, турбота та увага у висловах, щодо інших учасників, уникаючи категорій «добре-погано».

На друге заняття члени другої групи, а саме 2 юнака запізнилися, тим самим продовжуючи виказувати свою недоброзичливу поведінку. При виконанні рольових ігор «Диспут» теж з'явилася конфронтація, але ворожа. Мотивом цієї конфронтації виступало бажання домінувати. Керівник спробував блокувати цю конфронтацію, передусім прикладом власної поведінки, безумовним позитивним, чуйним та поважним ставленням до особистості кожного учасника тренінгу. Але при виконанні вправи «Суперечка при свідках» встановився взаємний зв'язок між членами трійок тому, що кожен контролер повинен був співвідносити дії одного члена з реакцією іншого та контролювати цей процес. У членів трійок з'явилися спільні турботи, які зміцнили зв'язок між учасниками. Тому наприкінці другого заняття члени групи спілкувалися відкрито, а заняття закінчилося у активній, динамічній формі.

На третьому занятті у першій групі виникли проблеми при виконанні вправи «Карусель». Виявилося, що дівчатам набагато легше встановити контакт зі знайомою людиною. При спробі встановити контакт з незнайомцем вони розгублювалися та гальмували хід вправу. Після цього тренер познайомив їх з прийомами звертання та ще раз повторив вправу. У другий раз встановлення контактів з незнайомцями відбувалися жвавіше, але все ж таки не так активно, як зі знайомими людьми.

На третьому занятті у другій групі почав з'являтися зворотний зв'язок, який був здійснений на пізнавально-чуттєвому рівні, а не рівні оцінних суджень. Цьому сприяли вправи «Так» та «Мауглі». Члени групи так захопилися процесом пізнання емоційного стану партнера, що самі не помітили як почали співпереживати одне одному, турбуватися.

Дуже активно й з гумором виконали вправу «Передача по колу», але жоден не вгадав який предмет передав йому партнер і тільки після третього повтору вони більш-менш впорались із завданням.

По закінченню заняття декілька членів з обох груп висловились про те, що тепер краще розуміють деякі ситуації з свого реального життя, тому що тепер розуміють емоційний стан тих людей, з якими були пов'язані ці ситуації.

На четвертому, останньому, занятті у першій групі відчувався високий рівень згуртованості членів групи, переважала атмосфера емоційної близькості та теплоти. Дівчата показали непогані результати при виконанні вправи «Вербальне привітання» та творчу активність при виконанні вправи «Знаменитості» та рольової гри «Леопольд», хоча учасниця – «миша» і не вгадала, хто був «Леопольдом». Питання довіри стало дуже гострим вибором для неї і вона віддала перевагу більш емоційно близький для неї людини. А загалом ця група покращила свою комунікативну компетенцію завдяки цим заняття.

Друга група дуже активно та творчо виконала вправу «Знаменитості» та рольову гру «Леопольд», а вправу «Передати одним словом» виконали дуже голосно та з гумором. Наприкінці заняття учасникам було запропоновано розповісти, як кожен з них почував себе упродовж тренінгу, що кожному дали ці заняття, чи намітились зміни в поведінці, чи розвинулись ті чи інші якості, а іншим висловити своє ставлення до змісту розповіді кожного. Обговорювання пройшло чесно і відкрито. Навіть юнаки, які в перші 2 заняття відкрито виказували свою недоброзичливу поведінку, при підводі підсумків пожалкували з приводу швидкого закінчення занять. Тренер в свою чергу завершив тренінг висловивши до кожного своє побажання у формах: «Тобі слід серйозно замислитись над...», «Сподіваюся, що ти обміркуєш для себе таке...».

**3.3. Аналіз результатів формувального експерименту та оцінка його ефективності**

Після впровадження технології розвитку комунікативної компетентності, в кінці навчального року, був проведений контрольний експеримент з метою виявлення динаміки соціальної адаптації та комунікативної компетентності першокурсників. Для виявлення їх рівня використовувався той же оціночно-критеріальний інструментарій, що й на етапі констатації. Аналіз результатів показує, що позитивна динаміка у рівні соціальної адаптації яскраво виражена в експериментальній групі (див. табл. 3.2).

**Таблиця 3.2**

**Рівень адаптації студентів до навчання**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи | Констатувальний експеримент | | | | | | Формувальний експеримент | | | | | |
| Низький | | Середній | | Високий | | Низький | | Середній | | Високий | |
| N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| КГ-1 | 6 | 21 | 13 | 45 | 10 | 34 | 3 | 10 | 14 | 48 | 12 | 42 |
| КГ-2 | 5 | 16 | 14 | 47 | 11 | 37 | 4 | 13 | 12 | 40 | 14 | 47 |
| ЕГ | 8 | 27 | 12 | 40 | 10 | 33 | 4 | 13 | 11 | 37 | 15 | 50 |

Аналіз результатів рівня комунікативної компетентності показав, що у студентів контрольних груп рівень незначно збільшився, у той час як у студентів експериментальної групи він значно підвищився до високого і середнього. Результати рівня підвищення комунікативної компетентності представлені в табл. 3.3.

**Таблиця 3.3**

**Рівень комунікативної компетентності студентів**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Групи | Констатувальний експеримент | | | | | | Формувальний експеримент | | | | | |
| Низький | | Середній | | Високий | | Низький | | Середній | | Високий | |
| N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| КГ-1 | 6 | 21 | 17 | 59 | 6 | 21 | 4 | 14 | 15 | 52 | 10 | 34 |
| КГ-2 | 7 | 23 | 19 | 64 | 4 | 13 | 5 | 17 | 18 | 60 | 7 | 23 |
| ЕГ | 9 | 30 | 17 | 57 | 4 | 13 | 3 | 10 | 15 | 50 | 12 | 40 |

Статистичні розрахунки (за χ2 - критерію) підтвердили, що різниця між результатами констатувального і формувального експерименту в експериментальній групі носить яскраво виражену позитивну динаміку з імовірністю допустимої помилки 0,1%. При цьому за допомогою обчислень рангової кореляції за Спирмену (r) була виявлена значна кореляційний зв'язок між соціальною адаптацією та комунікативною компетентністю першокурсників. Коефіцієнт рангової кореляції між рівнем соціальної адаптації та рівнем комунікативної компетентності склав Rs = 0,82, що значно перевищує критичне значення Rs = 0,47 при n = 30 і похибки ρ ≤ 0,0. Ці розрахунки дозволяють зробити висновок, що при цілеспрямованому впливі на комунікативну компетентність відбулися зміни, що носять позитивний характер, і в стані соціальної адаптації.

Після проведення формувального експерименту було проведено повторне тестування досліджуваних. Ми скористалися опитувальником з визначення рівня спостережливості, опитувальником УАС для визначення уміння слухати партнера, опитувальником з виявлення рівня комунікабельності. Дослідження вираженості емпатії студентів-психологів було визначено за допомогою методики діагностики ПВЕК («перешкод» у встановленні емоційних контактів) В.В. Бойко.

Для порівняння вибіркових середніх величин, які належать до двох сукупних даних, і для вирішення питання про те, чи відрізняються середні значення статистично достовірно один від одного, скористаємося t-критерієм Ст´юдента. Для цього спочатку підрахуємо середнє арифметичне.

Місце медіани: (N + 1) / 2. Перераховані величини є мірами центральної тенденції й використовуються в залежності від характеру значень аналізованої перемінної й завдань, поставлених у дослідженні. Дисперсія дорівнює середньому квадратові відхилення значення варіанти від середнього значення.

Підрахуємо середнє квадратичне відхилення. Знаходимо значення Q по формулі:

Q = **(3.1)**

Підрахуємо t – критерій Ст´юдента :

t =  /  , **(3.2)**

де Х1 і Х 2 - середні показники, М 1 і М 2 - величини середніх помилок, що обчислюються по формулі:

М = Q / N **(3.3)**

Визначимо помилку для першого ряду:

М 1 = Q 1 / N **(3.4)**

Визначимо помилку для другого ряду:

М 2 = Q 2 / N **(3.5)**

Обчисливши значення t – критерію, ми по таблиці можемо визначити рівень статистичної значимості розходжень між показниками змінних в групі до формувального експерименту і після нього.

Для визначення по таблиці величини рівня значимості необхідно спочатку знайти число ступенів волі по формулі:

##### V = N 1 - N 2 - 2, (3.6)

##### де V - число ступенів свободи, N - число вимірів у кожному ряду.

Аналіз результатів розвитку спостережливості у студентів наведений у табл. 3.4.

**Таблиця 3.4**

**Аналіз результатів розвитку спостережливості**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Змінна 1 | Змінна 2 |
| Середнє | 91,63333 | 96,16667 |
| Дисперсія | 202,0333 | 153,523 |
| Нагляди | 30 | 30 |
| Критерій Ст’юдента | 4,37183 | |

Як видно з табл. 3.4, t-критерій Ст’юдента вище табличного. Це свідчить про те, що експеримент з розвитку спостережливості є валідним формованій якості.

Аналіз результатів навчання навичкам ефективного слухання студентів-психологів наведений у табл. 3.5.

**Таблиця 3.5**

**Аналіз результатів навчання навичкам ефективного слухання**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Змінна 1 | Змінна 2 |
| Середнє | 9,533333 | 7,833333 |
| Дисперсія | 13,08506 | 8,41954 |
| Нагляди | 30 | 30 |
| Критерій Ст’юдента | 6,804695 | |

Як видно з табл. 3.5, t-критерій Ст’юдента вище табличного. Це свідчить про те, що експеримент з навчання навичкам ефективного слухання студентів-психологів є валідним.

Аналіз результатів вдосконалення навичок емпатії студентів-психологів наведений у табл. 3.6.

**Таблиця 3.6**

**Аналіз результатів вдосконалення навичок емпатії**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Змінна 1 | Змінна 2 |
| Середнє | 9,033333 | 7 |
| Дисперсія | 9,412644 | 4 |
| Нагляди | 30 | 30 |
| Критерій Ст’юдента | 7,221852 | |

Як видно з табл. 3.6, t-критерій Ст’юдента вище табличного. Це свідчить про те, що експеримент з вдосконалення навиків емпатії у студентів-психологів є валідним.

Аналіз результатів володіння загальними комунікативними навичками студентів-психологів наведений у табл. 3.7.

**Таблиця 3.7**

**Аналіз результатів оволодіння загальними**

**комунікативними навичками**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Змінна 1 | Змінна 2 |
| Середнє | 14,8 | 12,46667 |
| Дисперсія | 25,06207 | 11,36092 |
| Нагляди | 30 | 30 |
| Критерій Ст’юдента | 4,654201 | |

Як видно з табл. 3.7, t-критерій Ст’юдента вище табличного.

Це свідчить про те, що експеримент з оволодіння загальними комунікативними навичками студентами-психологами є валідним формованій якості.

Згідно дослідженню, t-статистичне більше t-критичного, отже, ми можемо зробити статистично обґрунтований висновок про те, що загалом досліджувані підвищили рівень своєї комунікативної компетенції завдяки заняттям соціально-психологічного тренінгу.

Аналіз формувального експерименту показав, що експеримент з розвитку спостережливості не вдався, а експерименти з навчання навичкам спостережливості за партнером зі спілкування, ефективного слухання, з вдосконалення навичок емпатії, з оволодіння загальними комунікативними навичками студентами-психологами є валідними. Це свідчить про те, що загалом досліджувані підвищили рівень своєї комунікативної компетенції завдяки заняттям соціально-психологічного тренінгу.

**ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3**

Після проведення роботи з розвитку комунікативної компетентності студентів можна зробити наступні висновки.

У якості психокорекційного заходу була розроблена програма соціально-психологічного тренінгу з розвитку комунікативної компетентності студентів, основна мета якої - підвищення комунікативної компетентності студентів.

Завдання тренінгу:

1. Розширення можливостей встановлення контакту у різноманітних ситуаціях спілкування;
2. Розвиток спостережливості;
3. Навчання навичкам ефективного слухання;
4. Вдосконалення навичок емпатії та рефлексії;
5. Розширення діапазону творчих здібностей;
6. Розвиток загальної психологічної культури.

Психокорекційний захід складається з чотирьох тренінгових занять по 2,5 години кожне.

Процес групового навчання в обох групах розвивався не досить інтенсивно, зумовлений підвищеною тривожністю та емоційним напруженням, які пов'язані зі страхом реально побачити свої проблеми у спілкуванні та відкрито досліджувати свої страхи.

Але в групі, яка складалася тільки з дівчат процес «розморожування» був помітних вже після першої години заняття, вони прийняли зручну позу та розслабилися, у групі створилася атмосфера довіри. Про початок інтеграції у цій групі свідчили такі вислови наприкінці заняття деяких учасників: «Мене зацікавили висновки про мою поведінку», «я би хотіла розширити свій арсенал навичок ефективної взаємодії» та інші. У другій групі навчання ускладнилося тим, що хлопці виразили недоброзичливу поведінку своїми колючими жартами, демонстрацією нудьги та бурхливим реагуванням на зворотний зв'язок і лише на третьому занятті у другій групі почав з'являтися зворотний зв'язок, який був здійснений на пізнавально-чуттєвому рівні, а не рівні оцінних суджень. На четвертому, останньому, занятті у групах відчувався високий рівень згуртованості членів, переважала атмосфера емоційної близькості та теплоти. Наприкінці заняття учасникам обох груп було запропоновано розповісти, як кожен з них почував себе упродовж тренінгу, що кожному дали ці заняття, чи намітились зміни в поведінці, чи розвинулись ті чи інші якості, а іншим висловити своє ставлення до змісту розповіді кожного. Обговорювання пройшло чесно та відкрито.

Аналіз формувального експерименту показав, що експеримент з розвитку спостережливості не вдався, а експерименти з навчання навичкам спостережливості за партнером зі спілкування, ефективного слухання, з вдосконалення навичок емпатії, з оволодіння загальними комунікативними навичками студентами-психологами є валідними. Це свідчить про те, що загалом досліджувані підвищили рівень своєї комунікативної компетенції завдяки заняттям соціально-психологічного тренінгу.

**ВИСНОВКИ**

1. Проведений теоретико-методолгічний аналіз проблеми дослідження показав, що під адаптацією студентів до навчання розуміють процес і результат засвоєння молодою людиною норм студентського життя, включення її в систему міжособистісних відносин, освоєння статусу студента і його ролей. Характеристика адаптації студентів до навчання визначається наступними положеннями: емоційним станом студентів, взаєминами між студентами, взаєминами з викладачами, співробітниками вузу, комунікативними здібностями, навичками реагування в конфліктних ситуаціях, навичками навчальної праці, спрямованістю особистості на спеціальність.

2. Комунікативна компетентність студента - це рівень сформованості міжособистісного досвіду спілкування, тобто навченості взаємодії з оточуючими, який потрібно студенту для успішного функціонування в умовах вищого навчального закладу в рамках своїх здібностей. Структуру комунікативної компетентності складають афективний, когнітивний і поведінковий компоненти.

В якості критеріїв афективного компонента комунікативної компетентності студентів прийнято: самоконтроль у спілкуванні, конфліктність студентів; когнітивного - мислення, уява; поведінкового - емпатія, вміння слухати.

3. Констатувальний експеримент дозволив визначити рівень розвиненості комунікативної компетентності, адаптації студентів до навчання; проаналізувати і апробувати методики діагностики, що дозволяють ефективно оцінити рівень сформованості комунікативної компетентності студентів.

3.1. Для здійснення дослідно-емпіричної роботи були визначені критерії адаптації до навчання студентів. В якості критеріїв були прийняті: емоційний стан, взаємовідносини студентів з одногрупниками, викладачами та співробітниками вузу, комунікативні здібності, навички реагування в конфліктних ситуаціях, навички навчальної праці, спрямованість особистості на певну спеціальність. Для оцінки адаптації до навчання та її критеріїв було виділено 3 рівня: високий, середній і низький.

Високий рівень адаптації характеризується здатністю особистості засвоювати норми і правила поведінки, відповідні вузівської середовищі без відчуття внутрішнього дискомфорту. Такий студент емоційно стриманий, емоції носять стеніческій характер, здатний організовувати навчальну, внеучебную і самостійну роботу, встановлювати дружні взаємини з оточуючими, впевнений в правильності вибору спеціальності.

Студент із середнім рівнем адаптації характеризується достатнім рівнем сформованості комунікативних навичок, за рахунок чого здатний встановлювати взаємини з оточуючими, але іноді для цього докладає деякі зусилля, вміє систематично працювати, хоча для самостійної роботи виділяє невелику кількість часу, організований.

Студент з низьким рівнем адаптації характеризується частою зміною настрою, високим рівнем тривожності, при цьому емоції носять астенічний характер, він не здатний планувати час і організовувати свою роботу, сумнівається у виборі своєї спеціальності, з великими труднощами добивається встановлення взаємини з оточуючими, але не відчуває почуття спільності з ними, за рахунок чого нерідко вступає в конфлікти, воліє самотність.

3.2.З метою виявлення рівня комунікативної компетентності студентів були вивчені її компоненти: афективний (самоконтроль у спілкуванні, конфліктність), когнітивний (мислення, уява), поведінковий (емпатія, вміння слухати). Комунікативна компетентність та її критерії, як і соціальна адаптація, оцінювалися за трирівневою шкалою: високий, середній, низький.

Високий рівень комунікативної компетентності характеризується сформованістю навичок взаємодії з оточуючими, вміннями контролювати себе в спілкуванні, тактовністю, здатністю йти від суперечок і конфліктів, розуміти інших здібностями проявляти емпатію до іншого. Така особистість відчуває потребу в спілкуванні з іншими людьми.

Середній рівень характеризується стриманістю в спілкуванні; старанням зрозуміти співрозмовника, делікатно висловити свою точку зору; вміннями йти на компроміс у конфліктних ситуаціях. Такий студент гарний співрозмовник, але іноді відмовляє партнеру в своєму уваги, не завжди здатний поспівчувати іншому.

Низький рівень характеризується нестриманим поведінкою у спілкуванні, високим ступенем конфліктності, небажанням встановлювати взаємини з іншими людьми, тому що відчуває труднощі у встановленні контактів з оточуючими. Така людина не може першим почати розмову, не здатний знайти взаєморозуміння з оточуючими, болісно переносить критику на свою адресу. Частіше за все відносини з такою людиною носять офіційний характер.

4. Необхідність розвитку комунікативної компетентності як засобу соціальної адаптації обумовлено особливостями студентського віку, специфікою одержуваної спеціальності, особливостями організації навчальної та позанавчальної діяльності студентів в умовах ВНЗ.  
Результати дослідно-експериментальної роботи показали зниження числа студентів експериментальної групи з низьким рівнем адаптації завдяки впровадженню технологій розвитку комунікативної компетентності.  
Розроблена технологія розвитку комунікативної компетентності студентів ефективна при її реалізації в процесі навчальної та позанавчальної діяльності.

Рівень комунікативної компетентності студентів підвищується при комплексному розвитку афективного, когнітивного, поведінкового компонентів.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Абрамова Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. – [3-е изд., стер.]. – Екатеринбург : Деловая книга, 1998. – 368 с.
2. Аверин В. А. Психология личности / В. А. Аверин. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
3. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посібник / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. – К. : Міленіум, 2001. – 128 с.
4. Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Анна Анастази ; пер. с англ. Д. Гурьев, М. Будынина, Г. Пимочкин, С. Лихацкая. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с. – (Серия «Кафедра психологии»).
5. Анастази А. Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина ; пер. с англ. А. А. Алексеев. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Бажутина С. Б. Практическая психология в вузе и школе / С. Б. Бажутина Г. Г. Воронина, И. П. Булах. – Луганск : Ятрань, 2000. – 113 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – Л. : Лениздат, 1992. – 400 с.
8. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Просвещение, 1983. – 305 с.
9. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – [2-е изд., доп. и перераб.] – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
10. Большой толковый психологический словарь ⁄ [пер. с англ. А. Ребер]. – Т. 1 (А-О). – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 592 с.
11. Большой толковый психологический словарь ⁄ [пер. с англ. А. Ребер]. – Т. 2 (П-Я). – М. : АСТ ; Вече, 2001. – 560 с.
12. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учеб. пособ. [для студ. ст. курсов психол. факул. и отд-ний ун-тов] ⁄ А. Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
13. Борисов Е. Ф. Психология личности и общение / Е. Ф. Борисов. – К. : Юрайт-м, 2000. – 347 с.
14. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : Генезис, 1998. – 480 с. : ил.
15. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике ⁄ Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 528 с. – (Серия «Мастера психологии»).
16. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика ⁄ Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
17. Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика : практ. руководство / А. Л. Венгер – ч. 2. – М. : Генезис, 2001. – 128 с.
18. Вереіна Л. В. Практикум з психодіагностики: навч. посіб. / Л. В. Вереіна, С. В. Баранова. – Луганськ : СНУ ім. В. Даля, 2002. – 184 с. : табл.
19. Волкова А. И. Психология общения / А. И. Волкова. – Ростов н / Д. : Феникс, 2007. – 446 с. – (Психологический практикум).
20. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский. – М. : Наука, 1982. – (Собр.соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский; Т. 1). – 320 с.
21. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг. – [4-е изд.] ; пер. с англ. А. Можаев. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
22. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
23. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. – СПб. : Братство, 1994. – 364 с.
24. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. – [3-е изд.]. – Ростов н / Д. : Феникс, 2005. – 315 с. : ил. – (Психологический практикум).
25. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
26. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – СПб. : Питер, 1995. – 204 с. – (Серия «Практикум по психологии»).
27. Еремеева Н. А. 100 игр и упражнений для бизнес-тренингов / Н. А. Еремеева. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.
28. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособ. / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянникова. – Киров : Новый Геликон, 1991. – 212 с.
29. Знаков В. Б. Понимание в познании и общении / Б. В. Знаков. – М. : Наука, 1994. – 242 с.
30. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 464 с.
31. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
32. Калинин С. И. Компьютерная обработка данных для психологов ; [под ред. А. Л. Тулупьева]. – СПб. : Речь, 2002. – 134 с.
33. Квинн В. Прикладная психология / Вирджиния Квинн ; пер. с англ. Н. Мальгина, В. Рохмистрова, Д. Сафронова, Е. Сорокина, А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
34. Киршбаум Э. И. Психологическая защита / Э. И. Киршбаум, А. И. Еремеева. – [3-изд.]. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2005. – 176 с.
35. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н / Д. : Феникс, 1996. – 226 с.
36. Клюев Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Клюев. – СПб. : Речь, 1998. – 231 с.
37. Кнапп М. Л. Невербальные коммуникации / М. Л. Кнапп. – Мн. : Нолидж, 1978. – 305 с.
38. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
39. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования ⁄ Р. Кочюнас ; пер. с лит. В. Матулявичене. – М. : Академический проект, 2000. – 240 с.
40. Кукусян О. Г. Профессия и познание людей ⁄ О. Г. Кукусян. – Ростов н/Д. : Феникс, 1981. – 154 с.
41. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособ. / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
42. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова. – СПб. : Питер, 2001. – 280 с. – (Серия «Учебное пособие»).
43. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В. А. Лабунская. – Ростов н /Д. : Феникс, 1986. – 335 с.
44. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
45. Лабунская В. А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание / В. А. Лабунская. – Ростов н /Д. : Феникс, 1999. – 305 с.
46. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Тарту, 1970. – 220 с.
47. Лобанов А. А Основы профессионально-педагогического общения / А. А. Лобанов.  – СПб. : Питер, 2000. – 289 с. – (Серия «Учебное пособие»).
48. Лопатин П. В. Биоэтика / П. В. Лопатин, О. В. Карташова. – М. : МГУ, 2005. – 317 с.
49. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имэкс ЛТД, 2002. – 360 с.
50. Любимова Н. В. Самоисцеление творчеством и адаптацией к жизни ⁄ Н. В. Любимова. – Ростов н ⁄ Д. : Феникс, 2006. – 64 с. – (Психологический практикум).
51. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – М. : Апрель Пресс, 1998. – 417 с. – (Серия «Кафедра психологии»).
52. Методы эффективной психокоррекции : хрестоматия / [cост. К. В. Сельченок]. – Мн. : Харвест, 1999. – 816 с. – (Библиотека практической психологии).
53. Милграм C. Эксперимент в социальной психологии ⁄ Стэнли Милграм ; пер. с англ. Н. Вахтиной, С. Левандовского, Н. Малыгиной, В. Попова, А. Татлыбаевой, Д. Толстобы, А. Федорова. – СПб. : Питер, 2000. – 336 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
54. Мороз Л. І. Основи професійно-психологічного тренінгу : навч. посіб. ⁄ Л. І. Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. – 130 с.
55. Москаленко В. В. Соцільна психологія : підруч. ⁄ В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
56. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй ; пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М. : Класс, 1999. – 144 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
57. Носс И. Н. Руководство по психодиагностике ⁄ И. Н. Носс. – М. : Ин-т психотерапии, 2005. – 688 с.
58. Панкратов В. Н. Защита от психологического манипулирования ⁄ В. Н. Панкратов. – М. : Ин-т психотерапии, 2004. – 208 с. – (Серия «Психология успеха и эффективного управления»).
59. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории ⁄ Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
60. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособ. / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2005. – 688 с. : ил.
61. Психологические тесты ⁄ [под ред. А. А. Карелина] : в 2 т. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Т. 1. – 321 с. : ил.
62. Психологічна культура особистості в умовах глобалізації світу : монографія / [Третьяченко В. В., Баранова С. В., Бохонкова Ю. О. та ін.] ; за заг. ред. В. В. Третьяченко. – Луганськ : Світлиця, 2006. – 352 с.
63. Психология индивидуальных различий / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : ЧеРо, 2000. – 776 с. : ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
64. Психологія особистості : словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с. – Бібліогр. с. 263–293.
65. Психология социальной работы / [О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др.] ; под ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. : ил. – (Серия «Учебник нового века»).
66. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.
67. Рашковська І. В.Вплив ідеального «Я» особистості на успішну адаптацію студента-першокурсника до умов навчання в вищій школі / І. В. Рашковська // Теоретичний та науково-методичний часопис. Вища освіта України. – Т. ІІІ (15). – 2009. – С. 449-453.
68. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479, [1] с. – (Психологии – лучшее).
69. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с. – (Серия «Учебник нового века»).
70. Сахакиан У. С. Техники консультирования и психотерапии [Тексты] / [ред. и сост. У. С. Сахакиан] ; пер. с англ. М. Будыниний, С. Лихацкой, Г. Миннигалиевой, Е. Перцевой, Г. Пимочкина, Н. Шевчук. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 624 с. – (Серия «Мир психологии»).
71. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с. : ил.
72. Сидоренко Е. В. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе с людьми : Методические описания и комментарии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 90 с.
73. Словарь практического психолога [cост. С. Ю. Головин]. – Мн. : Харвест, 1997. – 800 с.
74. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик. – [3-е изд., исправ.]. – М. : ИПП-ИСП, 2000. – 512 с.
75. Собчик Л. Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 72 с.
76. Солопова В. Ю. Формирование коммуникативной культуры молодых преподавателей вуза / В. Ю. Солопова // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С. 24–31.
77. Солсо Р. Л. Экспериментальная психология : практический курс / Р. Л. Солсо, Х. Х. Джонсон, М. К. Бил ; пер. с англ. Е. Павловой, С. Харитонова, Н. Кириленко, С. Рысева, Е. Будаговой. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 528 с. – (Серия «Секреты психологии»).
78. Справочник практического психолога. Психодиагностика ⁄ [под общ. ред. С. Т. Посоховой]. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2005. – 671, [1] с. : ил.
79. Степанов С. С. Законы психологии. Советы психолога-консультанта ⁄ С. С. Степанов. – СПб. : Питер, 2000. – 160 с.
80. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н / Д. : – Феникс, 1999. – 576 с.
81. Суховершина Ю. В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная. – М. : Академ. проект ; Трикста, 2006. – 112 с.
82. Суходольский Г. В. Математические методы в психологии ⁄ Г. В. Суходольский. – Х. : Гуманит. центр, 2004. – 284 с.
83. Третьяченко В. В. Психологія ділового спілкування : навч. посіб. / В. В. Третьяченко, Л. В. Вереіна, П. П. Скляр. – Луганськ : Глобус, 2005. – 268 с. : рос. мовою.
84. Фатихова Р. М. Теоретические основы формирования культуры педагогического общения ⁄ Р. М. Фатихова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2001. – 242 с.
85. У лабірінтах психології особистості : Світ психічних явищ / [aвт.-упоряд. О. В. Тимченко, В. Б. Шапар]. – Х. : Прапор, 1997. – 414 с.
86. Циба В. Т. Системна соціальна психологія : навч. посіб. / В. Т. Циба. – К. : Центр навч. літерат., 2006. – 328 с.
87. Чернов Ю. А. Проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведений / Ю. А. Чернов, Д. В. Артоболевский // Медична психологія та психокорекція. – Х., 1995. – С. 149-152.
88. Шапарь В. Б. Практическая психология. Психодиагностика групп и коллективов : учеб. пособ. / В. Б. Шапарь. – Ростов н / Д. : Феникс, 2006. – 448 с. : ил. – (Психологический факультет).
89. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с. : ил.
90. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. ⁄ Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
91. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. ⁄ Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 676 с.

**Додаток А**

**Опитувальник з виявлення рівня спостережливості**

Інструкція: прочитавши питання, виберіть відповідний варіант відповіді. Довго над відповідями не замислюйтеся.

1.Вы заходите в якусь організацію:

а) звертаєте увагу на те, як розташовані столи і стільці;

б) звертаєте увагу на точний розташунок предметів;

в) роздивляєтеся, що висить на стінах.

2.Зустрівшись з людиною, ви:

а) дивитися йому тільки в обличчя;

б) непомітно оглядаєте з ніг до голови;

в) звертаєте увагу лише на окремі частини лиця (очі, ніс).

3.Что вам запам'ятовується з побаченого пейзажу:

а) кольори;

б) небо;

в) відчуття радості або смутку, що охопило вас тоді.

4.Коли ви вранці прокидаєтеся, то:

а) зразу ж згадуєте, що вам належить зробити;

б) обдумуєте, що відбулося вчора;

в) згадуєте, що вам снилося.

5.Коли ви сідаєте в суспільний транспорт, то:

а) проходите вперед, ні на кого не дивлячись;

б) роздивляєтеся тих, хто стоїть поряд;

в) обмінюєтеся словом-другим з тим, хто до вас ближче всього.

6.На вулиці ви:

а) спостерігаєте за транспортом;

б) дивитися на фасади будинків;

в) спостерігаєте за перехожими.

**Продовження Додатку А**

7.Коли ви дивитеся на вітрину, то:

а) цікавитеся лише тим, що може вам стати в нагоді;

б) дивитися і на те, що вам в даний момент не потрібно;

в) кілька разів уважно розглядаєте кожний предмет.

8.Якщо вдома вам потрібне щось знайти, то ви:

а) зосереджуютесь на тому місці, де, як ви припускаєте, могли залишити цей предмет;

б) шукаєте скрізь;

в) просити інших допомогти вам.

9.Розглядаючи старий груповий знімок ваших близьких, друзів, ви:

а) хвилюєтеся;

б) вам стає смішно;

в) ви намагаєтеся взнати тих, хто знятий.

10.Уявіть, що вам запропонували зіграти в азартну гру, яку ви не знаєте. Ви:

а) намагаєтеся навчитися в неї грати і виграти;

б) відмовляєтеся від цієї затії через якийсь час;

в) взагалі не граєте.

11.Вы когось чекаєте в парку, і:

а) уважно спостерігаєте за тими, хто поряд з вами;

б) читаєте газету;

в) про щось мрієте.

12.В зоряну ніч ви:

а) намагаєтеся роздивитися сузір'я;

б) просто дивитеся на небо;

в) взагалі не дивитеся.

13.Читая книгу, ви:

а) позначаєте олівцем те місце, до якого дійшли;

б) залишаєте закладку;

**Продовження додатку А**

в) довіряєте своїй пам'яті.

14.О своїх сусідах ви пам'ятаєте:

а) їх ім'я і по батькові;

б) їх зовнішність;

в) ні те, ні інше.

15.Опинившись перед сервірованим столом:

а) захоплюєтеся його вишуканістю;

б) перевіряєте, чи все на місці;

в) перевіряєте, чи всі стільці стоять на місці.

**Бланк відповідей опитувальника з виявлення рівня спостережливості**

П.І.Б. респондента

Стать Вік

Дата

**Продовження додатку А**

Для інтерпретації результатів звірте отримані результати з таблицею і підрахуйте кількість балів (див. табл. А.1).

**Таблиця А.1**

**Таблиця відповідності номера питання та кількості отриманих балів за опитувальником з виявлення рівня спостережливості**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| А | 3 | 5 | 10 | 10 | 3 | 5 | 3 | 10 | 5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 3 |
|
| Б | 10 | 10 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 10 |
| В | 5 | 3 | 3 | 3 | 10 | 10 | 10 | 3 | 10 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 |

**Додаток Б**

**Бланк відповідей за опитувальником УАС**

П.І.Б. респондента

Стать Вік

Дата

Інструкція**:** уважно прочитайте варіанти ситуацій і поставте знак «+» у відповідній вашій думці колонці (див. табл. Б.1).

**Таблиця Б.1**

**Варіанти ситуацій та відповіді респондента за опитувальником УАС**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Варіанти ситуацій | Ситуації, що викликають  роздратування | |
| так | Ні |
| 1. | Співбесідники не дають мені шансу висловитися, хоча у мене є, що сказати, але немає можливості вставити слово. |  |  |
| 2. | Співбесідники постійно переривають мене під час бесіди. |  |  |
| 3. | Співбесідники, як правило, не дивляться в обличчя під час розмови, і я упевнений, що не слухають мене. |  |  |
| 4. | Розмова з партнерами часто викликає відчуття марної трати часу. |  |  |
| 5. | Співбесідники постійно метушаться, ручка і папір їх займають набагато більше, ніж мої слова. |  |  |
| 6. | Співбесідники ніколи або украй рідко усміхаються і мають байдужий або недоброзичливий вираз обличчя. У мене виникає відчуття незручності і тривоги. |  |  |

**Продовження Додатку Б**

**Продовження таблиці Б.1**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 7. | Співбесідники завжди відволікають мене питаннями і коментарями. |  |  |
| 8. | Що б я не виказав, співбесідники охолоджують мій запал. |  |  |
| 9. | Співбесідники майже завжди прагнуть спростувати мене. |  |  |
| 10. | Співбесідники перекручують значення моїх слів і вкладають в них інший зміст. |  |  |
| 11. | Коли я задаю питання, співбесідники примушують мене захищатися. |  |  |
| 12. | Іноді співбесідники перепитують мене, вдаючи, що не розчули. |  |  |
| 13. | Співбесідники не дослухавши до кінця, перебивають мене лише потім, щоб згодитися. |  |  |
| 14. | Співбесідники в бесіді зосереджено займаються стороннім: грають ручкою (сигаретою), протирають окуляри, малюють тощо, і я твердо упевнений, що вони при цьому неуважні. |  |  |
| 15. | Співбесідники роблять висновки за мене. |  |  |
| 16. | Співбесідники завжди намагаються вставити слово в моє оповідання. |  |  |
| 17. | Співбесідники часто дивляться на мене дуже уважно, не мигаючи. |  |  |
| 18. | Співбесідники дивляться на мене як би оцінюючи. Це турбує. |  |  |
| 19. | Коли я пропоную що-небудь нове, співбесідники говорять, що думають так само. |  |  |

**Продовження Додатку Б**

**Продовження таблиці Б.1**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| 20. | Співбесідники переграють, показуючи, що  дуже цікавляться оповіданням, бесідою: дуже часто кивають головою, охають, піддакують. |  |  |
| 21. | Коли я говорю про серйозне, співбесідники вставляють смішні історії, жартики, анекдоти. |  |  |
| 22. | Співбесідники часто дивляться на годинник під час бесіди. |  |  |
| 23. | Коли я входжу в кімнату (кабінет), вони кидають всі справи і всю увагу обертають на мене. |  |  |
| 24. | Співбесідники поводяться так, як ніби я їм заважаю робити що-небудь важливе. |  |  |
| 25. | Під час дискусії співбесідники вимагають, щоб з ними погоджувалися, завершуючи своє оповідання питанням: « Ви теж так думаєте?» або «Ви не згодні?». |  |  |

**Обробка результатів**

Вичерпавши всі пункти опитувальника, підведіть підсумок, для цього підрахуйте кількість відмічених ситуацій. Нарахуйте по одному балу за відповідь «ні» на 1,5, і 7 питання і за відповідь «так» на решту. Звірившись з «ключем», визначте, до якої групи відноситься результат.

Ключ

18 – 25 балів 1 група

10 – 17 балів 2 група

4 - 9 балів 3 група

0 - 3 бали 4 група.

**Додаток В**

**Методика діагностики ПВЕК В.В. Бойко**

Інструкція**:** читаючи висновки, на бланку відповідей відповідайте «так» чи «ні».

Питання

1. Звичайно до кінця робочого дня на моєму обличчі помітна втома.

2. Трапляється, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливе враження на партнерів (хвилююся, замикаюся, або, навпаки, багато говорю, перезбуджуюсь, поводжуся неприродно).

3.В спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.

4.Мабуть, я здаюся оточуючим дуже суворим.

5.Я, у принципі, не проти того, щоб зображати чемність, якщо тобі не хочеться.

6.Я звичайно можу приховати від партнерів спалах емоцій.

7.Часто в спілкуванні з колегами я продовжую думати про щось своєму.

8.Буває, я хочу висловити партнеру емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.

9.Частіше всього в моїх очах або у виразі обличчя помітна заклопотаність.

10.В діловому спілкуванні я прагну приховувати свої симпатії до партнерів.

11.Всі мої неприємні переживання, як правило, написані у мене на обличчі.

12.Якщо я захоплююся розмовою, то міміка обличчя стає надмірно виразною, експрессивною.

13.Мабуть, я дещо емоційно скутий, затиснений.

14.Я звичайно знаходжуся в стані нервової напруги.

**Продовження Додатку В**

15.Як правило, я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукостисканнями в діловій обстановці.

16.Іноді близькі люди обсмикують мене: розслаб м'язи обличчя, не криви губи, не морщ лоба, тощо.

17.Розмовляючи, я надмірно жестикулюю.

18.Звичайно в новій ситуації мені важко бути розкутим, природним.

19.Мабуть, моє обличчя часто виражає печаль або заклопотаність, хоча на душі спокійно.

20.Мені скрутно дивитися в очі при спілкуванні з малознайомою людиною.

21.Якщо я хочу, то мені завжди вдається приховати свою неприязнь до поганої людини.

22.Мені часто чомусь весело без жодної причини.

23Мені дуже просто зробити за власним бажанням або за замовленням різні вирази обличчя: зобразити печаль, радість, переляк, відчай, тощо.

24.Мені казали, що мій погляд важко витримати.

25.Мені щось заважає виражати теплоту, симпатію людині, навіть якщо я переживаю ці почуття до нього.

**Додаток Д**

**Опитувальник з виявлення рівня комунікативності**

Інструкція: для визначення рівня вашої комунікабельності дайте відповіді на запропоновані нижче питання. На кожне з них ви можете відповісти: «так», «іноді» чи «ні».

Питання

1.У вам запланована ординарна ділова зустріч. Чи вибиває вас її очікування з колії?

2. Чи відкладаєте ви візит до лікаря до тих пір, поки вже несила?

3. Чи викликає у вас збентеження та незадоволення доручення виступити з докладом, повідомленням на зборі або іншому подібному заході?

4. Вам пропонують виїхати у відрядження в місто, де ви ніколи не були. Чи прикладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було?

6.Раздражаетесь чи ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас з проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на яке-небудь питання)?

7. Чи вірите ви, що існує проблема «батьків і дітей» і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?

8. Чи посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув вам повернути 10 гривень, які він зайняв кілька місяців тому?

9. В ресторані або в їдальні вам подали явно недоброякісне блюдо. Чи промовчите ви, лише розсерджено відсунувши тарілку?

10.Опинившись наодинці з незнайомою людиною, ви не вступите з нею в бесіду, якщо першим заговорить він. Це так?

11. На вас наводить жах будь-яка довга черга, де б вона не була (в магазині, бібліотеці, касі кінотеатру). Чи вважаєте за краще ви відмовитися від свого наміру, ніж стати в кінець черги і тужити в очікуванні?

**Продовження Додатку Д**

12.Чи боїтесь ви брати участь в якій-небудь комісії по розгляду конфліктних ситуацій?

13. У вас є власні суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури і ніяких «чужих» думок із цього приводу ви не приймаєте? Чи це так?

14. Почувши де-небудь в “кулуарах” вислів явно помилкової точки зору з добре відомого вам питання, чи вважатимете за краще ви промовчати і не вступити в суперечку?

15. Чи викликає у вас досаду будь-чиє прохання допомогти розібратися в тому або іншому службовому питанні або учбовій темі?

16. Чи охочіше ви викладаєте свою точку зору (думку, оцінку) письмово, ніж в усній формі?