

СЕКЦІЯ 4 ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ VALUE ASPECTS OF STUDENTS' SOCIAL INTERACTION

Незважаючи на досить велику кількість присвячених проблемі психологічної готовності студій, в яких міститься низка цілком обґрунтованих вказівок щодо присутності в ній тих чи інших складників, за межами розгляду залишається питання про точну та доказову співвіднесеність психологічної готовності з тією чи іншою психологічною категорією. Таким чином окреслюються умови щодо формулювання методологічних принципів, які не лише можуть стати в нагоді в процесі відтворення теоретичної суті психологічної готовності, але й слугувати основою під час створення її дослідницької моделі.

Психологічну готовність характеризуємо як складне інтегральне особистісно-діяльнісне утворення. Головною ознакою цього утворення є ознака ставлення до себе як до діяча, тут відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціального буття.

Вивчення ціннісних детермінант соціальної взаємодії студентів за допомогою опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» дало змогу отримати дані, які є опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаємо як предмет рефлексування, що приводило до тих чи інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси в регулятивній системі кожного з респондентів. Інакше кажучи, дані щодо термінальних цінностей респондентів мали показати міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальній інтерактивній дійсності, пов'язаній з їх професійним становленням.

Узагальнений аналіз наявних ціннісно-комунікативних і культуральних ознак соціальної взаємодії студентів вказує на низку її особливостей, таких як виявлене узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціальним оточенням і їх відтворення у власному співтоваристві, наявне розуміння (усвідомлення) ними частини ситуацій соціальної взаємодії в їх оточенні, присутня звичність тих чи інших аспектів соціальної взаємодії, а отже, сформованість у них відповідних установок.

Ключові слова: психологічна готовність, соціальна взаємодія, аспекти соціальної взаємодії.

Despite the large number of studies devoted to the problem of psychological readiness, which contain a number of well-founded guidelines for the presence of certain components, the question of the exact and evidential correlation of psychological readiness with a particular psychological category remains out of consideration. Thus, the conditions for the formulation of methodological principles are outlined, which can not only be useful in reproducing the theoretical essence of psychological readiness, but also serve as a basis for creating its research model.

Psychological readiness is characterized as a complex integral personal-activity formation. The main feature of this education is a sign of attitude to oneself as a figure, here the experience of participation in interactive events of subject-subject and subject-object relations of social existence is reproduced.

The study of value determinants of social interaction of students with the help of the questionnaire "Value-communicative factors of social interaction" allowed to obtain data that are an indirect characteristic of their past experience of experiencing events in the context of educational and professional activities. We consider these events as a subject of reflection, which led to certain generalizations, according to which the appropriate emphasis was placed in the regulatory system of each of the respondents. In other words, the data on the terminal values of the respondents had to show the degree of significance for them of certain aspects in the social interactive reality related to their professional development.

The generalized analysis of the available value-communicative and cultural features of social interaction of students indicates a number of its features such as the revealed generalization of interactive relations of students with the social environment and their reproduction to their own community; their understanding (awareness) of some situations of social interaction in their environment; there is a habit of certain aspects of social interaction, and, consequently, the formation of appropriate attitudes.

Key words: psychological readiness, social interaction, aspects of social interaction

УДК 316.454.54-057.87
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.28.8>

Булгакова О.Ю.

д.психол.н., доцент,
декан факультету дошкільної педагогіки та психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми. Оскільки на початковому етапі основа психологічної готовності до соціальної взаємодії закладається соціальними установками діячів як наслідок узагальненого відображення їхнього інтерактивного соціального досвіду, внутрішні детермінанти соціальної взаємодії виступають на перший план у процесі формування тієї чи іншої

готовності до соціальної взаємодії. Внутрішня структура соціальної взаємодії визначається системною залежністю суб'єктних явищ, які відтворюються в поняттях Я-концепції, особистісного смислу, мотиву, мети, дії, спрямованої на спільний об'єкт. Доцільним у цьому контексті є вивчення ціннісного, просторового та соціономічного опису соціальної взаємодії

студентів на етапі первинної професіоналізації, що виявлятиметься у проявах термінальних та інструментальних цінностей навчально-професійної діяльності.

Процесуальна структура соціальної взаємодії створюється переходом діяча як моно-суб'єкта до діадно-суб'єктних і полісуб'єктних стосунків із властивим для них певним протиставленням статусно-рольового та особистісно-діяльнісного. При цьому на перший план виступає опис комунікативних характеристик інтерактивного за своїм характером явища соціальних взаємин студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на досить велику кількість присвячених проблемі психологічної готовності студій, в яких міститься низка цілком обґрунтованих вказівок щодо присутності в ній тих чи інших складників (наприклад, морально-психологічний і професійний складники (Г.О. Ковальов, 1983), інтуїтивний, репродуктивний, творчо-репродуктивний, творчий рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності (В.О. Сластьонін, 1997), вольові риси, певна спрямованість інтелектуальних процесів, спеціально упередметнена спостережливість, творча уява та креативний потенціал, здатність до саморегуляції, оптимальність у вияві стеничних емоцій (А.Ц. Пуні) [16]), за межами розгляду залишається питання про точну та доказову співвіднесеність психологічної готовності з тією чи іншою психологічною категорією. Таким чином, окреслюються умови щодо формулювання методологічних принципів, які не лише можуть стати в нагоді в процесі відтворення теоретичної суті психологічної готовності, але й слугувати основою під час створення її дослідницької моделі.

Якщо виходити з ідеї особистісного підходу про психологічну готовність як стійку характеристику особистості, що формується у процесі підготовки до певного виду діяльності, то на перший план висувається поняття «особистість», яке в цьому випадку може розглядатись як загальне поняття щодо поняття «психологічна готовність» і, отже, набувати ознак, які в найзагальнішому вигляді можна передати словосполученнями «психологічна готовність особистості», або «особистісна психологічна готовність».

Якщо беремо за основу ідею здатності особи до виконання тих чи інших функцій як головну рису функціонального підходу до проблеми психологічної готовності з його наголосом на високому рівні досягнень у діяльності, то загальним щодо поняття психологічної готовності буде виступати поняття діяльності.

Спираючись на ідею особистісно-діяльнісного підходу [2; 6; 13], основи якого були сформульовані в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, зазначаємо, що актуалізується

ідея про особистість як суб'єкт діяльності, який визначає її характер і формується в ній [4]. Таким чином, психологічну готовність можна схарактеризувати як складне інтегральне особистісно-діяльнісне утворення. Головною ознакою цього утворення є ознака ставлення до себе як до діяча, тут відтворюється досвід участі в інтерактивних подіях суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних стосунків соціумного буття. Таке ставлення є, по суті, переживанням індивіда, в якому відбивається не лише розуміння й інтерпретація власного досвіду [14 с. 7–35; 15], але й уявлення про власну спроможність бути ефективним діячем у значущих для нього обставинах.

Якщо звернутися до ідеї інтегративного підходу [5], яка постулює значущість принципу цілісності для пізнання психічного, то маємо визнати, що психологічна готовність є складним системним утворенням, яке містить ознаки здатностей, якостей, властивостей, психічних станів, установок і ставлень особистості. Уся проблема полягає лише в тому, щоби визначитися із загальним принципом функціонування психологічної готовності. Оскільки активність індивіда відтворюється в ідеї зв'язку суб'єкта з об'єктом, де активність спрямована на практичну зміну об'єкта, а створювані зміни виступають критерієм адекватності суб'єктивних образів і дійсності [12, с. 389], головним принципом має бути принцип суб'єктності.

Із наведеного випливає, що психологічна готовність до будь-якої активності є похідною від обставин, які супроводжують цю активність. Згідно з теорією ставлень В.М. Мясіщева, що сходить до ідеї про сутність людини як сукупність суспільних стосунків [10] та типології особистостей за їх ставленням до оточення [11] і, відповідно, ставлення оточення до них, саме єдність відображення об'єктивної дійсності та ставлення людини до неї є визначальною обставиною, яка створює підґрунтя для виникнення певної функціональної системи, необхідної особі як діячу в тих чи інших умовах соціумного буття. Саме завдяки цій системі формується психологічна готовність особи як суб'єкта міжособистісних і діяльнісних стосунків.

Виклад основного матеріалу. З огляду на те, що зовнішня структура соціальної взаємодії базується на засадах правової, моральної, особистісної, професійної, компетентісної (задачної) культури діячів, резонним постає питання вивчення та опису специфіки культурального концепту взаємодії.

Дослідження за участю студентів I та III курсу Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» дало змогу з'ясувати специфіку ціннісних, комунікативних і культуральних особливостей соціальної взаємодії.

Опитувальник «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» має на меті виявити культурно зумовлені аспекти взаємодії: гностичні (пізнання, освіченість) складові, прояв моральності та вихованості студентів у соціальній взаємодії соціумного простору закладу вищої освіти.

Вивчення ціннісних детермінант соціальної взаємодії студентів за допомогою опитувальника «Ціннісно-комунікативні чинники соціальної взаємодії» дозволило отримати дані, які є опосередкованою характеристикою їхнього минулого досвіду щодо переживання подій у контексті навчально-професійної діяльності. Ці події розглядаємо як предмет рефлексування, що приводило до тих чи інших узагальнень, згідно з якими розставлялись відповідні наголоси в регулятивній системі кожного з респондентів. Інакше кажучи, дані щодо термінальних цінностей респондентів мали показати міру значущості для них тих чи інших аспектів у соціальній інтерактивній дійсності, пов'язаній з їх професійним становленням.

Розгляд термінальних аспектів соціальної взаємодії спирався на визначення провідних термінальних цінностей, які, за М. Рокичем [8], виражають переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути. Відповідно до них, соціальна взаємодія у професійній діяльності постає як фактор матеріального, емоційного, духовного благополуччя. Вона забезпечує можливість самоствердження і, отже, самозбереження за рахунок реалізації творчого потенціалу шляхом самовдосконалення та творчого зростання, досягнення бажаного соціального статусу, а також можливість бути значущим для оточення.

На судження опитувальника «Я отримую задоволення від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності)» були отримані відповіді «завжди» (34,6%), «майже завжди» (40,4%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%).

Отримані дані свідчать про вищу міру позитивного досвіду респондентів. Сумарний показник оцінок «завжди» та «майже завжди» (75,0%) вказує на міру відповідності умов соціальної взаємодії уявленням респондентів про належне в навчально-професійній діяльності. Якщо розглядати оцінку «майже завжди» як показник певного незбігу бажаного та фактичного в різних його змістовних виразах, то можна вважати, що у 40,4% випадках виникають протиріччя, вирішення яких стимулює подальший розвиток діяльнісної системи респондентів.

Про міру відповідності навчально-професійної діяльності смисловій системі респондентів можна судити на основі їхніх відповідей на судження «Завдяки моїй роботі (навчально-професійної діяльності) моє життя напов-

нюється смыслом». Оцінки «завжди» (28,8%), «майже завжди» (36,5%), «середньою мірою» (28,8%) та «інколи» (5,8%) свідчать про особливості ставлення респондентів до навчально-професійної діяльності як особистісно значущої.

Про усвідомлення нашими респондентами міри значущості праці загалом і навчально-професійної праці зокрема можна судити на підставі їхніх відповідей на судження «Головним орієнтиром у моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) є матеріальне благополуччя» – «завжди» (30,8%), «майже завжди» (30,8%), «середньою мірою» (7,7%), «інколи» (30,8%).

Ставлення до такої складової частини професійної праці (навчально-професійної діяльності), як духовні цінності, простежується у відповідях на судження «Важливе місце у моїй професійній праці (навчально-професійній діяльності) посідають духовні цінності». Варті уваги 57,7% відповідей «середньою мірою» порівняно з 30,8% відповідей «майже завжди» й особливо 11,5% відповідей «завжди».

Зважаючи на порівняння даних про матеріальні та духовні орієнтири в професійній діяльності, а отже, в соціальній взаємодії, доходимо висновку про більшу зорієнтованість наших респондентів на матеріальні, аніж на моральні регулятори. Це вказує на необхідність в організації спеціальної роботи з формування відповідних регулятивних механізмів і їх інтерналізації. Окрім того, можна зробити висновок, що матеріальна складова частина як безпосереднє підкріплення в регулятивній системі за своїм розвитком передре моральному складнику, який є підкріпленням, адресованим складнішим моральним регулятором.

Ставлення до професійної (навчально-професійної) праці як до змоги виразити себе в унікальних результатах [1] виявляється у відповідях на судження «Від моєї професійної праці (навчально-професійної діяльності) я очікую повної реалізації мого творчого потенціалу». Так, відповідь «завжди» дали 69,2%, а «майже завжди» 23,1% респондентів.

Творча складова частина у професійній діяльності є показником прагнення діяча до самоствердження, провідними ознаками якого є жадання високої оцінки й самооцінки себе як особистості. Це своєю чергою вказує на значущість опанування атрибутами праці та їх присвоєння й перетворення на елементи власної діяльності з метою отримання таких результатів, які виступають опосередкованою характеристикою, що вказує на відповідну соціумну значущість особистості діяча. Якщо взяти до уваги значення сумарного показника відповідей «завжди» та «майже завжди», який дорівнює 92,3%, то не виникає ніякого сумніву щодо творчих установок діячів як до вельми поширеного явища в соціальній взаємодії.

Відчуття особою власного творчого потенціалу та міру його переживання як певного поштовху до самореалізації можна прослідкувати на прикладі відповідей респондентів на судження «У моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) я прагну до творчої самореалізації», на яке було отримано 59,6% відповідей «завжди», 13,5% відповідей «майже завжди», 19,2% відповідей «середньою мірою» та 7,7% відповідей «інколи».

На підставі отриманих даних доходимо висновку не лише про міру поширеності прагнення до самореалізації у провідній діяльності, але й про значущість самореалізації для життєдіяльності людини взагалі. Оскільки її буття відбувається в різних буттєвих контекстах, які, як правило, мають ознаки соціальної взаємодії різної ступені вираженості, можна дійти висновку про те, що діяч за будь-яких умов схильний проявляти тенденцію до самореалізації.

Розглядаючи соціальну взаємодію з огляду на її статусно-рольовий характер, завдяки якому кожен діяч постає як носій не лише особистісних властивостей, але і статусних та рольових характеристик, за допомогою відповідей респондентів на судження «Я відчуваю, що моя професійна праця (навчально-професійної діяльності) забезпечує мені бажаний соціальний статус», можна отримати уявлення про особливості переживання ними власного положення в соціумі. Усвідомлення того, що навчально-професійна діяльність є засобом і умовою досягнення ними шуканого соціального статусу, міра якого простежується у відповідях «завжди» (25,0%), «майже завжди» (50,0%), «середньою мірою» (9,6%) та «інколи» (15,4%), вказує на певну чутливість респондентів як діячів до того соціального середовища, в якому вони мають виконувати функції, приписані їм правилами та вимогами навчально-професійної діяльності. Це означає, що за будь-яких обставин діяч сприймає себе і як носія певного індивідуального статусу, і як члена або учасника певної статусної соціальної групи (груповий статус). Інакше кажучи, у соціальній групі він виявляє власне статусне положення згідно з ієрархічними взаємостосунками у ній, одночасно опосередковано оцінюючи власний соціальний статус через приналежність до цієї групи.

Судження опитувальника, яке містить певне сутнісне узагальнення щодо основного екзистенційного смислу соціальної взаємодії – бути основою соціального благополуччя, а саме «Завдяки моїй професійній праці (навчально-професійної діяльності) я відчуваю упевненість у завтрашньому дні», спонукало респондентів до відповідей «завжди» (30,8%), «майже завжди» (40,4%) та за відсутності відповідей «середньою мірою» до відповіді «інколи» (28,8%).

З погляду вироблення власних схем і патернів професійних дій, яке і є основою діяльницького досвіду, використовуваного в соціальній взаємодії, на належну увагу заслуговує питання про значущість думки рівних за статусом осіб (судження «При виконанні моїх професійних (навчально-професійних) обов'язків я зважаю на думку своїх колег (товаришів з навчання)»). У цьому аспекті зіштовхуємося не лише із загальним питанням про соціумне регулювання соціальної взаємодії, але й із його деталізацією у проблематиці «значущого іншого» (Г. Салліван), соціального научіння (А. Бандура), соціального контролю (Ж. Тард), соціалізації (У. Бронфенбреннер) тощо. Така постановка питання є значущою в тому плані, що дає змогу прослідкувати вплив соціумного оточення на формування й розвиток механізмів соціальної взаємодії. Відповіді «завжди» (32,7%), «майже завжди» (44,2%), «середньою мірою» (15,4%) та «інколи» (7,7%) вказують на те, наскільки часто респонденти орієнтуються на думку осіб зі свого безпосереднього оточення.

З огляду на ці дані можна схарактеризувати особливості поведінки наших респондентів у соціальній взаємодії. Орієнтація на власну думку, притаманна 48,1% респондентів, дає підставу вважати, що вони більше схильні до інтерактивної схеми «Я > Він, Вони», ніж до схеми «Я < Він, Вони» і намагаються, на наш погляд, переводити іншого діяча у площину власного уявлення про належні дії в ситуації взаємодії. Така схема отримує додаткові поведінкові ознаки при врахуванні інструментальної значущості для респондентів незалежності, тобто наполяганні на власній думці як єдино правильній.

Оскільки отримання та збагачення професійного досвіду є, по суті справи, розвитком діяльності, яка відбувається у взаємодії та спілкуванні [3, с. 208], можна говорити про ознаки досвіду в поняттях взаємодії та спілкування як такі, що утворюють досвідну основу в системі діяльності особи. Провідними ознаками взаємодії виступають взаємне узгодження та координація індивідуальних дій [7, с. 52], а ознаками спілкування – ситуативні, особистісні чинники, мовленнєвий і соціальний досвід учасників [9, с. 410–411]. Отже, збагачення професійного досвіду в інструментальному значенні, якого бракує нашим респондентам, має відбуватися шляхом навмисного акцентування (принцип змістовного наголошення) способів: а) взаємного узгодження й координації індивідуальних дій (взаємодія); б) мовленнєвих засобів, адекватних змісту й етичним вимогам ситуації (спілкування).

Висновки. Узагальнений аналіз наявних ціннісно-комунікативних і культуральних ознак соціальної взаємодії студентів вказує на низку

її особливостей: по-перше, виявлене узагальнення інтерактивних стосунків студентів із соціумним оточенням і їх відтворення у власному співтоваристві; по-друге, наявне розуміння (усвідомлення) ними частини ситуацій соціальної взаємодії в їх оточенні; по-третє, присутня звичність тих чи інших аспектів соціальної взаємодії, а отже, сформованість у них відповідних установок.

Попри індивідуально-особистісні та діяльнісні прояви діячав соціальній взаємодії, в нього наявні загальні ознаки відображення соціумного та соціономічного простору, що відповідає активності соціальної спільноти. Такими ознаками соціальної взаємодії студентів у соціумному просторі виступають комфортність, результативність і процесуальність, а в соціономічному просторі – характеристики позитивного, негативного, нейтрального досвіду.

У просторово-соціономічному аспекті соціальної взаємодії діяч, в ідеалі, має отримувати задоволення від навчально-професійної (професійної) діяльності, завдяки чому життя наповнюється сенсом. Така діяльність має забезпечити йому матеріальне благополуччя, реалізацію творчого потенціалу, задоволення соціальних і духовних потреб. Отримання бажаного можливе за умови, коли суб'єкт діяльності завжди проявляє дбайливість, сумлінність, старанність та обов'язковість, завжди має високий рівень освіти, професійної підготовки та здійснює самоконтроль з урахуванням оцінок оточуючих, етичних вимог і власної незалежної думки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т. I. Москва : Педагогика, 1980. 230 с.
2. Асеев В.Г. О диалектике и детерминации психического развития. Принцип развития в психологии. Москва : Наука, 1978. С. 21–38.
3. Балан О.Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Південно-

український державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 1994. 24 с.

4. Бодров В.А. Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. В.А. Бодров. Москва : ПЕР СЭ; Логос, 2007. 855 с.

5. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Москва : Большая советская энциклопедия в 30 тт., 1971. Т. 5. 640 с.

6. Брушлинский А.В. Психология субъекта. Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 272 с.

7. Булгакова О.Ю. Психологическая модель социального взаимодействия в системе обучения профессии в высшем учебном заведении. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Vol. II (14). Budapest, 2014. P. 87–90.

8. Булгакова О.Ю. Соціальна взаємодія: досвід концептуального моделювання : монографія. Одеса, 2014. 246 с.

9. Бусыгина А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гос. пед. ун-т. Тольятти, 2000. 43 с.

10. Ващенко И.С., Рыкалина Е.Б., Фахрудинова Э.Р. Индивидуализм в современном обществе. *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. 2012. № 11. Т. 2. С. 856–858.

11. Велитченко Л.К. Мульти-диалогические аспекты личности в практике психологического сопровождения. *Психология диалогу і світ людини*. Збірник наукових праць. 2012. Випуск 2. С. 16–26.

12. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. Полный курс. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. 412 с.

13. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва : КАНОН-ПРЕСС-Ц, 2000. 304 с.

14. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология. Краткий курс. Москва : Инфра-М., 2008. 231 с.

15. Дружилов С.А. Концептуальные основы психологического изучения становления профессионализма как реализации ресурсов профессионального развития человека. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 4. С. 13–20.

16. Дубовицкая Т.А., Щербакова О.И. Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3.