

Вінницький національний технічний університет
Вінницький державний педагогічний університет
ім. Михайла Коцюбинського
Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна»

Столяренко Оксана, Столяренко Олена

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН У
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Вінниця,
Нілан-ЛТД
2014

УДК 378.013.77(075)

ББК 74.580я7

С 81

Рекомендовано до друку вченою радою Вінницького соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (протокол № 8 від 30 травня 2014 року)

Р е ц е н з е н т и:

І.Д. Бех, доктор псих. наук, професор, дійсний член НАПН України

О.В. Волошина, кандидат педагогічних наук, доцент

В.А. Сапогов, кандидат педагогічних наук, доцент

Столяренко О. В.

С 81 Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О.В. Столяренко, О.В.Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.

ISBN 978-617-7212-10-1

У навчально-методичному посібнику розкрито теоретичний і методичний аспекти виховання культури толерантних відносин майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Проаналізовано історичні витоки та сучасні концептуальні підходи до проблем морально-етичного характеру. Розроблено положення організації процесу формування культури толерантних відносин у студентської молоді, представлено модель виховання толерантності майбутніх фахівців, методику проведення семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь», надано методичні рекомендації.

Для викладачів вищих навчальних закладів, наукових працівників, докторантів, аспірантів, методистів з виховної роботи, кураторів академічних груп, студентів магістратури.

УДК 378.013.77(075)

ББК 74.580я7

ISBN 978-617-7212-10-1

© Столяренко О.В., Столяренко О.В., 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА.....	14
1.1. Ретроспективний аналіз розвитку ідей толерантності, прихильного ставлення до людей і культури спілкування.....	14
1.2. Сучасні підходи до виховання культури толерантних міжособистісних взаємин студентів вищих навчальних закладів.....	26
1.3. Психологічні засади виховання толерантності і культури міжособистісних взаємин студентів вищих навчальних закладів в загальній стратегії розвитку особистості.....	42
Висновки до першого розділу.....	57
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН І ВИХОВАННЯ ПРИХИЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	59
2.1. Рівні вихованості толерантної особистості. Критерії та показники їх виявлення	59
2.2. Аналіз рівня сформованості культури толерантних міжособистісних взаємин. Психолого-педагогічна діагностика особливостей виховання толерантності у студентів.....	81
Висновки до другого розділу.....	109
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН, ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	110
3.1. Створення моделі процесу формування толерантної основи міжособистісних взаємин у майбутніх фахівців	110
3.2. Методика виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів з метою формування культури міжособистісних взаємин	121
3.3. Результати дослідницької роботи.....	139
Висновки до третього розділу.....	153
ПІСЛЯМОВА.....	155
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	160
ДОДАТКИ.....	191

ВСТУП

Демократичні та інтеграційні процеси, що відбуваються в нашій державі, зумовлюють підвищення вимог до якості професійної підготовки та рівня вихованості майбутніх фахівців на засадах нової гуманітарної концепції освіти, націленої на цілісне бачення світу, на відміну від попередньої, науково-технократичної, спрямованої на спеціалізацію.

Важливість виховання толерантності у сучасних студентів зумовлена високим рівнем їхньої мобільності, зростанням кількості міжнародних контактів, міжкультурних зв'язків і стосунків. Проблема виховання толерантності з метою формування культури міжособистісних взаємин у студентів вищих навчальних закладів стала однією із найбільш актуальних в умовах соціокультурного середовища, поліпшення якості життя.

Моральне становлення особистості, підготовка до активної, творчої, професійної діяльності, виховання толерантності в людських стосунках є важливим завданням, що знайшло відображення у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Указі Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України», напрямках державної політики в галузі виховання студентської молоді, а також сформульовані в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти, Концепції національного виховання, дослідженнях вітчизняних науковців (І. Бех [34–37], С. Гончаренко [87], В. Кремень [157], О. Сухомлинська [311] та ін). Закладена в державних документах і працях учених методологія виховання надає пріоритет різнобічно розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до гуманістичних і національних цінностей. Це актуалізує гуманістичні аспекти вузівської підготовки майбутнього фахівця в контексті оптимальної реалізації його морально-особистісного потенціалу, виховання толерантності. Адже від рівня сформованості цієї якості залежить культура взаємин з іншими, результативність подальшої професійної діяльності, що визначатиме ефективність розвитку тієї чи іншої сфери, країни загалом.

Жодна людина не здатна існувати сама по собі. Кожен може жити лише серед людей і зв'язаний з ними найрізноманітнішими відносинами. Формою такого взаємозв'язку є спілкування, як процес

взаємодії людей, у якому відбуваються обмін діяльністю, інформацією, досвідом, вмінням і навиками, а також отриманими результатами. У руслі нашого дослідження, для нас спілкування, а отже, міжособистісні взаємини виступають проявами людської сутності, особистісною формою існування і функціонування суспільних відносин. Вони нерозривно зв'язані з діяльністю і духовністю особистості, доповнюють їх. Формування внутрішнього світу людини, її свідомості, почуттів, знань теж можливе лише завдяки спілкуванню з іншими. Головною особливістю спілкування виступає взаємодія. Ніяка спільна діяльність не може відбуватися без координації людських дій, узгодження цілей, обміну думками. Процес спілкування охоплює соціальну взаємодію членів суспільства – їх спільну діяльність, інтеракцію і власне комунікацію. Упорядкованість досягається за допомогою правил і норм, які регулюють характер спілкування залежно від його мети і засобів. Тому ми говоримо про культуру взаємин. Спілкуючись, люди повинні рахуватися із соціальними нормами, звичаями, традиціями, що існують у даному суспільстві, колективі. Від того, як вони розмовляють між собою, залежить настрій, стан нервової системи, благополуччя і спокій у сім'ях, колективах, успіх у роботі. Повага особистої гідності іншого у разі незгоди з його думкою, вимагає толерантного ставлення, яке допоможе у збереженні дружніх (або хоча б формальних) стосунків. Володіючи нормами культури міжособистісних взаємин, людина зможе уникнути багатьох проблем, конфліктів, швидше досягне життєвих цілей. Культура спілкування є складовою загальної культури людини. Для неї характерною є нормативність, яка й визначає, як має відбуватися спілкування в певному соціумі, у конкретній ситуації. До однієї із таких норм належить прихильне ставлення до людини – толерантність.

Культура людського спілкування – це складова загальної моральної культури особистості. Відсутність культури міжособистісних взаємин – свідчення бездуховності людини.

Нині проблема культури спілкування набуває значної ваги. Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки. З огляду на, це визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватися як на офіційному, діловому, так і на побутовому рівнях, керуватися провідними принципами людських взаємин – гуманізму, толерантних міжособистісних відносин.

Поняття «культура» виокремлене одним із перших його дослідників, англійським ученим Едвардом Тейлером. У його праці «Первісна культура» вона представлена (в широкому розумінні) знаннями, віруваннями, мистецтвом, моральністю, законами, звичаями і деякими здібностями та звичками, засвоєними людиною, членом суспільства.

Культура – складна філософська і соціальна категорія. Сам термін (від лат. *cultura* – обробка, виховання) має багато різних тлумачень. Її можна уявити певним соціальним механізмом, який відтворює ті чи інші еталони і норми поведінки людей. Розвиток культури визначається, насамперед, наступністю, збереженням усіх позитивних цінностей які знаменують собою безперервність суспільного прогресу.

Вивчаючи праці Ю. Волкова, П. Кононенка, І. Лосєва, С. Черепанової, С. Шендерика, А. Яртіся, ми визначили, що термін «культура» вживається у різних значеннях, і може бути визнаним як всезагальна сутнісна основа людської діяльності, яка задає нормативні рамки людської поведінки соціальних суб'єктів, а її елементами виступають знаки і знакові системи, які об'єктивують соціальні символи: норми, цінності, знання про світ, людину, та їх інтерпретації (Волков Ю. К. Нормативная модель социокультурной системы и ее возможные отклонения // Человек и общество на рубеже тысячелетий. – Воронеж, 2002). Саме культура визначає засади життєвлаштування в конкретній соціокультурній ситуації, умови, в яких відбувається формування особистості, пропагує або заперечує гуманістичні цінності, прихильне ставлення до людини. Юдін А. уважає, що культура, як знаковий феномен, наділена особливими функціями: 1) фіксація інформації у різноманітних текстах (за Лотманом Ю. /*Szoveg-modell-tipus. Gondolat Könyvkiado, Bp., 1973*/ культура – «спадкова пам'ять»); 2) здійснення комунікації в суспільстві в часі (передача інформації від покоління до покоління) і в просторі.

Аналізуючи структуру категорії «культура», ми виявили, що існує більше двохсот п'ятидесяти її визначень і як явище суспільства вона надзвичайно багатогранне. Порівнюючи їх, вона отримала досить повний її образ: а) культура – це система матеріальних і духовних цінностей; б) це результат розвитку особистості; в) це система нормативних орієнтацій. Доповнюючи існуючі точки зору науковець бере за основу визначення, що культура – це система цінностей особистості і суспільства в цілому.

Здійснений аналіз інтерпретацій цього багатогранного явища, дав

нам змогу зробити деякі узагальнення. По-перше, культура являє собою створену людиною «іншу природу». Це світ, який «надбудований» над незайманою природою. Іншими словами, культурою не може бути щось зовнішнє відносно людства. Там, де є суспільство, там є і культура, в якій формується особистість. Звичайно, якщо розуміти під суспільством не будь-яке угруповання людей, а лише таке, що виникає і існує на ґрунті суспільно-корисної діяльності. По-друге, культура виступає як система спільних для всіх індивідів цінностей, матеріальних або духовних, ідеальних. Адже, цінність – це те, що являє собою значний сенс для людини. Культура, таким чином, – це світ, наповнений *людським* змістом. Якщо культура – це прояв певного рівня розвитку людини, то і сама людина як суб'єкт, носій культури формується у процесі культурно-творчої діяльності. Наші людські якості є наслідком засвоєння мови, залучення до існуючих у суспільстві цінностей, традицій, оволодіння наявними прийомами та навичками трудової діяльності. Людина, таким чином, за своєю сутністю не біологічна, а соціокультурна істота. Організм, створений біологічним шляхом, ще не є свідченням нашої належності до людського роду. Індивід стає людиною лише у ході прилучення його до культури. Тому, по-третє, культура – це міра людського в людині та суспільстві, що виступає чільною характеристикою розвитку людини як суспільної істоти. На думку таких науковців, як Яртись А., Шендрік С., Черепанова С. та інших, саме у цьому полягає величний гуманістичний зміст такого суспільного явища, як культура... «це немовби вищий шар життя на Землі, який виник разом з людиною і який розвивається разом з нею, причому цементуючим засобом у цій царині виступають гуманістичні духовні цінності, прагнення до яких підносить людину. Саме культура, а не, скажімо, матеріальне виробництво, ...виступає справжньою метою нашої діяльності (Лекції з історії світової та вітчизняної культури / За заг. ред. А. В. Яртися, С. Н. Шендрика, С. О. Черепанової. – Львів, 1994). Складність та багатогранність людської життєдіяльності зумовлюють труднощі у визначенні внутрішньої структури культури як цілісного феномена. Так, залежно від існуючих сфер та видів життя і діяльності людей можна виділити культуру матеріальну і духовну, політичну і правову, моральну і художню, культуру праці, культуру побуту. В свою чергу, кожна вказана царина культури має внутрішню структуру і певну специфіку. Скажімо, культура праці може структуруватися за професійною основою: культура землеробства, металообробки, народних промислів, тощо. Але нас цікавить, наскільки

ці види культури пов'язані з феноменом прихильного ставлення до людини, забезпеченням гідних умов існування кожного члена суспільства, чи існують вони заради блага кожного, чи наділені високим гуманістичним змістом. У цьому плані важливо підкреслити, що той чи інший вид людської діяльності стає надбанням культури передусім у своїх найдосконаліших проявах, чим виявляє турботу про моральне задоволення від власної чи чужої роботи і представлення її результатів. Саме такий зміст вкладається, наприклад, в поняття «культура праці», «культура мови», «культура взаємовідносин». Культура існує в предметних та особистісних формах, які можуть бути насичені турботою про людину. Так «предметні форми культури – це наслідки діяльності людей, певна система матеріальних та духовних цінностей: засоби, знаряддя праці, предмети побуту, наукові знання, філософські та релігійні системи, традиції та обряди, моральні принципи і норми, юридичні закони, твори мистецтва та інш. Особисті (персональні) форми культури – це люди як суб'єкти діяльності, носії певних культурних», а ми розуміємо – гуманістичних цінностей.

Предметні та особистісні форми культури являють собою неподільну цілісність, і становлять її певний тип, наділений в тій чи іншій мірі гуманістичними цінностями. Певний тип культури притаманний кожному народу як етнічній та історичній цілісності. Культурна цілісність характерна і для регіонів (культура європейська, африканська, слов'янська та інші), а також історичних епох (антична, культура Ренесансу, Барокко, доби Просвітництва). І хоча зі зміною історичних епох змінюється і тип культури, це зовсім не означає розриву культурної спадщини і традицій, бо кожна нова доба з необхідністю успадковує досягнення і надбання попередньої. Усе це дає змогу розглядати культурну історію людства як глобальний процес, вживати поняття світової культури, сприймати людину в ній як планетарний феномен, аналізувати крізь її призму роль загальнолюдських гуманістичних цінностей. Саме тому одним із найвагоміших у педагогічних, соціологічних дослідженнях виступає культурологічний (або культурно-діяльнісний) підхід.

Людина має враховувати умови буття, свої риси характеру, життєвий досвід і разом з тим постійно піднімати планку життєвого вибору, чи на свою користь, чи на благо іншого, щоб бути вільною і отримати моральне задоволення від прояву толерантності.

Визначення духовних цінностей – складний і суперечливий процес. Він надзвичайно відповідальний, адже в житті людина

керується власною духовністю – розумом, почуттями, волею; носить суперечливий характер, бо поле духовності фактично не має меж, адже включає і фантазію, і мрію, утопію, віру, і реальні духовні засади людської життєдіяльності. Духовний вибір особистості безмежний. Проте є завжди два варіанти – добро чи зло, правда чи брехня, прекрасне чи потворне.

Людина живе у суспільстві, де поряд знаходяться інші. Нерідко виникають ситуації, коли одна свобода нерідко вимагає реалізації лише через підкорення іншої, одна воля суперечить іншій. Тому людство винайшло і сформулювало відповідні регулятивні механізми. Одним з найбільш ефективних є мораль, толерантність. Мораль допомагає людині обрати варіант вибору духовних цінностей і відповідної поведінки саме тому, що вона спирається на совість – моральне почуття, в якому виявляється самооцінка особою відповідності її дій, прийнятим у суспільстві і перетвореним у переконання нормам моральності. Поступаючись совістю, людина втрачає людяність, особистість, суспільну значущість. Совість репрезентує всі почуття людини, вона – їхній «голос». «Муки совісті» повертають особистість до людяності, толерантності, зумовлюють відвернення помилкового вибору. І все ж навіть совісності іноді не вистачає для правильності вибору сенсожиттєвих цінностей. Ж.-П. Сартр описує ситуацію вибору, коли юнак, з одного боку, має йти захищати батьківщину від ворогів, а разом з тим – піклуватись про стареньку, німечну матір, яка без його допомоги помре. Ж.-П. Сартр говорить, що кожен з варіантів має право на існування як такий, що здійснюється по-совісті. Але ж, коли ми обираємо один, як бути з іншим? Отже, совісті буває недостатньо. Потрібний життєвий досвід, народна мудрість, високий рівень розуму, зрештою, рішучість, воля, і багато чого іншого. У конфліктній ситуації можуть вистояти, перемогти лише моральна мудрість, поєднання совісті і розуму, єдність вимог моральної та соціальної доцільності. Саме тому толерантне виховання спрямоване на формування людяності, совісності, моральної та гуманістичної спрямованості думки, є одним з найфундаментальніших чинників, що зумовлює свободу вибору духовних цінностей, підказує людині відповідний варіант, зумовлює правильність вільних виборів різних людей в єдиному соціокультурному середовищі. Особистість, її внутрішній світ та самосвідомість не існують і не можуть існувати поза конкретною системою суспільних відносин, способу життя, ситуації, збігу обставин, в сукупності суперечливого плетива яких людина здійснює той чи

інший вибір. Людина – продукт суспільного історичного розвитку і його суб'єкт. Тому теоретичну модель гуманістичного суспільства ми уявляємо як таку, в центрі якої знаходиться людина. Цей висновок лишається незаперечним незалежно від теоретичних побутових та ідеологічних домінант суспільного розвитку. Усілякі інші засади теоретичної моделі суспільства (в центрі суспільного життя можна поставити Бога, державу, клас, абсолютну ідею) приречені.

Сказане вище беззаперечно доводить актуальність налагодження толерантних міжособистісних взаємин, необхідність формування у кожної молоді людини культури толерантних взаємовідносин.

Виховна робота у вищому навчальному закладі для молодого спеціаліста є додатковим резервом особистісного самотворення: він має оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами виробничого процесу, із членами соціуму загалом на основі послідовної і глибоко усвідомленої толерантності. Це означає, що підготовка кваліфікованого фахівця передбачає оволодіння ним не тільки певним обсягом теоретичних знань, практичними вміннями та навичками, а й виховання професійно значущих особистісних якостей, що дають змогу успішно адаптуватися у майбутній діяльності, набувати соціальної та особистісної зрілості, здатності до взаємодії, співпраці, на основі культури міжособистісних взаємин.

Лише за останні три роки результати дисертаційних робіт, що розглядають проблеми виховання студентської молоді, знаходимо у працях таких українських учених: О. Безкоровайна (виховання культури самоствердження, 2011) [31], О. Бойван (формування гуманних стосунків, 2012) [45], Є. Зеленов (виховання в умовах глобалізації, 2010) [113], Ю. Корницька (виховання соціальних цінностей, 2011) [150], Т. Варенко (виховання толерантності на основі аксіологічного підходу, 2011) [60], А. Міняйлова (гуманістичне виховання, 2010) [195], О. Орловська (досвід США у вихованні толерантності майбутніх учителів, 2011) [219], М. Роганова (виховання духовної культури, 2010) [259], Н. Сівак (соціалізація студентської молоді, 2012) [272], С. Цимбрило (полікультурне виховання, 2012) [336] та ін. Звернення до їхніх праць дало змогу з'ясувати особливості процесу морального виховання студентів у сучасних умовах.

Було виявлено, що юнацький вік є найбільш чутливим періодом для розвитку моральної сфери особистості, виховання толерантності, доброти, людяності в стосунках. Це період найбільш активного розвитку моральних почуттів, становлення й стабілізації характеру і, що

особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових. Перетворення мотивації усієї системи ціннісних орієнтацій молодих людей, з одного боку, та інтенсивне формування спеціальних умінь і навичок у зв'язку із професіоналізацією, з другого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту. Новоутворення, характерні для цього періоду, є підґрунтям для формування гуманістичних переконань, виховання в молоді толерантності, культури міжособистісних взаємин. Як відомо, у період інформатизації, масової комп'ютеризації, для студентів вищих навчальних закладів властивий раціональний тип мислення, подекуди, навіть, технократичне світосприйняття. У зв'язку з ігроманією, дещо знижується увага до політичного життя країни. Деякі студенти менше цікавляться філософськими та моральними проблемами. Для них характерні прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, а інколи, навіть трапляються прояви агресивності, зневаги стосовно тих, хто відрізняється ходом своїх думок, іншими звичаями і традиціями. У багатьох вищих навчальних закладах за контрактом здобувають освіту громадяни, вихідці, зокрема, із країн Африки, Азії, Латинської Америки. Українські студенти стикаються з труднощами в процесі спілкування з ними, оскільки не володіють навиками міжособистісної толерантної взаємодії. Студенти часто мають поверхові уявлення про таку особистісну якість, як товариськість, їм важко вступити в діалог з малознайомою людиною, під час міжособистісної взаємодії вони націлені на предмет спілкування, а не на особистість співрозмовника. Студентам цієї категорії властиві алергічність (вужкість кола спілкування, брак бажання контактувати з іншими людьми, прагнення займатися своїми справами, заглиблюватися у віртуальний світ комп'ютерних мереж), предметність спілкування, логічне мислення, незалежність від групової думки, зорієнтованість тільки на себе. Висловлені міркування, що ґрунтуються на спостереженнях науковців і власному досвіді, свідчать, що виховання толерантності в студентів є невідкладним завданням педагогічної теорії й практики.

В основу дослідження, пов'язаного з вихованням толерантності у студентів вищих навчальних закладів, покладено досягнення видатних психологів у галузі теорії діяльності (Б. Ананьєв [14], О. Бодальов [43], О. Леонтьєв [175], Б. Ломов [181], А. Петровський [233], С. Рубінштейн [265]), формування умінь і навичок (Є. Мілерян [196]), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [74], Д. Ельконін [356],

Н. Тализіна [302]), теорії особистості (Г. Костюк [151], К. Платонов [238]).

У процесі теоретичного обґрунтування проблеми виховання толерантності студентської молоді важливе місце належить опорі на концептуально-методологічні засади досліджуваної проблеми, розроблені провідними ученими: людиноцентризм в освіті як напрям розвитку духовності нації (В. Кремень [157]); соціокультурні доміанти, які, на думку О. Сухомлинської [311], визначають тип соціальності, що залежить від рівня техніко-економічного розвитку; соціально-класову стратифікацію суспільства, етнонаціональну диференціацію, багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих релігійними, ідейними, філософськими, науковими установками; антропологічний підхід, що набуває дедалі ширшої популярності і застосовується, на думку М. Богуславського [42], у розрізі розвитку педагогічної думки в контексті вивчення людини як особистості; концепція становлення особистості в системі «індивід – суспільство» (В. Муляр [206]); інваріанти ціннісного ставлення до людини (І. Бех [34]); філософська концепція «педагогіки добра» (І. Зязюн [210]).

Толерантність як складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (О. Асмолов [18], І. Бех [37], С. Бондирева [50], О. Клепцова [135], Д. Колесов [50], М. Ліпман [176], В. Маралов [276], К. Роджерс [260], В. Сітаров [276], Г. Солдатова [287], Л. Шайгерова [288]). Орієнтири морального виховання молоді у цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я. Коменський [66], Я. Корчак [66], А. Макаренко [66], М. Монтессорі [201], В. Сухомлинський [300], К. Ушинський [66], С. Френе [321], Р. Штайнер [352]). У сучасній педагогічній науці проблему виховання толерантності досліджують у різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності (М. Рожков [261], Г. Солдатова [287], Л. Шайгерова [288]); етнічну толерантність (О. Байбаков [25], О. Вербовський [64], В. Подобєд [242], Ю. Римаренко [258], В. Тишков [308],); технологічні особливості виховання толерантності (С. Герасимов [77], Б. Рієрдон [33], В. Сітаров [276], І. Сковородкіна [77], О. Скрябіна [280], П. Степанов [291]); формування толерантності засобами гуманітарних дисциплін (Л. Алексашкіна [7], Л. Ванюшкіна [58], Л. Москальова [202]); досвід виховання толерантності в зарубіжних країнах (А. Джурина [96], О. Орловська [219]). Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки є предметом вивчення О. Батуриної [29], Т. Білоус [38],

Я. Довгополової [100], І. Жданової [108], О. Зарівної [112], П. Комогорова [144], О. Хижняк [330] та ін.

Про те, що до означеної проблеми інтерес значно підвищився свідчать результати досліджень захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій. Загальнонаукові й медичні особливості толерантності висвітлені С. Варгатим [59], А. Гусевим [90]. Суспільно-політичні аспекти формування толерантності вивчали І. Кушніренко [165], В. Логвинчук [178], О. Тарасішина [303]. Педагогічний контекст феномену толерантності розглянуто у дисертаціях Л. Бернадської [32], О. Волошиної [67], Е. Койкової [140], які вивчали специфіку виховання цієї якості в учнів різного віку. Підходи до формування толерантності в молодих людей, студентів різних спеціальностей в нових соціокультурних умовах відображені у дисертаціях Т. Білоус [38], О. Гриви [88], О. Зарівної [112], Ю. Попика [243], Ю. Тодорцевої [309]. На важливості комунікативної толерантності для педагогів наголошують у своїх дисертаціях М. Андрєєв [15], А. Скок [278].

Однак, попри досить широкий спектр досліджених аспектів, доводиться констатувати, що проблему виховання толерантності не можна вважати достатньо вивченою та розробленою як у теоретичній, так і практичній площинах. Актуалізують таке дослідження суперечності між:

- розумінням студентами вищих навчальних закладів толерантності як принципу поведінки й налагодження партнерських взаємин, від рівня сформованості яких залежить професійна діяльність, і водночас практичною нездатністю виявити її повною мірою;

- соціальною значущістю проблеми виховання толерантності як складної багаторівневої, багатокомпонентної якості, що характеризує особистісну сферу майбутнього фахівця та недостатнім рівнем її дослідження;

- необхідністю розробки ефективних педагогічних умов виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів та недостатньою розробленістю форм і методів практичного навчання умінь і навиків толерантної взаємодії.

Практичне значення нашого навчального посібника полягає в розробленні і впровадженні активних форм і методів виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів. Запропонована нами методика передбачає алгоритмізацію відпрацювання кожного вміння, визначеного програмою семінару-тренінгу «Потік соціальних

умінь толерантної взаємодії». У методичних рекомендаціях щодо виховання толерантності у студентів представлені практичні матеріали, комплекс діагностичних методик для визначення рівнів прихильного ставлення до інших людей. Матеріали можуть бути використані педагогами-вихователями, психологами в організації навчально-виховної роботи освітніх закладів різного типу, зокрема, спеціалістами в галузі професійної та вищої освіти, у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців, а також у практичній роботі з молоддю за місцем проживання; під час розробки навчальних посібників з теорії і методики виховання студентської та учнівської молоді. Висновки й рекомендації можуть бути використані в практиці роботи вчителями, викладачами вищих навчальних закладів, у післядипломній педагогічній освіті, під час читання спецкурсів у педагогічних навчальних закладах.

РОЗДІЛ 1. ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1. Ретроспективний аналіз розвитку ідей толерантності, прихильного ставлення до людей і культури спілкування

Глобалізація, інтеграційні цивілізаційні процеси зумовлюють перетворення в організації економічних і суспільно-політичних відносин між країнами, урядами, окремими людьми. Проблема виховання особистості, утвердження принципів і норм толерантності як умови взаєморозуміння між людьми, взаємодії, злагоди, згуртування і консолідації суспільства на різних етапах історичного розвитку вважалася однією із найбільш актуальних.

Педагогічний аспект пов'язаний з пошуком алгоритмів розв'язання проблем, урегулювання конфліктів як спільнот, так і окремих людей [113]. Організація виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів передбачає – передусім визначення сутності даної категорії і особливостей прояву цієї якості у їхній поведінці. Результати аналізу теоретичних напрацювань свідчать про існування різних термінологічних значень досліджуваного явища. Толерантність – досить абстрактне поняття, важко доступне для вимірювань та спостережень за рівнем його сформованості. «Міжособистісна толерантність» за своїм змістом належить до більш загальної категорії – толерантності. У процесі роботи ми ознайомилися з історією виникнення і розвитку

цього поняття, його етимологією, основними видами та аспектами прояву у виховній практиці.

Уперше осмислення проблеми толерантності знайшло відображення в працях стародавніх філософів: Аристотеля [337], Геракліта [207], Конфуція [244], В. Мономаха [245], Платона [19], Сенеки [155], Сократа [62], Тертулліана [305]; українського мислителя Г. Сковороди [347], а пізніше Дж. Вікклефа [183], Ж. Вольтера [183], М. Кузанського [301], Г. Лейбніца [234], Дж. Локка [180], Т. Мора [220], Ж.-Ж. Руссо [266], Б. Спінози [319]. Філософські аспекти толерантності відображені в працях, де вона розглядається як форма активного ставлення до світу (Р. Валітова [57], У. Джеймс [95], О. Довгополова [100], В. Золотухін [117], Ю. Іщенко [124], П. Кінг [383], В. Лекторський [174], М. Уолтцер [312], К. Ясперс [362]). Біологи і медики ототожнюють її з адаптивністю (Р. Біллінгем [39], Л. Brentl [39], П. Медавар [129]). Дослідники з етики розглядають толерантність як моральну стриманість (А. Зимбулі [115]), з логіки – як інтуїтивне уявлення (Ю. Шрейдер [351]); соціологи – як соціальну якість (Е. Дюркгейм [105], Г. Зіммель [122], С. Оксамитна [216]).

Історико-педагогічний аналіз наукової літератури дав змогу визначити, що феномен толерантності своїм корінням сягає далеких часів. В Античну епоху ідеї про важливість мотивів дружніх відносин можна виокремити вже з висловлювань Аристотеля, Геракліта, Сенеки [337; 207; 155]. У відомому педагогічному творі «Нікомахова етика» Аристотель характеризував особливий душевний стан, який дає змогу «однаково поводитися з незнайомими та знайомими, близькими та сторонніми» людьми [17, с. 56]. Китайський мислитель Конфуцій відкрито сповідував ідею толерантності: «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі, і тоді в державі та сім'ї до тебе не будуть ставитися вороже» [244, с. 142], що базується на принципі людинолюбства (*ren*) конфуціанства: «Якщо не можеш бути прихильним і вибачати іншого навіть у дрібницях, то можеш зіпсувати велику справу». В основі цієї теорії лежить визнання іншого рівним собі [244, с. 114]. Конфуцій розумів, що претендувати на роль загальнолюдської цінності, правила міжособистісних взаємин може не абстрактна вимога або заборона, а тільки те, що звернене до людини і надає їй право вільного вибору [61, с. 151]. Тертулліан вважав основою толерантності врівноваженість, витримку; називав їх рятівними звичками і настійно рекомендував виховувати в кожній молодій людині [305, с. 89]. Яскравий приклад осмислення ситуацій інтолерантності в суспільстві ми знаходимо у

«Повчанні Володимира Мономаха»: «...убогих не забувайте, за можливості годуйте та допомагайте сиротині... Хворих відвідайте, небіжчика проведіть, бо ми усі смертні. Не минайте людину без привітання і доброго слова». Саме в цьому творі знаходять відображення педагогічні ідеали Стародавньої Русі, які стали основою практичної освітньої та виховної діяльності на довгі роки [245]. Дж. Віклеф, М. Кузанський, Т. Мор, Б. Спіноза [183 ; 301; 220; 300; 319] у періоди загострення проблеми інтолерантності та релігійних воєн епохи Середньовіччя проповідували ідеали рівності та справедливості для всіх людей. Спробу дослідження цих ідеалів зробив освітній діяч, автор «Послань про толерантність» – Дж. Локк [180]. Аналіз його педагогічної концепції показує, що автор пов'язує толерантність з обмеженням насильства та розвитком особистості шляхом досягнення згоди, заохоченням виховання відповідних чеснот: вона є «золотою серединою» між непримиренними позиціями [180, с. 88–91]. До миру і толерантності закликали гуманісти епохи Відродження та Реформації (Ф. Вольтер [183], Г. Лейбніц [234]). У «Трактаті про віротерпимість» Ф. Вольтер піддає критиці згубний вплив на людину міжрелігійної ворожнечі. Толерантність він вважав найважливішою умовою досягнення миру у всьому світі, розвитку людства без насильства. 1789 року у Франції було прийнято Декларацію прав людини і громадянина, що стала передвісником захисту прав людини. Г. Лейбніц не залишив теоретичних праць на тему толерантності, але здійснював активну її пропаганду [234, с. 124].

Науковий пошук дозволив нам виокремити ще одну теорію походження толерантності. Її пов'язують з колискою правової сфери – Римською імперією, в якій ще у IV столітті був прийнятий Медіолянський едикт, що проголошував рівність усіх релігій, «...щоб нікому не було відмовлено у свободі волевиявлення, щоб кожен мав змогу сповідувати ту релігію, яка йому ближча» [22, с. 179]. Цей «Маніфест» став першим в історії людства закликом до толерантності. Упродовж багатьох століть релігійна толерантність стає поняттям сфери права: уряди видають декрети, що вимагають від населення толерантного ставлення до представників релігійних меншин: Нантський едикт Генріха IV (1598 р.), патент толерантності 1781 р. Йосипа II [369]. На думку М. Семашко, уперше поняття «толерантність» у науковий обіг увів французький філософ Антуан Луї Клод Дестют де Трасі ще у XVIII ст. [270]. Існує думка, що цей термін у медичній галузі запровадив у 1953 р. англійський імунолог Пітер Брайан Медавара [129,

с. 63]. Згодом його використання було поширено на сферу соціальних відносин, що зумовило подальше активне застосування в психології, соціології, політології, етнології, конфліктології.

Аналіз різних поглядів дозволив виокремити ідею про новітнє походження феномену толерантності. Але І. Рейфова в статті «Моделі толерантності в постмодерністському сафарі» стверджує: «Програму толерантності... швидше можна назвати новиною останніх соціологічних, політико-філософських розваг, ніж даниною традиції» [391, с. 208]. Такий погляд свідчить про те, що принцип толерантності не можна вважати новим. Думка про необхідність виховання молодого покоління в дусі миру та взаєморозуміння пов'язана з іменем відомого українського філософа Г. Сковороди [347]. Він був толерантним, уважним і обережним у ставленні до інших і радив обачно обирати собі друзів: «Якщо ми охоче підтримуємо стосунки з людьми, але розум яких насичений отруйним вченням», ми ризикуємо потрапити у їхнє становище [347, с. 237]. В одному із пізніших послань Г. Сковорода наголошує на ціннісному ставленні до людини: «Якщо Бог присутній усюди, то для чого шукати розради в інших місцях, а не в самому собі? Адже ти є кращим із усіх творінь» [347, с. 159]. Гуманістичні ідеї панували в настроях революційних демократів України ХІХ–ХХ ст., які наполегливо плекали думку про цінності, органічно властиві людям – щастя, благо, добро, миролюбність. Зокрема Т. Шевченко визначав у ролі найвищого блага добро і волелюбність, у творчості він відображав думки і настрої, важливі в житті українців його часу [152]. І. Франко був переконаний, що шлях до щастя лежить через добро, мир і любов до інших людей, у нього мораль не сумісна з посяганням на свободу інших людей [107, с. 123]. Гуманізм, пронизаний духом толерантності, ми знаходимо в поетичній спадщині Л. Українки, герої якої завжди є носіями добра [4, с. 36]. У часи реформування української національної школи з'явилися гуманістичні настанови М. Грушевського: «Ми повинні бути сильними, вільними і багатими, щоб нас поважали; миролюбними, щоб не боялися; розумними, підприємливими, щоб з нами шукали співробітництва; демократичними, щоб допомагати своїм прикладом здобувати свободу іншим» [240, с. 114].

Нова доба вносить зміни в розуміння явищ ненасилля й толерантності. Обмін інформацією, міжнародне співробітництво зближують людей, проте цей процес не позбавлений проблем і конфліктів. Це пояснюється розшаруванням суспільства за економічними, соціальними, політичними та релігійними ознаками і

пов'язаними з цим проявами релігійного екстремізму; загостренням міжнаціональних відносин, збройними конфліктами, локальними війнами [124, с. 48]. Ці факти спонукають наукове співтовариство до активного пошуку шляхів мирного розв'язання проблем, організації співпраці. У добу шалених темпів розвитку та накопичення інформації важко знайти однозначне трактування того чи іншого явища, зокрема толерантності. У статті «Толерантність та її межі: до етичного осмислення поняття» В. Малахов стверджує: «Визначення сутності проблеми толерантності нерідко породжує спокусу смислового «перенавантаження», ... цей термін виступає свого роду семантичним атрактором, що поєднує різні аспекти його розуміння...» [184, с. 63].

Завдяки лінгвістичному аналізу ми досягли розуміння сутнісних глибин досліджуваного явища. Так, з'ясовуючи етимологію терміна, у словнику латинської мови ми знаходимо пояснення: «*Tolero, tolerare*» – переносити, витримувати, терпіти; «*tolerans, tolerantis*» – терплячий [94, с. 1017]. За походженням слово означає внутрішню дію суб'єкта відносно зовнішніх проявів, думок [348, с. 59–60]. Розуміння толерантності є неоднозначним у різних культурах. В англійській мові, згідно з Оксфордським словником [390, с. 224], толерантність – це «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ» і має три суміжних значення, які доповнюють одне одного: стійкість або витривалість, терпимість, припустиме відхилення. Аналіз англійських тлумачних словників дозволив виявити, що найважливішими ознаками толерантності виступає здатність: 1) визнавати розходження між власною і чужою позицією (однієї людини або групи осіб); 2) поважати іншу людину або соціальну групу, з іншою позицією в порівнянні з думкою суб'єкта [171, с. 267]. У французькій мові під толерантністю розуміють «повагу до волевиявлення іншого, його способу мислення, поведінки, політичних, релігійних переконань, готовність до примирення» [94, с. 856]. Як бачимо, у європейців толерантність виступає психологічним процесом сприйняття чужих думок і зумовлених ними ситуацій: з одного боку, це здатність визначати й розуміти іншу позицію, а з другого – оцінювати і поважати її. Для європейців і американців бути толерантним означає визнання можливості існування різних думок. У китайській мові толерантною вважається людина, яка є великодушною, припускає можливість інакомислення [399, с. 233]. В арабських народів – це передусім милосердя, співчуття, прощення; у персів – терпіння [253, с. 187]. У споріднених російській та українській мовах толерантність трактується

як здатність, уміння миритися з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей, з теплотою ставитися до їхніх помилок [358, с. 60]. Важливо відзначити, що «толерантність» не відносять до числа однозначних, центральних концептів свідомості. Існує декілька слів з подібним значенням: терпіння, терпимість і толерантність. Якщо перше найчастіше ототожнюється з фізичним відчуттям або поведінкою людини, яка зазнає болю, насильства чи іншої форми негативного впливу, то під другим розуміється повага або визнання рівності інших та відмова від домінування, насилля. Терпіння – це психологічний поріг сприйняття особистістю (соціальною групою) несприятливого впливу, вище якого зникає відчуття вольової стабільності і тоді людина здатна до непередбачуваних дій і вчинків. Терпимість (у розумінні толерантності) – це особистісна або суспільна характеристика, яка передбачає усвідомлення багатогранності поглядів, які не повинні зводитися до однозначного сприйняття дійсності [403, с. 76]. Толерантність є ознакою культури розуму і полягає в повазі до чужих думок і переконань [57, с. 33–34]. Це також «здатність знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі фактори міжособистісної взаємодії, поблажливе ставлення до інакомислення» [360, с. 303]. В українській мові замість слова «толерантність» використовувалися близькі за значенням поняття, які виражали такі лексеми як «терпимість, миролюбність, віротерпимість, поблажливість, добродушність, ввічливість, стриманість, витримка, м'якість, доброта, згода, компроміс». Протилежні за змістом поняття виражали інші лексеми: «агресія, нетерпимість, принциповість, конфліктність, конфронтація». Характерною рисою слововживання була також наявність частотних лексем, що негативно оцінюють терпимість, миролюбність: «безхребетність, безпринципність, безконфліктність» [358].

У процесі аналізу філологічного аспекту ми виявили, що розуміння толерантності і терпимості є неоднозначним у різних культурах і залежить від історичного досвіду й традицій народів.

У «Сучасному словнику іншомовних слів» – *tolerantia* – це «терпимість, терпіння, стійкість, витривалість, поблажливість до будь-чого, здатність переносити несприятливий вплив» [283, с. 335]. У «Радянському енциклопедичному словнику» ми зустрілися з багатозначним поясненням: «Толерантність – імунологічний стан організму; його здатність переносити несприятливий вплив того чи іншого фактора середовища; терпимість до чужих думок, вірувань,

поведінки» [286, с. 876]. У словнику В. Даля це властивість або якість людини щось або когось терпіти «з милості і поблажливості» [92, с. 324]. С. Ожегов робить уточнення, що толерантний – це той, хто має витримку, «з яким можна миритися, хто уміє без зайвого напруження сприймати характер або переконання іншої людини» [215, с. 723]. У словнику з етики за редакцією А. Гусейнова та І. Кона ми знаходимо доповнення, що досліджувана якість передбачає коректне ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок інших людей. Вона виявляється в досягненні взаєморозуміння мирним шляхом, без приниження іншого [284, с. 198]. В «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка толерантність передбачає повагу до думок та вірувань іншого [87, с. 394]. А «Соціологічний енциклопедичний словник» підкреслює важливість відповідного ставлення «до способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань різних людей» [290, с. 118]. Робота з літературою показала, що сучасні словники і довідники пропонують подібні визначення даного поняття. Досить поширено розкриває зміст цієї якості «Філософська енциклопедія»: «Толерантність – повага поглядів, звичаїв та звичок інших. Вона є необхідною у ставленні до особливостей різних народів, націй, релігій; виступає ознакою впевненості у собі та усвідомлення надійності власних переконань. Може бути ознакою відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає моральної конкуренції» [324, с. 309], а у «Новій філософській енциклопедії» ця якість характеризує ставлення до іншої людини як до рівноцінно гідної собі особистості і полягає у свідомому пригніченні почуття неприйняття, що зумовлюється всім тим, що знаменує в будь-якій людині «інше» (зовнішність, манера розмовляти, смаки, спосіб життя, переконання) [213, с. 1067]. Толерантність передбачає налаштування на розуміння та діалог з іншим, визнання і повагу його права на відмінність. Філософське трактування толерантності вирізняє її як особливу соціальну якість взаємин між людьми (окремими індивідами, їхніми конгрегаціями і групами), що характеризується установкою на доброзичливе сприйняття «іншого», прагненням не лише зрозуміти, але і, наскільки це можливо, прийняти традиції, культуру, переконання, вірування, інтереси, цінності «інших». Толерантним можна вважати таке ставлення, за якого людина прагне досягти взаєморозуміння та реалізації своєї мети шляхом узгодженості власної поведінки з діями інших без застосування будь-яких засобів насильства, примусу чи тиску, а лише в процесі дискусії, переконань та взаємної

кореляції поведінкових актів.

Філософи у визначенні змісту виділяють чотири аспекти: по-перше, прояв толерантності на противагу байдужості, пов'язаній з класичною ліберальною традицією, коли різні погляди вважаються неважливими в порівнянні із складними проблемами суспільства; по-друге, як альтернатива неможливості взаєморозуміння (люди й різні культури постають чимось на зразок «лейбніцівських» монад, що не мають змоги взаємодіяти); по-третє, як поблажливість до недоліків інших; по-четверте, толерантність – як розширення власного досвіду і критичний діалог [186 с. 52]. В. Лекторський вважає, що толерантність – це визнання легітимності законних і тих, що не розходяться з мораллю, інтересів іншої людини, готовність до діалогу, відкритість стосовно до її досвіду і розширення власного [174, с. 14–18]. На нашу думку, таке трактування найбільш адекватно відображає сутність толерантності і чітко позначає її межі. Відбувається утвердження принципу толерантності як універсальної основи людського існування, інструменту успішної соціалізації в суспільстві суб'єкта, готового до вільного і відкритого діалогу. Крім того, на думку Л. Тевено, першорядні причини дій людини протягом життя не можуть зводитися лише до міркувань раціональності, а змушують рахуватися з традиціями, громадською думкою, принципами солідарності, які мають бути доступними для розуміння контрагентів [304, с. 74–75]. Образну інтерпретацію цього процесу пропонує С. Мейен, який першопричиною толерантності називає рівність, без якої вона втрачає сенс: з її присутністю толерантні відносини виникають автоматично. Якість виступає методологічним інструментом забезпечення рівності, що зумовлює факт рівноправності. У практичній діяльності й у сфері комунікацій суттєву роль відіграють принципи довіри, поваги, доброзичливості, рівності, свободи вибору. Дотримуючись принципу невтручання, відповідальності за спільну справу, зберігаючи самостійність, учасники рівноправні у виборі шляхів і засобів досягнення спільної мети, а відносини набувають характеру безкорисливості і солідарності [191, с. 54–55]. Ю. Іщенко підкреслює, що це не тільки внутрішнє прихильне ставлення, а й конкретні дії (діалог), «...відповідальний вчинок, що знаходить втілення в турботливому ставленні, співчутті у діях, думках, словах» [124, с. 50].

О. Антипова підтримує погляд академіка В. Тишкова щодо особливої філософської, природної сутності цього феномену, називає толерантність «особистісною або суспільною характеристикою»;

стверджує, «що природне і соціальне середовище багатовимірні, а отже, і погляди на них різні» [16, с. 2]. Л. Романенко характеризує цю якість крізь призму «визнання і поваги прав і свобод людини, які, незважаючи на всі відмінності, повинні бути однаковими для всіх» [263, с. 25]. Л. Дробижева вбачає в толерантності «готовність прийняти «інших» такими, які вони є, і здатність взаємодіяти на засадах взаєморозуміння і згоди» [102, с. 305]. І. Гріншпун називає толерантність своєрідною характеристикою індивіда з особливими параметрами [89, с. 48]. В. Вульфов визначає толерантність як «здатність особистості (або групи) співіснувати з іншими людьми (співтовариствами), яким властивий свій особливий менталітет, спосіб життя» [70, с. 98]. Мальтійський дослідник К. Уейн підкреслює, що це визнання, повага переконань і поведінки інших людей, передовсім тих, які чимось відрізняються від нас [315, с. 22]. Р. Валітова вважає толерантність «моральною чеснотою особистості, що характеризує її ставлення до «іншої людини» як вільної, рівноцінно гідної особистості і пов'язує її сутність з добровільним та свідомим пригніченням почуття неприйняття, що зумовлюється певними зовнішніми та внутрішніми особливостями [57, с. 34]. Загалом, усі запропоновані визначення відображають найважливіші характеристики толерантності: повага до права «інших» бути такими, якими вони є; прагнення не чинити їм шкоди, сприймати людський рід як єдине ціле. О. Асмоллов характеризує толерантність як предмет стійкості, витривалості, відмінностей у чомусь [17, с. 10].

Аналіз літератури дозволив зробити висновок, що у системі гуманітарного знання сформувалися різні підходи до трактування цього поняття. Зокрема, О. Асмоллов звертає увагу на його еволюційно-біологічний, політичний, етичний, психологічний, педагогічний аспекти [18, с. 31]. Розробка концепції толерантності на еволюційно-біологічному рівні базується на уявленні про «норму реакції», граничний діапазон варіантів реагування [39, с. 265]. У галузі охорони здоров'я толерантність – стійкість організму до дії речовин, здатність переносити токсичні дози деяких із них [341, с. 114]. В етичному плані концепція толерантності впливає з основних положень гуманістичної психології. Якщо різноманітність звичаїв, традицій, народів, людей, вважають цінністю культури, то толерантність – норма цивілізованого компромісу між їхніми конкуруючими представниками. Р. Валітова вважає, що це «це засіб відмови від відштовхування чи неприйняття когось» [57, с. 36–37]. Соціологи вважають толерантність феноменом,

який безпосередньо пов'язаний з методологічними засадами теорії соціальної дії [290, с. 86]. А. Логінов розглядає толерантність крізь призму ідеології і вважає її формою співіснування її різновидів [179, с. 42]. Нас зацікавила точка зору Д. Зінов'єва, який говорить про «соціокультурну толерантність» як про моральну якість особистості [116, с. 56]. Толерантність, на думку А. Боргового, належить до числа тих концептів-регулятивів, що визначають норми поведінки в суспільстві, і асоціюється насамперед з поняттями «гідність», «приватність», «пунктуальність» [48, с. 62]. С. Кривцова доповнює, що люди домовляються про правила взаємного існування: «зверху», через колективний договір, і «зсередини», через особистісне усвідомлення і прийняття [159, с. 98]. Принцип толерантності, сформульований Р. Дарендорфом, передбачає чітке усвідомлення інтересів, як своїх, так і опонента, розуміння необхідності обов'язкового їх узгодження, вироблення і реалізації процедур досягнення згоди і примирення [93, с. 143]. Н. Асташова вважає толерантність психосоціальною характеристикою особистості, що передбачає «шанобливе ставлення до думки іншої людини, лояльність в оцінці її вчинків, готовність до розуміння та співробітництва у розв'язанні проблем міжособистісної, групової та міжнаціональної взаємодії» [20, с. 13].

Політологічного аспекту толерантності торкалися Ю. Хабермас і Ж. Дерріді: на їхню думку, цей феномен співвідносний із політичним ненасильством [326, с. 257]. Г. Маркузе згадує, що толерантність була свого роду захистом у політичному суперництві [188, с. 230]. О. Асмолов використовує термін «політична толерантність» [18, с. 48]. Як погляд, вона формується на базі політичної культури, яку Г. Алмонд і С. Верба вважають духовно-психологічним явищем, орієнтованим на політичну дію (прояв екстремізму, насильства, а можливо, й тероризму [348, с. 298]. Політична толерантність – повага до інших політичних позицій, переконань [292, с. 63]. Дж. Роулз у праці «Політичний лібералізм» обмежує толерантність сферою політики, керуючись при цьому лише міркуваннями справедливості [396, с. 164]. «Декларація принципів толерантності» (1995р.) проголошує її політичною, правовою потребою, а не лише моральним обов'язком. Це не поступка, поблажливість чи вдавання, а активне ставлення до дійсності, яке формується на засадах визнання універсальних прав і свобод людини [99, с. 13].

В економіці поняття толерантності розглядають у разі ототожнення з «чесною» конкуренцією, яка забезпечує рівні права усім

і заперечує «брудну», не чесну боротьбу між конкурентами [211, с. 46].

Як психолого-педагогічний феномен толерантність має широку палітру вивчення (Г. Олпорт, О. Асмолов, Г. Солдатова) [217; 18; 187]. У Г. Олпорта це важлива риса людини демократичного суспільства [217, с. 234]. Гуманістична психологія в особі її засновника К. Роджерса трактує толерантність як «відсутність пихатості» [260, с. 60]. Це послаблення реакції на несприятливі фактори внаслідок зниження чутливості до їхнього впливу. Наприклад, стосовно тривоги – це підвищення порогу емоційного реагування на загрозову ситуацію, що зовні виражається у витримці, самовладанні, здатності тривалий час витримувати несприятливий вплив без зниження адаптаційних можливостей» [83, с. 1005]. Визначення цього терміну О. Асмоловим [18], Г. Солдатовою [187] дещо схожі і відображають його соціокультурний аспект: це повага і визнання багатовимірності людської культури, норм, вірувань рівності, відмова від домінування і насильства. С. Бондирєва і Д. Колесов під толерантністю розуміють здатність індивіда без заперечень і протидії сприймати, відмінні від його власних, думки, спосіб життя, характер поведінки та будь-які особливості інших людей [50, с. 29].

Після того, як ми визначили, який зміст вкладають у поняття толерантності учені різних наукових шкіл, було проаналізовано історико-педагогічні передумови виховання у студентської молоді прихильного ставлення до людини. Під час вивчення літературних джерел, перш за все, ми звертали увагу на педагогічний аспект толерантності, можливості та умови її виховання в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю. Орієнтири виховання молоді у цьому напрямку були запропоновані класиками педагогічної думки (М. Монтессорі [201], В. Сухомлинським [300]). О. Бубер одним із перших визначив її властивості, обґрунтував тісний зв'язок з життям, специфіку формування і прояву у малих групах; виявив риси толерантної та інтолерантної особистості [55, с. 84]. Надзвичайно плідними у цьому плані виявилися наукові дослідження сучасних російських і українських науковців. У педагогічній науці проблема виховання толерантності досліджується в різних аспектах: загальні питання педагогіки толерантності вивчали М. Рожков [261], Г. Солдатова і Л. Шайгерова [187]; етнічну толерантність – О. Грива [88], З. Малькова [186], В. Подобєд [242], В. Тишков [308]); технології у вихованні толерантності – Б. Рієрдон [33], В. Сітаров [189], О. Скрябіна [280]). Проблеми виховання молоді на основі принципів

толерантної поведінки досліджували О. Безкоровайна [31], П. Комогоров [144].

Аналіз праць і власні напрацювання дозволили виявити, що для студентів толерантність виступає однією із ключових компетентностей міжособистісних відносин. Це готовність прийняти інших такими, якими вони є, повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства; здатність жити, конструктивно взаємодіяти у складному світі на основі досягнення згоди. У нашому розумінні «толерантність студентів вищих навчальних закладів» – це складна багаторівнева та багатокомпонентна якість, сутність якої полягає в ціннісно-усвідомленій психічній інтра- та інтерактивності, що виявляється в рефлексивності студентів (здатність до усвідомленого розуміння власної особистості, поваги), їхній соціальній перцепції (визнання, розуміння і прийняття іншої людини), яка можлива лише за умови сформованої здатності до емоційної чуйності (емпатія), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу і виступає невід'ємним атрибутом професійної діяльності й активної життєвої позиції майбутнього фахівця.

Найбільш ефективним засобом попередження ненависті до відмінних від нас людей виступає виховання. Саме формування толерантності визначається провідним завданням освіти, однією із найнеобхідніших умов ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця [99].

У теорії й практиці педагогіки ХХ ст. і нашого часу ідеї толерантності знаходять утілення в педагогіці співробітництва, педагогічній підтримці, діалогічному спілкуванні, ситуаціях успіху. Наукові дослідження у цій галузі пов'язані з іменем В. Тишкова, автора педагогіки толерантності, яка проголошує ідею виховання молоді на основі прихильності, миролюбності, співпраці, поваги до прав і свобод інших людей. Важливим у ній є заперечення насильницьких методів розв'язання особистісних, міжособистісних, міжетнічних та інших конфліктів і набуття умінь їх долати; організація роботи з підготовки та перепідготовки педагогічних працівників [308]. Значний внесок у розвиток педагогіки толерантності зробила О. Клепцова, яка визначила умови її виховання, формування позиції ненасильства: прийняття власної особистості; поведінки в складних педагогічних ситуаціях; усвідомлення рівня власного егоцентризму та розвиток асертивності. Цей внутрішній гнучкий механізм, орієнтує на цінність іншої людини,

прийняття і розуміння її незалежно від поглядів [135]. Ця проблема досить повно представлена у «Педагогіці ненасильства» (В. Маралов, В. Сітаров). Толерантність автори вважають важливим ідеологічним, морально-етичним і життєвим принципом [189]. Високий рівень розвитку толерантності студента свідчить про його особистісну зрілість. Бетті Е. Ріердон висловлює побажання допомогти кожній молодій людині у виробленні розуміння фундаментальних принципів толерантності [33].

Отже, аналіз розвитку ідей толерантності дозволив зробити висновок про важливість виховання у молоді прихильного ставлення до людини в усі історичні періоди, виявити характерологічні особливості цієї якості, охарактеризувати педагогічні передумови її розвитку у студентів вищих навчальних закладів.

1.2. Сучасні підходи до виховання культури толерантних міжособистісних взаємин студентів вищих навчальних закладів

Утвердження нової педагогічної парадигми як системи гуманістичних переконань, ідеалів, концепцій, зумовлене демократичними змінами в суспільстві, потребує принципового оновлення науково-теоретичних основ і підходів, визначення актуальних домінант культуро-творчого процесу у вихованні толерантності студентської молоді в контексті соціальних сподівань. Сучасні підходи до виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів пов'язані з пошуком шляхів подолання інтолерантних тенденцій у спілкуванні молодих людей, які відрізняються расовим, етнічним походженням або поділяють відмінні світоглядні цінності, переслідують протилежні життєві цілі. На рівні міжособистісного спілкування в молодіжній аудиторії більш помітними стають напруження і конфлікти на ґрунті непорозумінь, які потребують всебічного наукового дослідження, постійної уваги педагогів та належного, своєчасного реагування на них. Досягнення міжособистісного рівня толерантності має першочергове значення у виховній роботі, проте, на жаль, саме у галузі освіти відчувається досить істотний дефіцит поваги особистої гідності іншого. Виховання толерантності в студентській молоді перетворюється для освіти в стратегічно значиму мету [78, с. 231]. Саме тому останнім часом ця проблема набула надзвичайної ваги як у психології, так і в педагогіці. Сьогодні є багато прикладів подолання негативних явищ, профілактики

жорстокості і насилля; існують різні форми навчання конструктивному розв'язанню конфліктів, виховання установок толерантної поведінки, формування гуманістичного світогляду [51; 65; 68; 97]. Досліджуючи підходи у вихованні толерантності в студентів, ми виявили різні наукові погляди і до розуміння сутності цього феномену. С. Братченко сформулював вихідні положення, що допомагають з'ясувати роль толерантності в міжособистісних взаєминах: вона не може бути механічним результатом впливу внутрішніх або зовнішніх «факторів», а виступає проявом усвідомленого та відповідального вибору людини, її активності, спрямованої на розвиток ефективних взаємин (гуманістичний підхід). Дослідник стверджує, що сутність толерантності не можна пояснити з допомогою однієї характеристики, що це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, який розкривається через основні «базові виміри». Але у складній її «анатомії» психолого-педагогічною основою і ключовим виміром вважається особистісний підхід. Серед усіх різноманітних видів і форм базовою виступає міжособистісна толерантність: як особливий спосіб людських взаємин, як взаємодія, спілкування з іншими, діалог (діалогічний підхід) [51, с. 55].

Ці методологічні принципи ми дещо адаптували, охарактеризували, доповнили та взяли за основу нашого експериментального дослідження. З гуманістичного погляду високий рівень розвитку толерантності пов'язаний з усвідомленням ціннісного ставлення до людини, відповідальністю перед іншими. Звідси, толерантність – це цінність, активна життєва позиція, реалізація якої зумовлена конкретною ситуацією, що визначає її сенс [52, с. 117]. На думку С. Братченка, міжособистісна толерантність є свідомим осмисленим вибором, вона виступає важливим чинником, який формує особисту позицію [52, с. 63]. Згідно з гуманістичним підходом, під толерантністю розуміють усвідомлений і відповідальний вибір людиною «ціннісного толерантного ставлення до життя». Толерантність завжди активна. Це не відмова від власних поглядів і переконань, а відкритість до діалогу [56; 190; 217; 260]. В. Лекторський характеризує її як гуманістичну цінність (рівноправність, взаємоповагу). Пасивна толерантність у нього набуває форм байдужості, неможливості досягнення взаєморозуміння, поступки, розширення власного досвіду, а активна – обов'язково передбачає критичний діалог. Природу толерантності визначає наявність суб'єкта, здатного до її прояву. У нього, по-перше, має бути сформована установка, що носить характер

добровільного індивідуального вибору, не нав'язується, а здобувається в процесі виховання і завдяки особистому життєвому досвіду, по-друге, він проявляє активну позицію самообмеження і навмисного невтручання, добровільної згоди на сприйняття різних суб'єктів, які знаходяться в конфронтації до інших [174]. Гуманістичний підхід заснований на активному ставленні людини до власного життя й співіснування з іншими. Він сприяє розвитку механізмів гуманістичних взаємин, ефективній адаптації до соціального середовища. В. Золотухін вважає, що суб'єктом толерантності може стати особистість, здатна до саморефлексії і готова сприймати усі прояви різноманітності життя [117, с. 45]. Найважливішим у контексті гуманістичного підходу вважається не те, чому в людини толерантна поведінка, а заради чого вона це робить, які цінності відстоює. В. Петрицький [229] та А. Зімбулі [115] виділяють такий вид толерантності, як квазіприхильність (від лат. *quasi* – ілюзорний, несправжній), тобто «псевдотолерантність» («вимушена», «скопійована»), яка маскується під личиною соціально корисної форми. А. Зімбулі вважає, що трапляються випадки прояву такої псевдоприхильності, стриманості, що зумовлена прагненням особистості заради власної вигоди ввести когось в оману, щоб інші не вважали її інтолерантною. Чинниками морального виміру толерантності автор визначає конкретність (внутрішній стан людини, соціальний фон, дисбаланс між очікуваннями та сприйнятим фактом), інструментальність (зв'язок з іншими моральними цінностями), внутрішня напруга [115, с. 24]. Мотивами негативної толерантності В. Петрицький вважає пасивність у відстоюванні своєї позиції, лицемірство, цілеспрямовану байдужість та тактику невтручання [229, с. 140]. В. Глебкін підкреслює, що образ людини нещирої, яка лише відіграє роль толерантної, не може бути переконливим [82, с. 63]. Більш конструктивною нам видається модель «людини, яка розуміє іншого», буде взаємовідносини на засадах діалогу, при якому учасники зберігають своє «Я», збагачують і доповнюють його досвідом співрозмовника. Важливим видом у гуманістичному підході є моральна толерантність (внутрішній аспект). Її прояв передбачає прийняття й довіру до іншого, що узгоджується з «внутрішнім Я» людини. Це повага до цінностей і переконань, важливих для іншого, усвідомлення та прийняття власного внутрішнього світу, своїх цілей і бажань, переживань і почуттів. Толерантність допомагає відчувати єдність з тими, хто відрізняється від нас. Але існують певні моральні межі, що не дозволяють підмінювати

толерантні взаємовідносини уседозволеністю та байдужністю; безмежна толерантність може обернутися злом. Г. Честертон називає толерантність однією із тих чеснот людини, яка «ні в що не вірить» [3]. На думку М. Уолцера не обов'язково миритися абсолютно з усім: «Не все потребує толерантного ставлення. Є речі, які об'єктивно неприйнятні, наприклад, рабська праця дітей, торгівля людськими органами, експерименти з людськими ембріонами, сурогатне материнство як бізнес, лабораторні дослідження над тваринами» [312, с. 35]. Ще Платон згадував про «парадокс толерантності»: якщо вона взагалі не матиме меж, то це призведе до її зникнення і якщо бути безмежно поблажливим і не проявляти готовність до захисту толерантного суспільства від інтолерантного, то перше буде розгромлене [19, с. 98]. М. Ворнок у статті «Межі толерантності» пропонує довіритися своїм почуттям, інтуїції при оцінці того чи іншого явища. А насправді, йдеться про принцип симпатії й антипатії. Однак критерії можуть бути різними – для однієї людини «неприйнятно» рабська праця негрів на плантаціях, а для іншої – їхній колір шкіри [404, с. 223]. П. Поппер пропонує «заради толерантності проголосити право не бути занадто поблажливим до чогось ганебного». Поблажливість і прихильність – не уседозволеність і всепрощення, а активна діяльність, спрямована на подолання крайніх форм неприйняття [251, с. 76]. Безумовно, не завжди легко відразу й однозначно виявити їх катастрофічну, негативну сутність, і відповідно до цього ускладнюється формування належного до них ставлення. З іншого боку, саме толерантне ставлення, позбавлене бажання відразу ж щось заборонити, затаврувати, і дозволяє викрити ганебну сутність цього «інакшого». Толерантність не передбачає обов'язкової відмови від критики, яка породжує дискусії, і тим паче від власних переконань. П. Кінг аналізує співвідношення між толерантністю, байдужістю, конформізмом: «Бути толерантним означає здатність миритися з тим, чого в дійсності не схвалюєш (з людиною, діяльністю, організацією)» [383, с. 189]. На його думку, толерантність чи її відсутність не можна вважати ні добром, ні злом. Вони ціннісно нейтральні. Підставою для того, щоб одну подію вважати добром, іншу – злом виступають історичні факти, трагічні події [383, с. 202–203]. Наслідком індиферентності П. Леслетт вважає «слабку форму толерантності», а пасивну позицію, коли відсутнє знехтування об'єктом і його прийняття, – «негативною толерантністю» [385, с. 211]. Отже, існує небезпека зведення толерантності до індиферентності та конформізму, обмеження своїх потреб та інтересів інших людей заради

досягнення згоди; проте, на думку більшості дослідників, толерантність обов'язково передбачає взаємність і активну позицію прихильників усіх зацікавлених сторін – саме це вказує на її принципову відмінність від індиферентності. Наприклад, великий гуманіст Р. Уільямс, лауреат Нобелівської премії миру (1976р.), засновниця Товариства мирнолюбних людей («The Community of Peace People») вважає, що саме тому, що толерантність «є причиною напруженості між прихильністю, власними поглядами і визнанням переконань інших... вона не тотожна втомі чи просто байдужості» [405, с. 119]. На активний характер цієї якості вказує П. Гарнсей і радить «не порівнювати її з індиферентністю, апатією чи пасивною поступкою» [376, с. 245]. Знаний фахівець у галузі етики, Ж. Бастид у своїй праці «Трактат про моральну поведінку» висвітлює моральні аспекти проблеми толерантності. Філософ називає цю якість «безцінною чеснотою» за умови, якщо підстави для її прояву не пов'язані з байдужістю і скепсисом. «Скептична толерантність» (Ж. Бастид іноді називає її «низькопробною») є наслідком втрати інтересу до моральних цінностей. Суспільство, де вона панує, вважається неповноцінним, у ньому процвітає індивідуалізм. Такий тип толерантності, на думку Ж. Бастида, є «спотвореним догматизмом» і одночасно боягузливою позицією, тому що «закриває очі й затикає вуха, щоб не чути і не бачити драматичних проблем, які непокоять моральну свідомість людини» [367, с. 286–287]. Толерантність і байдужість – протилежні за змістом поняття, які взаємно виключають одне одного. Таке розуміння сприяє розширенню соціального досвіду, оволодінню надбаннями різних культур. Методологічну основу толерантності в даному контексті становлять ідеї гуманістичної та екзистенційної психології (М. Бубер [55], Л. Бінсвангер [379], А. Маслоу [190], К. Роджерс [260], В. Франкл [320], Г. Олпорт [217], Дж. Б'юдженталь [56]), засновників психології прощення (Р. Аль-Мабук, М. Сантос, Р. Енрайт [365; 374]), психології та педагогіки ненасильства (В. Маралов та В. Сітаров [189]). Головна теза М. Бубера полягає в тому, що він називає життя зустріччю людини («Я») з Богом («Ти»). У якості такого «Ти» Бог не має меж і вміщує в собі все. Основний спосіб співучасті «Я-Ти» – це діалог, що означає «прийняття іншого усім своїм серцем». Справжня зустріч можлива за умови, що іншу людину сприймають без обмежень, ярликів, і передбачає здатність цілком відмовитися від свого «Я» на користь «Ти» іншого [55, с. 78–79]. Продовжує діалогову традицію М. Бубера Л. Бінсвангер, який запропонував теорію «Я». Для відносин типу –

«Ми» як «Я» характерні прояви люб'язності, взаємної поваги, зумовлені толерантністю, що дозволяє кожному усвідомити свою суб'єктність, автономність, а визнанню сприяє підтвердження існування відмінностей [379, с. 231]. На думку Дж. Б'юдженталя відносини «Я – Інший», мають двоїстий характер. З одного боку, вони одночасно об'єднані й відокремлені, що свідчить про екзистенційну дійсність життя «Я» шляхом відділення його від «Іншого» і водночас, через злиття з ним. Толерантність у такому розумінні є важливим чинником як у першому випадку, так і в другому. Однак почасти ціна злиття може полягати в маніпулятивному використанні «Іншого» як засобу, як способу самоствердження «Я» у межах володіння ним, що проявляється у формах любові, турботи, опіки або, навпаки, примусу, пригнічення влади над «Іншим» [56, с. 297]. В. Франкл досліджував шляхи вдосконалення людини в пошуках сенсу життя й самореалізації. У нього толерантність наділена роллю невід'ємного складника такого розвитку, що виражається в усвідомленні власної цінності, переживань, ставлень і розгортається в напрямку пошуку свободи, незалежності, гнучкого реагування на життєві ситуації [320, с. 56–57]. Це повністю узгоджується з гуманістичним підходом. На думку Г. Олпорта, формування особистості відбувається в соціумі в тісному взаємозв'язку з іншими людьми. Критеріями зрілої особистості він вважає соціальну активність, схильність до теплих, сердечних стосунків, емоційну свободу й прийняття себе, реалістичне сприйняття, здатність до самопізнання та почуття гумору, сповідування такої життєвої філософії, у якій толерантність є важливою й найнеобхіднішою людською властивістю [217, с. 276]. У контексті розробленої А. Маслоу теорії «здорової особистості» толерантність виступає одним із провідних принципів розуміння сутності людини і взаємовідносин, здатності приймати себе та інших такими, якими вони є, установлювати з ними доброзичливі особисті стосунки [190, с. 231]. Принцип толерантності досить яскраво виражений у концепції «повноцінної особистості» й недирективної терапії К. Роджерса. Учений вважає, що надати допомогу іншій людині можна і без директив, але з опорою на її прагнення до свободи, позитивних змін. Це стає можливим завдяки безумовному прийняттю цієї особистості, емпатійному розумінню та конгруентності, в результаті чого в неї стимулюється тенденція до самоактуалізації, реалістичного уявлення про себе, зняття суперечностей між «реальним» та «ідеальним я», а отже, до прихильнішого ставлення до себе та довкілля [260, с. 59–60].

З позицій виявлення поблажливості стосовно винуватця колізії, прояву гуманістичного підходу до нього, вироблення вміння пробачати чужу провину Р. Аль-Мабука, М. Сантос, Р. Енрайт розробили і впроваджували рекомендації, у яких толерантності належить провідна роль. Йдеться про відмову від негативних думок, емоцій і поведінкових проявів у ставленні до кривдника, вміння пробачити його [365, с. 55–62]. Здатність до толерантних взаємин не дається людині від природи, але, згідно з гуманістичними принципами, закладається потенціал реалізації конструктивного розвитку, що актуалізується завдяки докладанню зусиль самою особистістю. Саме в гуманістичній теорії знаходяться витoki особистісного підходу до розуміння толерантності, у якому людина – цілісна особистість, яка постійно прагне до самоствердження та самовдосконалення. Ми погоджуємося з Л. Рюминою в тому, що під час вивчення толерантності як стійкої позиції в межах «ціннісно-сислового підходу, ця проблема постає перед нами як формування особистісних установок і цінностей, які визначають внутрішній світ особистості, її відчуття та переживання, а з іншого боку – є корелятами, що регулюють мотивацію, визначають поведінку» [267, с. 30]. Такий підхід ми вважаємо перспективним, тому що він сприяє розумінню внутрішніх механізмів прояву толерантності.

З екзистенційно-гуманістичного погляду, ставлення людини до себе та до її оцінка інших є взаємозалежними. На нашу думку, доцільно вивчати толерантність крізь призму теорії самоактуалізації. На думку А. Маслоу, самоактуалізованим людям притаманне реальне сприйняття дійсності (здатність адекватно, раціонально, без зайвих емоцій ставитися до довкілля, інших людей, бачити їх такими, якими вони є); вони здатні до ефективної співпраці, мають демократичний характер, їм не властива упередженість, у них відсутнє прагнення до домінування; вони поважають усіх людей незалежно від раси, соціального статусу, релігії, статі, віку, професії [190]. Життєвий шлях людини та її самовизначення досліджували С. Рубінштейн [265], Б. Ананьєв [14], А. Маслоу [190]. С. Рубінштейн доводив, що їх не можна розглядати відірвано від проблем взаємодії людини з довкіллям, оскільки її ставлення до самої себе, що є ключовим моментом у розумінні самовизначення, значною мірою залежить від характеру її ставлення до інших і, – навпаки навколишніх до неї [265, с. 89].

Альтернативний підхід до розгляду толерантності в контексті особистісного виміру було запропоновано у відомій концепції «авторитарної особистості» Т. Адорно [5], а також пов'язаних з нею

теоріях Е. Фромма [323], дослідженнях, які вивчають феномен забобонів М. Хоркхаймера [200], догматизму в підходах М. Рокича [394], концепції «одновимірної людини» Г. Маркузе [188]. У теоріях цього напрямку простежується взаємозв'язок авторитарності з «інтолерантністю до невизначеності», що можна вважати важливим індикатором прояву толерантності на особистісному рівні.

Досліджуючи проблему виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю, ми опиралися на такі методологічні підходи: особистісно-зорієнтований, комунікативно-діалогічний, діяльнісний, культурологічний, гуманістичний та аксіологічний. Кожний із них береться до уваги під час організації виховання студентської молоді. Комунікативно-діалогічний підхід передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, визначає зміст моделі толерантної поведінки. Завдяки культурологічному підходу відбувається оволодіння студентами вищих навчальних закладів технічного профілю культурою власного народу як однією з умов інтеграції у світ інших культур; формування у них уявлень про його різноманітність; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; створення умов для інтеграції з культурою інших народів; забезпечення можливостей для діалогу культур, тобто формування вмінь і навичок ефективної взаємодії з представниками різних культур; виховання студентів вищих навчальних закладів технічного профілю в дусі миру, гуманного міжнаціонального спілкування. Діяльнісний підхід позиціонує толерантність як постійну діяльність особистості через активне включення у взаємодію з іншими людьми під час виконання спільних завдань (особистих чи професійних), у процесі чого формується толерантна поведінка. Гуманістичний підхід орієнтує педагогічний процес на розвиток особистості студента, його можливості, визнання людини найвищою цінністю, що виступає базовим орієнтиром у вихованні. Аксіологічний підхід спрямовує зміст виховання толерантності в майбутніх інженерів на оволодіння ними насамперед національними й загальнолюдськими цінностями, однією з яких можна вважати і саму толерантність [87].

Визначальним у вихованні толерантності студентів вищих навчальних закладів технічного профілю є особистісно-зорієнтований підхід. В основу його концепції покладено положення представників вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології К. Ушинського, А. Макаренка і В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, І. Кона, І. Беха [66; 300; 13; 145; 146; 34; 35; 36]. Особистісно зорієнтований підхід у вищій

школі передбачає концентрацію уваги педагога на цілісності особистості, турботі про розвиток не тільки інтелекту, почуття відповідальності студента, а і його духовно-моральної сфери. Метою особистісно зорієнтованого навчання й виховання є створення умов для повноцінного розвитку таких характеристик індивіду, як здатність до вибору, уміння рефлексувати й оцінювати власне життя, визначення його сенсу, творчість, формування образу «Я», відповідальність (у відповідності до формулювання «Якщо не я, то хто?!»), автономність особистості (у процесі розвитку вона все більше звільняється від інших факторів) [35, с. 141]. Організація такого процесу передбачає таку діяльність педагога, формулу якої цілком можна запозичити в М. Монтесорі – «допоможи мені зробити це самому» [201]. Уся педагогічна діяльність великого гуманіста В. Сухомлинського пронизана особистісним, індивідуальним підходом до учнів, що надзвичайно сприяло їхньому розвитку. Він вважав вихованця головним суб'єктом навчально-виховного процесу. Особистісно зорієнтований підхід передбачає дотримання принципів індивідуалізації, визнання кожного учня неповторною цінністю, повагу до його гідності [300].

У І. Кона особистісно зорієнтований підхід у вихованні толерантності – не просто врахування індивідуальних особливостей людей, «це передусім завжди і в усьому послідовне ставлення до кожної особистості як до відповідального і самосвідомого суб'єкта діяльності» [145, с. 231].

Найбільш повне обґрунтування особистісно зорієнтованого підходу належить відомому ученому І. Беху. Він вважає розробку особистісно зорієнтованих технологій невід'ємною складовою педагогічної науки, окреслює пріоритетні напрями їх застосування, визначає методологічні засади, формулює вихідні принципи: цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивальне (рівноправне) спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичний аналіз вихованцем власних і чужих вчинків [35].

У нашому дисертаційному дослідженні ми виходимо з того, що з усіх форм і видів толерантності найбільш значимою та важливою в усіх вимірах є саме міжособистісна толерантність, тобто особливий спосіб побудови взаємодії з іншими людьми, що виражається в прагненні до взаєморозуміння з іншими, узгодження найрізноманітніших установок, мотивів, орієнтацій, відмови від насильства й нехтування людської гідності в процесі співпраці на засадах діалогу. Тому в дослідженні ми

звертаємося до діалогічного підходу.

В. Карасик співвідносить концепт «толерантність» не лише з ціннісною категорією, а й з образною, що завжди передбачає конструктивний діалог, запропонований як спосіб спілкування ще Сократом. Завдяки такій взаємодії «повсякденні уявлення досягають рівня філософського осмислення проблеми» [131, с. 234].

М. Бахтін називає толерантність особливим типом взаємодії, спілкування з іншими. Він розкриває діалогічну природу особистості й переконує в тому, що про її онтологічну самодостатність можна говорити лише в контексті діалогу – як найбільш природного, повноцінного й розвивального способу буття, який передбачає сприйняття іншої людини як рівноцінного співрозмовника [30, с. 130–132]. В. Лекторський стверджує, що толерантність можлива завдяки установці учасників спілкування на взаємну зміну позицій у результаті «критичного діалогу, поліфонічного плюралізму» при безумовному визнанні рівності й поваги до іншого, відмови від домінування й насильства, і визнає діалогізм принципом толерантного мислення. Сутність особистості проявляється лише в спілкуванні й взаємодії з іншими [174, с. 46].

Відкриття М. Бубера – це ідея рівнозначності та рівноцінності «Я» і «Ти». Людина усвідомлює власну сутність тільки за умови порівняння себе з іншими, діалогу й щирих стосунків [55, с. 132–133].

Сутність стратегії діалогу В. Подобед формулює у вигляді інтерв'ю з представниками інших культур, але автора цікавить запитання не «хто ти?», а «хто я?». Існування різних ціннісних систем уможлиблює існування діалогу, а ідея толерантності набуває ваги лише в пошуках спільної істини» [242, с. 46]. Аналізуючи думки російського ученого, можна зазначити, що діалог – це спосіб взаємодії, що ґрунтується на засадах свободи, взаємоповаги, рівнозначності. «Стагнація можливостей діалогу, прогалини в розумінні інших людей, відсутність взаєморозуміння між соціальними групами, суб'єктами діяльності є тим підґрунтям, на якому виникають різноманітні колізії – від міжособистісних конфліктів до світових воєн, від проблем окремої особистості до глобальних проблем людства» [242, с. 113].

Міжособистісна толерантність, на думку М. Гефтера, полягає, насамперед, у готовності та здатності людини вийти за рамки обмеженого кола «своїх», відмінних від «інших» за будь-якою ознакою інтересів, назустріч «світу світів» – рівнозначних, «рівно-різних», здатності мирно співіснувати з іншими та вступати з ними в

ненасильницькі форми взаємодії, тобто – готовність і здатність до діалогу [121, с. 5].

За спостереженням А. Гжегорчика, існують такі види взаємодії, які сприяють толерантній поведінці: допомога, сприяння в галузі планування, співпраця, передача істини «засобами діалогу... у вільній невимушеній взаємодії» [79, с. 54]. Остання визначається як певна універсальна форма розвитку, що однаково змінює всі об'єкти, явища, які взаємодіють між собою. Від системи взаємодій суб'єктів залежить як подальший розвиток суспільства загалом, так і функціонування кожного окремого індивіда [79].

На думку А. Брудного, взаємодія суб'єктів, що виступають як партнери, припускає особливу позицію кожного, реальну дистанцію між ними [54, с. 122].

У психолого-педагогічних дослідженнях використовують різні класифікації типів взаємодії. Одна із них допомагає розкрити взаємозв'язок між поняттями «взаємодія» і «толерантність». Її автор Л. Байбородова, виділяє такі типи взаємодії: діалог, співпраця, опіка, тиск, індиферентність, конфронтація, конфлікт. Розвитку толерантності сприяють перші три типи. У діалозі виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншої людини. У структурі діалогової взаємодії найбільш чітко проявляються емоційний і когнітивний компоненти, вона характеризується проявами високого рівня емпатії, умінням відчувати партнера та прийняти його таким, яким він є; відсутністю стереотипного сприйняття інших, гнучкістю мислення, а також умінням адекватно оцінювати свою особистість. Така характеристика діалогової взаємодії є основою толерантності [261].

На своєрідність діалогової взаємодії вказував ще стародавній грецький філософ Платон. Його висловлювання «Пізнай себе» можна трактувати як «побач себе в інших» (розуміючи інших, зрозумій себе) [19].

Другий тип взаємодії за цією класифікацією – співпраця – передбачає колективне визначення цілей діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів відповідно до можливостей кожного її учасника. На цьому рівні толерантну поведінку характеризують: доброзичливість (відмова від агресії), відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість, довіра, соціальна активність.

Третій тип взаємодії, співвідносний з поняттям толерантності за цією класифікацією, – є опіка, під якою розуміють турботу, що не принижує гідності того, стосовно кого вона здійснюється.

Усі перераховані ознаки і типи взаємодій позбавлені негативних тенденцій у взаєминах, пригнічення оточуючих і базуються на прихильному ставленні до людей [261, с. 46–48].

Аналізуючи процес взаємодії в діалозі у виховній роботі з студентами, ми виявили, що важливим критерієм його результативності є просування в напрямку до співпраці, співтворчості. На основі цього ми виділили три форми діалогічної взаємодії: непродуктивну, допродуктивну, продуктивну. Остання, на думку А. Бодальова, найбільш яскраво відображає дотримання вихованцями принципів толерантності [43, с. 154].

На те, що діалог і співробітництво пов'язані зі «свободою» думки, волевиявлення, вибору, звертають свою увагу С. Соловейчик [289], О. Газман [73], Б. Ломов [181]. Продуктивне спілкування передбачає безумовне прийняття і визнання партнера у спілкуванні. Ці ідеї знайшли відображення в працях А. Ухтомського, у яких увага зосереджена на необхідності вміти знаходити підхід до кожної особистості. Продуктивне спілкування знаходить своє втілення в ідеях «важливості співрозмовника», «домінанти на особистості іншої людини» [314, с. 119].

Міжособистісне спілкування є формою міжособистісної комунікації. Толерантність як концепт міжособистісної комунікації, що визначає комунікативну поведінку людини – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній прояву й розвитку, які – за аналогією із запропонованими Д. Б'юженталем «базовими вимірами спілкування» – можуть бути названі базовими вимірами толерантності [56, с. 237].

Термін «комунікація» з'явився в науковій літературі на початку 20-х років ХХ століття у зв'язку з необхідністю вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаєморозуміння, сприйняття людьми один одного, ефективності життєдіяльності, а також у зв'язку з розвитком засобів масової інформації та їхнім впливом на свідомість, вивченням механізмів маніпулювання особистістю, масами, керування суспільством, його культурою. Остання виховує членів суспільства, формує особистість, культурі навчають за допомогою спілкування [328, с. 136]. Під «комунікативною культурою» ми розуміємо здатність встановлювати й підтримувати контакти з іншими людьми на основі внутрішніх ресурсів, що є необхідними для побудови ефективної комунікативної взаємодії в ситуаціях міжособистісного спілкування. Формування комунікативної культури передбачає, як мінімум, розвиток

трьох груп умінь: 1) комунікативних або мовних; 2) перцептивних; 3) інтерактивних [41, с. 123]. Визначення ефективності соціальної комунікації багато в чому залежить від якості взаєморозуміння, результативність якого виражається у двох аспектах: у включенні явища в значеннєву структуру особистості і відповідності цілям комунікації. Остання не може розглядатися виключно як передача інформації, а завжди передбачає взаємодію сторін, що переслідують різні цілі. Розуміння має діалогічний характер. «Розумній людині достатньо лише натякнути», – говорить народна мудрість. Але цього досить тому, хто вже має знання значеннєвого цілого. Розуміння залежить від особливостей суб'єкта, що сприймає інформацію, його цілей, орієнтації [43, с. 112].

Для забезпечення взаємодії партнерів на засадах визнання і принципах ненасильства Н. Кураленкова [164] та С. Братченко [51] запропонували поширення конструкту «комунікативні права особистості» на власну систему цінностей, на гідність і повагу, індивідуальність і неповторність, незалежність і суверенітет; право відрізнятись від співрозмовника і мати власну, ніким і нічим не регламентовану думку, бути відповідальним суб'єктом, рівноправним партнером спілкування; право відстоювати свої погляди, визначати власну позицію й вільно її висловлювати, змінювати та розвивати; право на помилку; право піддавати сумніву будь-які судження інших; право на розуміння співрозмовника та його позиції; право не погоджуватися з партнером, ставити запитання, висловлювати сумнів або виявляти незгоду; право на довіру до співрозмовника, на почуття, переживання, відкрите їх вираження; право на таємницю і приховування внутрішніх переживань; право будувати взаємини на принципах рівноправності незалежно від статусу партнера; право на завершення спілкування [164, с. 37–38].

Аналіз комунікативних прав особистості дозволив зробити висновок, що вони визначають комунікативний простір для міжособистісної взаємодії, її діалогічні засади, забезпечують свободу й взаємне визнання співрозмовників, емоційне співпереживання і взаєморозуміння партнерів. Комунікативні права є операціоналізацією толерантності. У такому розумінні комунікативна толерантність – докладання людиною певних зусиль, необхідних для підтримки

Комунікація залежить від налагодження толерантних взаємин, завдяки чому досягається мир і злагода в суспільстві. Вона передбачає визнання цінностей плюралізму й варіативності, щоб сприйняти

«багатовимірність людини» та життєвий світ іншого. Наукові дослідження у цій галузі сходяться на тому, що всі види толерантності за предметом свого прояву розглядають крізь призму психологічного, ціннісного, комунікативного й поведінкового аспектів [51; 52; 53; 164]. Психологічний аспект пов'язаний з щиросердечним прийняттям особистісних параметрів іншої людини, ціннісний – прийняттям людьми установок, зразків, цінностей. На думку С.Братченко, толерантність закладена у систему цінностей окремого індивіда, виступає важливим чинником, який формує особисту позицію [48, с. 40–41]. Комунікативна толерантність пов'язана з прийняттям того чи іншого кола спілкування, манер, змісту, інтонації, стилю взаємин у ньому. Усі аспекти перетинаються і втілюються в просторі поведінкової зони (поведінкової толерантності), що виражається у взаєминах суб'єкта толерантності з різними об'єктами [51, с. 76].

Поділяючи погляди С. Братченко, Г. Кожухар у визначенні структури міжособистісної толерантності звертається до комунікативного, інтерактивного, перцептивного компонентів і стверджує, що своє вираження вона знаходить у безпосередній взаємодії людей [138, с. 3–12].

Отже, зважаючи на результати аналізу наукової літератури, ми з'ясували, що виховання толерантності в міжособистісних взаєминах відбувається в контексті формування моральної свідомості особистості [51; 52; 53; 56; 164; 138; 139].

У процесі вивчення методологічних засад (принципів) толерантності було взято до уваги наукові положення, які стверджують тезу про те, що розвиток будь-якої особистісної якості передбачає наявність знань про категорію, що формується, адекватне емоційно-ціннісне ставлення до неї, а також засвоєння способів опанування відповідних навичок у процесі спілкування та діяльності [84]. На основі цього ми визначили структуру толерантності як єдність трьох груп компонентів: толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки. Проте слід мати на увазі, що таке «структурування» є досить умовним, оскільки між усіма компонентами існують складні взаємозв'язки. На думку Г. Бардієр, для того, щоб назвати людину толерантною, достатньо прояву навіть двох компонентів: когнітивного й поведінкового (за умови збереження інтолерантності на емоційному рівні); афективного й конативного (за умови збереження інтолерантності на конативному рівні); афективного й когнітивного (за збереження інтолерантності на конативному рівні) [28; с. 38]. Загалом за

результатами теоретичного аналізу категорійного й сутнісного наповнення поняття «толерантність» у рамках когнітивного підходу є підстави стверджувати, що а) толерантність – це елемент свідомості; б) ця свідомість певним чином структурується; в) вихідними умовами структурування є неоднорідні й суперечливі соціально значущі об'єкти, що потребують окремого пояснення. Категорії, з допомогою яких можна охарактеризувати свідомість, – це передусім соціальні репрезентації, сценарії, атрибуції, смислові установки, стан когнітивного дисонансу, стереотипи, ефекти соціальної перцепції. Звідси очевидно, що толерантна свідомість виявляється в умінні людини зрозуміти все те, що відбувається довкола, що мотивує й організовує буття, охоплюючи рефлексивну свідомість та діяльне мислення. Важливим при цьому є визнання складності, багатовимірності й нередукованого розмаїття оточення людини та власне інтерпретативної природи особистісних суджень про нього, а відтак – неможливості зведення найрізноманітніших поглядів до загальної істини і неодмінної множинності індивідуальних картин світу [345, с. 33]. Саме на цих аспектах наголошує Декларація принципів толерантності. У цьому документі толерантність – це передусім глибоке розуміння всього розмаїття культур нашого світу, форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності [99]. Аналіз наукових джерел у контексті емоційно-вольового підходу уможлиблює співвіднесення сутнісних характеристик толерантності з тими механізмами, котрі виникають як емоційні реакції під час подолання екстремальних ситуацій, що людина переживає як внутрішній дискомфорт, як загрозу цілісності її особистості, як психічне напруження. Завдяки таким реакціям відбувається пристосування особистості до обставин, хоча суперечності, які при цьому виникають, не приймаються, а на неусвідомленому рівні компенсуються. Йдеться про захисні механізми особистості і пов'язані з ними процеси – опір, витіснення, перенесення, невротичні прояви, утворення психологічних комплексів, які вказують на той чи інший механізм формування толерантності або інтолерантності [212, с. 265]. Толерантні почуття у структурі толерантності в цьому контексті розглядаються як здатність контролювати зміну емоційних станів, забезпечуючи тим самим успішне виконання діяльності, тобто як спроможність суб'єкта мобілізувати можливості свого організму для подолання негативних емоційних реакцій і станів та трансформування їх у нову рису, яка отримала назву емоційно-вольової стійкості, котра винятково важлива

для внутрішнього сприйняття толерантності.

Іншим провідним психологічним механізмом становлення толерантності в емоційно-вольовому контексті є залучення іншого до індивідуального простору особистості шляхом розуміння її та прийняття, прояву до неї емпатії. Ці характеристики мають неабияке значення і визначають досконалість особистості: людину вважають настільки зрілою, наскільки вона здатна приймати інших такими, які вони є насправді, поважати їхню своєрідність і право бути собою. В актуалізації цієї спроможності допомагає розуміння, котре поза процесом особистісного осмислення може підштовхнути людину до відсторонення, до зайняття твердої, спокійної і впевненої, авторитетної позиції, тому основу повноцінного прийняття становить співпереживання, «співчутливе розуміння» емоційно інтуїтивне самоосягнення особою власного внутрішнього світу [185]. Отже, у становленні толерантності емпатія відіграє особливу роль як індивідуально-психологічна особливість, що характеризує здатність людини до співпереживання й співчуття.

Аналізуючи особливості виховання толерантності у форматі поведінкового підходу, ми дійшли висновку, що її формування включає в себе напрацювання складної системи умінь, норм і навичок, які об'єднують увесь поведінковий репертуар особи і визначають її схильність до того чи іншого типу соціальної поведінки, до певних форм учинкових дій. Відтак толерантна поведінка має виняткове значення, оскільки тільки через конкретні вчинки, які вибудовують, за твердженням О. Шаюк, «цілісний смисловий ряд, самобутню життєву концепцію або навіть програму перспективних дій людини як суб'єкта будь-якої реальності» можна говорити про те, наскільки вона толерантна [345, с. 63].

Отже, на основі аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень проблеми виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів вищих навчальних закладів ми визначили структуру цієї якості як єдність таких компонентів: толерантна свідомість, що передбачає наявність знань студентів про толерантність як загальнолюдську гуманістичну цінність та важливу ознаку професійно-трудових відносин; толерантні почуття – відносно стійкі відчуття майбутніх фахівців стосовно об'єктів міжособистісної та ділової взаємодії, що виражаються в емоційній оцінці, тобто у відповідному прихильному ставленні до людей, іншої думки чи етичних проблем; емоційна стійкість, що передбачає здатність контролювати

гнів, негативні реакції в конфліктних ситуаціях у процесі спільної професійної діяльності; толерантна поведінка – тип соціальної поведінки, основою якої є активне включення майбутніх фахівців у взаємодію з іншими під час виконання спільних особистих та професійних завдань (співпраця) та асертивність. Проте слід мати на увазі, що таке «структурування» є досить умовним, оскільки між усіма компонентами існують складні взаємозв'язки та взаємовпливи.

1.3. Психологічні засади виховання толерантності і культури міжособистісних взаємин студентів вищих навчальних закладів в загальній стратегії розвитку особистості

З метою вибору відповідних для юнацької вікової категорії методів і форм виховної роботи, враховуючи специфіку навчання, необхідно було визначити психологічні особливості виховання толерантності студентів вищих технічних навчальних закладів у загальній стратегії розвитку особистості. Нас цікавило не лише формування у юнацькому віці гуманістичних рис, а й те, наскільки університетська освіта сприяє моральному розвитку молодій людині, вихованню толерантності, культури взаємин.

Вища освіта змінює особистість. За час навчання за сприятливих умов у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки [8, с. 324]. Об'єктом нашого дослідження стали вищі навчальні заклади, де студенти отримують не лише освіту, а й навички професійного спілкування.

Зважаючи на світові тенденції до спільного навчання представників різних країн зі своїм особливим менталітетом, національними, релігійними традиціями, незмірно зростає роль формування гармонійно розвинутої, толерантної особистості, здатної працювати в команді, спільними зусиллями досягати мети. Завданням системи вищої освіти є підготовка високоосвічених, вихованих на гуманістичних традиціях, кваліфікованих спеціалістів, що передбачає не лише оволодіння знаннями, практичними вміннями та навичками, а й набуття студентами професійно значущих якостей, котрі дають змогу успішно адаптуватися до майбутньої діяльності, досягати соціальної зрілості, фахового та особистісного самовдосконалення [317].

Ми з'ясували, що майбутнім фахівцям технічних спеціальностей, порівняно з іншими, частково властива вузькість пізнавальних інтересів, раціональний тип мислення, індивідуалізм, їх менше хвилюють

філософські, моральні проблеми [161; 98; 226]. Студентам цієї категорії властиві аергічність (вузькість кола спілкування, брак бажання контактувати з іншими людьми, прагнення побути наодинці, заглибитися у віртуальний світ комп'ютерних мереж); предметність спілкування, обізнаність та логічне мислення, тобто розуміння логіки розвитку ситуації, незалежність від групової думки, зорієнтованість на себе [226]. Ж. Піаже, як представник когнітивного напрямку, усі здобутки цього вікового періоду пов'язує насамперед зі встановленням рівноваги між когнітивними структурами особистості й підкреслює, що він передусє справжній дорослості [235, с. 54]. З навчанням пов'язаний початок «економічної активності»: вибір професії, включення в самостійну виробничу діяльність, створення власної родини. Це впливає, з одного боку, на мотивацію, систему ціннісних орієнтацій, а з іншого – на інтенсивне формування спеціальних умінь і навичок у зв'язку із професіоналізацією, що зумовлює виділення цього періоду як одного із найважливіших у становленні характеру. Це не лише час спортивних перемог, а й початок творчих злетів, технічних і наукових досягнень [98].

Прагнення до самоствердження, нове оточення, зміна характеру спілкування та видів діяльності, визначення свого місця в системі суспільних відносин, колективі сприяє прискореному розвитку соціально цінних, моральних якостей студента. Від ефективного психолого-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу залежить якість підготовки майбутніх фахівців [336, с. 12–13]. Навчання у вищому навчальному закладі визначає спрямованість розумових здібностей молодшої людини, у неї формується відповідний склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості [226].

Аналіз літератури і результатів власного дослідження дозволили визначити, що провідним компонентом структури розумових здібностей майбутніх фахівців є високий рівень розвитку уяви. Не менш важливу роль відіграє і дієво-практичний інтелект. За час навчання у вищому навчальному закладі у студентів розвиваються такі властивості особистості, які визначають позитивне ставлення до соціально прийнятих норм, до інших людей. Однак студентам технічного профілю властива вузькість пізнавальних інтересів, вони більше зорієнтовані на свою спеціальність. У них сильніше, ніж у гуманітаріїв, знижена увага до політичного життя, ще менше їх цікавлять філософські проблеми. Це актуалізує посилення виховної роботи, гуманітаризацію навчального

процесу [226].

Професійна ідентифікація та адаптація під час навчання в університеті зумовлюють потужний особистісний розвиток студента. І відбувається це, за твердженням Г. Ананьєва, у найбільш сенситивний для формування основних соціогенних потенцій людини період юнацького віку [14, с. 122]. Науковці [118; 69; 173; 44; 168; 169; 318; 256; 400; 370] вважають юність надзвичайно важливим для розвитку особистості періодом. Рання юність (старший шкільний вік – це 14–17 років), пізня (17–25 р.) [145]. Висвітлюючи основні напрямки розробки проблем розвитку особистості у цей період, А. Петровський відзначає, що «...юнацький вік залишається білою плямою на мапі психологічних досліджень» [232, с. 17]. У своїй «романтичній» концепції юності Ж. Ж. Руссо спробував визначити основні стадії психічного розвитку молодшої людини, у якій спочатку з'являються лише відчуття, на їхній основі формується судження, а лише тоді народжується ідея» [266, с. 100]. Хоча до вивчення юності як етапу психічного розвитку долучилися як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, цей вік залишається недостатньо вивченим. Особливо це стосується періоду пізньої юності, або молодості.

Аналіз архівної документації, особових справ студентів дозволив визначити, що період навчання у вищому навчальному закладі у переважній більшості випадків охоплює вік 17–25 років (пізня юність) [208, с. 130]. З розвитком психологічного знання виникали різні погляди щодо вивчення природи юнацького віку. З огляду основних наукових підходів у вітчизняній і зарубіжній психології можна зробити висновок, що юність характеризується як етап: слабкої емоційної адаптації і психічної невірноваженості (С. Холл [331], А. Гезелл [76], Дж. Дьюї [103]); посиленої тривожності (З. Фрейд [325]); пізнання внутрішнього світу – відкриттям власного «Я» (Е. Шпрангер [350], Ш. Бюлер [370], І. Кон [145]); прийняття і засвоєння соціальних ролей (Р. Селман [400], Х. Ремшидт [256]); виникнення почуття соціальної відповідальності (Д. Фельдштейн [318]); маргінальності (дитина – дорослий) (К. Левін [168; 169]); досягненням ідентичності (Е. Еріксон [357]); формуванням світогляду, планів на майбутнє (Л. Божович [44], Х. Хевігхерст [249]); моральних переконань (Н. Лейтес [173]); нового рівня моральної зрілості (Л. Виготський [69]); моральної свободи (А. Зосімовський [118]).

Представник біологічного напрямку С. Холл, головним законом розвитку визнаючи «рекапітуляцію», стверджує, що онтогенез повторює

стадії філогенезу. У його теорії юність порівняна з історичним періодом «бурі та натиску», неспокійною перехідною епохою. Дослідник називає її часом великих потрясінь, зниженої емоційної адаптивності, невірноваженсті, частоті зміни настрою, коливаннями між активним інтересом до всього, що відбувається навколо, та повною апатією, млявістю й пригніченістю [331, с. 69–70]. Ми переконалися в цьому спостерігши під час аналізу, що поведінка студентів характеризувалася індивідуальною мінливістю емоційних реакцій на різні ситуації взаємодії з іншими. Було виявлено, що мотивацію студентів визначає, з одного боку, прагнення до самостійності та самоповаги, а з іншого – зіткнення з регламентацією та очікуваннями оточуючих. Це провокує молодих людей до конфліктності, бурхливих, неадекватних емоцій. Вони виявляють агресивність або, навпаки, обирають тактику уникнення. Для поведінки студентів характерні прояви невмотивованого ризику, невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких лежать не завжди гідні мотиви.

Студентство – період не лише безкорисливих жертв і повної самовіддачі, а нерідко і негативних проявів [325; 76; 331]. «Динамічний стереотип» І. Павлова може зумовлювати стресогенну ситуацію, призводити до нервових розладів і зривів. Саме ця причина може зумовлювати труднощі в спілкуванні. У процесі дослідження ми виявили, що в одних студентів вироблення нового стереотипу відбувається стрибкоподібно, а в інших – плавно і рівномірно. Безсумнівно, протікання такої перебудови пов'язане з характеристиками типу вищої нервової діяльності, однак і соціальні фактори мають не менш вирішальне значення. Врахування індивідуальних властивостей нервово-психічних процесів студентів під час залучення до нових видів діяльності і спілкування допоможе вихователям створити сприятливі умови для їхньої адаптації у суспільстві [222].

Незважаючи на індивідуальну мінливість емоційної сфери й пов'язані з цим прояви поведінки загалом ми можемо стверджувати про загальну її стабілізацію, урівноваженість, здатність до усвідомлення і прояву толерантного ставлення до людей. Саме в цей період, той, хто навчається, уже здатний до саморегуляції: він здійснює контроль за власною поведінкою та емоціями, тому перепади настрою трапляються все рідше [44; 173; 69].

Молоді люди у 16–20 років, незалежно від темпераменту виглядають стриманішими, толерантнішими й поміркованішими, ніж, наприклад, у 15 років. У студента з'являються ті якості, які ще не

проявлялися, або не були сформовані в старших класах (цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою у взаємовідносинах з іншими). У цей час у молодій людини підвищується інтерес до моральних проблем (мети, способу життя, толерантності, милосердя, відповідальності, свободи, любові, вірності) [226].

У своїй теорії А. Гезелл стверджує, що на процес становлення особистості впливають біологічні фактори, які визначають послідовність розвитку основних моделей поведінки й тенденцій її формування [76, с. 55].

З. Фрейд характеризує юність на основі психоаналізу. На його думку, прагнення до любові є глибокою внутрішньою потребою, яка мотивує прагнення індивіда до прихильних взаємин [325, с. 116]. Розвиток особистості – це насамперед духовний процес. Найважливіші новоутворення в цей період, на думку Е. Шпрангера, представлені відкриттям власного «Я», рефлексією, усвідомленням власної індивідуальності, а основним завданням виступає пізнання внутрішнього світу [350, с. 201]. Ш. Бюлер пояснює психічні зміни в молодій людини фізіологічним розвитком і доводить, що когнітивні структури закладаються задовго до початку періоду юності [370, с. 213].

І. Кон пов'язує особливості розвитку особистості в юнацькому віці з індивідуально-типологічними властивостями [133; 134]. На його думку, внутрішнє «Я» молодій людини часто не узгоджується з поведінкою, об'єктивна суперечність зумовлює внутрішню невпевненість у собі, а інколи зовнішню агресивність, розв'язність, нехтування почуттями іншого. Важливою рисою особистості в юнацькому віці І. Кон називає колективізм. Для молодій людини дуже важливо почувати себе членом групи, бути прийнятим ровесниками, мати серед них авторитет. «Низький статус у колективі, як правило, корелюється з високим рівнем тривожності і прагненням змінити свою особистість» [145, с. 151].

Р. Селман розробив теорію «прийняття соціальної ролі» як розвитку здатності ставитися до себе та інших людей, як до суб'єктів, реагувати на їхню поведінку так само, як на свою власну, і оцінювати її з позиції соціальної значущості [400, с. 124].

Досліджуючи проблеми особистості молодій людини, Х. Ремшидт відзначає, що юність – це не лише перехідний період до стадії дорослої людини, а незалежна від попередніх, самостійна фаза розвитку, в якій формується почуття соціальної відповідальності. У цій фазі

відбувається зіткнення ідеалів з реальною дійсністю: студенти ще зовсім мало стикалися з практичною професійною діяльністю та її проблемами, вони тільки починають знайомитися з умовами праці, усвідомлюючи невідповідність між вимогами і власними можливостями, у зв'язку з чим починають краще усвідомлювати необхідність власного розвитку [256, с. 105–106].

Основними характеристиками особистісного розвитку в юнацькому віці Р. Хевігерст називає формування більш зрілих взаємин з оточуючими, прагнення до розуміння іншого; готовність до спільної трудової діяльності, яка могла б забезпечити економічну незалежність; виникнення бажання бути соціально відповідальним стосовно інших [249, с. 109].

Згідно з теорією поля К. Левіна, студентські роки є перехідним періодом, коли змінюється групова належність індивіда: він частково позиціонує себе в ролі дитини (сина чи доньки), і водночас прагне відносити себе до групи дорослих, у деяких ситуаціях «маргінальних». Однією із переваг теорії К. Левіна є те, що вона передбачає зміну тривалості періоду юності в залежності від належності до тієї чи іншої субкультури, соціального прошарку [168, с. 76–77].

На думку Л. Виготського, юність є «початком зрілого життя» [69, с. 37]. Ознайомившись з теоріями соціальної обумовленості процесу розвитку людини в цьому віці, ми виявили, що найбільш послідовне обґрунтування належить Е. Еріксону, який запропонував психосоціальну концепцію становлення особистості. Саме цьому періоду притаманне досягнення ідентичності й побудова міжособистісних взаємин, негативним результатом яких може стати ізоляція, самотність. А можливе і виникнення кризи, коли молода людина не може продовжити освіту та обрати професію. «Дифузія ідентичності» зумовлює неспроможність молодої людини визначити власні цілі, цінності та ідеали, тобто здійснити психосоціальне самовизначення. У зв'язку з цим у неї може спостерігатися порушення працездатності, у результаті чого виникають труднощі в зосередженні на необхідних завданнях, або вона може занадто захопитися пошуком того нового, що, на її думку, буде корисним у майбутньому [357, с. 112]. Іноді відбувається орієнтація на такі соціальні ролі, які в ході морального розвитку юнака чи дівчини можуть розцінюватись як шкідливі, небезпечні, небажані [168]. Ми вважаємо, що з допомогою опрацювання концепції ідентичності Е. Еріксона, нам легше було аналізувати особистісні проблеми студентів.

Канадський психолог Д. Марша виділив такі етапи розвитку ідентичності: «невизначена, розмита», «дострокова, передчасна»; «мораторій». Коли індивід перебуває в процесі нормативної кризи самовизначення, він обирає із численних варіантів розвитку той єдиний, який може вважати своїм. «Зрілою» особою можна назвати тоді, коли вона перейшла від стадії пошуку до практичної самореалізації, що вимірюється ступенем професійного, релігійного та політичного самовизначення молоді людини [226, с. 143].

На думку М. Розенберга, більше за інших схильні «замикатися», уникати спілкування з навколишніми, вважати себе «не такими, як усі, обділеними увагою» молоді люди із заниженою самооцінкою. У процесі нашого дослідження у вищих навчальних закладах технічного профілю ми виявили, що подібні судження у студентів із заниженою самооцінкою («Я часто ловлю себе на думці, що завжди граю роль, щоб справити на людей гарне враження», «Я схильний «маскуватися» перед іншими») траплялися у чотири рази частіше, ніж у власників високої самооцінки. Для студентів із зниженою самоповагою притаманні сором'язливість, схильність до психічної ізоляції, відходу від дійсності у світ мрій. Вони страждають від самотності [226, с. 210]. У зв'язку з цим у рамках нашого дослідження ми спрямовували зусилля на виявлення проблем спілкування в студентській аудиторії, виховання поваги до особистої гідності кожного, хто відчуває труднощі в налагодженні взаємин, формування навичок толерантної поведінки, заснованої на принципах позитивної ідентичності, до структури якої входить як позитивне ставлення до самого себе, так і ціннісне ставлення до інших. Формування позитивної ідентичності передбачає виховання у молоді поваги та усвідомлення цінності іншої людини, завдяки свідомій відмові від протиставлення таких понять, як «свій» і «чужий» та прийняттю інших людей незалежно від їхнього статусу, належності до тих чи інших спільнот.

Шляхами подолання наслідків юнацьких криз є також формування у студентів почуття любові та інтимності як способу довірити себе іншій людині. До структури любові входять емпатія, щирість та інші моральні якості особистості, а не лише сексуальна близькість. На думку Е. Еріксона, повторне визначення самоідентичності цілком можливе і може відбуватися дещо пізніше [357, с. 312]. У дослідженнях проблем юності Н. Лейтес вказує на особливу позицію, яку займає молода людина стосовно статусних і особистісних досягнень, автор звертає увагу на факти пошуку певного еталону, взірця і потребу в духовних

наставниках [173]. Сучасна молодь оцінює та визнає людей не за віковим цензом: важливим критерієм виступають розумові здібності, знання і здобутки в професійній сфері, уміння організувати колектив.

Ми стали свідками критичного ставлення студентів до педагогів. Н. Лейтес стверджує: «Молоді люди «прекрасно» відчують слабку підготовку викладача, засуджують вади в його загальній культурі, мінливість настрою, кар'єризм, загравання перед студентами» [173, 87]. За даними спостережень науковців, 2/3 студентів зауважують на важливості спілкування з дорослими. З батьками вони радяться про життєві, професійні перспективи. Майбутні плани обговорюються також з викладачами, знайомими дорослими, думка яких для них є важливою. У процесі дорослішання виникає почуття загостреної незалежності від думок батьків, педагогів; відбувається формування інших переконань, цінностей, особистісних рис і характеристик, насамперед, здатності враховувати потреби та інтереси оточуючих так само, як і власні, застосовувати стосовно себе та інших однакові критерії оцінки. А це сприяє формуванню орієнтації на толерантність, що проявляється в готовності та здатності враховувати позиції, думки й переконання оточуючих [317].

А. Зосімовський називає юнацький вік періодом формування моральної свободи. На його думку, молоді люди, наділені багатим внутрішнім світом, відповідними психологічними особливостями, спроможні протистояти будь-якому впливові середовища. Ступінь участі в перетворенні світу, усвідомлена індивідуальність виступають «головним критерієм морального виховання особистості» [118, 48–52]. Л. Божович додає, що в юності під впливом потреби в самовизначенні і завдяки власним психологічним особливостям молода людина починає вбачати в загальних моральних категоріях особистий досвід, як свій особистий, так і навколишніх людей [44]. У цей період визрівають когнітивні та особистісні передумови формування світогляду, пошуку відповіді на таке важливе питання, як сенс життя, у процесі якого відбувається усвідомлення необхідності суспільного розвитку загалом, так і прагнення до досягнення своєї конкретної мети власного життя зокрема. Звідси випливає соціальна орієнтація особистості, формування перспективних планів [44, с. 276]. Відповідно до умовних тимчасових рамок суб'єкт у суспільстві проходить декілька стадій розвитку, однією з яких В. Слободчиков називає персоналізацією (прийняття особистої відповідальності за власне майбутнє) [282, с. 7–8].

Д. Фельдштейн особливого значення надає соціальній ситуації

розвитку та провідній діяльності в юнацькому віці. Остання активно поєднується із суспільно-корисною працею, а також має велике значення для обраної професії. Учений відзначає, що в юності складаються основні передумови для формування соціальної відповідальності як інтегральної якості особистості, що, у свою чергу, сприяє зміні мотивації навчальної діяльності студентів: ставлення до набуття знань як до засобу досягнення особистих цілей у процесі професійної самоідентифікації змінюється усвідомленням соціальної значущості навчання, а саме – необхідності використовувати отримані знання для суспільного блага [318, с. 342–343]. У період юності відбувається завершальний етап первинної соціалізації, тому що її часто порівнюють із загальним розвитком і становленням особистості. Цей процес включає в себе, з одного боку, «засвоєння індивідом соціального досвіду, а з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків шляхом активної діяльності, входження в соціальне середовище» [249, с. 338].

Суб'єктивні критерії зрілості особистості характеризують психологічну сферу і відображають глибинні процеси інтеріоризації суспільних норм. Об'єктивні критерії, зміст яких полягає в презентації здатності особистості реалізувати норми, відтворювати й передавати їх, становлять її соціально-психологічну сферу. Перші характеризують особистість у світлі індивідуального розвитку, розкривають її суб'єктивну гармонійність і адаптованість у соціумі, суб'єктивну успішність і, як наслідок, – емоційне задоволення. Другі дають уявлення про об'єктивний комфорт і рівень успішності особистості в суспільстві [40, с. 275].

Отже, науковці стверджують, що юність – це період: 1) завершення фізичного і статевого дозрівання людини, 2) усталення психічних процесів і властивостей свідомості, зміни особистісних характеристик; 3) набуття соціального статусу [312; 69; 95; 331; 352; 133; 223; 381; 243; 299; 43; 44; 234; 158; 63; 107].

Ми розглядали проблему виховання толерантності в молодих людей юнацького віку з позицій сучасних уявлень про особистість, яка визначається нами як сукупність соціально обумовлених психологічних характеристик, що проявляються в суспільних за своїм характером зв'язках і відносинах, є досить стійкими, визначають моральні вчинки людини і є надзвичайно важливими для неї самої та навколишніх. Особистість – це, по-перше, індивід, що виступає об'єктом соціальних відносин [142, с. 287] і свідомої діяльності; по-друге, обумовлена залученням до суспільних відносин системна якість людини, що

формується в процесі спільної з іншими діяльності та спілкування [83, с. 193]. У обох визначеннях фігурує слово «соціальний». Це означає ставлення людини до спільності собі подібних, між якими відбувається постійна взаємодія, про ефективність якої можна говорити лише за умови прихильного ставлення до інших, прийняття людьми один одного, взаєморозуміння на засадах толерантності.

Вітчизняні і зарубіжні дослідники керуються різними підходами у поясненні та дослідженні процесу розвитку особистості: типологічний (Е. Кречмер [158], К. Юнг [359], У. Шелдон [401], Е. Фромм [323]), що пояснює властивості особистості біологічними особливостями; структурний (У. Джеймс [95], З. Фрейд [325], К. Юнг [359]) опирається на побудовану ієрархію утворень особистості; «теорія особистісних рис» (Г. Олпорт [217], Г. Айзенк [10]), що виводить їх з функціональних властивостей. Вітчизняна школа психології пов'язує дослідження проблем розвитку особистості з іменами Л. Виготського [69], А. Леонтьєва [175], Л. Божович [44]. Різні підходи стосовно розробки моделі структури особистості представлені в працях А. Ковальова [137], В. Мерліна [192], К. Платонова [238] та інших. Але ні в психології, ні в педагогіці на це питання немає єдиного погляду. Із цього приводу І. Кон [146] говорить про те, що багатозначність поняття особистості призводить до неоднозначності його розуміння як конкретного суб'єкта діяльності. Учений звертає увагу на той факт, що особистість втілює індивідуальні особливості людини та її основні соціальні ролі; а тому вважає її певною мірою соціальною властивістю індивіда з соціально значимими рисами, які перетворюють його в суб'єкт праці, пізнання та спілкування [146, с. 75]. У багатьох теоріях особистість розглядають як соціально-психологічний феномен, що являє собою життєво стійке утворення. Сталість особистості характеризує послідовність її дій і передбачуваність поведінки, надає її вчинкам закономірного характеру, виступає «засадою» внутрішнього благополуччя людини та побудови толерантних взаємин з навколишніми [335; 137; 132].

Особистісний підхід дозволяє обґрунтувати процеси становлення молоді людини, як члена суспільства, як майбутнього фахівця, громадянина. Юнаки та дівчата усвідомлюють, що стоять на порозі самостійного життя. У процесі навчання і професійної підготовки багато з них висловлюються за підтримку активних і самостійних форм діяльності. Завдяки цьому в студентів закладаються основи вмінь слухати співрозмовника, визнавати та схвалювати думки, сприймати переконання інших людей, що, безперечно, сприяє успішному

формуванню в них толерантності. У молодих людей виробляється свідоме ставлення до навчання, тому що вони розуміють соціальне значення знань та практичних умінь у сучасних умовах, важливість професійної самоосвіти [226, с. 218]. Розуміння сутності освіти, яке раніше зводилося головним чином до формування систематизованих знань, умінь, навичок, останнім часом значно розширилося. Сучасна освіта, як загальна, так і вища або професійна, зорієнтована на формування високо розвинутої особистості, завданням якої є не лише навчання й оволодіння фахом, а й формування світогляду, прагнень, переконань, волі, почуттів, моральної вихованості (уміння поводити себе в суспільстві стосовно інших). Вихованість – це передовсім людяність, внутрішня інтелігентність, повага до іншого, що актуалізує толерантність як якість особистості [210, с. 218].

Гуманістична парадигма освіти полягає в необхідності розвитку здатності молоді людини як суб'єкта самостійно формувати та удосконалювати свою життєдіяльність. Метою виступає навчання людини самостійно здобувати необхідні знання і застосовувати їх на практиці. Зокрема, І. Смірнов зазначає: «Дати молоді професійну путівку в життя – це головне завдання, що постає перед системою професійної освіти» [285, с. 16]. А. Новіков розглядає гуманізацію професійної освіти з погляду її переорієнтації на особистісну модель педагогічної взаємодії як процес і результат професійного розвитку й самоствердження особистості; як засіб її соціальної стійкості й захищеності в умовах ринкових відносин; виділяє основні цілі професійної освіти. Однією із них є виховання молоді генерації, здатної до здійснення соціально-економічних перетворень, що забезпечать ефективність управління й виробництва на базі людського виміру [214]. На наш погляд, досягнення цієї мети можливе завдяки формуванню в студентів гуманістичного світогляду і толерантної свідомості, на основі чого вибудовується культура міжособистісних взаємин.

Молоді властива спрямованість особистості в майбутнє, тому центральним новоутворенням для періоду юності є самовизначення – професійне (ким бути?) та особистісне, або моральне (яким бути?). Проблема самовизначення є предметом дослідження у працях С. Рубінштейна [265], Б. Ананьєва [14] і пов'язана з вивченням життєвого шляху людини. М. Гінзбург [80] називав особистісне самовизначення пошуком свого місця в системі суспільних відносин. Зв'язки молоді людини з іншими і суспільством загалом можливі завдяки її особистому усвідомленню себе як майбутнього професіонала.

У контексті нашого дослідження погляд на особистість крізь призму коректної, конструктивної взаємодії з довкіллям є дуже важливим. Не викликає сумніву той факт, що зміни, які відбуваються в нашій країні та й у всьому світі, охоплюють сферу міжособистісних взаємин людей. У зв'язку з цим виникає потреба формування самосвідомої, гуманної, толерантної особистості у процесі цілеспрямованої організації гуманістичного виховання студентської молоді.

У межах нашого дослідження відзначимо, що толерантність передбачає зацікавлене ставлення до іншого, бажання відчутти його, зрозуміти, усвідомити, що світогляд іншої людини може відрізнятися від власного, але це не заважає спілкуватися, колективно досягати спільної мети. Побудова позитивних, конструктивних взаємин можлива лише на демократичних засадах, за умови прояву толерантності стосовно один одного.

Процес соціалізації особистості в юнацькому віці можна не розглядати з позиції «теорії ставлення», під якими розуміють «систему індивідуальних свідомих зв'язків особистості з об'єктивною дійсністю, що відображає історію життєвого шляху людини, її особистого досвіду. Ставлення завжди має чітку структуру і включає в себе емоційні переживання відносно оцінювання ситуації. У зв'язку з нормами й нормативними критеріями формуються переконання і переконаність» [333, с. 67]. На думку В. М'ясищева, «різноманітність ставлень особистості потребує виділення в її структурі домінуючого ставлення, що визначає її спрямованість. Мова йде про спрямованість особистості, яка визначається домінуванням ставлення людини до інших, до самого себе та до предметів навколишнього світу» [209, с. 35]. Для нашого дослідження категорія ставлення до іншої людини та до себе є вирішальною, оскільки саме вона визначає характер взаємин. Структура ставлень не є сталою, оскільки протягом життя людина постійно змінюється, а це впливає на характер її міжособистісної взаємодії. Зазвичай розрізняють ділові та міжособистісні взаємини. Перші виникають у ході виконання службових обов'язків, регламентованих інструкціями, статутом, постановами: під час формування групи визначаються функції її членів. Психологічні дослідження встановили такі види ділової залежності: рівності та підпорядкування. У першому випадку двоє або більше членів групи, колективу виконують однакові функції. У другому – одна особа займає вище становище, що зобов'язує її визначати для підлеглого об'єкти діяльності, здійснювати контроль, оцінювати результати виконання роботи. Інша особа визнає і виконує свої

обов'язки, хоча вони не регламентовані документом, а покладаються від імені уповноваженої особи.

Реальні ділові взаємини завжди багатші від тих, які регламентовані положеннями, закріпленими в інструкціях, статутах, наказах. Це пов'язано з тим, що люди ставляться один до одного відповідно до індивідуальних якостей, якими вони наділені. Міжособистісні взаємини виникають на основі психологічних мотивів: симпатії, спільності поглядів, інтересів, компліментарності. Система означених відносин виражається в таких категоріях, як дружба, товаришування, любов, ненависть, відчуженість. Необхідною умовою виникнення такого типу взаємин є пізнання людьми один одного, у процесі чого встановлюються конструктивні міжособистісні відносини. Стосунки припиняються, коли зникають психологічні мотиви, що їх зумовлюють. У процесі спілкування між членами групи (колективу) простежується взаємозв'язок ділових і міжособистісних взаємин. Результати емпіричних досліджень свідчать, що існує декілька типових варіантів співвідношення цих двох видів відносин. Там, де відсутні ділові суперечності між членами та панують доброзичливі міжособистісні контакти, відбувається збіг позитивної спрямованості обох сторін, що у свою чергу, сприяє успішному виконанню завдань. Під впливом позитивних міжособистісних взаємин ділові стосунки стають менш офіційними. Складні ділові відносини, недоброзичливі міжособистісні взаємини членів групи можуть породжувати конфліктну ситуацію. Причини погіршення стану справ можуть бути різними, але вихід потрібно знаходити не за рахунок порушення ділової активності учасників колізії або в результаті приниження особистої гідності іншого чи зневажання окремих осіб, які беруть участь у спільній діяльності. Буває, що в колективах панують нейтральні ділові й міжособистісні взаємини, коли усі дотримуються інструкцій і в процесі діяльності не виходять за межі, визначені регламентом. Це так звані суто офіційні відносини, за умови панування яких потреба в міжособистісних стосунках зникає [43]. Міжособистісні взаємини визначають місце людини в групі, колективі. Від того, як вони складаються, залежить емоційна задоволеність членством у відповідній спільноті, формування ставлень до неї (позиції особистості відносно того, що її оточує, самої себе, інших людей). Від характеру взаємин залежить рівень згуртованості, ціннісно-орієнтаційна єдність колективу, здатність спільно вирішувати поставлені завдання. У студентів існує доволі широкий діапазон міжособистісних взаємин. Практика показує, що в

навчальній групі стосунки складаються не завжди сприятливо: поряд з позитивним характером контактів виникають і ускладнення, які іноді призводять до усамітнення, відчуження, відмови від колективних справ. Конфліктні взаємини перешкоджають нормальному спілкуванню, а отже, повноцінному формуванню особистості. Негативне емоційне ставлення, пов'язане з порушеннями спілкування, часто призводить до виникнення почуття невпевненості в собі, недовіри до людей, інколи до проявів агресивності в поведінці.

Студент – людина відносно доросла, самостійна, духовно та фізично сформована особистість, має стійкі життєві орієнтири. Звичайно ж, переступаючи поріг навчального закладу, студент привносить у нього власний духовний світ, культуру, цінності, сформовані попередньою життєвою практикою і вихованням. Разом з тим, його внутрішній світ, детермінований певною культурою і цінностями, є відкритим до збагачення і розвитку, і у той же час, вразливим стосовно руйнації ціннісних орієнтацій, розпаду чи навіть деградації особистості. Суспільство не повинно залишатися байдужим до того, у яких напрямках буде відбуватися трансформація цієї особистості: воно має право впливати на ці процеси відповідно до суспільних ідеалів, насамперед гуманістичних. Звідси бере початок ідея оптимізації саморозвитку, визначення соціокультурних орієнтацій студентської молоді й виховного впливу на ці процеси. І хоч би в який бік схилилась теоретична думка чи суспільна практика, поза всяким сумнівом, не втрачає актуальності вивчення особливостей формування особистості, аналіз, порівняння як з минулим досвідом, так і з процесами, що відбуваються з нею в різних соціальних системах. Такі і подібні їм явища, потрібно аналізувати й прогнозувати, на основі чого можна й треба здійснювати цілеспрямовані суспільно-виховні впливи. Йдеться про інтенсифікацію гуманістичного виховання студентів, у навчальних програмах яких дуже не так багато часу відведено на набуття гуманітарних знань. Не даремно, як ми переконалися в процесі дослідження, у студентів вищого навчального закладу виникає запитання, навіщо вивчати гуманітарні предмети в університеті у великому обсязі. У процесі спілкування ми виявили, що серед студентів панують хибні уявлення, що у своїй роботі випускники будуть мати справу тільки з конкретного предмету, тому дехто вважає предмети гуманітарного циклу зайвими, а тому поверхово вивчає їхні основи. Такі студенти не зважають на те, що існують певні психологічні особливості праці людини, яка взаємодіє з різними засобами в процесі виробництва

та управлінської діяльності.

Система навчання побудована на тому, що викладач знає різні можливі розв'язки професійної проблеми і показує їх студентам. У житті все відбувається набагато складніше. Немає однакових ситуацій, але є подібні. Отже, і розв'язувати їх потрібно по-іншому. Та й відповідей на одне життєве питання може бути багато. Важко обрати єдиний правильний шлях. Студент вищого технічного закладу оволодіває знаннями з окремих предметів, але випускник повинен бути не тільки вузькопрофільним спеціалістом, але й гармонійно розвинутою особистістю, яскравою індивідуальністю. Відповідно, у вищому навчальному закладі потрібно обов'язково вивчати блок гуманітарних наук, а також організовувати зі студентами систематичну позааудиторну виховну діяльність [247]. Молодість – важливий період, який характеризується творчою наснагою, баченням райдужної перспективи, зростанням продуктивності професійної діяльності фахівця-початківця, коли забезпечуються умови для самореалізації, що може тривати протягом усього подальшого життєвого шляху. Це час, насичений новим досвідом, суперечностями, професійною спрямованістю. Молодість є вирішальним у житті людини періодом, коли остаточно формується фундамент ціннісних орієнтацій, вимальовуються головні напрямки пошуків самореалізації в майбутньому. Саме у ранній молодості закладаються основи способу життя – професійні інтереси, політичні уподобання, стиль поведінки, характер спілкування тощо. Молода людина вчиться співпрацювати, спілкуватися, знаходити собі друзів, коханих. Серед головних життєвих проблем найбільш актуальними стають такі, як: пошук сенсу власного існування, цінності свого життя; уникнення самотності; бажання особистого щастя, кохання, створення сім'ї; професійне самовизначення; можливості реалізації своїх здібностей.

Разом з вітчизняними й зарубіжними науковцями ми можемо стверджувати, що студентські роки особистості, юність є етапом проблемної емоційної адаптації й психічної неврівноваженості (С. Холл [331]); тривожності (З. Фрейд [325]); пізнання внутрішнього світу – відкриття свого «Я» (І. Кон [145; 146]); Є. Шпрангер [350], абстрактного і формального мислення (Ж. Піаже [235]); прийняття і засвоєння ролей (Р. Селман [400]); формування почуття соціальної відповідальності (Х. Ремшидт [256], Д. Фельдштейн [318]); маргінальності /дитина-дорослий/ (К. Левін [168]); досягнення ідентичності (Е. Еріксон [357]); формування світогляду, планів на майбутнє (Л. Божович [44],

Х. Хевігхерст [249]); формування моральних переконань (Н. Лейтес [173]); вищого рівня моральної зрілості (Л. Виготський [69]); моральної свободи (А. Зосімовський [118], В. Топоркова [226], І. Кон [145], В. Лісовський [177], С. Самігін [268]). Дослідження вчених (А. Алексюк [8], М. Амосов [12], Б. Ананьєв [14]) присвячені вивченню особливостей розвитку особистості студента. На думку цілого ряду учених (М. Дьяченко [104], Л. Кандилович [104], А. Петровский [233]), вік 18–20 років є періодом навчання у вузі, етапом найбільш активного розвитку гуманних почуттів, який характеризується підвищеним інтересом до моральних проблем. Це підтверджують і самі студенти у процесі організованого нами опитування.

Незважаючи на значну кількість підходів у вивченні психологічних особливостей проблем студентства, можна зробити висновок, що кожний із них сприяє глибшому розумінню періоду юності в житті людини, а у нашому випадку – проблем, які виникають у студентів університету. Навчання за технічним профілем накладає відповідний відбиток на особистість студента, який за словами академіка НАНУ М. Згуровського, є «носієм ідей, інтелектуальним джерелом і виконавцем промислової революції, представником науково-технічної інтелігенції» [407, с. 138]. А це вимагає спрямування зусиль педагогів на виховання морально зрілої, гуманістично спрямованої, толерантної особистості студента, від чого залежить характер соціально-економічного розвитку в майбутньому.

Висновки до першого розділу

У першому розділі схарактеризовано історичні передумови розвитку ідей толерантності, основні методологічні принципи досліджуваної проблеми у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці. З'ясовано, що її розуміння має глибинну історико-філософську традицію. Аналіз наукових досліджень дає підстави зробити висновок про неможливість представити однозначну дефініцію толерантності, локалізувати в межах тієї чи іншої галузі. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі склалися різні підходи до визначення її змісту. Основні із них гуманістичний, особистісний, діалогічний.

Було уточнено зміст ключової дефініції «толерантність студентів вищих навчальних закладів». Ми визначаємо її як складну багаторівневу та багатокomпонентну якість, сутність якої полягає в

ціннісно-усвідомленій психічній інтра- та інтерактивності, що виявляється в рефлексивності студентів (здатність до усвідомленого розуміння власної особистості, поваги), їхній соціальній перцепції (визнання, розуміння і прийняття іншої людини), яка можлива лише за умови сформованої здатності до емоційної чуйності (емпатія), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу і виступає невід'ємним атрибутом професійної діяльності й активної життєвої позиції майбутнього фахівця.

Дослідження різних аспектів толерантності, аналіз її методологічної основи стали вихідним моментом у визначенні структури міжособистісної толерантності в студентів вищих навчальних закладів, що становить єдність трьох груп компонентів: толерантна свідомість, толерантні почуття та толерантна поведінка.

З'ясовано, що основними методологічними підходами до виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів є особистісно зорієнтований, комунікативно-діалогічний, діяльнісний, культурологічний, гуманістичний та аксіологічний. Базовим серед них виступає особистісно зорієнтований підхід.

Установлено, що юнацький вік, на який припадає навчання у вищому навчальному закладі, є сенситивним для виховання толерантності, оскільки цьому періоду притаманне інтенсивне формування особистості, становлення характеру та інтелекту, спеціальних умінь та навичок у зв'язку із професіоналізацією. Однак дослідниками було з'ясовано, що майбутнім інженерам, на відміну від інших спеціальностей, властиві аергічність (вузькість кола спілкування, брак бажання контактувати з іншими людьми, прагнення займатися своїми справами, заглиблюватися у віртуальний світ комп'ютерних мереж) та предметність спілкування, незалежність від групової думки, зорієнтованість тільки на себе, деяка конфліктність. Висловлені міркування, що ґрунтуються на спостереженнях науковців і власному досвіді, свідчать, що виховання толерантності у студентів, формування культури міжособистісних взаємин є невідкладним завданням педагогічної теорії й практики і зумовлюють його актуальність.

Результати дослідження першого розділу висвітлено в публікаціях авторів [295, с. 54–60; 296, с. 17–20].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН І ВИХОВАННЯ ПРИХИЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Рівні вихованості толерантної особистості. Критерії та показники їх виявлення

Одним із завдань нашого дослідження стало виявлення критеріїв оцінювання, показників і рівнів вихованості толерантності в студентів. Під критерієм розуміють «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-якої ознаки; мірило оцінки» [215, с. 654]. Аналізуючи наукові дослідження з проблем виховання толерантності, ми виявили, що педагоги і психологи пропонують різні підходи до визначення її критеріїв. Наприклад, А. Погодіна до критеріїв толерантності відносить такі: стійкість особистості – сформованість соціально-моральних мотивів поведінки особистості в процесі взаємодії з людьми інших етнічних (соціальних) спільнот; емпатія - здатність до співпереживання, адекватне уявлення про внутрішній світ іншої людини; дивергентність поведінки – здатність неординарно розв'язувати звичайні проблеми, завдання (орієнтація на пошук декількох варіантів); мобільність поведінки – здатність до швидкої зміни стратегії або тактики – відповідно до обставин, що склалися; соціальна активність – готовність до взаємодії в різних соціальних чи міжетнічних групах з метою досягнення поставлених цілей і побудова конструктивних взаємовідносин з іншими [241, с. 4].

За спрямованістю виділяють два види толерантності: зовнішня – це сформоване переконання в тому, що в кожній людині може бути власна позиція, на основі чого можна розглядати конфліктну ситуацію з різних поглядів, урахувати будь-які аргументи; внутрішня толерантність (внутрішня стійкість) – здатність зберігати рівновагу в конфліктній ситуації, приймати рішення та діяти в цих умовах [115, с. 24]. Крім змістових меж, у толерантності визначають і якісні, діапазон яких досить широкий: від повного прийняття, згоди, дружнього ставлення до того чи іншого об'єкта – до цілковитої байдужості, прихованого або явного незадоволення кимось, неприйняття людей, поглядів, ситуацій, відкидання навіть думки про можливу рівність будь-якої іншої людини із собою, нестерпності, конфлікту або навіть прояву агресії [117, с. 54].

Для психолого-педагогічного аналізу толерантності важливо було не лише виокремити її загальну дефініцію, але й виявити конкретні рівні прояву стосовно «далекого», «іншого» та до її носіїв. Схематично їх визначають у такий спосіб: а) активне засудження, необхідність застосування стосовно «іншого» репресивних заходів; б) засудження, необхідність непримиренної ідейної боротьби, викриття, суспільної заборони «далекого» і «чужого», без застосування репресивних заходів; в) байдуже ставлення до «іншого»; г) неприйняття «далекого», але прояв поваги до нього та носіїв, які його представляють; д) активна повага «чужого», «іншого», боротьба за дотримання всіх його прав та визнання особистої гідності. Перші два рівні характеризують ставлення особистості (суспільства) з негативними світоглядними й морально-психологічними установками на толерантність. Третій – визначається незрілими установками. Четвертий, п'ятий – притаманний особистостям з різним ступенем розвитку толерантності, активності в проявах прихильного ставлення до іншого [89, с. 45–46]. У кожному разі для дослідження дуже важливо мати чітке уявлення, який рівень толерантності необхідно схарактеризувати як низький, який – середній, а який – високий. Причому не можна однозначно стверджувати, що вищий рівень толерантності є кращим. На думку П. Комогорова, важливим критерієм для виділення рівнів толерантності є масштаб взаємодії суб'єктів. Відповідно до цього можна говорити про наступні рівні толерантності: по-перше, самотолерантність; по-друге, індивідуально-особистісний рівень; по-третє, груповий або соціальний рівень; по-четверте, етнічний; по-п'яте, національно-державний; по-шосте, соціокультурний [144, с. 5].

Адекватне сприйняття толерантності можливе у порівнянні з протилежними їй проявами (інтолерантністю). Схарактеризуємо властивості толерантної (Т) та інтолерантної людини (І) за окремими параметрами. 1. Знання себе. Т: адекватно оцінює себе та довкілля, здатна ставитися до себе критично, намагається з'ясувати сильні та слабкі риси своїх проблеми; І: завжди оцінює себе позитивно, а в іншій людині – знаходить одні недоліки й у всьому її звинувачує. 2. Захищеність. Т: впевнена у собі, не сумнівається, що впорається з будь-яким завданням; І: побоюється свого соціального оточення і самої себе: в усьому вбачає погрозу. 3. Відповідальність. Т: сама несе відповідальність за свої вчинки, нічого не перекладає на плечі інших; І: переконана в тому, що ніякі події від неї не залежать, отже, така людини знімає з себе відповідальність за все, що відбувається навколо, вона

безпричинно підозрює, що їй усі намагаються зашкодити. 4. Потреба в самовизначенні. Т: прагне до роботи, творчості, самореалізації, самоствердження; І: Схильна відсувати себе на другий план («нехай хтось інший, тільки не я...»). 5. Почуття гумору. Т: жваво реагує на жарти, здатна посміятися над собою; І: апатично або похмуро сприймає гумор, роздратовано реагує навіть на невинні жарти на свою адресу. 6. Авторитаризм. Т: керується демократичними цінностями; І: Віддає перевагу твердій владі. Отже, ми бачимо, що ефективність поведінки толерантної особистості в будь-якій ситуації значно вища, ніж інтолерантної, про яку писав А. Логінов [179, с. 55–56].

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликає перелік критеріїв для визначення вихованості толерантності студентів вищих навчальних закладів, запропонований О. Скрябіною, що традиційно застосовують для опису таких складних психологічних процесів і явищ, як, наприклад, спілкування. Зокрема використовують тріаду критеріїв: когнітивний, емоційний і поведінковий [280, с. 7]. Толерантність – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен, що має кілька ліній прояву і розвитку, які – за аналогією із запропонованими Д. Б'юдженталем «базовими вимірами спілкування» – можна вважати базовими вимірами толерантності [56]. Аналіз наукових джерел дав нам змогу на основі інтегрально-аналітичного підходу і врахування визначених складників вихованості толерантності студентів вищих навчальних закладів виділити такі критерії оцінювання її рівня: когнітивний; емоційно-вольовий та практичний. Ці критерії ми конкретизували з допомогою наступних показників: а) когнітивний критерій: обізнаність із проблемою толерантності, її розуміння як гуманістичної цінності й соціальної норми цивілізованого різноманітного суспільства, усвідомлення її значущості в якості невід'ємного атрибуту професійної діяльності; рефлексивність або інтраперсональність; соціальна перцепція або інтерперсональність; б) емоційно-вольовий критерій: емпатія (емоційна чуйність); емоційна стійкість і врівноваженість; в) практичний критерій: здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; асертивна поведінка.

Когнітивний критерій толерантності є найбільш дослідженим. Саме тому толерантність найчастіше описують саме в когнітивній площині. Важливим є визнання складності, багатовимірності та різноманітності світу, а також інтерпретативного характеру індивідуальних суджень про нього, а тому – неможливість звести

різноманітні погляди до єдиної «спільної істини», усвідомлення множинності індивідуальних картин світу. Саме ці аспекти відображені в Декларації принципів толерантності. Згідно з документом під толерантністю насамперед розуміють усвідомлення різноманіття культур усього світу, багатства форм самовираження й способів прояву людської індивідуальності [99]. У цьому документі толерантність також визначається як «цінність і соціальна норма, сутність якої полягає в забезпеченні кожного індивіда цивілізованого суспільства правом відрізнятись від інших, у забезпеченні стійкої гармонії між різними конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами, у повазі до розмаїтості культур, цивілізацій і народів, готовності до розуміння й співробітництва з людьми, що відрізняються між собою за зовнішніми ознаками, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями». Когнітивний критерій толерантності полягає, насамперед, в усвідомленні та прийнятті людиною складності й багатовимірності – як найважливіших елементів реальності; варіативності їх сприйняття, розуміння інших людей, а також усвідомлення (принаймні, часткове) відносності, неповноти – суб'єктивності власних поглядів чи переконань і загальної картини світу. Толерантність у когнітивному «вимірі» найяскравіше виявляється саме в ситуаціях зіткнення позицій, розбіжності думок чи поглядів, що дає змогу вважати їх проявами плюралізму, багатства індивідуальних світоглядів та інтерпретацій. Когнітивна інтолерантність виходить із позиції наявності певної «норми», «відповідності правильному» тощо, а тому заперечує саму можливість існування множини поглядів; будь-які розбіжності в поглядах і оцінках різних людей вважаються помилковими, оманливими, суперечливими. У дослідженнях розглядають зв'язок толерантності з позицією плюралізму [389; 16; 57; 89; 176]. Визнання неминучості та необхідності плюралізму поглядів, а відповідно, вимога толерантності до інакомислення є визначальним принципом плюралістичної культури.

Толерантність також має таку важливу характеристику, як здатність людини не перетворювати будь-які суперечності, розбіжності в поглядах чи переконаннях зі співрозмовником, (тобто, когнітивний «конфлікт») у конфлікт міжособистісний. Важливим показником толерантності в межах когнітивного критерію є усвідомлення значущості даного феномену як загальнолюдської гуманістичної цінності. Як уже зазначалося раніше, толерантність завжди була універсальною загальнолюдською цінністю й основою для розбудови

власне людських контактів на різних рівнях у взаєминах між окремими особистостями, між різними за організацією соціальними групами, народами й державами. У межах аксіологічного підходу науковці намагаються максимально сфокусувати поняття толерантності. Найбільш послідовним у цьому напрямку є П. Ніколсон, який намагається представити толерантність не просто як своєрідний сурогат довіри і прихильності, а як моральний ідеал, як цілком самостійну цінність [389]. За П. Ніколсоном прояв толерантності як морального ідеалу характеризується такими складовими: 1) наявність відхилення; 2) нетривіальність, моральна важливість цього відхилення; 3) моральна незгода суб'єкта толерантності з цим відхиленням, 4) сила, якою володіє суб'єкт толерантності для того, щоб чинити той чи інший вплив на це відхилення; 5) неприйняття чогось, але відмова від використання цієї самої сили проти нього; 6) сприйняття толерантності у відносинах як благо. На основі цього людину можна назвати толерантною, якщо вона відмовляється від здійснення впливу на морально неприйнятне для неї відхилення. Ще важливішим є те, що саме таку відмову визнають морально цінною. Саме такої версії толерантності дотримується більшість ліберальних філософів у сфері політики і моралі, проте деякі з них не поділяють оптимізму П. Ніколсона з приводу морального блага толерантності і вважають її сурогатом, навіть чимось другосортним (*second best*), але все ж морально значущим явищем у системі суспільних відносин. Але і ті, й інші розуміють толерантність як морально значущу відмову від протидії стосовно морально неприйняттого відхилення [389, с. 35–38]. Повне заперечення самоцінності аксіологічного підходу загрожує втратою емансипаційного потенціалу поведінкових практик. «Толерантність як загальнолюдська цінність у низці таких моральних вимог, як воля, рівність, милосердя, спрямована на формування ціннісно-орієнтованої єдності» [78, с. 69].

У нашому дослідженні ми виходимо з таких положень, що когнітивний критерій оцінювання рівня вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю виявляється, насамперед, в обізнаності молодих людей із проблемою толерантності, її розумінням як універсальної загальнолюдської гуманістичної цінності, соціальної норми цивілізованого суспільства, невід'ємного атрибута майбутньої професійної технічної діяльності, усвідомленні її значущості.

С. Братченко та М. Миронов, досліджуючи проблеми особистісного розвитку, виділяють в межах когнітивного критерію

інтраперсональні та інтерперсональні показники [53, с. 38–46]. Інтраперсональність за К. Роджерсом вказує на розуміння особою власного внутрішнього світу, що передбачає вироблення чіткого уявлення про себе, здатність побачити й почути себе справжнього крізь нашарування масок, ролей і механізмів захисту, зближення «Я» реального та «Я» ідеального, а також знання способів, як краще зрозуміти й прийняти власну особистість та головне – уміння встановити «їх відповідність толерантній свідомості», здатність виявити в себе риси толерантної особистості. Інтраперсональність включає прийняття себе, відкритість внутрішньому «досвіду переживань», відповідальну свободу; цілісність і конгруентність [260, с. 69].

А отже, інтраперсональність студентів вищих навчальних закладів технічного профілю ми розуміємо як глибокі знання особливостей власної особистості, своїх сильних і слабких сторін, уміння встановити «їх відповідність толерантній свідомості», здатність виявити у себе риси толерантної особистості; ставлення до себе як до людини, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, віру в себе, особистісні та професійні можливості; уміння прислухатися до внутрішнього голосу, «бути справжнім»; відповідальну свободу і цілісність особистості; динамізм у міжособистісних та ділових взаєминах, тобто відкритість до змін і здатність розвиватися, готовність стати учасником соціально-економічних перетворень і науково-технічного прогресу, долати особистісні та професійні суперечності і проблеми, зберігаючи при цьому свою ідентичність.

Особистість є тим більш толерантною, чим краще вона здатна до раціонального прийняття інших людей такими, як вони є, та спроможна поважати їхню своєрідність і право бути собою, до визнання безумовної цінності і довіри до них. Інтерперсональність також передбачає розуміння інших, що полягає у свободі від забобонів і стереотипів і характеризується здатністю до адекватного, повного й диференційованого сприйняття навколишньої дійсності загалом, а особливо – інших людей [260, с. 72]. А. Бодальов пропонує розуміти цей показник як міжособистісне сприйняття, тобто уміння безумовно пізнавати іншу людину [43, с. 117]. Ми вважаємо, що важливим також є уміння виявляти ознаки толерантності в інших людей. Серед компонентів інтерперсональності ми також відзначаємо соціалізованість особистості та творчу адаптивність, що розкриваються у прагненні людини до конструктивної взаємодії з різними соціальними об'єктами та готовності сміливо і відкрито йти назустріч життєвим проблемам і

справлятися з ними, не уникати їх, а проявляти «творчу адаптацію до новизни конкретного моменту», уміння давати відсіч, коректно висловлюватися, використовуючи всі потенційні внутрішні можливості.

Сутність інтерперсонального показника когнітивного критерію оцінювання рівня вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю ми виявляли за здатністю особистості студента до соціальної перцепції. Інтерперсональність студентів вищих навчальних закладів технічного профілю передбачає розуміння інших, що полягає у свободі, безумовному пізнанні іншої людини, повазі особистої гідності іншого у професійній діяльності та спілкуванні, готовність вступати в міжособистісні та ділові контакти на основі глибокого розуміння, уміння раціонально помічати й виділяти особистісні та професійні особливості інших людей.

Майже усі дослідники надають надзвичайно великого значення емоційно-вольовому критерію толерантності в міжособистісних взаєминах людей. Поняття «емоційна культура» є складовою комунікативної культури. Емоційно-вольовий критерій толерантності має особливе значення завдяки тому, що саме у вимірі комунікативної ситуації співрозмовники мають можливість знайти спільну мову, відновити розірвані чи зіпсовані стосунки. Соціальна природа почуттів і емоцій проявляється найбільш чітко в безпосередньому спілкуванні з іншими людьми, колективом, соціумом [164, с. 18]. На думку С. Мейена конструктивна взаємодія між людьми вимагає не лише розуміння позиції іншої людини, когнітивне її сприйняття, але й сприйняття її почуттів, а надалі і щирий прояв співчуття. Він пропонує «подумки стати на місце опонента і зсередини, з його допомогою розглянути конструкцію, яку він вибудував» [191, с. 408]. Принцип співчуття передбачає пильну увагу до вихідних позицій та переконань опонента. Простір, що існує між різними поглядами й світоглядними позиціями, є умовою для проявів свободи думки й морального вибору, тому безпосередньо пов'язаний з категоричним імперативом І. Канта. Співчуття як прояв толерантності починається з проявів інтересу до інших, із виникнення зацікавленості до іншого ходу думок.

Толерантний прояв співчуття неможливий без розуміння, заснованого на любові до ближнього. Передусім це «любов до свого середовища проживання, що дає відчуття цінності буття» [351, с. 98]. А відтак, однією із найважливіших складових емоційно-вольового критерію толерантності, як уже зазначалося, є емпатія. Сам термін був запозичений з філософії ще на початку ХХ ст. Словом «емпатія»

Е. Титченер переклав німецьке слово «Einführung» – «здатність вникнути, перейнятися», тобто емоційне проникнення у внутрішній стан іншого [227]. На сьогодні існує багато досліджень розвитку уявлень про емпатію (С. Борисенко та А. Тимохіна [306], Т. Гаврилова [72]). У працях ми знаходимо різні визначення й підходи до її вивчення. Пропонують моделі процесу емпатії, стадії, етапи, рівні, механізми. Нерідко така багатозначність спонукає дослідників використовувати рівноцінні, на їхню думку, поняття «ідентифікація», «співпереживання», «співчуття» [92]. Ми спробували виділити лише основні напрямки розвитку уявлень про цей процес. Було виявлено, що розрізняють когнітивну та емоційну емпатію. Психологи здатність до співпереживання емпатії пов'язують з емоційною чуйністю, чутливістю, увагою до інших людей, їхніх проблем, негараздів або радощів. Ця якість проявляється в прагненні надавати допомогу й підтримку іншій людині, що характеризує розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій особистості, без яких неможлива її повна самореалізація [83]. Ми оцінюємо здатність до емпатії як бажання створити атмосферу відкритості, довіри, задушевності, уміння поставити себе на місце іншої людини, виявити до неї чуйність, проявити щирий інтерес, спрямувати власну увагу на її стан, потреби, поведінку.

У концепціях емоційної емпатії увагу звертають на її види, які іноді інтерпретуються як рівні: відповідна емоційна реакція на джерело зараження, примітивна емоційна ідентифікація; співпереживання та співчуття як більш складні форми співучасті в долі та емоціях іншої людини, їх прийняття.

Зарубіжні концепції в психологічних дослідженнях 30–40-х р. р. ХХ ст. стосуються емоційного розуміння емпатії. У вітчизняній науці цей термін був запроваджений лише на початку 70-х р. р. Т. Гавриловою [72]. Когнітивна або інтелектуальна емпатія це апеляція до розуму конкретної людини, формування на основі цього відповідного сприйняття довілля (у нашому дослідженні – соціальна перцепція). Дж. Мід дає визначення емпатії як «здатності прийняти роль іншої людини». Поступово акцент перемістився з емоційної реакції на розуміння іншого як спосіб «уявного перевтілення», «інтроекції», «прийняття позиції іншої людини». Процес, що розуміється таким чином, уже не може вважатися тільки емоційним: до афективного елементу обов'язково додається когнітивний. Мова йде про «ідентичність ментальних процесів суб'єкта і об'єкта», «когнітивної реконструкції внутрішнього світу іншої людини», «здатності

передбачати поведінку інших людей» [193, с. 213].

Отже, розвиток уявлень проходить шлях від трактування емпатії як емоційного реагування на почуття людей до афективно-когнітивного процесу розуміння внутрішнього світу іншого загалом. На думку З. Фрейда, емпатія сприяє формуванню відповідного ставлення до акту сприйняття психічних станів [325, с. 109]. Так, окремий механізм емоційного задіяння людини до переживань іншої змушує навіть у первісному акті сприймати будь-які емоції, відчувати певні переживання і, за Е. Фроммом, є умовою виникнення повноцінних інтерперсональних взаємних стосунків з дотриманням вимог психологічної рівноправності та самореалізації [323, с. 117].

Новим імпульсом у розвитку уявлень про емпатію та її дослідження стала гуманістична психологія на чолі з її засновником К. Роджерсом [260]. На його думку, проявляти емпатію означає здатність глибоко проникати у внутрішній світ іншої людини, а отже, бути сенситивним до змін почуттєвих значень, що безупинно відбуваються у житті особистості. «Це тимчасове проживання її ситуації причому, діяти треба обережно, витончено, не засуджуючи те, що інша людина ледве усвідомлює...» [260, с. 67–68]. К. Роджерс підкреслював, що розуміння клієнта має бути позбавлене упередженості, стереотипності і це дуже важливим для його психологічного комфорту та емоційного стану [260, с. 112].

У педагогіці цей принцип знайшов відображення в особистісно зорієнтованому підході до організації навчально-виховного процесу [37]. В загальних рисах, відчуття того, що тебе розуміють інші значно сприяє удосконаленню емоційної сфери та, в цілому, розвитку особистості. За словами К. Роджерса: «...емпатія це вагомий інструмент психологічної, соціально-педагогічної підтримки, тому що вона повертає до життя, в соціум навіть найбільш закомплексованих» [260, с. 154]. З погляду гуманістичної психології навіть слухання з розумінням (здатність почути) оздоровлює. Цю ідею гуманістичної психології відтворює інтерсуб'єктний підхід: сприйняття діалогу як активного слухання, здатності почути, схвально оцінити й зарадити (А. Хараши [328]). К. Роджерс вважає, що емпатія найважливіша установка, здатність педагога-фасилітатора, який несе відповідальність та усіяко сприяє процесам особистісного зростання, навчання, спілкування вихованця.

В середині 60–х р. р. знання про афективно-когнітивну природу цього процесу було доповнене і поглиблено введенням такого поняття,

як «комунікативний компонент». К. Роджерс визначає його як здатність передавати партнерові свої відчуття в розумінні його переживань або внутрішньої ситуації, чим виказують свою прихильність до нього [260]. М. Каган наголошує на важливості здатності відслідковувати й аналізувати внутрішній світ іншої людини зрозумілими для неї словами. До своєї моделі емпатійного процесу він включає етап точної передачі іншому почуттів, які в нього виникли під час взаємодії у вербальній і невербальній формах. Акт емпатії може відбутися лише за умови, що співрозмовник відчуває, як ви його розумієте, сприймаєте, чуєте, про що він може дізнатися з того, що і як ви говорите, робите, за вашою мімікою, жестах, не кажучи вже про конкретні вчинки [125].

К. Роджерсом для опису емпатії та загалом умов успішного спілкування введено у науковий обіг поняття конгруентності, під яким він, в першу чергу, розуміє здатність людини знаходити відгук у власних почуттях і щиро виражати їх. Тобто, це «здатність однієї людини постати перед іншою (іншими) такою, якою вона є насправді – з усіма своїми проблемами, гарним і поганим настроєм, певними емоціями стосовно того, що відбувається» [260 с. 176]. Важливим моментом у розумінні конгруентності є «реальність», що дозволяє прийняти, насамперед, свої власні почуття. «Якщо людина погано розуміє внутрішній світ іншого або той їй не подобається, стверджує К. Роджерс, то більш конструктивним буде рішення залишитися реальним, тобто, таким, як є, ніж стати псевдоемпатійним і прикриватися маскою спокою або турботи». Людина повинна прийняти свої почуття як цілком природні та нормальні, уміти їх виражати, не принижуючи, не ображаючи інших (наприклад, говорити про себе, ділитися власними переживаннями – робити так зване «Я повідомлення» замість «Ти повідомлення»). Високо розвинена емпатійна реакція виникає у вихованця, який не переслідує особистих цілей, якщо не брати до уваги щире співчуття іншій людині і бажання їй допомогти [260, с. 176].

Уявлення про емпатію, конгруентність розкривають широкі можливості для розвитку толерантності шляхом навчання спеціальним способам розуміння іншої людини та його вираження. Розвиток емпатії це процес формування мимовільних моральних мотивів дій на користь іншої людини. З її допомогою відбувається проникнення у внутрішній світ, розуміння переживань, формується уявлення про цінність іншого, розвивається й закріплюється потреба у його благополуччі. В процесі психічного розвитку людини й структурування її особистості емпатія

виступає джерелом морального розвитку [81, с. 62].

Отже, враховуючи наведені вище положення, ми вважаємо здатність студентів вищих навчальних закладів до емпатії (емоційної чуйності) важливим показником емоційно-вольового критерію оцінювання вихованості толерантності, що визначає ставлення студентів до інших соціальних об'єктів: співпереживання та співчуття, увагу до них, здатність емоційно сприйняти іншу людину, заглибитися в її внутрішній світ, прийняти з усіма проблемами, думками і почуттями, що забезпечує ефективність професійно-трудової діяльності, науково-технічний прогрес загалом.

«Культивування» емоцій співпереживання (емпатії) й толерантності призводить до попередження байдужості або дратівливості, насилля і агресії. А отже, на нашу думку, не менш важливим складником емоційно-вольового критерію толерантності є емоційна стійкість. Вона стала об'єктом досліджень Л. Аболіна, М. Дьяченка, Ю. Мисливського, Є. Мілеряна, Л. Мітіної, С. Оя, К. Платонова [1; 104; 198; 196; 199; 221; 238]. З'ясовано, що науковці включають різні емоційні феномени до поняття «емоційна стійкість». Так, деякі автори (Л. Аболін [1], М. Дьяченко [104]) розглядають емоційну стійкість як «стриманість емоцій», а не функціональну витривалість людини в емоціогенних умовах. При цьому під «стійкістю емоцій» розуміють також і емоційну стабільність, і стійкість емоційних станів, і відсутність схильності до частотої зміни настрою. Отже, в одному понятті об'єднують різні явища, які подібні за своїм змістом, але не схожі з поняттям «емоційна стійкість».

Н. Амінов, Є. Мілерян, Т. Рибо, С. Оя, О. Чернікова, прирівнюють емоційну стійкість до емоційній стабільності, тому що вони мають на увазі стійкість певного емоційного стану [11 196; 257; 221; 338]. С. Оя ознакою емоційної стійкості вважає наявність незначних зрушень у величинах показників, що характеризують емоційні реакції [221], а Є. Мілерян у праці «Психологічний відбір авіаторів» під емоційною стійкістю розуміє також відсутність чутливості до емоціогенних факторів (поряд зі здатністю контролювати й стримувати астенічні емоції) [196]. Я. Рейковський вважає, що в деяких осіб емоційна стійкість проявляється завдяки низькому порогу емоційній чутливості [255]. К. Платонов і Л. Шварц до емоційно нестійких відносять тих, хто швидко збуджується і схильний до частотої і швидкої зміни емоційних станів [238; 346].

У той же час науковці відводять велику роль вольовій сфері (силі

волі, самоконтролю, самовладанню) в забезпеченні ефективної діяльності за умов виникнення сильних емоцій, стресів. Н. Левітов пов'язує емоційну нестійкість із перепадами настрою та емоцій [170], а Л. Славіна з «афектами неадекватності», що проявляються в підвищеній вразливості, замкнутості, упертості, негативізмі [281]. Л. Баданіна розуміє під емоційною нестійкістю інтегративну особистісну рису, що відображає схильність людини до порушення емоційної рівноваги. Вона віднесла до числа показників цієї властивості підвищену тривожність, фрустрованість, виникнення фобій, нейротизм [23]. Дж. Гілфорд розглядає емоційну нестійкість як легку збудливість, песимістичність, заклопотаність, зміни настрою [380]. П. Фресс у якості головної характеристики емоційності виділяє емоційну нестійкість (невротичність), що пов'язується з реакцією людини на емоціогенні ситуації [322]. Подібне до такого розуміння емоційної стійкості-нестійкості, представлене Р. Кеттеллом поняття – «афективна стійкість», під якою розуміється відсутність невротичних симптомів та іпохондричних проявів, спокій, стійкість інтересів [372].

Деякі автори під емоційною стійкістю розуміють не емоційну незворушність, а переважання позитивних емоцій [218; 1]. В. Писаренко, наприклад, розглядає емоційну стійкість в якості властивості особистості, що забезпечує стабільність астенічних емоцій і емоційного збудження під час впливу різних стресорів [237]. На нашу думку, це не є найкращим визначенням емоційної стійкості, оскільки емоційне збудження зумовлюється впливом стресових обставин. Набагато точніше дослідження визначає емоційну стійкість, коли розуміє під нею самовладання, витримку, врівноваженість. В інших випадках під емоційною стійкістю розуміють такий ступінь емоційного збудження, який не перевищує граничної величини, не змінює поведінку людини [255] і позитивно впливає на ефективність діяльності [237; 338]. Наприклад, О. Чернікова стверджує, що «емоційна стійкість спортсмена виражається не в тому, що він перестає переживати сильні спортивні емоції, а в тому, що вони досягають оптимального ступеня інтенсивності» [338, с. 34]. Згідно з В. Марищуком, емоційна стійкість є здатністю долати стан занадто сильного емоційного збудження під час виконання складної діяльності [187]. В. Плахтієнко та Ю. Блудов із емоційною стійкістю пов'язують надійність діяльності: «Емоційна стійкість це властивість темпераменту, що дозволяє надійно виконувати будь-які цільові завдання...» [187, с. 98]. М. Дьяченко вважає емоційну стійкість якістю особистості, тим психічним станом, що забезпечує

гідну поведінку в екстремальних ситуаціях. На думку автора, «такий підхід дозволяє розкрити основні передумови емоційної стійкості, що полягають у динаміці психіки, розумінні сутності емоцій, почуттів та переживань, а також в умінні встановлювати залежність даної якості від потреб, мотивів, волі, підготовленості, поінформованості та готовності особистості до виконання тих або інших завдань» [104, с. 95].

Різні люди не однаково реагують на стресові ситуації. Емоційна стійкість, головним чином, характеризується витримкою та терпінням, силою волі, самовладанням і самоконтролем, відсутністю імпульсивності та вразливості, цілеспрямованістю та наполегливістю в досягненні поставленої мети, а також, на думку деяких учених, переважанням позитивних емоцій над негативними. Емоційна стійкість зменшує негативний вплив сильних емоцій, запобігає стресам, сприяє конструктивній комунікації, прояву готовності до дій у напружених ситуаціях на базі толерантності. Отже, ми розуміємо емоційну вираженість особистості як стійкість особистості до зовнішнього негативного впливу, упевненість у собі, адекватну самооцінку, уміння бачити власні недоліки, здатність контролювати емоції й самостійно розв'язувати внутрішні конфлікти; реалістичність в усвідомленні дійсності, почуття відповідальності, уміння долати життєві труднощі, робити посильний внесок у конструктивні зміни навколишнього середовища. Вольова регуляція емоційного стану полягає в умінні кожного учасника спільної діяльності переборювати дратівливість та нестриманість, а також передбачає наявність витримки, самовладання, самоконтролю в міжособистісних взаєминах.

Емоційна стійкість як один із показників емоційно-вольового критерію оцінювання вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю виявляється у врівноваженості, здатності керувати своїм емоційним станом, контролювати гнів і агресію в конфліктних ситуаціях як міжособистісного спілкування, так і під час виконання нових видів технічної діяльності, а також у проявах соціальної стійкості в умовах професійних ділових відносин.

Особливу увагу педагогів-дослідників традиційно привертає практичний критерій, який передбачає активне ставлення людини до свого існування та співіснування з іншими, що допомагає виробити найбільш істотні механізми гуманістичних взаємин на основі толерантності, а відповідно й ефективної адаптації до соціального середовища.

Поведінкову толерантність визначають уміння і навички

особистості, серед яких виділяють такі: здатність до толерантного висловлювання та відстоювання власної позиції (Я-висловлювання); готовність толерантно ставитися до чужих слів (сприймання думок і оцінок інших людей як способів вираження їхніх поглядів, що мають право на існування, незважаючи на ступінь розбіжності зі своїми власними поглядами), здатність до взаємодії з тими, хто мислить інакше і вміння домовлятися (погоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу); толерантна поведінка в напружених проблемних ситуаціях, коли мають місце розходження в поглядах, зіткнення різних точок зору або оцінок) [51, с. 112].

У повсякденному житті ми постійно стикаємося з негативними моделями поведінки у взаємовідносинах. Протистояти цьому може поведінка, заснована на толерантності як способі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що характеризується здатністю до співпраці (кооперування) та організацією спільної діяльності. Найбільш загальним поняттям, у межах якого може розглядатися проблема орієнтації на особистісну модель, вважається «взаємодія», здатність до якої у людини визначається як суб'єктивними факторами її індивідуального розвитку, так і особливостями соціальних інститутів, що мають на неї вплив. Чинником реалізації взаємин є спілкування як дуже важлива, невід'ємна сфера взаємодії людей, сама життєдіяльність індивідів, а також як реалізація всієї системи міжособистісних стосунків [111, с. 209]. Залежно від способу розв'язання суперечностей, що виникають між учасниками, виділяють три типи міжособистісної взаємодії, що ґрунтуються на системах суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних та об'єкт-суб'єктних зв'язків. На поведінковому рівні суб'єкт-об'єктні або об'єкт-суб'єктні зв'язки породжують широкий спектр різноманітних взаємних претензій, вимог. А це призводить до посилення «ускладнень» у спілкуванні (від легкого непорозуміння до конфлікту і т.д.). Крім перших двох, виділяють об'єкт-об'єктне спілкування, при якому учасники ставляться як до себе, так і до іншого об'єктивно, не вдаючись до пошуків спільного, відмінного, емоційних причин ускладнень [166, с. 56–57].

Спілкування, в якому обидва з учасників однаковою мірою усвідомлюють себе та іншого як рівноправних партнерів, називається суб'єкт-суб'єктним. У працях видатних вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів Б. Ананьєва, М. Бахтіна, І. Беха, А. Бойко, Л. Виготського, Б. Ломова, В. Паламарчук, С. Рубінштейна, А. Ухтомського, розкривається сутність особистісного спілкування як

суб'єкт-суб'єктного за своїм характером [14; 30; 34; 35; 46; 69; 181; 223; 265; 314]. Ідеї «домінанти на співрозмовнику» А. Ухтомського [314], важливості діалогу М. Бахтіна [30] були сформульовані ще на початку ХХ століття. Методологічне положення Б. Ломова про суб'єкт-суб'єктні взаємини як характерні ознаки процесу спілкування було покладено в основу багатьох досліджень [181]. В. М'ясищев вважав спілкування процесом взаємодії, що базується на відповідному ставленні до партнера [209]. Багато науковців вважають спілкування специфічною формою міжособистісної взаємодії суб'єктів як рівних партнерів [209; 30; 181; 314]. Вищим рівнем суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин є інтимно-особистісне спілкування. Зазначене поняття в сучасній психолого-педагогічній науці (І. Бех, Т. Сущенко) передбачає таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у процесі якої відбувається удосконалення моральної сфери особистості, розвиток творчих здібностей. Інтимно особистісне спілкування виступає як в монологічній, так і в діалогічній формі. Але розвиток особистості ефективно відбувається лише в умовах інтимно-особистісного діалогу, коли співрозмовники є його активними учасниками [34, с. 421]. Ідеї взаємовпливу і взаємної детермінації розкриваються у концепції персоналізації В. Петровського. «У процесах спілкування, відзначає автор, відбувається перенесення індивідних і суб'єктно-інтенціональних характеристик індивідів, відбувається своєрідна інтеріоризація інших в якості суб'єктів» [233, с. 17–18]. М. Каган вважає спілкування суб'єкт-суб'єктною формою взаємодії, взаємозв'язком декількох рівних та однаково активних, вільних, унікальних суб'єктів, неповторність яких розкривається у її змісті та способах [125, с. 67]. К. Абульханова-Славська запропонувала принцип відмінності в суб'єкт-суб'єктній взаємодії, сутність якого полягає у визнанні права іншої людини бути несхожою на інших, мати свої інтереси, обирати власний, притаманний тільки їй, спосіб спілкування, зумовлений її індивідуальністю [2, с. 35]. А. Бодальов стверджує, що сама людина визначає характер поведінки інших стосовно себе, від чого залежать її переживання й оцінки, які вона дає [43, с. 165]. М. Бобнева та О. Шорохова також відзначають, що емоційна реакція у пізнанні особистісної сутності інших людей впливає на вибір способів поведінки [41; 349]. І. Колесникова відзначає, що багато людей не відчувають себе «творцями» поведінки іншого, не усвідомлюють себе в якості її детермінанти [141].

Досліджуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію як форму співробітництва між студентами, ми виявили, що вона забезпечує

позитивне ставлення до педагога, колективу, групи, освітнього середовища, гуртка чи творчого об'єднання, ровесників; сприяє формуванню рис толерантної особистості; впливає на саморозвиток. «Співпраця (кооперація), становить єдність напрямів діяльності, поглядів при розв'язанні спільних завдань передбачає наявність соціальної справедливості, солідарності й партнерства, що сприяють індивідуальній продуктивності...» [254, с. 11]. Сутність такої взаємодії полягає у взаємовигідній співпраці, взаємній безпеці, підтримці стабільності, проте її формами можуть бути як конформізм, конфлікт, так і співробітництво. Але остання є пріоритетною і для суспільства, і для людини [146, с. 217]. Отже, практичний критерій оцінювання вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів виявляється у проявах поваги до особистої гідності, розуміння іншої людини, підтримці й допомозі, доброзичливості, засудженні жорстокості, несправедливості, протидії їм в реальних ситуаціях міжособистісної та професійної взаємодії, що є проявом активної життєвої позиції майбутніх фахівців. Для їхньої професійної діяльності надзвичайно важливою є здатність до співпраці та конструктивної комунікації у вищому навчальному закладі на основі толерантних суб'єкт-суб'єктних відносин, об'єднання у творчому діалозі не лише для досягнення спільних цілей, а й з метою активного саморозвитку й самовираження кожного з учасників професійної та міжособистісної взаємодії, в якій виявляються та реалізуються їхні кращі моральні, професійні якості і творчий потенціал.

Наступною важливою складовою поведінкового компонента структури толерантності ми визначили асертивність. Термін запозичений з англійської мови, є похідним від дієслова «assert» – заповзято наполягати на своєму, відстоювати свої права [390, с. 325]. Концепція асертивності запропонована американським психологом А. Сольтером ще в 60-х роках ХХ ст. Вона включає в себе основні положення гуманістичної психології зокрема, протиставлення самореалізації маніпулюванню людьми [398, с. 123]. Проблеми асертивності успішно досліджують американські психологи біхевіористичного напрямку (Л. Алберті, Д. Вольпе, М. Еммонс, Ф. Зімбардо, К. Келлі, Е. Крукович, А. Лазарус, М. Сміт, В. Ромек [6; 406; 6; 114; 132; 264; 167]). У вітчизняній науці термін використовують з середини 90-х років (В. Рахматшаєва, А. Парафіян [254; 224]). Вивчення феномену асертивності допомагає у пошуках можливості управління людьми з визнанням права відстоювати власну позицію.

Асертивність співвідносна з принципом гештальт-терапії: «Я існую не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням; а ти моїм» [406, с. 205]. Моделі поведінки людей тяжіють до однієї із двох крайнощів: пасивності або агресії. На думку Дж. Вольпе, до невпевненості, пасивності, споживацької позиції призводять відсутність позитивного соціального досвіду й навичок спілкування або невміння їх втілювати у життя [406]. У другому випадку агресивною людиною керує явне або приховане бажання маніпулювати іншими, підкорювати їх власним інтересам. На відміну від цих двох типів комунікації, асертивна поведінка ґрунтується на кардинально іншому принципі: «я тобі нічим не зобов'язаний, і ти мені нічого не винен, ми партнери» [406, с. 207]. Прихильники асертивності не заперечують взаємну підтримку між людьми, емпатію – на поступки, які спонукають емоції такого характеру, особистість йде свідомо на основі власного вільного вибору [406, с. 76]. Під асертивністю розуміється особистісна риса, яку можна визначити як автономію, незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку й нести за неї повну відповідальність [147, с. 119]. А. Федоров визначає асертивну або впевнену поведінку як таку, коли досягається баланс інтересів, а засоби, що їх використовують при цьому, допомагають в ухвалі взаємно вигідного рішення [316, с. 34]. Ці положення надзвичайно важливі для розуміння толерантності. Подібний погляд знаходимо у дослідженні О. Хохлової, яка визначає асертивну особистість як здорову й зрілу, що має сформовану позицію ненасильства й прихильного ставлення до оточуючих, вона досягає своїх цілей, не порушуючи права інших людей [334, с. 25]. Асертивна поведінка орієнтована головним чином на тривале співробітництво, командну роботу, толерантні міжособистісні взаємини. Термін «асертивність» є синонімом впевненості у собі. Він співзвучний з поняттям «самодостатність». Самодостатній людині притаманні відчуття незалежності і самовпевненості, що проявляється в різних життєвих сферах, але найбільше у міжособистісних взаєминах.

Зовнішні ознаки впевненої поведінки найкраще помітні у спілкуванні [316, с. 123]. Дж. Вольпе наділяє асертивну особистість такими чотирма характеристиками: 1) вона вільно виражає свої думки і почуття; 2) здатна до вільного спілкування з людьми на всіх рівнях, що завжди має відкрити, чесний, прямий і адекватний характер; 3) має активну життєву позицію, досягає всього, чого бажає, намагається впливати на події; 4) їй властива самоповага [406, с. 96]. В. Каппоні, Т. Новак сформулювали основні заповіді асертивності, згідно з якими,

кожна людина відповідає за власну поведінку [128, с. 237]. Ці принципи, фактично розкривають основні положення, відображені в «Загальній декларації прав людини», що була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН. Уміле врахування принципів асертивності передбачає використання таких комунікативних прийомів, які ґрунтуються на взаємній повазі, доброзичливості, наполегливості, ввічливій вимогливості. Асертивна поведінка є найбільш конструктивним способом міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності, відсутності маніпуляції, жорстокості й агресії стосовно до іншої людини. Асертивність це прояв впевненої наполегливості в процесі захисту власних інтересів, заборона на порушення законних прав і гідності іншої людини.

Сутність показника асертивності практичного критерію оцінювання вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів розкривається в особливому прояві «впевненої» соціальної поведінки, у результаті якої мета досягається, але права інших людей не порушуються, встановлюється баланс інтересів. Тобто це такий тип спільної діяльності, що передбачає здатність студентів вищих навчальних закладів самостійно і впевнено формувати та вдосконалювати особисте життя, професійну діяльність, дотримуватися принципів соціальної відповідальності стосовно інших.

Науковці розробили спеціальні програми соціально-психологічного тренінгу, метою яких є розвиток асертивності. Деякі із них відповідають біхевіористичній орієнтації, інші традиціям гуманістичної психології, однак усі вони тою чи іншою мірою керуються принципом розвитку здатності людини бути твердою, чесною і дружелюбною. Тому ми вважаємо оволодіння асертивною поведінкою однією з умов розвитку прихильного ставлення до людей. У зв'язку з цим велике значення має втілення принципів толерантності в життя кожної людини, яка поважає себе та інших, виступає проти застосування силових методів розв'язання конфліктних ситуацій.

Традиційно ефективність виховання будь-якої моральної якості визначають за трьома рівнями вихованості: високий, середній, низький. У нашому дослідженні високий рівень асоціюється з достатнім рівнем виховання толерантності й характеризується наявністю всіх ознак, властивих показникам за кожним із компонентів. Середній рівень ми констатували за наявності половини чи більше половини ознак відповідного критерію. Низький – у разі відсутності більшої частини визначених для характеристики толерантності ознак. Так ми визначили:

високий рівень розвитку толерантності за когнітивним критерієм характеризується достатньою обізнаністю студентів із сутністю виховання толерантності, сприйняттям її як гуманістичної цінності й соціальної норми цивілізованого суспільства, усвідомленням значущості. Студенти, що виявили високий рівень вихованості за цим критерієм толерантності, розуміють те, що відбувається навколо, повністю сприймають та усвідомлюють себе як суб'єкта спілкування, несуть відповідальність за результати власної діяльності (проявляють рефлексивність), а також раціонально сприймають інших людей такими, як вони є, виявляють терпіння і повагу до них. Високий рівень передбачає визнання студентом закону, який виражає інтереси більшості, про що нагадує М. Кон [146].

Отже, результатом вищезгаданого став вимірювальний апарат, представлений у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів

Критерії	Показники
Когнітивний	1. Обізнаність з проблемою толерантності, її розуміння як гуманістичної цінності, усвідомлення її значущості. 2. Рефлексивність (інтраперсональність) (глибокі знання особистісних особливостей, сильного і слабого боку основних характеристик, уміння встановити і забезпечити їх відповідність толерантній свідомості). 3. Соціальна перцепція (інтерперсональність) (уміння раціонально помічати і виділяти особливості інших людей, здатність розуміти їх).
Емоційно-вольовий	1. Емпатія (емоційна чутливість, прийняття і підтримка іншого, здатність до співпереживання). 2. Емоційна стійкість (урівноваженість, контроль гніву й агресії).
Практичний	1. Здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. 2. Асертивність поведінки (соціальна самоідентифікація, соціальна адаптованість, соціальний оптимізм)

Для середнього рівня розвитку толерантності характерне часткове розуміння проблем, пов'язаних з формуванням толерантності, визнанням її сутності як гуманістичної цінності і суспільної норми, не зовсім чітке розуміння проблем спілкування, нерозуміння і неприйняття або умовне розуміння і прийняття, як себе, так і іншої людини.

За низького рівня толерантності в межах когнітивного критерію відсутні знання та адекватні уявлення про толерантність, гуманістичні цінності, а також на даному рівні студенти погано обізнані з особистісними характеристиками, не вміють установлювати їх відповідності толерантній свідомості, спостережено недостатній рівень оволодіння механізмами розуміння та раціонального прийняття іншої людини, нерозуміння її мотивації, поглядів і переконань. На цьому рівні яскраво виражена негативна комунікативна установка, а саме: неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншого, категоричність і консерватизм в оцінках людей, невміння пробачати помилки, що у свою чергу, несприятливо позначається на самопочутті кожного із партнерів спілкування.

Високому рівневі розвитку толерантності за емоційно-вольовим критерієм властива висока стійкість емоційних реакцій, розвинута здатність до вольової регуляції емоційних станів, прояв врівноваженості та самоконтролю. Цей рівень проявляється в умінні кожного члена колективу переборювати дратівливість, нестриманість. Він передбачає адекватне уявлення студентів про внутрішній світ іншої людини, про те, що з нею відбувається; передбачає чемність, співпереживання, чуйність, екстравертність, бажання створити атмосферу відкритості, довіри, задушевності, уміння поставити себе на місце іншої людини, поспівчувати, проявити щирий інтерес, зрозуміти внутрішній світ, спрямувати увагу на її стан, потреби, поведінку.

Середньому (ситуативному) рівню розвитку толерантності за цим критерієм властива наявність половини ознак відповідного критерію, тобто часткова здатність до витримки, самоконтролю та вольової регуляції емоційних станів, а також ситуативний прояв співпереживання, відчуття партнера, чуйності.

Емоційно-вольовому критерію за низького рівня розвитку толерантності притаманна нестриманість, агресивне емоційне реагування, дратівливість, прояви гніву або байдужості, емоційна черствість, нестійкість нервової системи, зневага, презирство.

Високий рівень практичного критерію толерантного ставлення полягає в опануванні членами студентського загалу усіх навичок

толерантної поведінки, зокрема й асертивної здатності до конструктивної позитивної міжперсональної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, спільної діяльності, що спрямована на досягнення соціально-значимих цілей, солідарності усвідомленні міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатності до спілкування з іншими готовності взяти на себе відповідальність за розв'язання спільних проблем.

Для середнього рівня характерне часткове розумінням технік толерантної взаємодії та конструктивної поведінки в критичних ситуаціях та низький ступінь здатності до оволодіння ними, ситуативна здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та участі в спільній діяльності схильністю як до асертивної, так і до пасивної чи агресивної стратегій поведінки.

Низький рівень практичного критерію проявляється в агресивних (диктаті, вимогах, маніпуляціях, наказах, вербальному, емоційно-психологічному та інших формах насильства, забороні, настановах, неприйнятті) чи пасивних формах поведінки (уникнення, відмова виконати прохання, бездіяльність), конфліктності, нездатності до конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та співпраці, невмінні досягти консенсусу.

Ми використали визначені критерії для виявлення рівнів сформованості толерантності в міжособистісних взаєминах студентів, а також для отримання загальних результатів досліджуваної проблеми.

У процесі аналізу проблеми ми також враховували підхід до визначення рівнів вихованості толерантності крізь призму формування умінь (Л. Спірін): низький (відсутність знань про майбутню дію або наявність первинного уміння; виконання дії з опорою на інтуїцію, діяльність шляхом проб і помилок), середній (наявність знань про майбутню дію; оволодіння неповним обсягом уміння; недостатній ступінь усвідомленості мотивів вибору способів виконання дії), достатній (усвідомлення мети дії та наявність знань про неї; оволодіння неповним обсягом уміння; усвідомлення мотивів вибору способу досягнення мети; розв'язання задачі без елементів творчості) та високий (творче використання знань і навичок даної діяльності; високий ступінь переносу умінь; творче використання різноманітних умінь; самостійний вибір необхідних дій у різних ситуаціях, пов'язаних з розв'язанням конкретних педагогічних задач).

Ми вивчали особливості й проблеми виховання толерантності в різних академічних групах студентів вищих навчальних закладів. У полі зору знаходилися міжособистісні взаємини студентської молоді,

особливості згуртування колективу в кожній із груп. Як стверджують класики педагогічної думки (О. Газман, І. Іванов, В. Сухомлинський) виховання особистості здійснюється в колективі і через колектив і жодною мірою не можна применшувати його роль [73; 289; 300]. У процесі дослідження ми виявили залежність рівнів вихованості толерантності в студентів від стадій розвитку навчального колективу згідно з методикою А. Макаренка [66]. Видатний педагог визначив такі особливості етапів розвитку колективу: 1) вимоги вихователя висловлюють у формі, яка не передбачає заперечення чи обговорення (такий авторитаризм педагога можливий лише на початковій стадії формування колективу); 2) вимоги підтримує і розділяє лише група вихованців, які свідомо підтримують дисципліну та ініціативи дорослого; 3) вимоги колективу переходять у внутрішній план і перетворюються на вимоги до себе для більшості членів колективу.

На практиці ми переконалися, що високий рівень розвитку толерантності студентів відповідає, як правило, третій стадії розвитку колективу (що характерно для старших курсів), коли студенти повністю реалізують свої виховні функції. Членів такого колективу відрізняє високий рівень відповідальності, самостійності, комунікативної активності, ініціативності, сформованості соціально-ціннісних мотивів, яскраво виражена гуманістична і демократична спрямованість. Вони проявляють толерантність стосовно один одного, взаємну турботу, повагу, поблажливість у процесі різнопланової діяльності колективу, володіють основними навичками асертивної поведінки, тактикою толерантної взаємодії та конструктивних відносин у критичних ситуаціях. Студенти розуміють та щиро приймають кожного члена колективу, уміють переборювати дратівливість та нестриманість, вони наділені витримкою, самовладанням, самоконтролем у міжособистісних взаєминах.

Середній рівень відповідає другій стадії розвитку студентського колективу (2-й, 3-й курси). Його особливістю є те, що чітко виділяється актив, який бере на себе частину повноважень куратора, але серед ситуативних проявів демократичних та гуманістичних мотивів студентів досить часто трапляються престижно-особистісні та індивідуалістичні. Такий колектив задовольняється лише мінімумом вимог нормативного й правового характеру, які висувуються до нього як обов'язкові, і повністю задовольняється тим, що він виглядає не гірше на фоні інших груп. Інші члени колективу виявляють середній рівень самостійності, ініціативності, відповідальності, комунікативної

активності, частково проявляють толерантність стосовно один до одного в процесі організації різних видів діяльності. Вони частково розуміють усе те, що відбувається в межах колективу, відповідно, не сприймають або умовно приймають деяких членів групи. Студенти лише частково володіють здатністю до самоконтролю та вольової регуляції емоційних станів і лише деякими навичками конструктивної асертивної поведінки.

Низький рівень відповідає першій стадії (як правило, це 1-й курс) розвитку студентського колективу, якого фактично немає. Такій академічній групі притаманна яскраво виражена індивідуалістична спрямованість багатьох її членів, а її керівник вимушений виступати в ролі своєрідного «диктатора». Активність, ініціативність, самостійність на цьому рівні проявляються дуже рідко. Колектив має низький рівень розвитку толерантності його членів, як і, моральної вихованості загалом. Домінуючими є мотиви неприйняття, байдужості, зневаги, бажання негайної зміни поведінки, поглядів, позицій. На даному рівні найбільш яскраво виражені негативні комунікативні установки, а саме неприйняття або нерозуміння індивідуальності іншої людини, категоричність і консерватизм в оцінках людей, невміння вибачати помилки. Члени такого колективу застосовують емоційно-психологічну та інші форми насильства, керуються тактикою ухиляння, заборони, настанови, їм властива імпульсивність із різким емоційним реагуванням.

2.2. Аналіз рівня сформованості культури толерантних міжособистісних взаємин. Психолого-педагогічна діагностика особливостей виховання толерантності у студентів

Дослідну роботу щодо вивчення проблеми виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів ми проводили на основі розробленої програми, згідно з якою передбачалося три етапи дослідження: діагностичний, перетворювальний та аналітико-узагальнювальний. Ми зрозуміли, яку важливу роль у формуванні толерантної особистості відіграє психолого-педагогічна діагностика особливостей поведінкових проявів толерантної поведінки студентів.

Перш за все, ми виявляли наявний рівень вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів відповідно до визначених критеріїв та показників. В основу вивчення толерантності в міжособистісних взаєминах студентів було покладено результати

дослідження, у якому брали участь 470 студентів 1–4-х курсів Вінницьких вищих навчальних закладів: педагогічного, національного технічного університету, Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна».

Вивчення особливостей виховання толерантності в студентів зумовило зосередження уваги на потребі використання у виховній роботі таких діагностичних методик, які є важливими психолого-педагогічними механізмами, які визначають ефективність цього процесу шляхом отримання об'єктивної інформації про наявний рівень сформованості толерантності особистості, що забезпечує реалістичність, системність та наступність подальшої роботи з урахуванням потреб усіх учасників виховної взаємодії. Критеріями вибору діагностичного інструментарію були вікові та індивідуальні особливості студентів, а також можливість виявити та схарактеризувати показники вихованості толерантності, запропоновані нами. Важливою умовою був також добір для аналізу показників кожного критерію такого комплексу методик, який давав би змогу схарактеризувати його з різних боків. До того ж ми звертали увагу й на те, щоб використані методики стимулювали в студентів процеси самопізнання, самоаналізу та самовиховання. Відповідно до завдань діагностичного етапу експериментального дослідження та виокремлених критеріїв виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів було запропоновано три етапи діагностичних процедур, спрямованих на визначення рівнів сформованості структурних компонентів зазначеного феномену, зокрема, толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки особистості. Перший етап психолого-педагогічної діагностики був зорієнтований на вивчення рівня сформованості толерантної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизувалося в таких завданнях: а) виявлення наявного рівня обізнаності студентів вищих навчальних закладів з поняттям толерантності, усвідомлення її сутності й ролі в міжособистісних взаєминах, характеристиками толерантної особистості; б) установа рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто здатності виявляти у себе риси толерантної особистості; в) виявлення особливостей соціальної перцепції (інтерперсональності), тобто здатності сприймати, розуміти й давати з позицій толерантності оцінку одногрупникам, батькам, викладачам, суспільству загалом, уміння виявляти ознаки толерантності в різних людей, дослідити характер взаємозв'язку між толерантністю в відносинах один з одним та прихильним ставленням до

соціальних об'єктів.

Ми вивчали рівень сформованості показників когнітивного критерію вихованості толерантності в студентів за допомогою таких методик: а) «Мозкова атака» на виявлення рівня усвідомлення студентами поняття толерантності як гуманістичної загальнолюдської цінності, її сутності, проявів, характеристик толерантної особистості, спрямованості на прихильне ставлення до людей як принцип поведінки; б) розробленого нами запитальника «Чи толерантні ви?», метою якого є визначення спрямованості студентів на толерантність як гуманістичну цінність і принцип поведінки, виявлення проявів рефлексивності та умінь виявляти у себе риси толерантної особистості, або фіксувати їх відсутність; в) методики експертних оцінок на виявлення в одnogрупників рівнів толерантного ставлення до об'єктів навколишньої дійсності (адаптований варіант методики О. Клепцової) (додаток Ж); г) розробленого нами запитальника на виявлення толерантного ставлення до різних об'єктів міжособистісної взаємодії (додаток Е), а також серії дослідницьких бесід і дискусій.

Методика «Мозкова атака» дозволила нам виявити рівень розуміння студентами поняття толерантності в міжособистісних взаєминах, усвідомлення її сутності. Методика колективної генерації ідей або мозкової атаки передбачала реалізацію етапів: на початку студентів було поділено на мікрогрупи по 3–4 особи, кожне з яких пропонує своє визначення толерантності, пояснює, як вона її розуміє, якими характеристиками наділяє. Визначення повинно було бути лаконічним і змістовним. Після обговорення представник від кожної з груп знайомить з варіантом визначення, що було висунуто мікрогрупою. Після обговорення ті риси, що притаманні толерантній особистості та, на думку студентів, розкривають зміст толерантності, записують на дошці або на великих аркушах ватману.

Для отримання більш об'єктивної інформації щодо обізнаності студентів вищих навчальних закладів із поняттям толерантності, її складовими, а також її нормами та правилами, ми провели дослідницькі бесіди, які, по-перше, дозволили уточнити інформацію, отриману в результаті мозкової атаки, а по-друге, виявити особливості уявлень студентів про зміст толерантності. Результати, одержані внаслідок проведення зазначених діагностичних процедур, дали нам змогу виявити знання про досліджуваний феномен і проаналізувати ступінь усвідомлення вихованцями такої моральної категорії, як толерантність.

Загалом студенти показали достатній рівень знань про основні

характеристики толерантної поведінки. Вони визначили, що толерантність – це різнопланове поняття; виокремили складники, що розкривають її зміст: прихильність до іншої людини, поблажливість, терпіння, чуйність, довіра, альтруїзм, сприйняття відмінностей, стриманість, доброзичливість, уміння не засуджувати іншу людину, гуманність, уміння слухати, зацікавлення спілкуванням, здатність до співпереживання. На нашу думку, студенти вищих навчальних закладів загалом знають і розуміють сутність толерантності, можуть визначити її складники. Проте варто звернути увагу на певну обмеженість цього переліку, що зобов'язує посилити виховну роботу у відповідному напрямку.

У процесі дослідження ми виявили, що у 87,8 % студентів толерантність асоціюється насамперед з «доброзичливістю», «сприйняттям відмінностей», «поблажливістю»; 34,4 % учасників експериментальної програми визначили такі складники, як «чуйність», «здатність до співчуття і співпереживання», «уміння слухати», «довіра до іншої людини»; 25,5 % – «гуманність», «альтруїзм». Для 60,9 % респондентів важливою складовою толерантності є «стриманість та уміння контролювати гнів і роздратування». Результати діагностичної процедури також засвідчили, що для студентів вищих навчальних закладів технічного профілю однією з важливих характеристик толерантності є «зацікавлення процесом спілкування». Так, 16,9 % вихованців вважають, що саме ця ознака є однією із найважливіших, без якої не можлива взаємодія між людьми та професійна комунікація. Водночас ми відзначили, що студенти не згадали про таку характеристику толерантної особистості як «самоповага та адекватна самооцінка». На нашу думку, формувати в сучасних студентів толерантну поведінку, засновану не лише на принципах ціннісного ставлення до людини, а й відмови від протиставлення таких понять, як «свій» і «чужий», прийняття інших незалежно від їх групової належності, вкрай недостатньо. Потрібно звернути увагу на розвиток позитивної ідентичності, до структури якої входить позитивне ставлення до самого себе.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що обізнаність стосовно досліджуваної проблеми, розуміння поняття толерантності, визначення її сутності у 14,8 % студентів відповідає високому рівню, у 46,8 % респондентів – середньому, у 38,4 % – низькому. Остаточний розподіл за рівнями прояву кожного із показників когнітивного критерію був здійснений тільки після завершення всіх діагностичних процедур,

оскільки виокремлені показники доповнюють загальну картину і в реальному житті проявляються комплексно. І під час проведення кожної діагностичної методики, спрямованої на вивчення особливостей прояву конкретного показника, прямо чи опосередковано розкривається характер й інших показників.

З метою встановлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто здатності студентів технічного університету виявити в себе риси толерантної особистості, визначити власний рівень розвитку цієї якості, особистісну спрямованість на її формування, ми використали розроблений відповідно до завдань дослідження запитальник «Чи толерантні ви?». Студенти отримали бланки з переліком основних характеристик, що розкривають зміст досліджуваної якості, причому, саме тих, які вони запропонували під час виконання першої діагностичної процедури «Мозкова атака». Серед них – прихильність до іншої людини, поблажливість, терпіння, чуйність, довіра, альтруїзм, сприйняття відмінностей, стриманість, адекватна самооцінка, доброзичливість, уміння не засуджувати іншого, гуманність, уміння слухати, зацікавленість процесом спілкування, здатність до співчуття і співпереживання. Учасникам потрібно було поставити знак «+» напроти тих рис, які, на їхню думку у них найбільш яскраво виражені, а цифру «0» – навпроти тих, що відсутні. Їх було попереджено, що про результати опитування ніхто не дізнається, бланки з відповідями будуть залишені в них, що посприяло об'єктивності діагностичної процедури та уможливило вищий рівень щирості. Далі ми заповнювали раніше підготовлений бланк опитувальника і прикріпили його на дошці. Ми попросили підняти руки тих, хто відзначив знаком «+» першу у переліку якість. Кількість респондентів було підраховано і їх число занесено у стовпчик бланка на дошці. Аналогічним способом були підраховані відповіді стосовно кожної якості. Три якості, які набрали найбільшу кількість відповідей, і стали ядром толерантної особистості (на думку даної групи). Після завершення цієї діагностичної процедури ми організували обговорення можливих шляхів закріплення визначених рис толерантності та запропонували провести повторну процедуру через певний період (що за програмою нашого педагогічного експерименту мало збігатися з аналітико-узагальнювальним етапом), щоб з'ясувати, як молодим людям вдалося досягти змін. Цінність цієї методики полягала також у тому, що вона дала змогу студентам проаналізувати стан власної вихованості самостійно визначити, над чим працювати, щоб змінитися на краще, як виробити у собі звички

толерантного стилю взаємин і скласти план свого морального розвитку. Під час проведення цього етапу дослідження, ми звернули увагу на те, що студенти виявляли інтерес до виконання запропонованого завдання. Водночас вони інколи зверталися до викладача з проханням уточнити зміст деяких понять, оскільки відчували певні труднощі в чіткому усвідомленні їхнього значення. Отже, студенти, які продемонстрували низький рівень розуміння сутності толерантності, здебільшого виявляли такий самий рівень усвідомлення її значущості для себе, і виявилися неспроможними виявити власні риси толерантної особистості, вони не зовсім розуміють особливості свого характеру, що підтверджує наше припущення про тісний взаємозв'язок між показниками пізнавального критерію, які ми виокремили. Результати розробленого нами запитальника «Чи толерантні ви?» показали, що деяким студентам було не під силу оцінити себе, визначити риси власного характеру та встановити їхній взаємозв'язок з толерантністю. А відтак, лише 16,7 % респондентів продемонстрували високий рівень рефлексивності (інтраперсональності), 47,9 % – середній і 35,4 % – низький.

Для виявлення рівня соціальної перцепції (міжособистісного прийняття, інтерперсональності), тобто здатності раціонально прийняти і зрозуміти іншу людину, помічати й визначати її особливості, а також з метою виявлення ступеня толерантного ставлення до різних соціальних об'єктів, дослідження характеру взаємозв'язку між толерантним ставленням один до одного й до суспільства, батьків, викладачів, власної особистості ми спеціально підібрали методики. Так, для цього ми використали, по-перше, колективний метод експертних оцінок, де у ролі експертів виступили самі студенти, яким було запропоновано проаналізувати свою здатність визначити наявність або відсутність у соціальних об'єктів (інших членів студентського колективу (одногрупників), викладачів, батьків, адміністрації, політики навчального закладу) ознак толерантності та їх проявів у спілкуванні (адаптований варіант методики О. Клепцової) (додаток Ж). По-друге, розроблений нами запитальник розрахований на виявлення, толерантного, ситуативно-толерантного та інтолерантного ставлення до різних соціальних об'єктів (додаток Е). Студенти багато спілкуються, взаємодіють між собою, впливають один на одного, і ми вважаємо, що якщо їм запропонувати ідеальну модель толерантної особистості, то вони зможуть ідентифікувати з нею різні соціальні об'єкти.

У нашому дослідженні центральним було визначено прихильне ставлення студентів один до одного, проте було виявлено, що існують

такі ситуації, коли вихованець проявляє толерантність по відношенню до ровесників, але не проявляє її, наприклад, стосовно батьків, викладачів. Наше завдання на даному етапі полягало в дослідженні характеру взаємозв'язків між толерантністю стосовно один одного та прихильним ставленням до суспільства, батьків, викладачів. Для проведення методики експертних оцінок ми роздали учасникам діагностичної процедури спеціальні бланки з характеристиками ідеальної моделі толерантної людини, що має стосунок до різних соціальних об'єктів з оточення студентів: викладачів, одногрупників, батьків, адміністративної політики навчального закладу, а також запропонували їм характеристики рівнів прихильного ставлення, тобто практичне вираження даних моделей (додаток Ж). Після ознайомлення з методикою завданням студентів-учасників була оцінка наявності заданої характеристики прояву толерантності до різних соціальних об'єктів у своїх товаришів. Результати вони заносили в заздалегідь підготовлений контрольний аркуш, записуючи проти прізвища кожного одногрупника умовні позначки: «в», «с», «н», (високий / толерантний, середній / ситуативно-толерантний, низький / інтолерантний). Остаточна експертна оцінка характеристик проявів толерантності до різних соціальних об'єктів визначається як середнє арифметичне значення оцінок усіх опитуваних (крім одного), тому що він сам себе не оцінює. Середнє арифметичне значення підраховують, прирівнюючи кожний рівень до кількісного вираження: «в» – 3 бали, «с» – 2 бали, «н» – 1 бал. Кількісна оцінка округляється до однієї десятої і заноситься в діагностичну карту (додаток Ж) у кольорі за такою шкалою: високий/ толерантний рівень має значення від 2,5 до 3,0, записуються червоним кольором; середній/ ситуативно-толерантний рівень має значення від 1,5 до 2,4, записуються синім кольором; низький/ інтолерантний рівень має значення від 0 до 1,4, записуються чорним кольором. Критерієм оцінки буде різниця між кількістю виборів одногрупників з проявами толерантності та інтолерантності, поділених на загальну кількість людей (експертів, хто давав оцінку). У результаті ми отримуємо ряд і на основі законів розподілу визначаємо групи студентів з високим, середнім та низьким рівнями прихильного ставлення до різних соціальних об'єктів.

Запитальник на виявлення рівня вихованості толерантності складався з шістнадцяти тверджень, з яких потрібно було обрати найбільш привабливі для себе і оцінити за п'ятибальною шкалою. Якщо студент повністю згоден, із твердженням – бал «5», більше згоден, ніж

не згоден – бал «4», однаково згоден і не згоден – бал «3», більше не згоден ніж згоден – бал «2», повністю не згоден – бал «1». Обробка індивідуальних результатів відбувалась відповідно до заданого ключа. У результаті використання обох методик після обробки результатів ми виявили студентів вищих навчальних закладів технічного профілю з різним рівнем вихованості толерантності по відношенню не тільки до одногрупників, а й до їхнього найближчого оточення. А також отримали змогу оцінити, чи здатні вони виявити той чи інший рівень толерантного ставлення до різних соціальних об'єктів в інших одногрупників та у себе. Таблиця 2.2. показує розподіл вибору соціальних об'єктів толерантності в студентів з різним рівнем розвитку прихильного ставлення до людей.

Таблиця 2.2

Розподіл вибору соціальних об'єктів толерантності у студентів вищих навчальних закладів з різним рівнем розвитку толерантного ставлення

Рівні	Об'єкти толерантності, в %			
	Адмін. політика навч. закладу	Викладачі	Одногрупники	Батьки
Високий	19,2	17,8	15,0	59,3
Середній	68,4	59,1	49,3	28,5
Низький	12,4	23,1	35,7	12,2

Результати, одержані в процесі застосування цих методик засвідчили, що сьогодні студенти вищих навчальних закладів згодні з адміністративною політикою навчального закладу. 19,2 % респондентів проявляють відкритість, розуміння, доброзичливість, повагу в питаннях організації навчального процесу, функціонування навчального закладу, у конфліктних ситуаціях проявляють емоційну стійкість і витримку; утримуються від публічних висловлювань провокаційного характеру, категоричних суджень і оцінок діяльності університету, його керівників; дотримуються встановлених у закладі правил, завжди відкриті і доброзичливі під час виконання громадських обов'язків, беруть активну участь у громадській роботі. Переважна більшість студентів, а саме – 68,4 % толерантно ставиться до адміністративної політики закладу, приймає її правила, проте в той же час в окремих випадках та

емоціогенних ситуаціях вони можуть висловлювати незадоволення та незгоду, інколи відмовляються від участі у громадській роботі. Водночас 12,4 % студентів продемонстрували низький рівень толерантного ставлення до політики закладу, завжди і в усьому виявляють незадоволення, дають негативну оцінку та не приймають установлених правил, не бажають брати участь у громадській роботі, ухиляються від виконання громадських обов'язків.

За результатами нашого дослідження у ставленні до викладачів сучасне студентство займає особливу позицію. 17,8 % студентів вищих навчальних закладів проявляють високий рівень толерантного ставлення до викладачів, отримують задоволення від спілкування з ними, спокійно і з розумінням сприймають їхні вимоги; якщо в чомусь проявляється незгода, то не вдаються до образ, не замикаються в собі, а намагаються відстояти свою позицію, тримаються гідно і коректно або ставляться до цього з гумором. Н. Лейтес у дослідженнях проблем юності вказує на особливу позицію, яку займає в цей період молода людина стосовно статусних й особистісних досягнень. Він звертає увагу на факти пошуку молоддю певного еталону, взірця і потребу в духовних наставниках. Схильність до наслідування – яскраво виражена особливість, що проявляється в спрямованості особистості на еталон, його відтворення і має тенденцію до поширення. Сьогодні молодь оцінює людей не за віком, а за розумовими здібностями, знання в певній галузі, умінням організувати колектив. Сила впливу на студентів кращих викладачів університету не нижча, а значно вища сили впливу вчителів середньої школи на учнів [158].

Готовність студентів наслідувати викладачів великою мірою залежить від того, які інтереси і яка мета студентської спільноти є провідними, які погляди й переконання студенти поділяють, який авторитет вихователя і в чому полягає його престиж серед різних студентів. І це зрозуміло, тому що викладач – як правило, ідейно переконаний, ерудований фахівець, навчений життєвим досвідом, і це імponує молодим людям [158]. 59,1 % студентів проявляють нижчий (середній) рівень толерантності стосовно до викладачів. Особливої уваги у цьому випадку заслуговує, на думку Н. Лейтеса критичне ставлення переважної більшості юнаків і дівчат до педагогів. Молоді люди «чудово» відчують невідповідність викладача, помічають і засуджують вади в його загальній культурі вони нетерпимі до таких особистісних недоліків, як мінливість настрою, підлабузництво перед керівництвом або окремими студентами, а тому інколи спостерігається

упередженість в оцінках і недоброзичливість, обурення з цього приводу [158]. А відтак, у конфліктних ситуаціях під час взаємодії з викладачами можуть інколи поводити себе дещо не дипломатично, не здатні виявляти повагу, визнавати свої помилки. У процесі нашого дослідження ми виявили 23,1 % студентів, які не завжди адекватно сприймають викладачів, не здатні гідно триматися, бути коректними під час спілкування з ними, дипломатично відстоювати свою позицію, а також інколи засуджують, звинувачують у несправедливому до них ставленні, а отже, проявляють низький рівень толерантності стосовно до викладачів.

За результатами нашого дослідження стосовно до батьків студентська молодь проявляє достатню толерантність, доброзичливість, що найчастіше зумовлено традиційним і навіть дещо патріархальним укладом життя родин, у яких місце серед усіх цінностей посідає сім'я. 59,3 % студентів вищих навчальних закладів проявляють високий рівень толерантності, відкритість, розуміння, доброзичливість до своїх рідних. Вони визнають важливість спілкування з батьками. Це пояснюється тим, що в юності найбільш важливими є проблеми самосвідомості та самовизначення. У цей віковий період студенти часто обговорюють з батьками свої життєві плани, головним чином, професійні. Вони обговорюють це також з викладачами, знайомими дорослими, думка яких для них є важливою. Студенти даної групи завжди намагаються досягати згоди з батьками, спілкування з ними завжди приносить їм приємні емоції. 28,5 % респондентів проявили середній рівень толерантності до батьків, загалом вони засвідчили, що вдаються до праці з ними, доброзичливі та щирі у відносинах, проте не завжди охоче обговорюють з ними майбутні плани, прислухаються до їхньої думки, дотримуються порад, хоча інколи можуть проявляти й обурення та незгоду з ними. 12,2 % студентів нетерплячі і не стримані у ставленні до батьків, не вважають їхню думку авторитетною і не намагаються зрозуміти їхню позицію. Ця група респондентів вважає, що лише вони самі несуть відповідальність за власне життя і ніхто не має права наказувати їм, що та як робити.

Дослідження толерантного ставлення студентів до батьків, викладачів, адміністративної політики навчального закладу виступають як окрема проблема, і ми надалі на цьому не будемо детально зупинятися. Об'єктом нашого вивчення є безпосередньо толерантне ставлення студентів вищих навчальних закладів один до одного й до інших членів студентського колективу. Для студента толерантним у

міжособистісних взаєминах, спілкуванні є той, хто сприймає іншу людину загалом, розуміє мотивацію поведінки, сприяє її особистісному, інтелектуальному розвитку, спокійно та помірковано ставиться до чужих потреб, а також є виваженим у ставленні до себе, вибачає і «легко» сприймає власні невдачі, має мужність визнати свої недоліки. З виникненням проблем та негараздів у відносинах з іншими така людина не «вдається» до образ і не замикається в собі, а намагається відстояти свою позицію або ставиться до цього з гумором, а у разі невдалої спроби переконати іншу людину, якщо це не суперечить її внутрішнім установкам, студент відмовляється від своєї позиції і приймає погляд іншого. Толерантна особистість активно взаємодіє з іншими членами колективу, ділиться досвідом та інформацією, надає допомогу, коли її потребують інші; індиферентна щодо успіхів у навчанні або професійних досягнень товаришів; безконфліктна, здатна налагоджувати гнучкі конструктивні взаємини з іншими, у разі конфлікту намагається зрозуміти інший погляд, мотивацію опонента. Отже, 15,0 % студентів продемонстрували високий рівень толерантного ставлення до одногрупників та мають усі вище перераховані ознаки. 49,3 % – мають середній рівень, що проявляється в прийнятті іншої людини, її мотивації, поведінки, з розумінням ставляться до відмінностей або вад особистості, комунікабельності. Проте за деяких обставин у них може проявлятися певна відчуженість, заздрість до успіхів інших, конфліктність, особливо, коли це стосується втручання у їхнє особисте життя. 35,7 % респондентів ми віднесли до низького рівня розвитку толерантності стосовно до одногрупників. У деяких із них відсутні прояви прихильного ставлення до ровесників. Є приклади неприйняття, осуду, ігнорування проблем іншої людини та відсутності бажання допомогти їй чи принаймні зрозуміти. Такі студенти не здатні встановлювати конструктивні міжособистісні взаємини з іншими, часто конфліктні та егоїстичні.

Отже, спостерігається деякий баланс студентів з середнім (49,3 %) і низьким (35,7 %) рівнем розвитку толерантного ставлення до одногрупників, а також малий відсоток студентів (15,0 %) з високим рівнем, що актуалізує необхідність серйозної, цілеспрямованої роботи в напрямку виховання в студентів толерантності в міжособистісних взаєминах. Сукупні результати діагностичного зрізу за когнітивним критерієм вихованості толерантності представлено в табл. 2.3.

З метою узагальнення результатів і встановлення рівня сформованості в студентів вищих навчальних закладів толерантної свідомості за когнітивним критерієм ми перевели отримані дані для

кожного респондента за кожним показником у стандартні бали.

Таблиця 2.3.

Сукупні результати діагностики сформованості толерантної свідомості у студентів вищих навчальних закладів за когнітивним критерієм

Показники	Рівні, в %		
	Високий	Середній	Низький
Обізнаність з проблемою толерантності, її розуміння як	14,8	46,8	38,4
Рефлексивність (інтраперсональність)	16,7	47,9	35,4
Соціальна перцепція (інтерперсональність)	15,0	49,3	35,7

Так, високий рівень було оцінено в 2 бали, середній – 1, низький – 0 балів. Кожному студенту було присвоєно коефіцієнт сформованості показників когнітивного критерію вихованості толерантності K_{KK} , який розраховувався за формулою:

$$K_{KK} = \sum_{k=1}^m K_m \quad (2.1),$$

в якій літерою «m» ми позначили кількість усіх показників, на визначення яких був спрямований діагностичний етап дослідження, а K_m – кількість балів кожного студента за усіма m показниками. Під час кількісної обробки даних ми використовували градацію числового значення коефіцієнта K_{KK} відносно рівнів: $5 < K_{KK} < 6$ – високий рівень; $2 < K_{KK} < 5$ – середній; $0 < K_{KK} < 2$ – низький рівень. Після проведення відповідних розрахунків отримано такі результати: 15,2 % респондентів виявили високий рівень сформованості толерантної свідомості за когнітивним критерієм, 49,5 % респондентів – середній і 35,3 % респондентів – низький (рис. 2.1). Це свідчить про те, що в багатьох молодих людей ще не сформовані достатньою мірою гуманістичні ціннісні орієнтації, хоча вони і знають про такий важливий для встановлення партнерських відносин принцип толерантності.

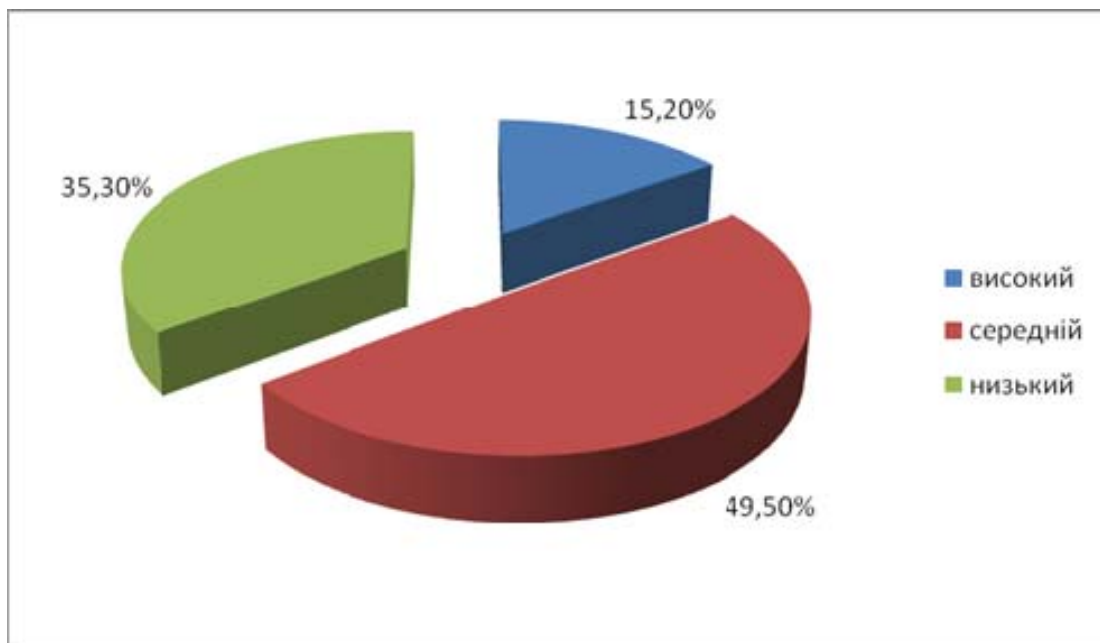


Рис. 2. 1 Узагальнені результати діагностики рівня сформованості толерантної свідомості у студентів вищих навчальних закладів за когнітивним критерієм

Другий етап діагностичної роботи був спрямований на вивчення рівня сформованості толерантних почуттів за емоційно - вольовим критерієм, що конкретизувалося в таких завданнях: а) визначення здатності студентів вищих навчальних закладів технічного профілю керувати своїм емоційним станом та проявляти емоційну стійкість, стримувати імпульсивність, гнів, роздратування чи агресію; б) дослідження емпатійності, емоційної чуйності студентів та встановлення особливостей прояву у них емпатійних реакцій. Виявлення рівня сформованості показників за емоційно-вольовим критерієм відбувалося за допомогою використання таких методик: а) для дослідження емпатії та емоційної чуйності учасників експерименту ми використали опитування за методикою А. Меграбієна і Н. Епштейна (додаток В), а також додаткову методику «Вільного опису емоційного ставлення до іншої людини», що дозволила уточнити й проаналізувати особливості емоційного ставлення студентів до інших людей (прийняття – неприйняття іншого) [134, с. 45]; б) опитувальну методику В. Лосенкова на виявлення здатності до вольової регуляції емоційного стану та серії дослідницьких бесід і дискусій [225, с. 121] (додаток Б).

Згідно з проведеним нами в попередніх розділах теоретичним аналізом емпатія є найважливішою складовою толерантності. Отже, для діагностики такого важливого складника толерантності, як емпатія,

емоційна чуйність ми насамперед використали запитальник, розроблений А. Мехрабієном і Н. Епштейном, що складався із 33 речень-тверджень. Студенти повинні були обрати варіанти, які розкривають те, як вони зазвичай поведуть себе в подібних ситуаціях, тобто висловити свою згоду «+» або незгоду «-» з кожним із них. Обробку результатів ми здійснювали відповідно до ключа і підраховували загальну кількість збігів (суму балів). На основі роботи за цією методикою ми було виділили параметри, які розкривають сутність прояву емпатії стосовно до інших людей.

Результати виконаної роботи засвідчили, що лише 18,1 % опитаних студентів спрогнозували розвиток подій на користь іншої особи та проявили високий рівень емпатії. Для них характерним було зацікавлення внутрішнім станом іншої людини, простежувалася яскрава емоційна реакція на нього, ідентифікація, активне включення в ситуацію, спроба надати допомогу, заспокоїти. До середнього рівня прояву емпатії ми віднесли 47,5 % студентів, які виявили змішаний тип емпатії, якому притаманна наявність перерахованих вище характеристик емпатійного ставлення, проте виражених меншою мірою, з проявами егоцентричних тенденцій. 34,4 % студентів ми віднесли до групи осіб, що мають низький рівень прояву емпатії та яким властивий егоцентризм у проявах емпатійних реакцій. Такі студенти не виявляли інтересу до внутрішнього стану іншої особи, слабо реагували на їхні переживання, не співчували, а намагалися отримати схвалення від значимого іншого й лише імітували співпереживання. У результаті проведення опитування ми також звернули увагу на те, що рівень емпатійних тенденцій в середньому вищий у представниць жіночої статі. На нашу думку, це пов'язано з впливом культурних особливостей, очікуваннями та стереотипами, що проявляються в заохоченні вищого рівня емоційної чутливості та щирості в жінок та більшої стриманості і непохитності у чоловіків. Ми вважаємо за необхідне розвивати емпатію у процесі особистісного розвитку в кожній молодій людині. Це сприятиме встановленню більш довірливих взаємин.

Окрім вищеописаної діагностичної процедури, ми додатково використали методику «Вільного опису емоційного ставлення до іншої людини», на основі якої виділили параметри, що характеризують емпатійне та неемпатійне ставлення до іншої особи. Студенти мали змогу проявити творчі здібності, адже висловити свої думки вони могли й у вигляді невеличкого твору-есе. Емпатійне ставлення студентів до іншої людини ідентифікується у їхніх висловлюваннях з уживанням

таких характеристик, як «співчуття», «любов», «бажання допомогти», «повагу до особистості», «радість при зустрічі», «задоволення», «гарний настрій», «співпереживання», «жалісливість», «бажання зарадити, заспокоїти, урівноважити», «прояв турботи», «уваги». Неемпатійне ставлення відповідно характеризують: «нерозуміння поведінки іншої людини», «відсутність радості від спілкування», «ворожість», «внутрішній бар'єр, неприйняття особистості», «роздратування від зусилля стримувати ворожість», «бажання виправити поведінку іншої особи», «огида», «обурення, що переходить у заперечення», «відраза», «напруга», «відсутність симпатії», «почуття незадоволеності», «нудьга». На основі методики «Вільного опису емоційного ставлення до іншої особи» ми склали табл. 2.4

Таблиця 2.4

Емпатійне та неемпатійне ставлення студентів вищих навчальних закладів до інших осіб з різними рівнями толерантності

Ставлення	Рівень толерантності, в %		
	Висок	Середн	Низький
Емпатійне	37,7	44,1	18,2
Неемпатій	22,4	43,1	34,5

Як показують дані табл. 2.4, емпатійного ставлення до іншої особи дотримуються 37,7 % студентів з високим рівнем розвитку толерантності, 44,1 % – із середнім і 18,2 % – з низьким. Неемпатійне ставлення до іншої особи характерне для 34,5 % студентів з низьким рівнем розвитку толерантності, 43,1 % – із середнім рівнем розвитку толерантності до іншої людини і 22,4 % – з високим. Різниця в процентному співвідношенні між крайніми групами є очевидною, а тому не вимагає статистичного підтвердження. Студенти з високим рівнем розвитку толерантності до тих людей, які подобаються менше інших, мають позитивні почуття та емоції: «бажання заспокоїти, зрівноважити»; «співчуття»; «любов»; «турботу»; «увагу»; «повагу до особистості»; «задоволення»; «радість при зустрічі». Студенти ж з низьким рівнем розвитку толерантності більше орієнтовані на негативні переживання, неемпатійне ставлення: «ворожість»; «наявність внутрішніх бар'єрів»; «неприйняття особистості»; «роздратування від зусилля приховати ворожість»; «бажання виправити поведінку»; «образа»; «здивування»; «огида»; «обурення, що переходить у відразу»;

«нудьга»; «без симпатії»; «немає радості від спілкування»; «самовпевненість».

Отже, ми можемо зробити висновок, що студенти з високим рівнем розвитку толерантності до іншої особи мають емпатію з більш вираженим ступенем позитивної відкритості до інших, навіть до тих, які приносять їм більше незручностей і турбот. Студенти ж із низьким рівнем прихильного ставлення до людей орієнтовані на негативне сприйняття іншої особи: «ворожість»; «внутрішній бар'єр»; «неприйняття особистості»; «роздратування від зусилля стримувати ворожість»; «бажання виправити поведінку»; «образа»; «здивування»; «огидність»; «збурювання, що переходить у відразу»; «нудьга»; «без симпатії»; «немає радості від спілкування»; «самовпевненість». Отримані дані насторожують, особливо в плані різного ставлення і почуттів, які студенти проявляють до прийнятних і неприйнятних людей. На думку студентів з низьким рівнем толерантності, ті люди, що викликають роздратування з тих чи інших причин, гірші від тих, які подобаються, тому рівень прихильного ставлення до них нижчий, а претензійного відповідно вищий. Такого роду стосунки негативно позначаються на психологічному кліматі групи (міжособистісній взаємодії), самопочутті кожного її члена. Отже, студенти з високим рівнем толерантності у всіх ситуаціях повсякденного життя проявляють емпатію і здатні сприйняти іншу людину такою, як вона є. Студенти ж із низьким рівнем, навпаки, диференційовано підходять до людей, приймають переважно тих, які їм більше подобаються, а інші викликають роздратування і упереджене ставлення до себе.

Значущим для нас у процесі діагностики є той факт, що не завжди студенти, які продемонстрували високий рівень глибини та сили емоційної чуйності під час виконання націлених на це діагностичних процедур, виявляли здатність керувати своїм емоційним станом, уміли стримувати агресію, гнів чи імпульсивність. Отже, для діагностики (виявлення) такого компоненту сформованості толерантності як емоційна стійкість та урівноваженість у процесі міжособистісної взаємодії студентів ми використали тест-запитальник В. Лосенкова на дослідження рівня імпульсивності особистості. Учасникам експериментального дослідження було запропоновано текст опитувальника з 20 пунктами та чотирибальною шкалою відповідей не кожен із них. Після уважного прочитання кожного питання студенти повинні були обвести кружечком номер обраної відповіді. Їм повідомили, що в запитальнику немає «поганих» і «гарних» відповідей.

Ми уважно стежили за самостійним виконанням тесту. У процесі обробки результатів ми підраховали величину показника імпульсивності (ПІ), що являє собою суму балів, набрану за шкалами усього запитальника. Якщо число ПІ знаходиться в межах 66–80, то імпульсивність досягає високого рівня, тобто є сильно вираженою; якщо його значення сягає від 35 до 65 – то це характеризує середній рівень, імпульсивність помірна, а якщо 34 і менше – низький. Імпульсивність – це вольова якість особистості, протилежна цілеспрямованості, наполегливості, самоконтролю. Чим більшою є величина показника імпульсивності ПІ, тим вищий рівень її розвитку в учасника експерименту. Рівень імпульсивності ми характеризували як високий, середній і низький. На завершення цього етапу дослідження ми сформулювали висновок. Лише у 15,8 % респондентів було виявлено низький рівень імпульсивності (високий рівень стриманості). Ми з'ясували, що такі студенти уміють не лише емоційно адекватно реагувати на певні події, але й стримувати власні емоції в критичних ситуаціях. Вони спокійно реагують на різкі зауваження на свою адресу, урівноважені, цілеспрямовані, мають чіткі ціннісні орієнтації, проявляють наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнуть доводити розпочату справу до кінця, характеризуються прихильним ставленням до іншої людини, навіть якщо її поведінка чи переконання відрізняються від їх власних.

48,6 % респондентів ми віднесли до тих, які мають середній рівень імпульсивності (середній рівень стриманості), здатності керувати своїм емоційним станом, яка здебільшого виявлялася в них ситуативно. Так, представники цієї групи, намагаючись установити справедливість у ситуаціях порушення певних моральних норм і правил, якщо їм відразу це не вдавалося, можуть дозволити собі образити чи зганьбити іншу людину, інколи у них просто «опускаються руки» і вони знімають з себе будь-яку відповідальність. Викликає стурбованість той факт, що 35,6 % респондентів не здатні керувати власним емоційним станом, їхні емоційні реакції в міжособистісній взаємодії майже завжди мають імпульсивний характер у будь-яких ситуаціях, адже вони належать до групи з високим рівнем імпульсивності (низький рівень стриманості). Зазначимо, що саме ці студенти відзначаються негативним або байдужим ставленням до іншої людини, ігноруванням моральних норм і правил, а також нерозумінням необхідності їх дотримання. Імпульсивні вихованці мають невизначені життєві плани, у них немає стійких інтересів і вони часто змінюють свої захоплення. У процесі

дослідницької роботи ми постійно спостерігали за ними, проводили бесіди, метою яких було уточнення деяких даних спостереження та діагностичних методик. Бесіда проводилися як індивідуально, наприклад зі студентами, поведінка яких викликала певні сумніви, так і в процесі організованої дискусії. Після аналізу та узагальнення результатів усіх проведених на другому діагностичному етапі методик ми відзначили високий рівень емоційності в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю, звернули увагу на відсутність у них широкого діапазону толерантних почуттів. Було з'ясовано, що досить багато з опитаних студентів егоцентричні, відчувають труднощі у прийнятті поглядів інших людей. Ми мали змогу переконатись, що багато із них проявляють недостатній рівень емоційної стійкості, не завжди легко досягають злагожденості у спілкуванні, а дехто має проблеми з контролем власного гніву та стримуванням роздратування.

Узагальнення результатів і встановлення рівня сформованості в студентів вищих навчальних закладів толерантних почуттів за емоційно-вольовим критерієм відбувалося за процедурою, аналогічною визначенню рівня сформованості толерантної свідомості. Коефіцієнт емоційно-вольового критерію $K_{\text{ЕВК}}$ розраховувався за такою ж формулою, як у дослідженні когнітивного критерію (2.1) У процесі кількісної обробки було прийнято таку градацію числового значення коефіцієнта $K_{\text{ЕВК}}$ за рівнями: $7 < K_{\text{ЕВК}} < 8$ – високий рівень; $3 < K_{\text{ЕВК}} < 7$ – середній; $0 < K_{\text{ЕВК}} < 3$ – низький рівень.

Результати діагностичного обстеження за емоційно-вольовим критерієм сформованості толерантності представлено в табл. 2.5

Таблиця 2.5

Результати діагностики сформованості у студентів вищих навчальних закладів толерантних почуттів за емоційно-вольовим критерієм

Показники	Рівні, в %		
	Високий	Середній	Низький
Особливості прояву емпатії, емоційної чуйності	18,1	47,5	34,4
Здатність керувати емоційним станом та проявляти емоційну стійкість, стримувати роздратування та агресію	15,8	48,6	35,6

Після проведення відповідних розрахунків ми отримали такі результати сформованості в студентів вищих навчальних закладів толерантних почуттів за емоційно-вольовим критерієм: 16,5 % респондентів виявили високий рівень, 47,8 % – середній і 35,7 % – низький (рис. 2.2).

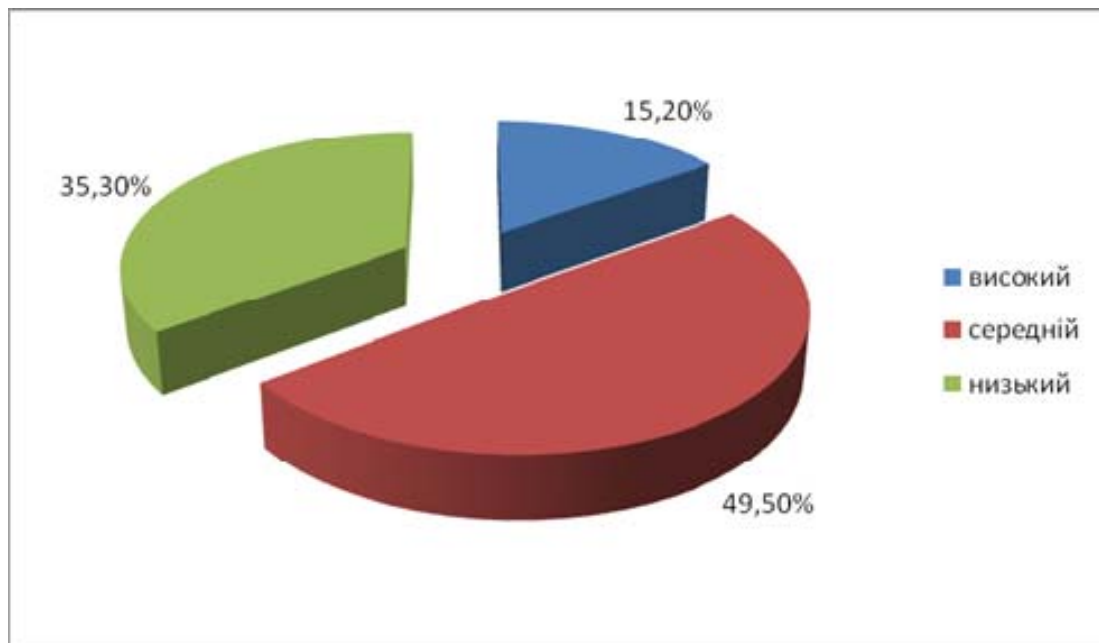


Рис. 2. 2 Узагальнені результати діагностики рівня сформованості у студентів вищих навчальних закладів толерантних почуттів за емоційно-вольовим критерієм

Отже, ми бачимо, що переважає кількість студентів з середнім рівнем розвитку емоційно-вольової сфери, а це свідчить про те, що є над чим працювати і в самовихованні, і в організації цілеспрямованої виховної роботи в навчальному закладі.

Третій крок діагностичного етапу було спрямовано на встановлення рівня сформованості толерантної поведінки за практичним критерієм, що конкретизувався в таких завданнях: 1) вивчення здатності студентів вищих навчальних закладів технічного профілю до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагодженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 2) виявлення ступеня асертивності особистості студентів технічного університету та проявів толерантної поведінки в конкретній діяльності й практиці організації взаємин з навколишніми.

Для встановлення рівнів сформованості показників практичного критерію ми використовували такі методики: а) тестову методику К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки в конфліктній ситуації»

(адаптований варіант відповідно до завдань нашого дослідження), за допомогою якої ми мали змогу дослідити поведінку студентів вищих навчальних закладів в конфліктних ситуаціях та зорієнтованість на співпрацю як найбільш конструктивну поведінкову тактику [271, с.165] (додаток А); б) тестову методику В. Каппоні, Т. Новака на дослідження рівня асертивності поведінки студентів у процесі міжособистісної взаємодії [128, с. 76] (додаток Д). На думку К. Томаса, вивчаючи особливості міжособистісної взаємодії, потрібно сконцентрувати увагу на тому, які форми поведінки в конфліктних ситуаціях найбільш характерні для переважної більшості людей, які з них конструктивні, а які деструктивні та яким чином можна стимулювати перші. Для опису стилів поведінки в конфліктній ситуації К. Томас застосовує двопараметричну модель, що зорієнтована на задоволення власних інтересів та опонентів. Орієнтуючись на ці параметри, К. Томас характеризує такі стилі поведінки в конфліктній ситуації: суперництво (конкуренція) як спроба задовольнити власні інтереси за рахунок інших (суб'єкт-об'єктне спілкування); пристосування як жертва власними інтересами на користь іншого (об'єкт-суб'єктне спілкування); компроміс – прагнення задовольнити домагання як і власні, так і опонента (об'єкт-об'єктне спілкування); уникнення як відмова від власних потреб і від захисту інтересів іншої людини (об'єкт-об'єктне спілкування); співпраця, яка є пошуком альтернативи, прагненням максимально враховувати як власні інтереси, так і партнера (суб'єкт-суб'єктне спілкування). Ми вважаємо співпрацю найбільш конструктивною особистісно зорієнтованою формою міжособистісної взаємодії, а суперництво (конкуренцію), пристосування, уникнення, а також компроміс – деструктивними (інтолерантними). У запитальнику К. Томаса запропоновано речення-твердження, які характеризують кожен із п'яти стилів поведінки. У різних сполученнях вони згруповані в 30 пар, респонденти повинні були уявити типову ситуацію спілкування та обрати саме те твердження з кожної пари, яке найбільш точно відображає їхню реакцію в проблемних ситуаціях міжособистісної взаємодії. У бланку відповідей вони позначали обраний варіант («а» чи «б»). Наступний крок пролягав у підрахунку загальної кількості балів кожного стилю поведінки (за кожним стовпчиком у бланку з відповідями). Той стиль, що набрав найбільшу кількість балів, вважають вирішальною поведінковою стратегією особи в конфліктній ситуації. А відтак, значення стосовно кожної тактики умовно в інтервалі від 13 до 8 балів говорить про оптимальний (високий) рівень прояву

поведінкової стратегії; від 7 до 4 – помірний (середній), а від 4 до 0 – про низький. Тобто, якщо результат відрізняється від оптимального, то одні тактики виражені слабо - мають значення нижче 5 балів, інші – сильно і вище 7 балів.

Аналіз результатів методики свідчить, що студенти вищих навчальних закладів, як правило, застосовують тією чи іншою мірою усі п'ять тактик поведінки в процесі міжособистісної взаємодії, проте усе ж таки деякі з них є домінуючими. Ми з'ясували, що для достатньо великої групи студентів (58,8 %) більше характерний стиль суперництва як провідний у міжособистісній взаємодії. Представники цієї категорії виявились не здатними до конструктивної толерантної взаємодії. Такі студенти воліють вирішувати суперечності самостійно та не зацікавлені в співпраці з іншими. Вони намагаються насамперед задовольнити власні інтереси, ігноруючи інших, не враховуючи їхні погляди та змушуючи приймати вигідне лише для себе вирішення проблеми. Ми пояснюємо це розвинутим юнацьким максималізмом, прагненням виглядати досконалим та завжди займати позиції лідерства та домінування.

17,5 % студентів, що брали участь у дослідженні, виявили найбільшу схильність до співпраці у процесі спілкування, що виявляється в активній участі у вирішенні конфлікту та відстоюванні власних інтересів, проте в цьому разі вони намагаються співпрацювати з іншими. Цей стиль потребує більших витрат часу, ніж інші, оскільки спочатку виявляються потреби та інтереси обох сторін, а потім відбувається спільне обговорення. Це найкращий спосіб задоволення вимог обох сторін, який вимагає розуміння причин конфлікту й спільного пошуку нових альтернатив його розв'язання. Серед інших поведінкових стратегій, співпраця – найважчий, але найбільш ефективний стиль у складних, але водночас важливих ситуаціях, а отже, вважається найбільш конструктивним (толерантним) способом взаємодії.

Компроміс як провідний стиль поведінки було виявлено в 10,2 % студентів. Використовуючи цю поведінкову стратегію, обидві сторони дещо поступаються інтересам, щоб задовольнити їх в іншій, часто важливішій частині. Це відбувається шляхом торгу та обміну, взаємних поступок. На відміну від співпраці, компроміс досягається на більш поверхневому рівні – один поступається в чомусь, інший теж, і в результаті виникає можливість дійти спільного рішення. Проте під час компромісу відсутній пошук прихованих інтересів, а розглядають лише

те, про що кожен говорить. При цьому причини конфлікту не з'ясовуються. Відбувається не пошук шляхів їх усунення, а знаходження рішення, що лише тимчасово задовольняє інтереси обох сторін.

У 8,3 % респондентів ми продіагностували пристосування як провідний стиль поведінки. На відміну від уникнення, у цьому стилі має місце участь в ситуації та формальне погодження з іншим. Цей стиль передбачає поступки і принесення в жертву власних інтересів, що, на нашу думку, не є конструктивним толерантним способом розв'язання міжособистісних проблем.

Стиль уникнення характерний для найменшої кількості респондентів нашого дослідження (5,2 %). Він передбачає, власне, не відстоювання індивідом своїх прав, а ухиляння від вирішення конфлікту. Такі особи не бажають ні з ким співпрацювати в пошуках правильного рішення, а задля цього використовують такі прийоми, як відхід від проблеми (вихід з кімнати, зміну теми, тощо), ігнорування, перекладання відповідальності за вирішення проблеми на іншого, відстрочення розв'язання.

Отже, результати експериментального дослідження зорієнтованості студентів вищих навчальних закладів технічного профілю на різні способи міжособистісної взаємодії особливо гостро висувують проблему роботи, спрямованої на подолання суперництва, уникнення, пристосування, що є найбільшими перешкодами на шляху до формування толерантності в міжособистісних взаєминах та конструктивної взаємодії, а також компромісу як такої поведінкової тактики, за якої міжособистісні проблеми вирішуються частково, а загалом кожен залишається при своїй думці та визначають потребу стимулювати тактику співпраці як найбільш конструктивну та особистісно зорієнтовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Розглянемо ступінь прояву тактики співпраці в міжособистісних взаєминах студентів вищих навчальних закладів, оскільки, вона є ключовою в нашому дослідженні. А отже, 18,5 % респондентів продемонстрували низький рівень зорієнтованості на співпрацю в процесі взаємодії з іншими, 59,2 % – помірний (середній рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії) і 22,3 % респондентів проявили яскраво виражену зорієнтованість на конструктивну комунікацію (високий рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії).

Дослідження рівня асертивності студентів вищих навчальних закладів технічного профілю ми здійснювали за допомогою тесту В.

Каппоні та Т. Новака, сутність якого полягала у тому, що респонденти повинні були погодитись (поставити знак «+») або висловити заперечення (поставити знак «-») до кожного із 24 речень-тверджень запитальника, що є прикладом пасивної (невпевненої), асертивної (впевненої), чи агресивної (імпульсивної) поведінки. Асертивну поведінку розглядають як найбільш конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії, що ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності, де відкидається маніпуляція, жорстокість і агресія стосовно іншої людини. Обробка отриманих даних здійснювалась відповідно до ключа тесту та полягала в підрахунку загальної кількості відповідей за кожним із трьох шаблів (А, Б, В).

Аналіз результатів методики виявив, що 21,3 % студентів набрали найбільшу кількість балів за шкалою А та, на жаль, їм притаманний низький рівень прояву асертивності. Хоча вони і мають уявлення про цю поведінкову стратегію, проте дуже рідко вдаються до неї в реальному житті, майже завжди незадоволені як собою, так і своїм оточенням, часто провокують конфліктні ситуації, є занадто прямолінійними та надмірно наполегливими в досягненні мети. Таким особам притаманна агресивність у поведінці, бажання маніпулювати навколишніми, підкоряючи їх власним інтересам.

54,7 % студентів набрали найбільшу кількість балів за шкалою Б, а отже мають середній рівень прояву асертивності в поведінці, тобто загалом вдаються до цієї поведінкової стратегії в житті, здатні діяти в потрібному напрямку, розуміють сутність асертивності та її важливе значення як принципу поведінки, проте часом спроби діяти асертивно виливаються в агресивність, конфліктність, неспроможність досягати своєї мети, захищати власні інтереси, не порушуючи при цьому права й гідності іншої людини.

24,0 % студентів вищих навчальних закладів набрали найбільшу кількість балів за шкалою В, а отже належать до групи з високим рівнем розвитку асертивності. Такі студенти мають адекватну самооцінку, оцінюють себе реалістично, що є вкрай необхідною якістю при встановленні контактів з оточуючими. Асертивні особи проявляють достатню впевненість, наполегливість у процесі захисту власних інтересів, не порушуючи законні права й гідність інших людей і зберігаючи спокій власної особистості, здатні вийти за межі свого «Я», його соціальної та особистісної адаптації, уміють «тримати паузу», знаходити в несприятливій чи складній ситуації позитивні моменти. Асертивна особистість домагається свого, не маніпулюючи опонентами

за допомогою почуття провини або будь-яким іншим способом з розряду прийомів емоційного шантажу, уміє схилити інших до їх поглядів чи спонукати, надати їй допомогу, на що вона, власне, і не має права розраховувати, а коли отримує відмову – не замикається в собі. При зіткненні інтересів вона здатна домовитися й знайти взаємовигідне вирішення.

Результати діагностичного обстеження студентів вищих навчальних закладів за практичним критерієм сформованості толерантної поведінки представлено в табл. 2.6

Таблиця 2.6

Результати діагностики сформованості у студентів вищих навчальних закладів толерантної поведінки за практичним критерієм

Показники	Рівні, в%		
	Високий	Середній	Низький
Здатність до співпраці та конструктивної комунікації як суб'єкт-суб'єктної за своїм	22,3	59,2	18,5
Сформованість асертивної	24,0	54,7	21,3

Отже, за допомогою цих методик ми отримали загальну картину толерантної поведінки студентів вищих навчальних закладів за практичним критерієм та мали змогу діагностувати зорієнтованість на конкуренцію та агресивність в стосунках молодих людей, що зумовлює пошук оптимальних шляхів формування у них конструктивних, толерантних форм міжособистісної взаємодії.

Узагальнення результатів і встановлення рівня сформованості в студентів вищих навчальних закладів толерантної поведінки за практичним критерієм відбувалося за процедурою, аналогічною до визначення рівня сформованості толерантної свідомості та толерантних почуттів. Коефіцієнт практичного критерію $K_{пк}$ розраховувався за такою ж формулою, як і попередніх критеріїв (1.2). Після проведення відповідних розрахунків ми отримали такі результати сформованості в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю толерантної поведінки за практичним критерієм: 13,1 % респондентів виявили високий рівень, у 45,4 % – середній і 41,5 % – низький (рис. 2.3).

Визначення рівнів прояву показників кожного із критеріїв

вихованості толерантності студентів вищих навчальних закладів (когнітивного, емоційно-вольового, практичного) дало змогу зробити висновок про рівні сформованості компонентів вихованості толерантності студентів вищих навчальних закладів, зокрема, толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки.

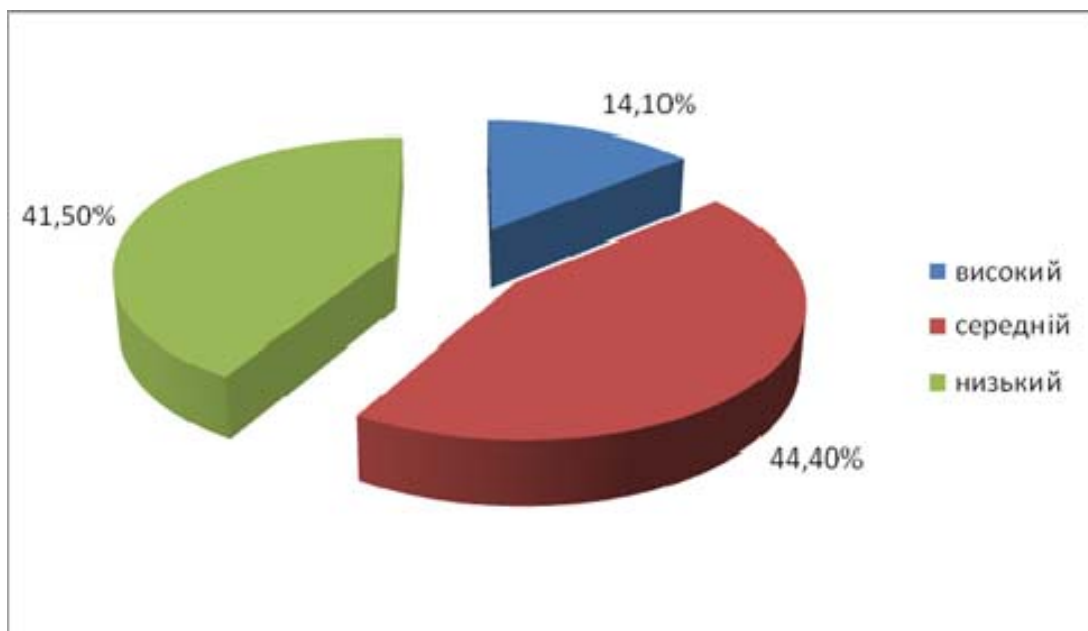


Рис.2.3 Узагальнені результати діагностики рівня сформованості у студентів вищих навчальних закладів толерантної поведінки за практичним критерієм

Узагальнені результати діагностичного дослідження рівня сформованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів з урахуванням її компонентів подано в табл. 2.7

Таблиця 2.7

Узагальнені результати діагностичного дослідження рівня вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів

Компоненти	Рівні, в%		
	Високий	Середній	Низький
Толерантна	15,2	49,5	35,3
Толерантні почуття	16,5	47,8	35,7
Толерантна	14,1	44,4	41,5

Для того, щоб визначити рівень вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів, ми перевели їхні дані у бали.

Зазначимо, що для зручності статистичної обробки результатів низький рівень за кожним із критеріїв ми умовно оцінили одним балом; середній – двома; високий – трьома.

Після відповідних розрахунків виявилось, що в 14,8 % респондентів високий рівень вихованості толерантності, у 46,1 % респондентів – середній і в 39,1 % респондентів – низький (рис. 2.4).

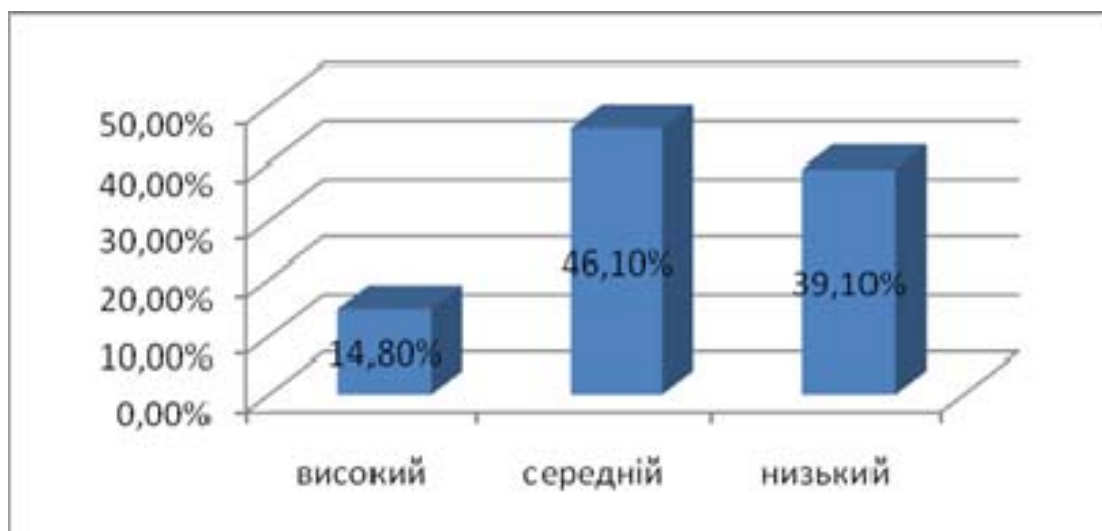


Рис. 2.4 Узагальнені результати діагностики рівня вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів

Отже, результати, одержані на діагностичному етапі експериментального дослідження, дали змогу не тільки визначити наявний рівень вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів відповідно до визначених критеріїв та показників, а й виявити проблеми, на вирішення яких варто спрямувати зусилля в організації виховного процесу. Отримані дані засвідчили потребу визначити ефективні педагогічні умови формування виокремлених структурних компонентів вихованості толерантності особистості та розробити відповідну експериментальну програму.

Для проведення перетворювального етапу експерименту із загальної кількості респондентів, які взяли участь у діагностичному етапі, було відібрано дві групи – контрольну (58 студентів 1–4-х курсів) та експериментальну (56 студентів цих самих спеціальностей) групи з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації. Усього на перетворювальному етапі експерименту було залучено 114 студентів. Узагальнені результати діагностичного дослідження рівнів вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів в експериментальній та контрольній групах

Узагальнені результати діагностичного дослідження рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів в експериментальній та контрольній групах

Рівні	Групи	
	Контрольна, %	Експериментальна
Високий	14,5	13,3
Середній	47,1	44,4
Низький	38,4	42,3

Порівняння рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів за окремими її критеріями в контрольній та експериментальній групах поєдано на рис. 2.5

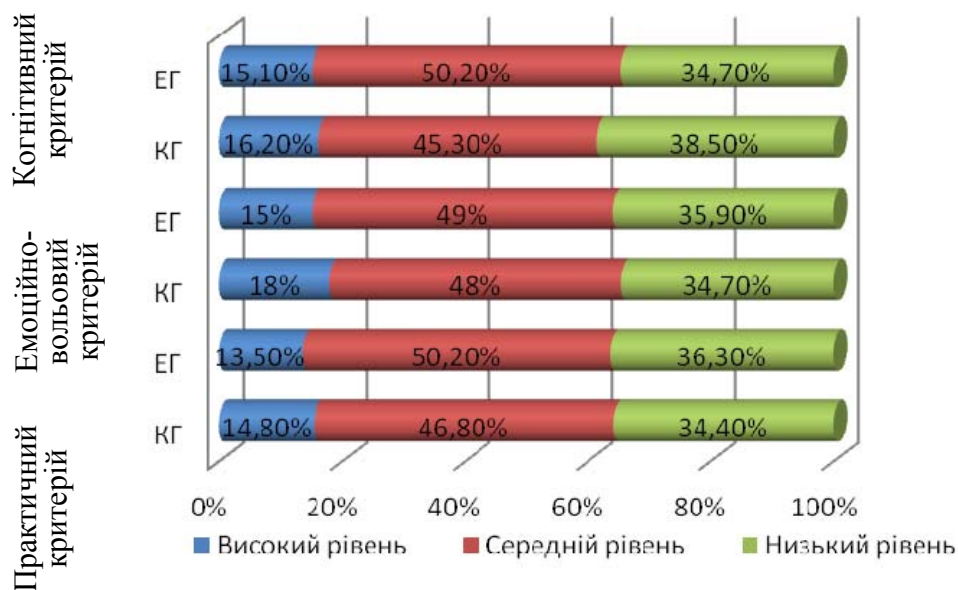


Рис. 2.5 Порівняння рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів в експериментальній та контрольній групах.

Оскільки контрольна й експериментальна групи становлять дві незалежні вибірки, отримані з генеральної сукупності, постає питання про доведення наявності або відсутності ефекту обробки. З цією метою ми використали непараметричний W -критерій Вілкоксона для незалежних вибірок: для експериментальної групи – $n_x = 56$, для контрольної – $m_y = 58$.

Для початку ми сформулювали нульову гіпотезу. Гіпотеза H_0 :

функції розподілу обох генеральних сукупностей однакові, тобто обидві вибірки отримані з однієї генеральної сукупності і ефект обробки відсутній. Заданий рівень значущості становить $\alpha = 0,001$.

Наступним кроком стало об'єднання двох вибірок в одну, обсяг якої складає $n = n_x + m_y = 56 + 58 = 114$, та ранжування об'єднаної вибірки, розташовуючи дані в порядку зростання числових показників рівнів вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів (X_1, Y_1).

Таблиця 2.9

Порівняння рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів за визначеними компонентами в експериментальній та контрольній групах

Групи	Рівень	Толерантна свідомість	Толерантні почуття	Толерантна поведінка
		%	%	%
Експериментальна	Високий	15,1	15,1	13,5
	Середній	50,2	49,0	50,2
	Низький	34,7	35,9	36,3
Контрольна	Високий	16,2	18,0	14,0
	Середній	45,3	47,3	46,3
	Низький	38,5	34,7	39,7

Після того, як ранги об'єднаної вибірки було знайдено, ми здійснили окремо підрахунок суми рангів експериментальної й контрольної груп: $R_x = 3179,5$, $R_y = 3375,5$. Оскільки $3179,5 < 3375,5$, то значення R_x ми прийняли за W -критерій. Отже, $W = R_x = 3179,5$. Оскільки обсяг вибірки достатньо великий, то використаємо таку формулу:

$$W = \frac{n_x(n+1) - 2W}{\sqrt{n_x m_y (n+1)}} = \frac{56 \cdot (114+1) - 2 \cdot 3179,5}{\sqrt{56 \cdot 58 \cdot (114+1)}} = 0,13. \quad (2.2)$$

За результатами підрахунків значення $W(0,13)$ менше за критичне значення $W_\alpha(1,78)$, що дозволяє прийняти нульову гіпотезу H_0 на рівні значущості $\alpha = 0,001$, а отже, це свідчить про те, що обрані нами групи є однорідними та можуть бути використані в ролі контрольної й експериментальної груп для подальших досліджень.

Висновки до другого розділу

Другий розділ дослідження присвячений визначенню та аналізу критеріїв і показників толерантності та діагностиці рівнів її вихованості у студентів вищих навчальних закладів.

Відповідно до структури цієї якості (толерантна свідомість, толерантні почуття, толерантна поведінка) визначено критерії та показники її вихованості у студентів вищих навчальних закладів: когнітивний (знання про толерантність, інтраперсональність, інтерперсональність), емоційно-вольовий (відносно стійкі відчуття людини стосовно інших соціальних об'єктів, що виражаються в здатності до емпатії, емоційної чуйності та емоційної стійкості), практичний (здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, асертивність). З їх допомогою ми визначили рівні вихованості цієї моральної якості в майбутніх інженерів (високий, середній, низький) і представили описові нормативні моделі кожного із них.

Для виявлення зазначених рівнів використано відповідний діагностичний інструментарій: «Мозкова атака», запитальник «Чи толерантні ви?», метод експертних оцінок (адаптований варіант методики О. Клепцової), розроблений запитальник на виявлення толерантного ставлення до різних об'єктів міжособистісної взаємодії для вивчення рівня сформованості показників когнітивного критерію. Рівень сформованості показників емоційно-вольового критерію визначено за допомогою опитування студентів за методикою А. Меграбієна і Н. Епштейна, використання методики «Вільного описання емоційного ставлення до іншої людини», тестової методики В. Лосенкова. Рівень сформованості толерантної поведінки за практичним критерієм встановлено за допомогою тестової методики К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки в конфліктній ситуації» (адаптований варіант відповідно до завдань нашого дослідження) та тестової методики В. Каппоні, Т. Новака.

Після відповідних розрахунків ми визначили, що для 14,8 % респондентів характерний високий рівень вихованості толерантності, 46,1 % - середній і для 39,1 % респондентів - низький. Загалом, високий рівень розвитку якості за показниками когнітивного критерію виражений у 15,2 % студентів, емоційно-вольового - у 16,5 %, а практичного - у 14,1 % респондентів. Середній рівень за когнітивним критерієм ми діагностували у 49,5 % респондентів, емоційно-вольовим -

у 47,8 %, 44,4 % - за практичним. Низький рівень розвитку толерантності ми виявили у 35,3 % респондентів за когнітивним, 35,7 % - за емоційно-вольовим та у 41,5 % - за практичним критерієм. Узагальнення результатів свідчить, що домінують показники середнього та низького рівнів сформованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів, що зумовлює потребу пошуку ефективних шляхів покращення виховної роботи з такими студентами.

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН, ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

3.1. Створення моделі процесу формування толерантної основи міжособистісних взаємин у майбутніх фахівців

Досліджуючи особливості культури міжособистісних взаємин на основі виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів як науково-педагогічну проблему, украй важливо експериментально перевірити умови, що забезпечують ефективність протікання цього процесу. На це була спрямована робота з моделювання виховної ситуації згідно з програмою нашого експериментального дослідження з подальшим обґрунтуванням моделі.

Розробляючи функціональну модель процесу виховання толерантності у майбутніх фахівців, яка повною мірою розкриває всі його етапи й структурні компоненти, ми виходили із позиції, що формування міжособистісної толерантності відбувається в процесі послідовної зміни змістового, процесуального та результативного блоків. Усі етапи виховання толерантності в студентів узгоджуються з логікою організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Це актуалізація засвоєння знань, розуміння студентами сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії.

Змістовий блок виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів передбачає реалізацію трьох кроків: формування моральної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності студентів з поняттям толерантності, толерантної міжособистісної взаємодії, усвідомлення її сутності та важливого

значення, переконання в тому, що якість виступає не лише загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності; установлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності). Другий крок спрямований на формування толерантних почуттів за емоційно – вольовим критерієм, зміст якого полягає у формуванні здатності студентів вищих навчальних закладів керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини. Зміст третього кроку полягає у формуванні належного рівня толерантної поведінки за практичним критерієм, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагодженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; виявлення ступеня асертивності та проявів толерантної поведінки в конкретній діяльності й практиці організації взаємин з навколишніми.

Окреслені етапи змістового блоку педагогічної моделі виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів співвідносні із завданнями процесуального блоку, сутність якого полягає в забезпеченні продуктивних педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх фахівців, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу. Визначені нами педагогічні умови виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів передбачають організацію суб'єкт-суб'єктної особистісно-зорієнтованої міжособистісної взаємодії й створення в академічних групах атмосфери колективної співпраці та довіри; оптимізацію взаємин за рахунок розвитку у вихованців здатності до розуміння й прийняття власної особистості (рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізацію зусиль, спрямованих на розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Дієвими факторами досягнення окресленої мети є сукупність спеціальних організаційних заходів, що в нашому дослідженні передбачають застосування розробленої методики й такої форми виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», що включає традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусія, серендипіті, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, соціодрама), з допомогою яких ми досягли підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії

студентів. Це знайшло свій вияв у кращому розумінні різних аспектів і сутності цього феномену, оволодіння усіма групами вмінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності.

Результативний блок у моделі передбачає проведення підсумкового зрізу рівнів сформованості толерантної свідомості, толерантних почуттів і толерантної поведінки у студентів вищих навчальних закладів та аналіз динаміки зростання позитивних зрушень за результатами формувального етапу експерименту (рис 3.1).

Домінантою роботи на цьому етапі також стало виокремлення й доведення продуктивності педагогічних умов виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної роботи на виховних годинах; аналіз результатів експериментального дослідження. Ми розуміли, що умови – це явища зовнішнього (соціокультурний простір) і внутрішнього (прояви суб'єкта діяльності) середовища, що найбільше впливають на розвиток психолого-педагогічного процесу, опосередкованого активністю особистості, групи [147, с. 125]. Якщо семантика слова «формування» має на увазі наявність суб'єкта діяльності та об'єкта, на який спрямована діяльність, то «виховання» – «соціальне, цілеспрямоване створення умов – матеріальних, духовних, організаційних – для розвитку людини» [215, с. 165]. Враховуючи наявні визначення, під педагогічними умовами виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів ми вважали сукупність факторів, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі й впливають на його результативність. Зазначимо, що в нашому дослідженні ми розглядаємо толерантність у міжособистісних взаєминах як складну багатокomпонентну якість, виховання якої у студентів вищих навчальних закладів залежить від багатьох факторів, які ми відобразили у моделі (рис. 3.1) «Функціональна модель виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів».

Формувальний експеримент насамперед був спрямований на перевірку продуктивних педагогічних умов виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів вищих навчальних закладів, які враховують її основні аспекти. До таких умов ми віднесли: по-перше, забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри; по-друге, оптимізацію міжособистісного спілкування студентів в академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння й прийняття власної особистості (прояву рефлексивності) та стійкості до зовнішніх

негативних впливів (емоційної стабільності); по-третє активізацію сприйняття іншої людини: розвиток у вихованців емпатії та асертивності.

У процесі експериментальної роботи ми орієнтували студентів вищих навчальних закладів на розуміння толерантності як загальнолюдської гуманістичної цінності, усвідомлення її як атрибута майбутньої професійної діяльності та формування в них відповідної активної моральної позиції. Моральні цінності ми асоціювали з тими реальностями і вчинками, що не просто схвалюються, а оцінюються як позитивні й бажані і до складу яких відносять гуманістичні якості, що визначають позицію особистості. Остання вказує на різні аспекти структурної організації людини як єдиного цілого, а психологічну її основу визначають ідеї гуманістичної психології [190; 260; 301; 320; 55]. Розвиток особистості обумовлений характером зв'язків і взаємин, які визначають моральні вчинки [293, с. 202]. Для виховання толерантності в студентів важливо враховувати, що «особистість виступає об'єктом соціальних відносин...і формується в процесі спільної діяльності та спілкування». Адже успішний розвиток суспільства можливий лише за умови взаєморозуміння, розвитку толерантних відносин [145, с. 56]. У громадянина як члена суспільства толерантність зумовлюється прагненням відповідати його нормам прихильного ставлення до людей. Формування такої позиції можливе лише завдяки створенню відповідних зовнішніх умов, наприклад, спеціально організованого виховання. На рівні особистості позиція толерантності, набуваючи морального змісту, переростає в стійке прихильне ставлення до інших, що характеризується взаємодією з людьми, природою, зовнішнім світом на засадах миролюбності і досягається за допомогою вільного й відповідального вибору, відмовою від відкритих або прихованих форм примусу, розвитком здатності до ненасильницьких дій і ненасильницького опору» [135, с. 92].

Важливу роль з погляду становлення особистості майбутнього фахівця відіграє відповідна професійна підготовка. На нашу думку, формування індивідуально-ціннісних властивостей і навичок толерантної поведінки в студентів вищих навчальних закладів повинно відбуватися паралельно з вихованням у них відповідних особистісних якостей або випереджати їх у розвитку. Отже, студент, що займає позицію толерантності, – це самодостатня з усіх поглядів людина, яка вміє стримувати дратівливість та агресивність, формує у свідомості наміри, що не пов'язані з насильницькими діями, не вдається до образ і

звинувачень, емоційно стійка, упевнена в собі, щира, прихильна до іншого, його думок і переконань; людина, що вміє долати власний егоцентризм, наділена здатністю розширювати межі суб'єктивної свободи, узгоджувати прагнення та цілі інших людей з власними й обирає асертивні форми реагування.

Система освіти у процесі свого розвитку поступово переорієнтовується в суб'єктну площину. Ураховуючи це, ми вважаємо, що однією із провідних умов виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів є забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії [209; 233; 314]. Зокрема, В. М'ясищев підкреслює, що спілкування – це процес взаємодії [209, с. 76]. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності співрозмовників, взаємопроникненні у світ почуттів і переживань іншого. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити і розуміти співрозмовника) та рівність психологічних позицій суб'єктів процесу комунікації: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди [172, с. 213]. Б. Ананьєв називає довіру психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей розвитку будь-якої людини, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, і приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного розвитку [14, с. 265].

У процесі дослідження ми переконалися, що завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання викладачем нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного ставлення до студентів [35, с. 263]. Важливу роль відіграє створення відповідного сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування. Головне завдання викладача полягає у створенні таких умов, які б сприяли молодій людині у визначенні стосовно інших людей, себе, навчальної та майбутньої професійної діяльності ціннісної позиції – суб'єкта, автора,

ініціатора власного життя [247, с. 65]. До таких умов, на думку М. Бітянової [40] та Т. Чиркової [339], належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність його потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються риси колективіста [79; 189; 308].

Співпраця стала предметом спеціального аналізу в контексті проблеми формування колективу і партнерських відносин [300]. У колективі спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значимих цілей; у ньому панує рівноправність і взаємна допомога. Потрібно дотримуватись таких принципів, як розуміння і повага до особистої гідності кожного, толерантне сприйняття чужих думок, переконань, цінностей, способу життя; усвідомлення міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатність до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але і обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших. Зокрема, ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [289; 344; 130; 355; 12].

У процесі формувального етапу експериментального дослідження ми на кожному кроці переконувалися в тому, що навички співпраці, які виникали в студентів, прискорювали їхній інтелектуальний та емоційний розвиток, розвивали почуття соціальної відповідальності та солідарності з тими, чії думки, погляди, поведінка чимось відрізняються. Насамкінець, це призводило до дотримання принципів рівності в повсякденній поведінці, «елементарних правил та процедури дискусії і формування суджень, що ґрунтуються на раціональному аналізі відповідних фактів» [12, с. 75].

Визначені педагогічні умови ми перевіряли під час апробації другого практичного блоку програми семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» для студентів. За цією формою роботи ми розробили алгоритм використання системи вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, метою яких була допомога вихованцям в оволодінні основними соціальними вміннями, які визначаються суб'єкт-суб'єктною міжособистісною взаємодією. У процесі виховної роботи за нашою програмою були використані такі активні методи виховання толерантності: сократівська бесіда, дискусійна гойдалка, діалогова взаємодія, серендипіті, дискусія, ділові і рольові ігри (моделювання), соціодрама, аналіз проблемних ситуацій морального вибору. Організаційними формами було обрано ті, які активізують формування

толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки вихованців. Це мозкова атака, конференція, прес-конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, участь у проведенні «Дня добрих справ», акції «Подаруй людям радість», реалізації проекту «Епідемія доброти і толерантності».

Опора на провідні концептуальні положення педагогіки співпраці допомогла нам розробити власну технологію й створити модель виховання в студентів навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. З метою залучення кожного учасника експерименту до активної практичної діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети, турботу про свій колектив та один про одного, формування в молодих людей навичок співпраці, ми керувалися технологією колективного творчого виховання І. Іванова [289].

У процесі підготовки колективних творчих справ найбільш оптимальним варіантом була організація роботи у мікрогрупах, у яких, власне, студенти й працювали за нашою методикою під час тренінгу, розвивали навички толерантної взаємодії. Це був певною мірою адаптований варіант технології бригадно-індивідуального навчання, що передбачав включення до моделі освітнього процесу навчального колективу в ролі суб'єкта діяльності. Ця технологія була розроблена у 80-ті роки ХХ ст. в Університеті Джонса Гопкінса (США) і так само, як і система колективного творчого виховання, передбачає роботу вихованців у малих групах і спрямування педагогічних зусиль на виховання толерантних взаємин у співпраці. Експериментальна робота за цією системою показала, що атмосфера доброзичливої підтримки, можливість засвоювати щось нове у власному темпі позитивно впливають на результативність і самооцінку студентів, причому значно поліпшуються й самі міжособистісні стосунки. Отже, виховання в співпраці розвиває дух колективізму і цілеспрямованість учасників експерименту.

У процесі дослідження ми переконалися, що оптимізація міжособистісної взаємодії студентів вищих навчальних закладів можлива передовсім за рахунок розвитку в них здатності до розуміння і прийняття себе (рефлексивності), упевненості в собі та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності), що ми визначили як наступну педагогічну умову. Аналізуючи рефлексію як механізм усвідомлення себе, ми можемо стверджувати, що вона є основним фактором становлення особистості як суб'єкта спілкування та неодмінною умовою розвитку толерантності як особистісної якості.

«Пізнання зовнішніх об'єктів обов'язково передбачає певне ставлення суб'єкта до самого себе. Без самосвідомості неможливо з'ясувати об'єктивний стан речей» [174, с. 15]. Рефлексію Н. Лекторський вважає механізмом самопізнання. Розуміння і прийняття людиною самої себе (особистісної рефлексії) тісно пов'язано з самоакцептацією, що є проміжною ланкою між визнанням за собою права на існування і прийняттям себе. «Любов до себе в розумінні самоакцептації – точна протилежність егоїзму й себелюбства. Саме тоді, коли людина ще не визнала за собою право на рівноправне існування і не усвідомила власного «Я», вона не здатна...забути про себе заради інших, присвятити себе іншій людині, радіти чужим успіхам» [75, с. 212].

Процес розвитку в студентів особистісної рефлексії досить складний, а тому вони потребують допомоги педагога. Для реалізації цієї умови наша експериментальна програма включала систему вправ, спрямованих на формування в студентів таких умінь, як прийняття та розуміння себе, власної особистості. За результатами дослідження особистісної рефлексії ми виявили її специфіку, що полягає в тому, що оволодіти нею в процесі навчання неможливо – вона має бути пережита людиною. Як зауважив С. Рубінштейн: «Робота над собою...може дати бажаний результат лише за умови залучення до діяльності, спрямованої на розв'язання життєво важливих завдань» [265, с. 68]. З цією метою ми застосували коло додаткових вправ, аналіз проблемних ситуацій морального вибору, наприклад, «Як самоакцептувати себе», «Листи-подяки», форум-театр (додаток Ф). Виконуючи функцію усвідомлення власного внутрішнього світу, рефлексія виступає основою самосвідомості, що становить інтегративну єдність самопізнання, ціннісного ставлення до самого себе та саморегуляції поведінки (витримки, самовладання, самоконтролю), і входить до структури емоційної стабільності, стійкості стосовно деструктивних впливів. Це один із психологічних факторів надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальних ситуаціях [83, с. 387]. Емоційна стійкість досягається насамперед завдяки здатності особи до саморегуляції (від лат. *regulare* – налагоджувати [92, с. 743]), під якою розуміють систему свідомих актів, дій, спрямованих на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю психікою [147, с. 85]. Складні життєві ситуації, професійна діяльність, стрес, конфлікти вимагають витрат емоційних ресурсів особистості. Для майбутніх інженерів проблема емоційної стабільності стоїть досить гостро. У зв'язку зі специфікою сучасного виробництва, яке висуває високі вимоги до

емоційних ресурсів молодих спеціалістів, виникає необхідність навчання і розвитку емоційної стійкості вже на початковому етапі навчання професії.

Юнацький вік є найбільш сенситивним до саморегуляції і самоконтролю [14, с. 145]. Це полегшує процес розвитку емоційної стійкості. Саморегуляція досягається завдяки самопереконанню, самонавіюванню, самонаказам, самопримусу в процесі систематичного тренування. Цьому можна навчити з допомогою спеціальних вправ, участі в тренінгах. Добровільне й самостійне прагнення до дотримування норм, що відображає здатність людини до саморегуляції, насамперед, відбувається в ситуаціях морального вибору. Ми пропонували студентам розв'язувати проблемні ситуації під час розробленого нами тренінгу. Вправи, метою яких був контроль гніву, ми використовували, щоб допомогти студентам оволодіти засобами самоконтролю, навчити стримувати негативні емоції, поводити себе толерантно. Адже дуже важливо відчувати інших людей, розуміти, ставити себе на їхнє місце.

А відтак, наступною педагогічною умовою виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів ми визначили активізацію педагогічних зусиль, що спрямовані на розвиток у них здатності до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Багато видатних учених досліджували ці процеси (К. Роджерс, В. Дільтей, А. Маслоу, Л. Виготський) [260; 239; 190; 69]. «Бути в стані емпатії – означає точно сприймати внутрішній світ іншої людини», – нагадує К. Роджерс [260, с. 214]. Це здатність людини подумки перевтілитися в будь-який об'єкт і при цьому переживати те, що він може відчувати [260, с. 214]. «Якщо ви не знаєте того, що відчуває інша людина, то не зможете їй співчувати», – стверджує Г. Крайг [153, с. 36]. Емпатія суттєво впливає на характер взаємодії особистості зі світом, собою, іншими людьми, регулює процес її соціалізації. Люди з розвиненою здатністю до емпатії, швидше досягають взаєморозуміння в спілкуванні, а значить більш гармонійно вписуються в соціум. Емпатія стає стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму [83, с. 632]. Емпатійна проникливість – досить рідкісне явище. У процесі професійного становлення людина більше налаштовується на діяльність і менше реагує на те, що відчуває інший. Вона звертає увагу головним чином на поведінку, а не на почуття і переживання. Подібні твердження ми знаходимо в працях Г. Дьяконова, А. Кемпінськи, В. М'ясищева, П. Якобсона [225; 133; 209]. Звичним явищем у взаєминах стає

маскування, приховування істинних почуттів, ставлень під личиною добропорядності [43, с. 21]. Ми вбачаємо вихід із такої ситуації у вихованні гармонійно розвиненої особистості, коли емпатійне проникнення в стан іншої людини стане закономірним результатом її розвитку. Для повноцінного формування здатності співпереживати, співчувати, допомагати іншій людині необхідна атмосфера щирих, дружніх відносин. У дослідженнях з проблем формування емпатії та шляхів її розвитку наголошується на розвитку гуманітарної спрямованості особистості, використанні в роботі з вихованцями таких методів і прийомів, які сприяють розширенню та усвідомленню емоційно-чуттєвого досвіду людини, розвивають потенціал її чуйності і творчу уяву. Стимулювання розвитку механізму емпатії ми здійснювали за допомогою ігор («Візуалізація», «Вільний танець», «Картина (фотографія)», «Подарунки», «Як ти себе відчуваєш?») (додаток У).

У нашому дослідженні здатність до прийняття іншої людини включає в себе її розуміння, прояв до неї емпатії та розвиток асертивних форм поведінки. Асертивна людина є вільною в проявах власної особистості, спілкується з іншими відкрито, прямо, чесно, поводить себе гідно, ураховуючи при цьому свої бажання й потреби. У процесі експериментального дослідження нами, ми використали техніки асертивності, застосування яких, на нашу думку, сприяло більш якісному формуванню навичок успішного розв'язання конфліктних ситуацій: «Зіпсована платівка», «Перманентна відмова», «Прохання про послугу», «Відкриті двері» (додаток Т).

Обґрунтовані педагогічні умови сприймаються нами не як ізольовані, а як такі, що доповнюють одна одну. Їх упровадження здійснювалося під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії», що передбачав використання інтерактивних методів, прийомів, спеціальну систему вправ, які сприяли забезпеченню умов формування навичок та умінь толерантної міжособистісної взаємодії. Уся наша робота була спрямована на створення ефективної моделі виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів. Схематично процес виховання представлений у вигляді функціональної моделі (рис. 3.1).

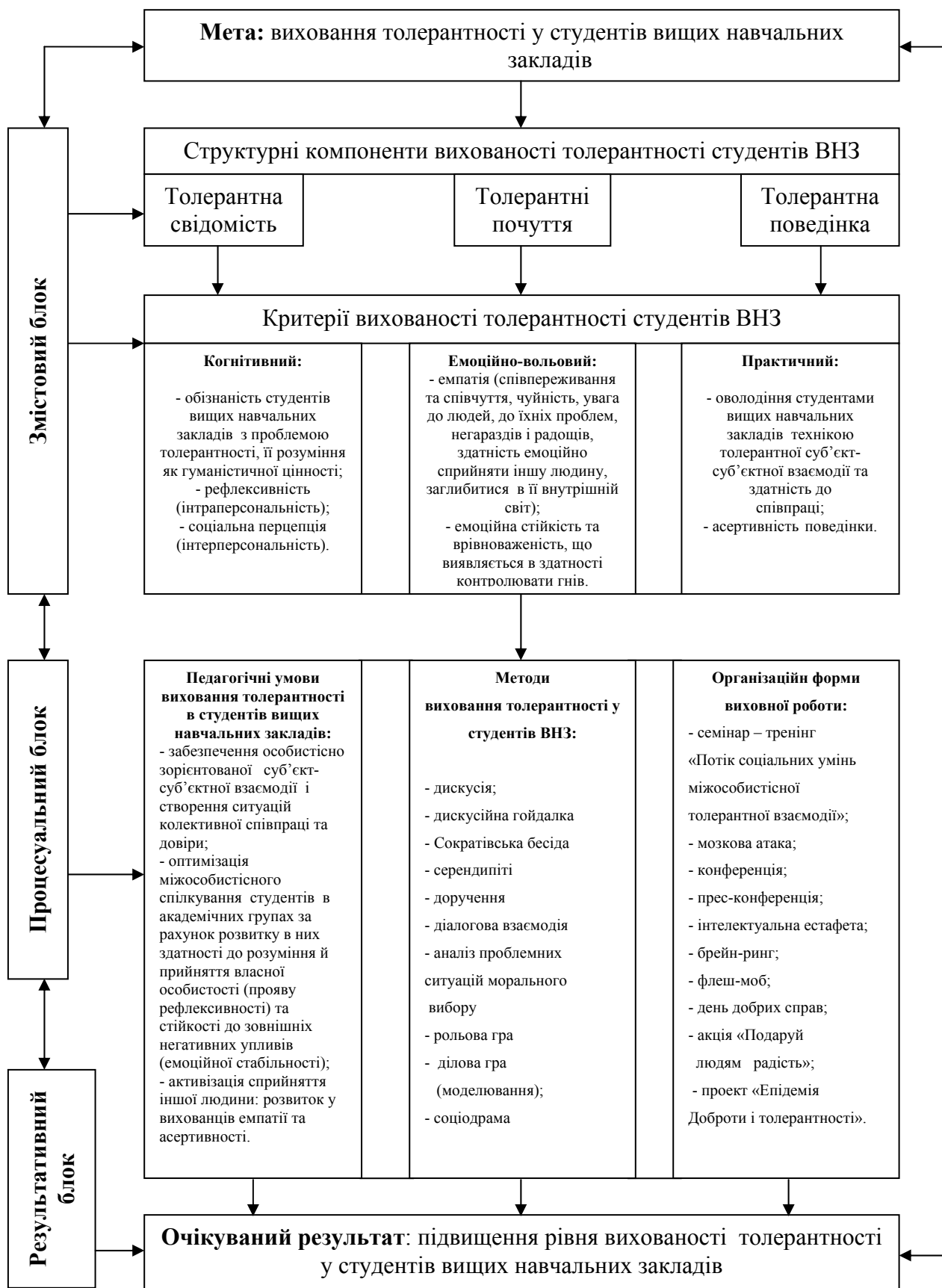


Рис. 3.1 Функціональна модель виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів.

3.2. Методика виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів з метою формування культури міжособистісних взаємин

З метою апробації визначених нами педагогічних умов для створення ефективної моделі виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів ми запропонували інтерактивну форму виховної роботи на основі алгоритмізації, використання інноваційних методик і тренінгів. Зважаючи на те, що сьогодні досліджувана проблема є надзвичайно актуальною й пріоритетною, ми з легкістю відшукали багато цікавих та оригінальних ідей. Проте конкретних розробок у системі виховної роботи, метою яких був би розвиток умінь та навичок толерантної взаємодії студентів вищих навчальних закладів виявилось вкрай недостатньо.

Г. Солдатова розробила програму занять з підлітками «Жити в злагоді із собою та іншими» [287; 288]. Нам імпонувало те, що вона передбачала знайомство з поняттям толерантності, її критеріями; усвідомлення сутності прояву толерантності стосовно самого себе; створення реальних життєвих ситуацій, у яких необхідно навчитися діяти, проявляти повагу до особистої гідності інших людей, розуміти партнерів зі спілкування. Оскільки в дослідницько-експериментальній роботі ми мали справу з вихованцями юнацького віку, то методика Г. Солдатової потребувала суттєвого доповнення. Ми використали також фрагменти тренінгових методик В. Маралова й В. Сітарова [189]. Особливу цінність у профілактиці агресивності в студентському середовищі складала спеціальні тренінгові вправи формування особистісної моделі взаємодії педагога з вихованцями, яка виключала будь-які прояви насилля. Під час розробки власної методики ми використали ідеї М. Мітіної, яка запропонувала модель зміни поведінки школяра шляхом впливу на мотиваційну, інтелектуальну, афективну та поведінкову сферу особистості за допомогою спеціально підібраної системи вправ, у результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню [199]. Останнім часом активні методи навчання, до яких ми відносимо й тренінгові заняття, широко застосовують у різних сферах життєдіяльності людини, зокрема, у виховній роботі зі студентською молоддю (С. Борисова [49], А. Вербицький [63]). Вітчизняна наукова школа відносить до активних методів виховної роботи заняття з навчально-тренувальною групою (Ю. Ємельянов) [106], активне соціальне навчання (Г. Ковальов) [137],

активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко) [363], соціально-психологічний тренінг (Л. Петровська) [232], тренінг-семінар (Л. Мітіна) [199]. До цієї категорії методів також належать соціально-психологічні, психокорекційні, психотерапевтичні тренінги; ділові ігри, герменевтичні та дискусійні методи групового прийняття рішень, індивідуального консультування. За кордоном з цією метою використовують дидактично-досвідний підхід (Р. Кархуфф) [371]; міжособистісну живу лабораторію (Дж. Іген) [354]; тренінг психологічних умінь, включаючи зміцнення стосунків (В. Герні); мікротренінг (Е. Іві, Дж. Осієр) [373]; програмоване самонавчання (К. Булмер) [369]. Деякі із цих ідей ми були адаптували й успішно використали в процесі обґрунтування власної методики виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів. У ході дослідження ми виявили, що на початку 70-х років минулого століття активно використовувався інакший підхід до психолого-педагогічного впливу на особистість, який базувався на нових принципах тренінгу формування умінь. Сприймаючи того, хто потребує корекції поведінки, педагог припускає, що індивід наділений слабкими вміннями, які потрібні для ефективного міжособистісного спілкування; і його завдання полягає не в інтерпретації, рефлексії чи підсиленні, а в активному та свідомому навчанні бажаним моделям поведінки. Замість втручання у внутрішній світ людини (психотерапія) або консультації виникає новий вид педагогічного впливу на вихованця – тренінг вироблення умінь. У світі існують навчальні заклади, де проводять курси, метою яких є розвиток умінь міжособистісного спілкування та інших важливих навичок людини. У вихованні вони керуються моделлю «Дерево навичок» (skill tree) тому, що постійно виникає потреба у їхньому застосуванні. Звичайно, зарубіжні навчальні заклади мають сприятливі умови, краще забезпечені усіма засобами стимуляції, потрібними для запровадження тренінгу соціально-психологічних умінь. За багато років функціонування тренінгу «Потік соціальних умінь», який був призначений для психолого-педагогічної підтримки дорослих, він набув надзвичайної популярності й останнім часом почав викликати інтерес щодо можливостей його застосування до інших вікових груп, зокрема, студентської молоді. Використання «Потоку умінь» у молодіжних аудиторіях дало позитивні результати, про що свідчать зрізи оцінки його ефективності, отримані як нами, так і іншими науковцями (Е. Гольдштейн і І. Мак-Гінніс) [378]. Ці дослідження відіграли велику роль для подальшого оновлення і апробації, розробки

методики «Потік умінь», оскільки їх результати важливі не лише для перевірки продуктивності методу, але й для зміни, удосконалення та адаптації програми до умов експерименту.

Отже, вивчаючи проблему використання активних форм і методів у вихованні моральних якостей особистості, а зокрема толерантності у міжособистісних взаєминах студентів, ми переконані, що саме така форма виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» допоможе реалізувати усі визначені нами педагогічні умови успішного виховання толерантності, набуття особистісного досвіду та подолати труднощі, які заважають індивідуальному розвитку особистості вихованця, а також сприятиме налагодженню конструктивних, толерантних міжособистісних взаємин студентів з іншими людьми. Ми здійснили спробу розробити власну систему вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, що входить до структури нашого семінару-тренінгу виховання толерантності. Результати виконаної нами роботи на констатувальному етапі дослідження свідчать, що чимала кількість студентів потребують допомоги з боку педагога під час переорієнтації на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії з іншими членами колективу. Розв'язати цю проблему з допомогою поодиноких акцій, одночасно неможливо, проте допомогти студентам цілком реально, на що ми і спрямували наші зусилля. Виконуючи роботу ми мали чітке переконання, що семінар-тренінг формування толерантності в міжособистісних взаєминах студентів повинен бути логічно побудованим і мати чітку структуру. В ідеалі, на нашу думку, він має складатися із двох етапів або блоків, які доповнюють один одного. Оптимальна програма семінару-тренінгу повинна включати такі форми роботи, з допомогою яких досягається підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів. Учасники мають зрозуміти сутність, усвідомити основні поняття, оволодіти усіма групами умінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності. Метою першого (теоретичного) блоку є набуття знань про толерантність та її роль у взаємодії людей. Він має інформативний характер. Висвітлювалися питання, які стосувалися досягнення миру й злагоди, гуманістичних відносин, милосердя, патріотизму, необхідності розвитку рис гуманної, миролюбної, толерантної особистості. У процесі експериментальної роботи з групами студентів ми дійшли висновку, що вступна бесіда з відповідною тематикою сприяє відповідним чином налаштуванню молодих людей на потребу

культивування в собі цінностей гуманізму, толерантності, миролюбності, доброзичливості до будь-якої людини, зокрема й до тієї, яка чимось відрізняється від нас. Ми здійснювали короткий екскурс в історію наукової думки, вивчали досвід, у якому відображається багата філософсько-етична спадщина минулих часів: ідеї любові й добра, прихильності до людей, толерантності, моральні взірці першоджерел, пророків Ізраїлю, Індії, грецьких філософів, відомих православних мислителів, ідеї благоговіння перед життям Л. Толстого, М. Реріха, А. Швейцера. Участь студентів в інформативних зустрічах сприяла переосмисленню власних поглядів на взаємини з іншими людьми, спонукала переглянути ставлення до себе й близького оточення, внутрішньо підготуватися до прийняття позицій толерантності та ненасильства, формування, насамперед, психологічної готовності до прихильного ставлення до інших. Як новацію під час проведення першого етапу семінару-тренінгу для студентів ми презентуємо адаптований варіант зарубіжної методики «серендипіті» з обов'язковим переглядом кінофільму на тему, яка стосується проблеми виховання толерантності. Ця методика є дуже популярною під час проведення тренінгів у студентському середовищі. Термін «серендипіті», або інстинктивна прозорливість - (англ. serendipity - серендипіті) був запозичений з англійської мови й означає здатність робити глибокі висновки на основі спонтанних вражень від побаченого, під час довільного спостереження за ходом подій, можливість знаходити те, на що не була націлена увага [390, с. 312]. В українській мові аналогічний за змістом термін поки що не прижився. На сьогоднішній день це досить рідкісне явище, однак деінде трапляється його вживання у вигляді безпосередньої транслітерації «серендипіті» або напівкальки «серендипність». Уперше ми знаходимо вживання цього слова в перському епосі (притча про трьох принців із Серендипа) [392]. У притчі герої пройшли глибокий курс навчання, зуміли дедуктивно описати за одними відбитками ноги зовнішні ознаки загубленого верблюда, якого вони ніколи не бачили («кульгавого, сліпого на одне око, того, що втратив зуб та везе вагітну жінку, на одному його боці вантаж меду, на іншому олія»). Схожі до цього сюжету є в літературі і фольклорі багатьох народів. Перше трактування слова «серендипіті» представлено в приватному листі англійського письменника Х. Уолпола від 28 січня 1754 р. [381]. Він визначив його як «дуже виразне слово, що характеризує відкриття, зроблене спонтанно, без навмисних дій». Однак частіше це слово почало використовуватися лише в першій половині

XX ст., коли винахідницька діяльність і її методологія набули активного розвитку. Серед найвідоміших прикладів серендипіті називають відкриття рентгенівського випромінювання В. Рентгеном, а також виявлення Г. Ерстедом взаємозв'язку між електрикою й магнетизмом. Цей список може бути доповнений іменами Архімеда, Г. Галілея, Д. Менделєєва, І. Ньютона (який, до речі, у своїх наукових працях згадує про серендипіті як «про спонтанне відкриття» і, головне, описує, які почуття виникають у людини під час цього). Найбільш яскраво в літературі принцип навчання серендипіті відображений у циклі історій А. Конан-Дойля, у творах якого показано, як на базі цього принципу розвинений талант спостереження в Шерлока Холмса. В американському словнику «The American Heritage Dictionary of the English Language» термін «серендипіті» має три самостійні значення: здатність «випадково» робити вдалі відкриття; факт виникнення такого відкриття; стан у момент його здійснення [366, с. 231]. Поступово сфера застосування серендипіті розширювалася, тому що творчість, винахідництво, відкриття нового притаманні багатьом галузям людської діяльності, зокрема ця методика стала цікавою й для педагогіки, яка активно почала використовувати її з 1996 р. [393; 368]. «Історія про трьох принців з острова Серендип» відкрила Х. Уолполу секрет навчання. Він зробив висновок, що за допомогою цього методу інтенсивно можуть навчатися представники сучасного покоління, яким завжди не вистачає часу. Особливо актуальною методика серендипіті може бути для тих, хто не любить навчатися в групах, а надає перевагу індивідуальному графіку в отриманні знань, а для цього методика повинна бути особливою. На думку зарубіжних учених, перевага серендипіті полягає в тому, що вона може застосовуватися у процесі будь-якої діяльності, наприклад, під час подорожі потягом, читання книги тощо, а в отриманні освіти це важливо без відриву від навчального процесу можна вивчати будь-яку дисципліну. Незаперечним є той факт, що різні покоління сповідують свої цінності, а отже й потреби у їхньому навчанні не однакові. Згідно з теорією, що була розроблена Н. Хоувом і В. Штраусом [340], нинішні студенти належать до нового, так званого «покоління Х», що прийшло на зміну «бемібумерам». Воно характеризується мобільністю, готовністю до сприйняття будь-яких змін, глобальною поінформованістю, технічною грамотністю. Молоді притаманний індивідуалізм, прагнення до пошуку оптимальних шляхів виживання, неформальних стосунків, навчання протягом усього життя, пошук яскравих емоцій, прагматизм,

сподівання лише на себе. Класичний тренінг базується на цінностях роботи в команді. Нове покоління («Іксери») шукають будь-які нові можливості для професійного та особистісного зростання; швидко перебирають на себе роль експертів з організації навчання і здатні на власний вибір. Вони вірять у знання і навички. Ця особливість допомагає їм швидко переймати все нове, удосконалювати технології та одразу ж застосовувати їх у відповідній галузі. Мозок сучасного студента перебуває в умовах перенасичення інформацією. Завдання молодій людині полягає в тому, щоб у цьому великому інформаційному полі виявити найважливіше. Навколо вирує життя. Усе, що оточує тренінг. Отже, для нового «покоління X» серендипіті - одна із сходинок в оволодінні навичками навчання. Класичний тренінг змінює свій формат [340], з'являється методика серендипіті з елементами кінотренінгу. Це порівняно нове в методиці навчання явище. За час півторагодинного перегляду фільмів-серендипіті й подальшого обговорення побаченого студенти отримують таку ж кількість інформації (а «просунуті» учасники оволодівають ще й уміннями та навичками), як після шестимісячного курсу аудиторних занять у навчальному закладі [340]. При цьому не витрачається час на утворення групи, відпадає багато емоційних проблем, конфліктів, пов'язаних з необхідністю відповідати очікуванням групи чи фасилітатора. Актуальність кінотренінгу пов'язується з пристрасстю молодих людей до екранних носіїв інформації. Коли дорослі переймаються сімейними проблемами, молодь проживає своє життя разом з героями фільмів. Телевізор (а тепер комп'ютер) завжди був і дотепер залишається доступним і знаходиться в повному розпорядженні молодих людей. Обмеження перегляду викликає ще більшу пристрассть до потоку інформації, що надходить з екрана. Сучасне покоління не звикло приділяти стільки уваги колективному перегляду фільмів. Для них важливіше діставати їх у записі на дисках. Інтернет, у якому є багато фільмів у вільному доступі, дав багато переваг для поширення кінотренінгів з навчальною метою. Найбільш цінними й унікальними у вихованні є бесіди під час обговорення переглянутих тематичних фільмів. Згідно з методикою серендипіті у ролі стимулювального візуального матеріалу для тренінгу виступає художній фільм. Кількість учасників дискусії може варіюватися від чотирьох і більше (але потрібні технічні умови для її організації). Тема тренінгу у нашому випадку – формування в студентській молоді прихильного ставлення до людей, тобто виховання кращих рис толерантності. Методика серендипіті

передбачає дотримання п'яти правил і відповіді на запитання. Серендипіті це мимовільне навчання. Основні правила роботи і запитання, на які має бути знайдена відповідь, необхідно ще до початку перегляду озвучити і розмістити в тренінговій залі на аркушах фліпчарта. Це своєрідний простір навчання. Першим правилом серендипіті є обговорення лише того фільму, який переглянули. Навіть якщо виникають асоціації і хтось із учасників спробує порівняти його з іншим, це заважає методиці. Другим правилом є обов'язковість дії, тому для перегляду обирається такий фільм, у якому є герой (чи декілька) і проблема, з якою він (вони) стикаються в міжособистісних взаєминах. Документальні, мультиплікаційні, трилери й фільми жахів підходять для серендипіті менше. По-третє, сюжет має передбачити один або й два підсумкових варіанти ситуації: герой подолав проблему або стався інший розв'язок. Четверте правило: «Герой фільму повинен змінитися». Або: а) герой змінюється, і це нам подобається; б) трапляється те ж саме, але ми це не схвалюємо, в) герой не змінюється і це нам подобається, г) герой не змінився, і ми не задоволені. Емоції, що виникають під час перегляду, відіграють у нашій методиці дуже важливу роль. П'ятим правилом серендипіті є увага до дрібниць. Це дослівний переклад з англійської. Під час обговорення усіх деталей, учасники роблять висновки, тобто навчаються завдяки цьому.

Одним із найважливіших питань, на яке потрібно відповісти у результаті застосування серендипіті є те, як вплине розв'язок проблеми на особистість учасника, чи погоджується він з вибором героя, чи пропонує, як вирішити проблему краще і у який саме момент героєві можна було так вчинити. Друге питання для учасника: «Як вплинув фільм на розвиток власної особистості?». Часто під час перегляду згадуються незакінчені справи, які вирішувалися не належним чином, а в процесі обговорення відбувається усвідомлення кращого, більш продуктивного варіанту завершення проблемної ситуації. Звичайно, воно може мати вигляд короткого заклику, наприклад: «Треба зателефонувати...», або «Я не мав рації у цій ситуації, попрошу пробачення завтра». Серендипіті – це найкращий стимул для пошуку варіантів розв'язання будь-яких проблем у спілкуванні, які потрібно обов'язково фіксувати в блокноті.

Застосування технології серендипіті передбачає попередню підготовку, по-перше, створення так-званої романтичної аури, оформлення приміщення за допомогою трьох видів картинок: листків, квіток і яблук, що символізує метафору логічної послідовності їх

виникнення на дереві. По-друге, кожному учаснику пропонується обрати один маркер, аркуш паперу і за одну хвилину потрібно було відповісти: «Про що я хочу дізнатися?» або «Чому я маю навчитися сьогодні на занятті за тематикою «Толерантність»? Далі ми розподіляли й розміщували тексти очікувань учасників у порядку їх розгляду під картинками. У результаті вимальовується власна програма тренінгу, авторами якої стали самі студенти. Важливо, як саме можна використовувати серендипіті під час фільму. Аркуші ділимо на дві частини, для чого проводимо ручкою вертикальну лінію. У лівому стовпчику глядачі розміщують інформацію «Дії героя», у правому «Емоції, почуття, що виникли в результаті його поведінки». Після перегляду відбувається обговорення, аналізують враження, емоційні стани, почуття, зумовлені побаченням. По завершенню рефлексії знімаємо поділені на групи тексти очікувань, які знаходилися під малюнками, і роздаємо у мікрогрупи як питання для складання списків відповідей за десять хвилин. Новачки, що довідалися про серендипіті вперше, за цей час дають шість – сім відповідей. Більш досвідчені учасники, з ким уже не раз проводилися тренінги за цією методикою, видають до тридцяти. Кожна група студентів презентує свої відповіді, після чого інші доповнюють те, що вони помітили у фільмі додатково. Педагог, який виступає в ролі тренера, узагальнює список відповідей і на його основі формує модель, схему чи таблицю з результатами. Після презентації один із учасників бере на себе функцію набрати в текстовому редакторі отримані і згруповані в моделі відповіді, та розсилає їх іншим. Метою кінцевого етапу тренінга-серендипіті є взаємний обмін його учасників почуттями, ідеями, практичними знахідками, що в них виникли і як вони застосовуватимуть їх у власній поведінці, конкретних життєвих ситуаціях.

На початку опрацювання цієї методики нам здавалося, що кінофільмів, які можна було б використовувати в якості навчальних для виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів під час кінотренінгу не дуже багато. Проте, як виявилось пізніше, їх є достатня кількість. Ми підготували цілу вибірку (більше 20) рекомендованих художніх фільмів, що стосуються проблем толерантності, рівноправності, стереотипів, забобонів та способів їх розв'язання. Кожен з цих фільмів несе певну інформацію, чомусь навчає, може бути використаний з виховною метою під час організації активного обговорення (додаток 3). Такий насичений обмін інформацією в малих групах за досить короткий проміжок часу провокує молодь на

максимальне включення у розв'язання проблеми. Часто після тренінгу студенти прагнуть продовжувати спілкування з іншими учасниками групи, у них формуються нові моральні цінності, опора на гуманістичні ціннісні орієнтації, вони починають усвідомлювати значення толерантності та її роль у міжособистісних взаєминах. У студентів формується потреба в розвиткові практичних навичок розуміння й спілкування з іншими людьми, а зокрема з тими, які чимось від них відрізняються.

Другий блок тренінгу (практичний), метою якого, у кінцевому рахунку, є розвиток у студентів особистісної суб'єкт-суб'єктної моделі міжособистісних взаємин, опанування ними основних елементів техніки толерантної взаємодії, здатності до кооперування й співробітництва. Цей блок, який ми умовно назвали «Потік соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії», спрямований на допомогу студентам-учасникам тренінгу в оволодінні низкою основних соціальних умінь, які можна назвати вміннями міжособистісної взаємодії і які передбачають набуття компетентності в спілкуванні (елементарних умінь толерантної взаємодії), формування здатності до прийняття та адекватної оцінки власної особистості, а також іншої людини в процесі взаємодії, прояв до неї щирих почуттів, розуміння та емпатії, здатності стримувати власний гнів та інші негативні емоції, розвиток умінь асертивної поведінки, здатності співпрацювати, що разом являють собою вищі вміння толерантної взаємодії, яка є суб'єкт-суб'єктною за своїм характером (рис. 3.2).

Оскільки ми поділяємо таку форму роботи на теоретичну і практичну частину, то умовно й називаємо її семінар-тренінг. Він поєднує в собі ознаки першого і другого. Семінар – це вид заняття, де обговорюються теоретичні питання за темою, у процесі якого не тільки поповнюється запас знань з означеного кола питань, а й загалом розширюється загальний кругозір учасників. Тренінг - особливий різновид активних форм навчання, метою якого є закріплення отриманих знань або набуття нових, вироблення практичних умінь та навичок взаємодії, партнерських толерантних відносин його учасників. Семінар-тренінг ми визначаємо як надзвичайно інтенсивну форму виховної роботи, завдяки якій учасники здобувають знання, виробляють практичні вміння та навички, розвивають компетентність у розв'язанні конкретних завдань соціальної діяльності завдяки власній активній участі та взаємодії. Під час семінару-тренінгу відбувається активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується на моделюванні

життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізується за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор та інших форм групової роботи у конкретній поведінці. Найважливіше у цьому процесі самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основна увага зосереджена на одержанні динамічного знання. Ще у 80–90-ті роки минулого століття було винайдено техніку відкритої фасилітації, яка була покладена в основу другого блоку нашого тренінгу. У різних джерелах ця методика зустрічається під різними назвами, але сутність у них одна – це такий тренінг, де всі учасники водночас виконують функцію тренерів, тобто усі учасники мають повну свободу дій, самі можуть визначати мету навчання і разом з педагогом-фасилітатором несуть відповідальність за кінцевий результат. Ми вважаємо, що лише за таких умов можна розраховувати на позитивний результат у засвоєнні цінностей толерантної поведінки. Забезпечення процесу оволодіння студентами знаннями під час тренінгу також має значення, проте такі теоретичні «вкраплення», як правило, мають короткочасний характер і мають на меті допомогти краще розібратися в досліджуваній проблемі.

Розроблений нами семінар-тренінг передбачає формування групи; забезпечення активної участі кожного учасника, завдяки чому студенти оволодівають необхідними компетентностями толерантної поведінки, краще пізнають один одного; адже результат залежить більше від особистого внеску члена тренінгової групи і меншою мірою – від знань та вмінь ведучого; навчання має бути побудоване так, щоб головна увага була приділена переживанням учасників; це дає можливість кожному із них відкрити для себе, що знаєш, умієш і відчуваєш набагато більше, ніж думав до цього, і отримати шанс навчитися чогось від інших людей, від яких цього не очікував. Запропонована нами програма мала на меті виявлення ефективних педагогічних умов виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів. Цю мету реалізували конкретні завдання. По-перше, це підвищення сенситивності студентів до ідей ненасильства та толерантності як загальнолюдських гуманістичних цінностей; по-друге, розвиток активної моральної позиції щодо проявів толерантності та ненасильства студентів (внутрішнього прагнення відповідати нормам толерантного ставлення і зовнішнього, що виявляється в поведінці стосовно до друзів, батьків, інших людей, суспільства), тобто формування готовності до прояву толерантності; по-третє, орієнтація на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель міжособистісної взаємодії, у межах якої розвивається

здатність до усвідомлення та прийняття власної особистості, усвідомлення своєї унікальності в процесі міжособистісної взаємодії, розвиток емоційної стійкості та практичних умінь контролювати власний гнів та інші негативні емоції, проявляти урівноваженість у напружених та конфліктних ситуаціях і приймати інших членів колективу на базі механізмів емпатії, асертивності; по-четверте, оптимізація взаємин з оточенням, зокрема з членами студентського колективу на принципах толерантності та взаєморозуміння.

Ми провели оглядовий аналіз найбільш поширених тренінгових пакетів і методик, на основі чого з'ясували, що в них головним чином, використовують один або декілька прийомів, акцент роблять на розвиткові одного або декількох складників цієї чи іншої якості. На нашу думку, процес формування міжособистісної толерантності потребує врахування та розвитку всіх її компонентів. На думку Роджерса, навчання, наприклад, лише емпатійному спілкуванню або розвитку вміння контролювати свій гнів не в змозі охопити повністю (тобто всі компоненти) структуру толерантності, «дає можливість засвоїти лише зовнішню форму, а не внутрішній зміст, дає «скелет без плоті», і часто, як наслідок, ми отримуємо лише механічну карикатуру просоціального аттитюду» [260, с. 180]. Оскільки толерантність є складною особистісною якістю, що структурно, на нашу думку, складається із чотирьох основних компонентів, ми вважаємо, що тренінг формування цієї якості має здійснюватися за такою програмою, яка передбачає посилену увагу відносно кожної із складових. Ми зробили припущення, що успішне виховання толерантності можливе завдяки психолого-педагогічному втручанням в мотиваційну, когнітивну, емоційну, вольову та поведінкову сфери особистості студента. Отже, кожний компонент толерантності набуває свого розвитку завдяки моделюванню відповідних умінь, які ми умовно поділили на шість груп.

Педагогічна енциклопедія визначає вміння, як здатність виконувати певні дії, набуті в результаті навчання або життєвої практики відповідно до мети та умов, у яких потрібно діяти. При подальшому тренуванні вміння трансформуються в навичку, тобто таку автоматизовану дію, яка підконтрольна свідомості й вироблена за допомогою вправ, за тривалої відсутності яких вона поступово втрачається. В. Давидов, К. Платонов визначають вміння як певну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети [91; 238]; Д. Ельконін, Н. Ложкарьова, А. Новіков, А. Усова, [356; 182; 214; 313]

– як здатність до цілеспрямованої і результативної діяльності. На думку О. Абдуліної, уміння становить собою якість особистості.

Уміння толерантної міжособистісної взаємодії ми сприймаємо як особливу діяльність, спрямовану на вироблення певної компетентності в спілкуванні, а саме прийняття власної особистості та іншої людини, емпатії, здатності до емоційної стійкості, асертивності, готовності до співпраці. Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» як психолого-педагогічний виховний підхід до навчання багатьом просоціальним умінням толерантної взаємодії, коли групам учасників тренінгу: а) демонструють зразки поведінки, а також уміння, яких помітно не вистачає вихованцям (моделювання); б) надають можливість набути міжособистісних умінь (рольова гра); в) встановлюють зворотний зв'язок щодо вправності використання вміння в рольовій грі (виконавська майстерність вихованця); г) заохочують ті види діяльності, які забезпечують стійкість, сталість і доступність набутих під час тренінгу умінь (перенесення вишколу в життя). Дотримання таких етапів тренінгу сприяє навчанню молодих людей основним соціальним умінням толерантної поведінки в міжособистісних взаєминах, умовно зведеним нами у два підрозділи і шість груп. Перший підрозділ складають елементарні соціальні вміння толерантної взаємодії. До нього відносимо групу I – комунікативні уміння: знайомство з іншими та приєднання до гурту; уміння слухати, розпочинати розмову й підтримувати її; дякувати, робити компліменти; вести діалог і ставити запитання; просити вибачення; уміння відрекомендуватися, здатність до самопрезентації; уміння відрекомендувати визначену особу («промоушин»); надавати і приймати допомогу; пояснювати і переконувати інших. Другий підрозділ виокремлює вищі соціальні вміння толерантної взаємодії: Група II – це уміння зрозуміти й прийняти себе, власну особистість: здатність усвідомити свою унікальність, зрозуміти й прийняти сильні і слабкі сторони, адекватно оцінити; усвідомлювати власні почуття й керуватися ними у складних ситуаціях; уміння побачити себе очима іншої людини; схвалювати, винагороджувати (заохочувати) себе. Група III включає вміння зрозуміти й прийняти іншого: здатність визнати унікальність іншої людини; зрозуміти й прийняти тих, хто відрізняється від нас; розуміти й адекватно оцінювати чужі почуття (емпатія); сприймає погляди іншої людини; співчувати, виявляти свою приязнь та щирі почуття; готовність заступитися за когось; долати упередженість, стереотипність. Група IV

– уміння боротися зі стресом, давати раду власним емоціям (саморегуляція, самоконтроль): уміння скаржитися, реагувати на скаргу, здатність привітати суперника з перемогою; реагувати на чужий гнів, долати збентеження та розчарування; тримати удар, поводити себе в ситуації ігнорування, знехтування; реагувати на невдачу, на звинувачення, сприймати суперечливі повідомлення; переконування; вміння налаштуватися на складну розмову, зосереджуватися на завданні; витримувати груповий тиск, долати страх, реагувати на образи та глузування; уміння уникати сварок. Група V – уміння асертивної поведінки: бути впевненим у собі, готовим переконувати інших, відстоювати власну позицію без шкоди іншій людині; вільно виражати свої думки й почуття; поводити себе незалежно від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку й нести за неї повну відповідальність; досягати балансу інтересів; приймати взаємно вигідні рішення; вільно та щиро спілкуватися з людьми на всіх рівнях (з незнайомими, друзями, родичами); уміння ставити мету й досягати її. Група VI – уміння співпрацювати: брати участь у суспільно-корисних справах; з'ясовувати те, що спричинило труднощі, уміння чітко поставити завдання; здатність оцінювати власні можливості; збирати інформацію; упорядковувати проблеми за рівнем їх складності; приймати рішення; допомагати іншим, звертатися по допомогу; переконувати; обстоювати свої права; ділитися з іншими; досягати згоди та компромісу в спільній діяльності (додаток Н).

Кожне із визначених у шести групах умінь програми толерантної взаємодії для студентської молоді ми розвивали за відповідною технологією. Ми розробили окремі алгоритми (поведінкові кроки), зразки (моделі) яких демонструвалися педагогами-тренерами і програвалися кожним учасником під час тренінгових занять «Потоку соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» (додаток Н). Хоча соціально-психологічні тренінги є доволі популярною і поширеною формою роботи для студентської молоді, між тим для деякого із учасників вони виявилися новими та незвичними. Тому для забезпечення входження кожного студента в експериментальну тренінгову групу обов'язковою була підготовча вступна частина. Це знайомство учасників між собою (за умови, якщо є новачки або студенти інших спеціальностей), тренера з групою або розминка, встановлення правил роботи. Приклади деяких вправ, які ми використовували у якості вступних на кожному занятті семінару-тренінгу, спрямованого на розвиток толерантності і взаєморозуміння у

міжособистісних взаєминах студентів, наведено в додатках. Це легкі за змістом вправи презентаційного характеру, спрямовані на формування першого позитивного взаємного враження про тренінг, формування елементів міжособистісного пізнання, встановлення невимушеної доброзичливої атмосфери, досягнення внутрішньогрупової довіри, відкритості й згуртованості членів групи, сприяння розкритості учасників (додаток К).

На початку роботи ми встановили правила, без яких важко регулювати поведінку групи (Додаток Л). Реалізація деяких із них передбачає розвиток у студентів елементарних комунікативних умінь.

Ми також визначили найважливіші моменти в організації проведення ефективних занять «Потоку соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» з елементами тренінгу: складання переліку основних шести груп міжособистісних умінь толерантної взаємодії, їх колективне обговорення, забезпечення ефективної роботи педагога-тренера, визначення частоти занять і тривалості реалізації програми, підготовка аудиторії й необхідних матеріалів. Визначення основних умінь толерантної взаємодії ми здійснювали за допомогою інтерв'ю, бесід, анкетування, тестування, соціометричних процедур, рольових ситуативних ігор, інших випробувань (традиційних і нетрадиційних), прямого спостереження й контрольних зрізів. Однак ми встановили, що найефективнішими із них є опора на безпосереднє особисте спостереження й подальший контрольний зріз розвитку міжособистісних умінь. Спостереження має особливе значення, оскільки викладачі, які щотижня систематично працюють зі студентами, мають можливість бачити їх у процесі змін, активної взаємодії з іншими. Спостереження віддзеркалюють компетентність кожного студента в уміннях, які проявляються за різних обставин. Заслуговує на увагу й такий варіант відбору умінь, як заповнення анкети «Потік умінь: контрольний реєстр» (Додаток С), де визначені основні міжособистісні вміння, і студент мусить визначити, як часто він звертається до кожного із них. Були запропоновані такі варіанти відповідей: «Майже ніколи», «Рідко», «Інколи», «Часто» чи «Майже завжди». Для отримання об'єктивних результатів анкету заповнює не лише сам студент, а й викладач, батьки, одногрупники. Отже зводиться до мінімуму упередження в суб'єктивних оцінках розвитку толерантності, які асоціюються з певним джерелом інформації.

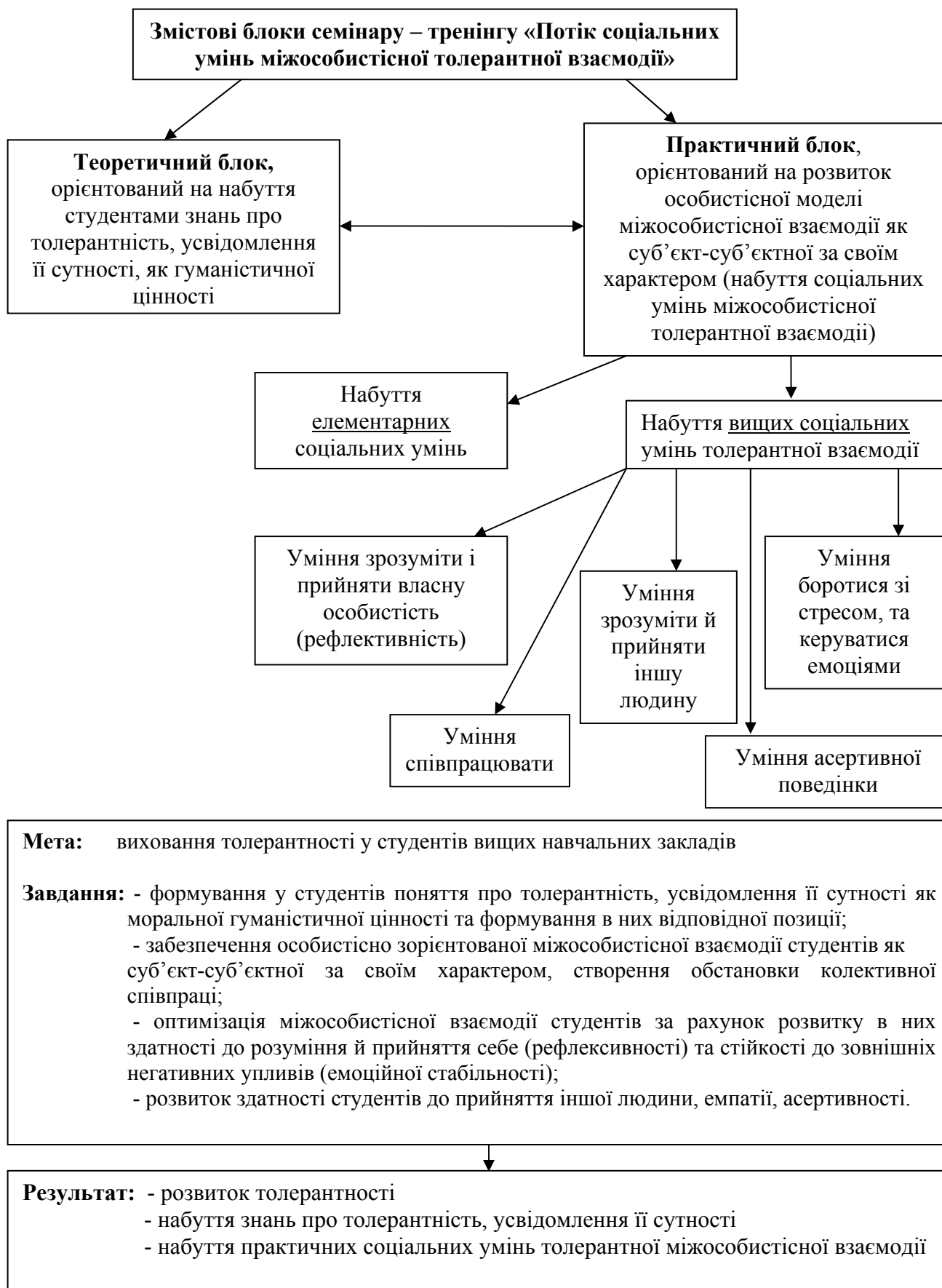


Рис. 3.2 Змістові блоки семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії»

Траплялися випадки, що ми отримували зовсім протилежні результати про наявність у студента того чи іншого міжособистісного уміння, проте така інформація є важлива для діагностики недостатнього рівня розвитку певних міжособистісних умінь або виявлення його відсутності. Брак тих чи інших умінь нерідко призводить до ситуативних проявів толерантності, що в студентському середовищі є вкрай небажаним явищем. Наступним кроком до досягнення мети стало колективне обговорення основних міжособистісних умінь, що як ми переконалися, є одним із найпотужніших засобів мотивації студентів до участі в програмі їхнього розвитку. У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що чимала кількість молодих людей перекладають відповідальність за власні антисоціальні та аморальні вчинки на інших, вдаються до образ та звинувачень або визнають недостатній рівень розвитку в себе лише декількох просоціальних міжособистісних умінь. Така інформація є надзвичайно цінною для педагога-тренера. Навчання таким умінням (на додаток до вибраних раніше за програмою) засвідчило їх неоціненний мотиваційний потенціал для студентів – учасників тренінгу. Замість того, щоб запропонувати модель для наслідування, ми пропонуємо їм те, чого вони прагнуть самі. У цьому випадку індивідуальну роботу ми розпочинали із запитань «Що нового у вас сталося, що змінилося після того, як ми з вами востаннє бачилися?» або «Як Ваші справи?» У результаті короткого обговорення викладач отримує інформацію про труднощі, які переслідують студента у вираженні його становлення (удома, в університеті, на вулиці). Далі наголошувалося на тому, що всі згадані проблеми можна вирішити завдяки умінням толерантної взаємодії, які спільно визначають та демонструють. Обговорення програми бажано розпочати у групі якомога раніше. На першому занятті «Потоку соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» ми побачили, що відкрите обговорення особистісних проблем у спілкуванні викликає почати зникання, тому запропонували студентам записати на дошці ті вміння, які найчастіше згадувалися в анкетах. Особливо ефективною є тактика, коли тренер після цього переліку інформує групу про те, що перше вміння для вишколу обирають самі учасники. Незважаючи на те, що в класичному варіанті тренінгів групи веде один тренер, ми дійшли висновку і рекомендуємо, де це можливо за програмою під час реалізації семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» працювати двом педагогам. Молоді люди, яким бракує

просоціальних умінь толерантної взаємодії, нерідко мають проблеми з контролем над власною поведінкою, що значно ускладнює проведення семінару-тренінгу. Навіть для найбільш досвідченого тренера непросто організувати й провести рольову гру між двома вихованцями та одночасно наглядати за іншими учасниками, які легко відволікаються. Набагато краще впораються з цим завданням два тренери. Один із них працює з групою і проводить рольову гру, а другий – включений у групу і сприймає процес роботи зсередини, поруч з тими студентами, які найбільш схильні зривати заняття або проявляють найменший інтерес до процесу його проведення. Якщо двох тренерів знайти важко, можна запросити й підготувати помічників з числа кращих студентів або батьків. Ми встановили, що два заняття на тиждень було б оптимальним варіантом для розробленого нами тренінгу, але не в усіх групах це виходило. Не завжди нам вдавалося знайти вдалий час, крім виховної години, і створити сприятливі умови для організації повноцінних тренінгів після занять. Хоча бажуючі могли працювати з нами і у свій вільний час (за індивідуальною програмою), оскільки розуміли, що необхідно якомога швидше оволодіти комунікативними вміннями толерантної взаємодії. Тривалість програми «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» може бути різною. Найкоротша в нашому експерименті складала два дні, а найдовша три роки. Дводенні програми застосовували у тих випадках, коли студенти набували одне або декілька умінь толерантної взаємодії, яких їм найбільше бракувало. Трирічні або довготривалі тренінги можуть функціонувати в режимі відкритих груп, до роботи яких постійно долучаються нові члени. У нас є приклади позитивних напрацювань і в цьому напрямку, але зосередимо увагу на конкретних завданнях дослідження. У процесі організації семінару-тренінгу ми використовували різні форми: а) роботу з групою ми використовували в ситуаціях: забезпечення учасників інформацією (лекція першого блоку тренінгу), організації дискусії, підведення підсумків («коло ідей та досягнень») після виконання окремих завдань або наприкінці дня, по завершенні тренінгу; б) робота в малих групах під час проведення рольових ігор, виконання творчих завдань, організації груп підтримки; в) робота в парах; г) індивідуальна робота у вигляді навчально-терапевтичної демонстрації або в роботі над собою. Найчастіше наші заняття проходили в групах від п'яти до десяти осіб, що, на нашу думку, підсилювало ефект співпраці й стимулювало творчий запал учасників. Засвоювати вміння потрібно так, щоб вони могли ефективно

застосовуватися у різноманітних ситуаціях не лише в лабораторних умовах, а й у повсякденному житті. Ми розробили програму «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» у такий спосіб, щоб усунути необхідність її повного (від початку до кінця) проведення. Хоча програма нараховує близько 50 соціальних умінь, проте це не означає, що кожному окремо взятому із них будуть навчати на тренінгах. Для деяких груп повною навчальною програмою є робота над формуванням лише декількох умінь, а для інших набагато більшої кількості. Значною перевагою є те, що існує можливість навчати лише тим умінням, у яких студенти відчують гостру потребу. В ідеалі ж ми в дослідженні ставили за мету навчати всім визначеним умінням толерантної взаємодії в конкретних експериментальних групах. Незважаючи на те, якої кількості умінь треба навчати, перехід на наступний етап можливий лише тоді, коли попереднє завдання буде повністю виконаним, (свідченням цього є вдалий вибір студентом поведінки в рольових іграх та педагогічних ситуаціях під час виконання вправ), а також коли його будуть регулярно застосовувати в реальних умовах повсякденного життя (або гарно виконана домашня робота). Для повноцінного закріплення, вправляння тих чи інших умінь та навиків толерантної поведінки під час моделювання зразка, участі в рольовій грі, необхідно не лише звертати увагу на процес розвитку відповідних навичок на одному занятті з «Потоку соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», а навчати до автоматизму, доки вони не отримають практичного втілення. Для роботи була спеціально обладнана аудиторія. Меблі були розташовані по колу для забезпечення якомога більшої активності учасників; інколи у вигляді підкови для кращого спостереження за демонстрацією тренером поведінкових кроків того чи іншого уміння, написаних на дошці, плівці або ватмані. Перед початком були підготовлені усі необхідні для проведення занять матеріали (класна дошка, аудіо та відеозаписи, ватман, картки соціальних умінь для кожного учасника, на яких зазначені уміння та основні кроки їх розвитку). Також в аудиторії і в коридорах ми розвішували плакати, де був представлений запропонований перелік основних умінь толерантної взаємодії, які нагадували вихованцям основні правила конструктивної міжособистісної взаємодії, а викладачам, які не мають статусу до програми тренінгу та її проведення – можливість спостерігати, заохочувати деяких студентів, і, коли буде доречно, допомагати тренувати вихованців. Алгоритм нашого дослідження на другому етапі «Потоку міжособистісних умінь

толерантної взаємодії» передбачав реалізацію чотирьох видів робіт: а) моделювання зразків поведінки; б) рольові ігри; в) напрацювання умінь толерантної взаємодії; г) рефлексія, зворотний зв'язок. Під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» педагоги-тренери спрямовують роботу на вироблення в учасників конкретного уміння з послідовним дотриманням таких дев'яти кроків: 1) визначення вміння толерантної взаємодії на відповідному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправлення конкретного типу уміння; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок щодо майстерності гри; 8) домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навичок певних елементів толерантної поведінки в ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри. Детальна технологія реалізації усіх кроків набуття навичок толерантної поведінки представлена у Додатку М.

Під час тренінгу за нашою методикою відбувалося активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтувалося на моделюванні життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізовувалося за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор, соціодрами, аналізу ситуацій та інших форм групової роботи. Але найважливішим у цьому процесі стало самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основну увагу ми зосереджували на одержанні динамічного знання. Кожна група протягом тижня виконувала певне доручення (зокрема, практикувалася в умінні, якого їм бракує). Через тиждень відбувався обмін дорученнями. Чергуючи їх, студенти-учасники протягом місяця мали змогу попрацювати за усіма напрямками нашої програми, вчилися самостійно організовувати своє життя, будувати конструктивні міжособистісні взаємини, керуючись принципами гуманізму й толерантності.

3.3. Результати дослідницької роботи

З метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов та створеної нами структурно-функціональної моделі виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів було проведено аналітико-узагальнювальний етап, який передбачав одночасне проведення контрольного зрізу в експериментальній і контрольній

групах. Цей зріз здійснювався за допомогою тих самих процедур, що й на діагностичному етапі дослідження й був спрямований на визначення динаміки показників рівня сформованості компонентів толерантності в студентів вищих навчальних закладів. Кількісні та якісні зміни ми виявляли у процесі порівняння результатів діагностичного та аналітико-узагальнювального етапів експериментального дослідження із прогнозованими.

Перший етап контрольного зрізу було зорієнтовано на встановлення рівня сформованості толерантної свідомості за когнітивним критерієм. А відтак, предметом діагностики стали виявлення наявного ступеня обізнаності студентів вищих навчальних закладів з поняттям толерантності, толерантної особистості; установа належного рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто здатності виявити в себе риси толерантної особистості, та належного ступеня соціальної перцепції (інтерперсональності), що полягає в здатності сприймати, розуміти і давати оцінку з позицій толерантності різним соціальним об'єктам (однорупникам, батькам, викладачам, суспільству загалом), виявляти ознаки толерантності в інших людей та у зв'язку з цим дослідити характер взаємозв'язку між толерантністю стосовно один до одного та толерантним ставленням до інших соціальних об'єктів: однорупників, батьків, викладачів, адміністративної політики навчального закладу.

Повторне застосування методики колективної генерації ідей або мозкової атаки та якісна й кількісна обробка її результатів засвідчили позитивні тенденції щодо рівнів засвоєння студентами вищих навчальних закладів такої моральної категорії, як толерантність, а також спрямованість на неї як на гуманістичну загальнолюдську цінність. Однак зазначені тенденції по-різному виявлялися в експериментальній і контрольній групах.

Так, студенти експериментальної групи більш глибоко усвідомили сутність толерантності та її важливе значення як загальнолюдської цінності та принципу поведінки, виявилися здатними запропонувати глибше її визначення, а також значно доповнили її структурні компоненти. Ми виявили, що до структурних компонентів толерантності учасники експериментальної групи віднесли також адекватну самооцінку, повагу до відмінностей, уміння відстоювати власні погляди, не порушуючи права іншої людини, мати свої погляди та переконання. Проте не зважаючи на незначні позитивні зміни й у контрольній групі, усе ж таки в більшості студентів даної групи

уявлення про сутність поняття толерантності та толерантної особистості залишилися формалізованими.

Отже, порівняння кількісних характеристик ступеня обізнаності студентів вищих навчальних закладів із поняттям толерантності, розуміння її змісту на діагностичному та аналітико-узагальнювальному етапах дослідження засвідчило позитивні зміни, що відбулися в експериментальній групі. Так, кількість студентів експериментальної групи з високим рівнем прояву зазначеного показника збільшилася з 14,8 % (на початку дослідної роботи) до 36,5 % наприкінці, тоді як у контрольній (на початку – 16,2 %) зросла лише на 3,5% і наприкінці експерименту становила 19,7 %. Кількість респондентів у експериментальній групі із середнім рівнем змінилася з 46,8 % до 52,0 %; у контрольній групі – з 48,3 % напочатку експеримента до 52,0 % респондентів наприкінці. Отже, в експериментальній та контрольній групах ми виявили однакову кількість респондентів (52,0 %) середнього рівня. Респондентів із низьким рівнем виявилось на початку експерименту в експериментальній групі 38,4 %, у контрольній – 35,5 %; наприкінці: в експериментальній – 11,5 %, у контрольній – 28,3 %. Як бачимо, відсоток зниження кількості респондентів із низьким рівнем у контрольній групі не є таким суттєвим, як у експериментальній.

Повторне виконання запитальника «Чи толерантні ви?» дозволило простежити динаміку змін рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто наскільки змінилася здатність студентів вищих навчальних закладів аналізувати себе, особливості власного характеру та виявляти у себе риси толерантної особистості, що сформувалися в результаті реалізації експерименту, а також зміни в особистісній зорієнтованості на толерантність як гуманістичну загальнолюдську цінність. Варто зазначити, що моральні міркування респондентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, були більш обґрунтованими та усвідомленими. Експериментальна група виявилася більш здатною визначити особливості свого характеру та встановити взаємозв'язок між ними й толерантністю, ніж контрольна, не соромилася вільно висловлюватися та аргументувати свої думки конкретними прикладами.

Аналіз отриманих результатів та їхня кількісна обробка засвідчили, що значно збільшилося число студентів у експериментальній групі, у яких прояв зазначеного показника відповідає високому рівню – 31,1 %, тоді як на початку експерименту кількість студентів даної групи складала 16,7 %. У контрольній групі

зазначені зміни не відбулися – кількість респондентів цієї групи залишилася 18,0 %. Позитивним є й те, що кількість представників із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилася майже у 2,5 рази – 13,5 % (на початку експерименту – 35,4 %), що не можна сказати про контрольну групу (28,3%; на початку експерименту – 30,0 %). Кількість респондентів у експериментальній групі із середнім рівнем змінилася з 47,9 % до 55,4 %, у контрольній групі середній рівень за даним показником виявлено в 53,7 % респондентів (на початку експерименту – 52,0 %).

Позитивну динаміку змін соціальної перцепції, міжособистісного сприйняття (інтерперсональності) студентів вищих навчальних закладів технічного профілю було підтверджено результатами повторного використання колективного методу експертних оцінок, де в ролі експертів виступили самі студенти вищих навчальних закладів, яким було запропоновано проаналізувати свою здатність визначити наявність або відсутність у соціальних об'єктів (інших членів студентського колективу (одногрупників), викладачів, батьків, адміністрації навчального закладу) ознак толерантності (адаптований варіант методики О. Клепцової) та за допомогою розробленого нами запитальника, виявити толерантне, ситуативно-толерантне та інтолерантне ставлення до різних соціальних об'єктів. У нашому дослідженні центральним є толерантне ставлення студентів один до одного, а отже, за даним показником кількість студентів, які були віднесені до групи з низьким рівнем толерантного ставлення до одногрупників за результатами контрольного зрізу, в експериментальній групі істотно зменшилася порівняно з констатувальним зрізом, а саме: на початку дослідження – 35,7 %, наприкінці – 12,5 %. У контрольній групі такої динаміки не спостерігається: на початку дослідження – 35,2 %, наприкінці – 31,8 %. Суттєва різниця відчувається в змінах чисельності респондентів із високим рівнем прояву цього показника. Якщо в контрольній групі таких респондентів на початку дослідження було 14,5 %, а наприкінці – 18,0 % (збільшилося лише на 3,5 %), то в експериментальній їх число зросло від 15,0 % до 49,3 %. Стосовно середнього рівня, то у експериментальній групі відбулося зменшення кількості респондентів з 49,3 % на початку експерименту до 38,2 % наприкінці, а в контрольній групі такі зміни ледве відчутні (з 50,3 % на початку до 50,2 % наприкінці експерименту).

Що стосується інших соціальних об'єктів: викладачів, батьків,

адміністрації навчального закладу, то ми зафіксували значне динамічне зрушення якості толерантного ставлення на всіх рівнях у експериментальній групі: зросла кількість студентів із високим рівнем толерантного ставлення до адміністративної політики навчального закладу з 19,2 % до 21,5 %, зменшилась кількість респондентів із низьким рівнем з 12,4 % до 10,5 %, на середньому рівні змін майже не відбулося: з 68,4 % до 68,0 %. У контрольній групі високий рівень толерантного ставлення до адміністративної політики навчального закладу виявили 18,0 % студентів, порівняно з 17,9 % до експерименту: зменшилась кількість респондентів із низьким рівнем з 14,3 % до 14,2 %. Кількість студентів із середнім рівнем у контрольній групі залишилася незмінною (67,8 % на початку і наприкінці експерименту). Ми виявили у експериментальній групі зростання кількості респондентів з високим рівнем толерантного ставлення до викладачів з 17,8 % до 19,5 %, і зменшення з низьким рівнем – з 23,1 % до 20,8 % та незначні зрушення кількості респондентів із середнім рівнем – з 59,1 % до 59,7 %. У контрольній групі динаміка рівнів толерантного ставлення до викладачів полягала у зміні кількості респондентів з високим рівнем з 16,9 % до 17 %, з середнім – з 60,2 % до 61,5 %, а в групі з низьким рівнем відбулося зменшення з 22,9 % до 21,5 %.

Ми також виявили позитивну динаміку змін толерантного ставлення студентів до батьків на усіх рівнях. У експериментальній групі високий рівень толерантності до зазначеної соціальної категорії було виявлено наприкінці експерименту у 63,2 % студентів, (порівняно з 59,3 % на початку), середній – у 27,1 % (на початку – 28,5 %) та зменшення кількості респондентів з низьким рівнем з 12,2 % на початку до 9,7 % наприкінці експерименту. У контрольній групі ми виявили, що кількість респондентів з високим рівнем на початку дослідження та наприкінці складала 58,7 % та 59,0 % відповідно, з середнім рівнем – 30,0 % на початку та 30,8 % наприкінці, відбулось зменшення кількості студентів з низьким рівнем толерантного ставлення до батьків з 11,3 % на початку до 10,2 % наприкінці експерименту.

З метою визначення рівня сформованості толерантної свідомості за когнітивним критерієм, отримані результати за кожним показником було переведено в стандартні бали аналогічно до процедури, застосованій у п. 2.2. Динаміку рівнів сформованості даного компонента толерантності за зазначеним критерієм за трьома показниками представлено на гістограмі (рис. 3.2).

Отже, студентів із сукупними показниками 5 – 6 балів (високий

рівень) виявилось в контрольній групі – 19,7 % порівняно з 16,2 % до експерименту; в експериментальній групі – 38,3 % (15,1 % – до експерименту). Середній рівень (2–4 бали) виявили 45,9% респондентів контрольної групи й 50,2 % – експериментальної на початку дослідження та майже однакова кількість респондентів контрольної та експериментальної групи – 45,3 % й 45,2 % відповідно наприкінці дослідження. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилася в контрольній групі з 33,5 % до 32,0 %, в експериментальній групі – з 34,7 % до 16,5 % (рис 3.3).

Отже, діагностика прояву показників когнітивного критерію показала достатньо високий рівень ефективності психолого-педагогічної роботи щодо виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю експериментальної групи, що сприяло підвищенню ступеня їхньої обізнаності з поняттям толерантності, толерантної особистості; підвищенню рівня рефлексивності (інтраперсональності), тобто здатності виявити в себе риси толерантної особистості та належного ступеня соціальної перцепції (інтерперсональності), що полягає в раціональній здатності сприймати, розуміти й давати оцінку з позицій толерантності різним соціальним об'єктам, виявляти ознаки толерантності в інших людей та у зв'язку з цим дослідити характер взаємозалежності між толерантністю стосовно один до одного та толерантним ставленням до оточення.

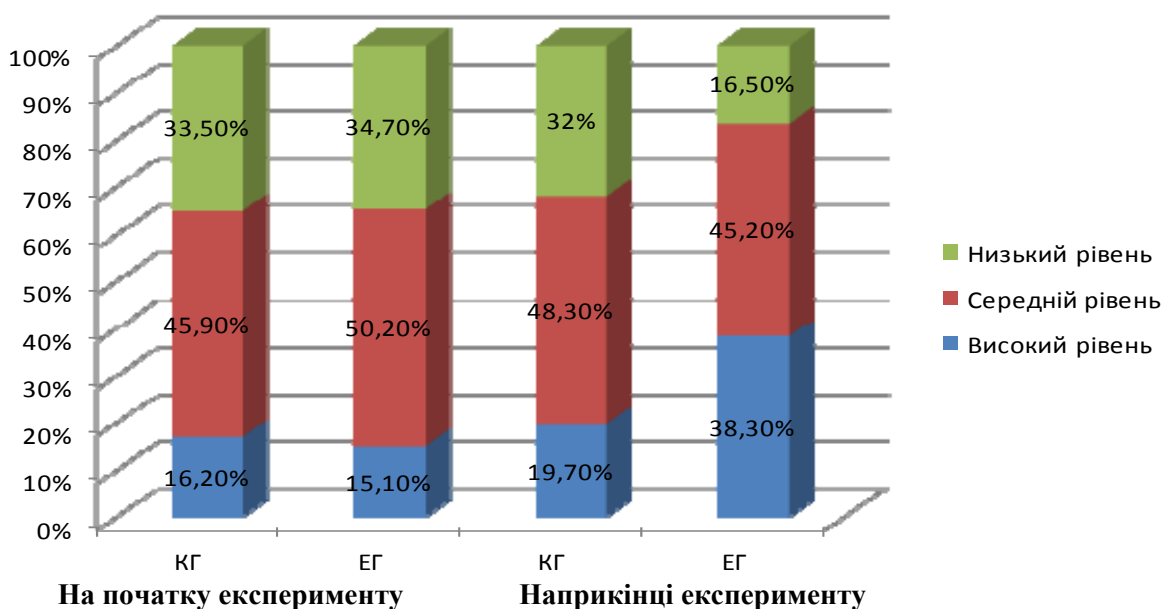


Рис. 3.3 Динаміка рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів за когнітивним критерієм

Другий крок аналітико-узагальнювального етапу експерименту

було спрямовано на з'ясування змін, які відбулися в толерантних почуттях студентів за емоційно-вольовим критерієм. Діагностичні процедури цього етапу передбачали виявлення позитивних зрушень у здатності студентів вищих навчальних закладів технічного профілю як експериментальної, так і контрольної груп керувати своїм емоційним станом, проявляти емоційну стійкість, стримувати імпульсивність, гнів чи агресію та встановлення особливостей прояву в них емпатії, емоційної чуйності.

Динаміку позитивних змін за показником емпатія, емоційна чуйність у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю було підтверджено результатами повторного використання методик А. Меграбієна і Н. Епштейна та «Вільного опису емоційного ставлення до іншої людини». За результатами запитальника А. Меграбієна і Н. Епштейна на аналітико-узагальнювальному етапі ми виявили, що позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи стали серйозні зміни в здатності студентів емоційно прийняти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ. Порівняно з даними діагностичного етапу кількість студентів, віднесених нами до таких, які мають високий рівень за даним показником, у експериментальній групі збільшилася з 18,1 % на початку дослідження до 40,2 % у кінці дослідження; у контрольній же групі – залишилася без змін (19,0 %). Що стосується середнього рівня зазначеного почуття, то в експериментальній групі відбулося зменшення кількості респондентів з 47,5 % на початку експерименту до 31,8 % наприкінці, а в контрольній групі – з 50,9 % на початку до 51,3 % наприкінці експерименту. Також було з'ясовано, що кількість респондентів із низьким рівнем емпатії, емоційної чуйності зменшилася в представників експериментальної групи з 43,4 % на початку експерименту до 28,2 % наприкінці, а в контрольній групі ми виявили зменшення кількості студентів з 30,1 % до 29,7 %.

Ми з задоволенням констатували, що після експерименту в представників експериментальної групи виявлено більш яскраву зорієнтованість «на іншу особу», такі студенти проявляли більше співчуття та інтересу до її внутрішнього стану, емоційніше реагували на її переживання, ніж представники контрольної групи. Наразі в більшій частині представників контрольної групи емпатичні реакції залишилися на такому ж рівні та мали егоцентричний характер.

У результаті повторного використання додаткової методики «Вільного опису емоційного ставлення до іншої людини», за допомогою якої ми визначали особливості емпатійного та неемпатійного ставлення

студентів, нами було зафіксовано значне динамічне зрушення емпатійного ставлення на всіх рівнях у експериментальній групі: зросла кількість студентів із високим рівнем з 37,7 % до 43,5 %; зменшилася кількість респондентів із середнім рівнем – з 44,1 % до 41,2 % та із низьким рівнем – з 18,2 % до 15,3 %. У контрольній групі високий рівень емпатійного ставлення виявили 37,6 % студентів, порівняно з 34,9 % до експерименту. Кількість студентів із середнім та низьким рівнем зменшилося з 49,4 % до 58,8 % та з 15,7 % до 13,6 % відповідно. Позитивні зрушення відбулися в проявах неемпатійного ставлення в студентів експериментальної групи, де ми виявили зростання кількості респондентів з низьким рівнем з 34,5 % до 42,1 %, зменшення кількості респондентів із середнім (з 43,1 % до 40,3 %) та високим (з 22,4 % до 17,6 %) рівнями неемпатійного ставлення. У контрольній групі відбулися зміни в студентів з високим рівнем неемпатійного ставлення – з 24,3 % до 22,8 %, з середнім рівнем – з 45,7 % до 44,6 % та з низьким – з 30,0 % до 32,6 %.

Діагностично цінними виявилися результати повторного використання тесту-запитальника В. Лосенкова на виявлення такого показника вихованості толерантності, як емоційна стійкість та врівноваженість у процесі міжособистісної взаємодії, які засвідчили позитивні зміни характеру емоційних реакцій студентів та виявили зменшення рівня імпульсивності в студентів після проведеної психолого-педагогічної роботи.

Згідно з результатами тесту значно збільшилася у експериментальній групі кількість респондентів, у яких емоційні реакції у сфері міжособистісної взаємодії характеризуються стійкістю й адекватністю, низьким рівнем імпульсивності, у таких студентів яскравіше проявилася наполегливість у досягненні поставлених цілей. Так, до низького рівня прояву імпульсивності після експерименту ми віднесли 31,1 % респондентів експериментальної групи, що майже вдвічі більше, ніж на його початку (15,8 %). У контрольній групі відповідне збільшення відбулося з 17,1 % до 21,1 % респондентів. Позитивним є й те, що кількісний показник представників із високим рівнем прояву імпульсивності та нестриманості в ситуаціях міжособистісної взаємодії, відсутністю визначеної життєвої позиції в експериментальній групі знизився з 35,6 % на початку до 19,2 % наприкінці експерименту, а в контрольній – з 33,2 % до 30,4 %. Із середнім рівнем прояву даного показника було виявлено мінімальні зміни у експериментальній (з 48,6 % до 49,7 % респондентів) та

контрольній (з 49,7 % до 48,5 %) групах.

З метою визначення рівнів сформованості толерантних почуттів студентів вищих навчальних закладів за емоційно-вольовим критерієм наприкінці експериментального дослідження отримані дані за всіма показниками цього критерію було переведено в стандартні бали. Відповідно до здійсненої обробки даних у контрольній групі високий рівень виявили 19,7 % студентів, на початку було 18,0 %; середній рівень – 50,7 %, на початку – 47,3 %; низький – 29,6 %, на початку – 34,7 %. В експериментальній групі високий рівень виявили 36,7% студентів, на початку було 15,1 %; середній рівень – 50,7 %, на початку – 49,0 % ; низький – 12,5 % , на початку – 35,9 %. Дані діагностичного обстеження студентів дозволили представити сукупну динаміку рівнів вихованості в студентів вищих навчальних закладів толерантних почуттів як компоненту толерантності (рис. 3. 4).

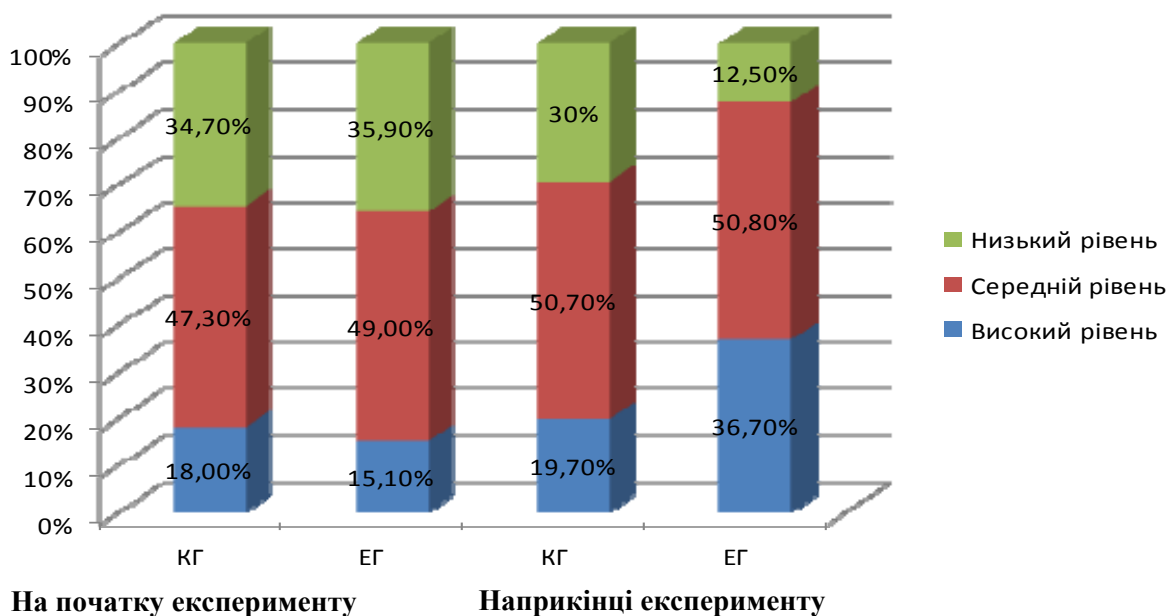


Рис. 3.4 Динаміка рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів за емоційно-вольовим критерієм

На третьому кроці аналітико-узагальнювального етапу нашого експериментального дослідження була виявлена ефективність проведеної роботи та її вплив на поведінку студентів вищих навчальних закладів за практичним критерієм.

Серед показників цього критерію було продіагностовано здатність студентів вищих навчальних закладів до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагоженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії та виявлення ступеня асертивності особистості студентів та її проявів у поведінці. Для цього

ми використали той же пакет методик, що й на діагностичному етапі, а саме – адаптовану відповідно до завдань нашого дослідження тестову методику К. Томаса «Стратегія і тактика поведінки в конфліктній ситуації» та тестову методику В. Каппоні й Т. Новака.

Так, ми можемо констатувати, що серед студентів експериментальної групи досить помітно збільшилася кількість таких, поведінка яких має особистісно зорієнтовану, суб'єкт-суб'єктну спрямованість і зорієнтована на співпрацю, компроміс, кооперування, здатність урахувати інтереси обох сторін й гуманістичну спрямованість, і водночас відбулося суттєве зменшення кількості респондентів, поведінка яких має об'єкт-об'єктний, суб'єкт-об'єктний чи об'єкт-суб'єктний деперсоналізований характер і зорієнтована на суперництво (конкуренцію), пристосування чи уникнення.

Отже, на основі обробки даних, отриманих у процесі діагностики здатності студентів вищих навчальних закладів до конструктивної комунікації, співпраці та злагодженості в спілкуванні встановлено, що кількість респондентів, що належать до високого рівня збільшилася в експериментальній групі з 22,3 % до 30,5 %, до середнього рівня – зменшилася з 59,2 % до 56,2 % за рахунок переходу певної кількості респондентів до високого рівня; зменшилася кількість респондентів із низьким рівнем зорієнтованості на конструктивну поведінку – з 18,5 % до 13,3 %. У контрольній групі дані, що було отримано на початку дослідження та наприкінці за цим показником суттєво не відрізняються: на високому рівні на початку експерименту було виявлено 19,8 % респондентів, наприкінці виявилось 20,0 %. На середньому рівні збільшення відбулося з 59,9 % до 62,2 %, і відповідно відбулося зменшення кількості респондентів, віднесених до низького рівня прояву даного показника, з 20,3% на початку дослідження до 17,8 % наприкінці.

Після повторного проведення тестової методики В. Каппоні й Т. Новака, а також кількісної обробки отриманих даних виявилось, що позитивні зміни також відбулися за показником асертивність поведінки. Так, в експериментальній групі значно зменшилися випадки агресивності та пасивності як деструктивних поведінкових тактик та збільшилася кількість проявів впевненої, наполегливої, проте водночас такої, яка не порушує права й гідність іншої людини, асертивної поведінки, що є необхідним при встановленні контактів із оточуючими. У контрольній групі також відбулися позитивні зрушення, але вони були не такими значущими.

Якщо під час діагностичного етапу експерименту в експериментальній групі 24,0 % студентів виявили високий рівень сформованості асертивних форм поведінки, а в контрольній – 25,1 %, то наприкінці експерименту в експериментальній групі їхня кількість збільшилася до 30,2 %, а в контрольній – лише до 27,4 %. Зміни кількості студентів, віднесених нами до таких, які мають середній рівень сформованості стійких форм асертивної поведінки, відбулися в експериментальній групі з 54,7 % на початку до 53,1 % наприкінці експерименту та у контрольній групі з 52,8 % до 51,8 % відповідно. Зменшилася кількість респондентів із низьким рівнем прояву зазначеного показника: з 21,3 % до 16,7 % в експериментальній групі й з 22,1 % до 20,8 % – у контрольній. Прослідковуючи динаміку змін, можна сказати, що процентний показник кількості студентів, віднесених до високого й середнього рівня в експериментальній групі, характеризується активним зростом, а до низького – активним зниженням. Зазначимо, що така динаміка не характерна для контрольної групи, у якій відповідні трансформації не зазнали значних змін.

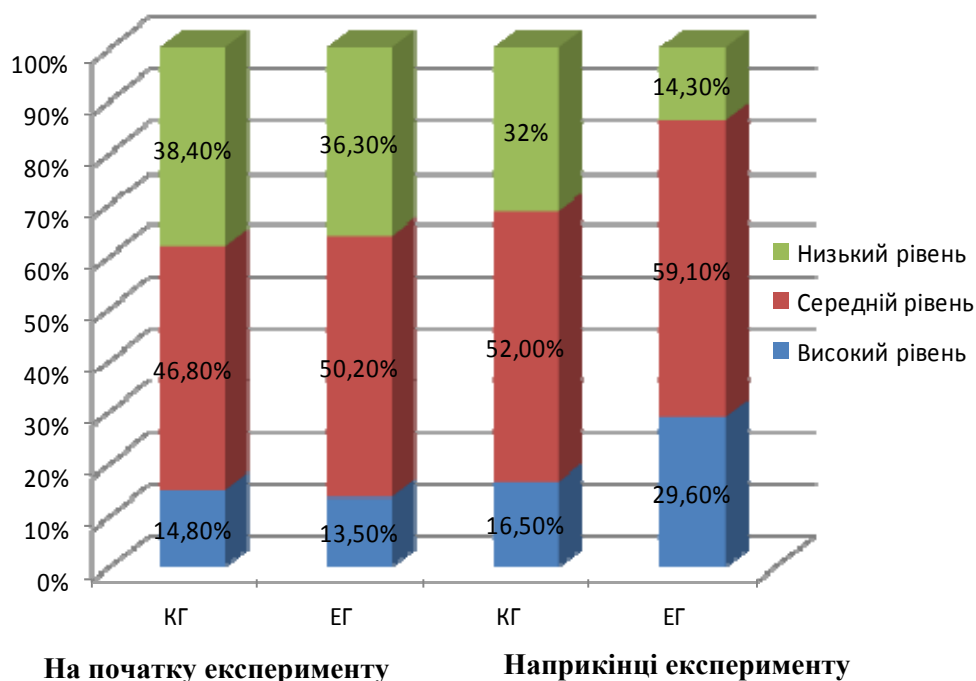


Рис. 3.5 Динаміка рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів за практичним критерієм

З метою визначення рівня сформованості толерантної поведінки за практичним критерієм, отримані результати за кожним показником було переведено в стандартні бали. Сукупну динаміку рівнів сформованості зазначеного компоненту за двома показниками представлено на гістограмі

(рис.3.5). Відповідно до здійсненої обробки даних у контрольній групі високий рівень сформованості толерантної поведінки виявили 16,5 % респондентів (на початку було 14,8 %); середній рівень – 52,0 % (на початку – 46,8 %); низький – 31,5 % (на початку – 38,4 %). В експериментальній групі високий рівень сформованості толерантної поведінки діагностовано 29,6 % респондентів (на початку було 13,5 %); середній рівень – 59,1 % (на початку – 50,2 %); низький – 14,3 % (на початку – 36,3 %).

Для виявлення рівнів вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів отримані дані за рівнями сформованості кожного компоненту толерантності за кожним респондентом ми перевели в бали за процедурою, застосованою в п. 2.2.

Ми здійснили узагальнення отриманих у результаті діагностичного та аналітико-узагальнювального етапів експериментального дослідження даних. На основі цього було виявлено динаміку рівнів вихованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю за всіма виокремленими критеріями та показниками разом (рис. 3.6).

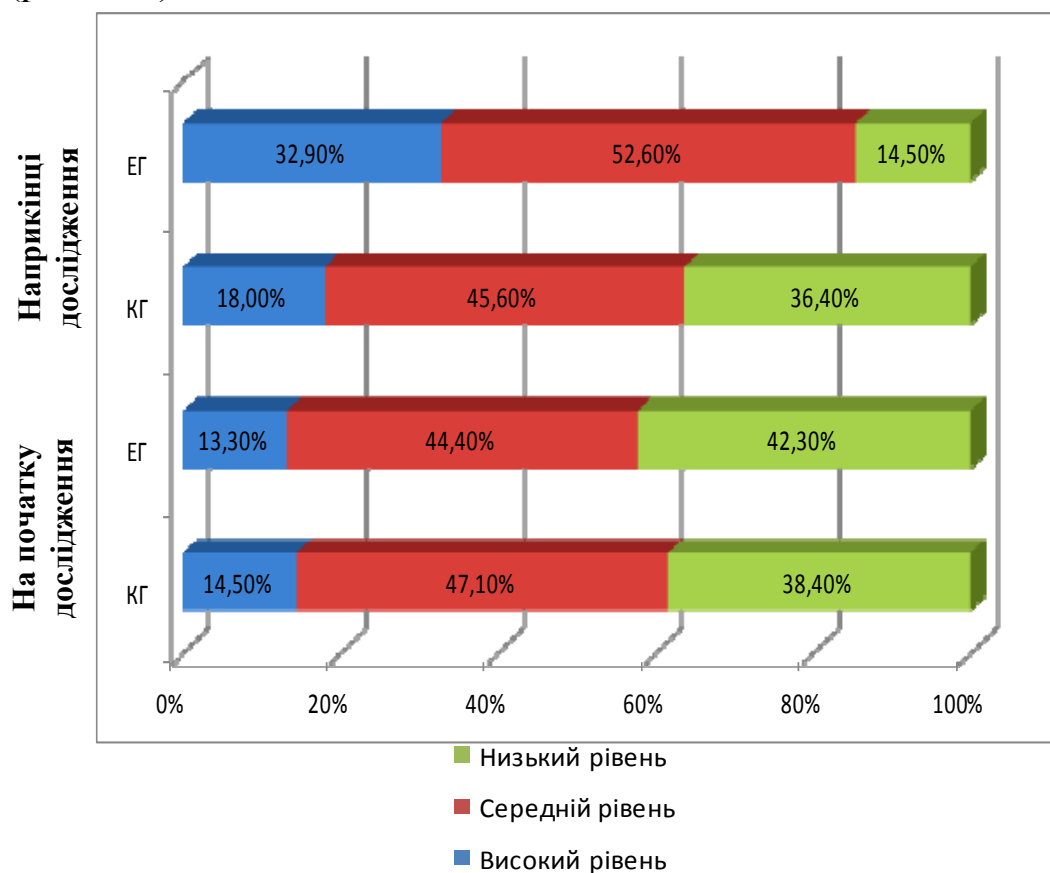


Рис. 3. 6 Динаміка рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів.

Отже, завдяки психолого-педагогічній роботі (семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії»), кількість респондентів із високим рівнем вихованості толерантності в експериментальній групі збільшилася з 13,3 % до 32,3 %; із середнім рівнем – з 44,4 % до 47,1 %. Натомість суттєво зменшилася кількість студентів із низьким рівнем вихованості толерантності – з 42,3 % до 14,5 %. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, таких суттєвих тенденцій у рівнях вихованості толерантності не відбулося. Так, кількість студентів із високим рівнем збільшилася з 14,5 % на початку до 18,0 % наприкінці. Кількість студентів контрольної групи із середнім рівнем вихованості толерантності зменшилася із 47,1 % на початку експерименту до 45,6 % наприкінці. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилося з 38,4 % респондентів на початку дослідження до 36,4 % наприкінці. Отже, можна констатувати, що певні позитивні зрушення, які відбулися в контрольній групі, мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.

Таблиця 3.1

Динаміка рівнів вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів

	На початку дослідження		Наприкінці дослідження	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	38,4%	42,3%	36,4%	14,5%
Середній	47,1%	44,4%	45,6%	52,6%
Високий	14,5%	13,3%	18,0%	32,9%

Для перевірки статистичної достовірності вищезазначених змін нами було використано непараметричний критерій Вілкоксона для двох пов'язаних вибірок (n_i – експериментальної групи), (m_i – контрольної групи), тобто вибірок, отриманих при парних порівняннях кількісних показників діагностичних зрізів на початку й наприкінці дослідження в одній і тій самій групі. Ми побудували дві окремі таблиці розрахунків критерію Вілкоксона, причому в кожній з них у графі 2 містився номер респондента в загальному списку експериментальної (n_i) та контрольної груп (m_i), а у графах 3 і 4 було представлено числові показники сформованості толерантності на діагностичному (X_{i1} – ЕГ, Y_{i1} – КГ) і на

аналітико-узагальнювальному етапі ($X_{i2} - \text{ЕГ}$, $Y_{i2} - \text{КГ}$) дослідження.

Для початку ми сформулювали нульову гіпотезу. Гіпотеза H_0 : різниця між показниками сформованості толеранті (3.1) студентів вищих навчальних закладів на початку й наприкінці дослідно-експериментальної роботи не є статистично значущою. Задамо рівень значущості $\alpha = 0,001$.

З метою розрахунку критерію Вілкоксона для експериментальної групи ми вилучили із загального списку пари з однаковими значеннями X_{i1} та X_{i2} (№32 і №56) і скоротили обсяг вибірки на кількість вилучених пар (отже, $n_x = 54$). З тих пар, які залишилися, ми було утворили різниці $d_i = X_{i1} - X_{i2}$ у графі 5, а в графу 6 занесли їхні абсолютні значення $|d_i|$. У графі 7 ми визначили ранги цих значень $R_{|d_i|}$ й окремо знайшли суми рангів від'ємних і додатних різниць: $R(+)=22$, $R(-)=1463$. Меншу із сум рангів ми взяли за числове значення критерію Вілкоксона W : $W=R(+)=22$. Оскільки обсяг вибірки є достатньо великим ($n > 25$), то ми вирішили за доцільне застосувати u -критерій, який було розраховано за формулою [79]: де n - обсяг вибірки, W - значення критерію Вілкоксона

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} = \frac{\left| 22 - \frac{54(54+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{54(54+1)(2 \cdot 54+1)}{24}}} = 6,204$$

Отримане значення u -критерію (6,204) більше за критичне значення u_α (3,28) зі статистичної таблиці, що дозволяє відхилити нульову гіпотезу H_0 і вважати, що різниця між показниками сформованості толерантності студентів на початку і наприкінці дослідно-експериментальної роботи є статистично значущою на рівні значущості $\alpha = 0,001$.

За аналогічною процедурою було знайдено значення критерію Вілкоксона для контрольної групи:

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} = \frac{\left| 69 - \frac{26(26+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{26(26+1)(2 \cdot 26+1)}{24}}} = 2,704$$

Як бачимо, отримане значення u -критерію (2,7) менше за критичне значення u_α (3,2) зі статистичної таблиці, що свідчить про істинність нульової гіпотези H_0 і дає підстави стверджувати, що різниця між

показниками сформованості толерантності в студентів вищих навчальних закладів на початку й наприкінці дослідно-експериментальної роботи не є статистично значущою на рівні значущості $\alpha = 0,001$.

Отже, порівняльний аналіз рівнів вихованості толерантності студентів вищих навчальних закладів за результатами діагностичного й аналітико-узагальнювального етапів експерименту, довів ефективність виокремлених педагогічних умов та запропонованої методики. Відбулися позитивні зрушення в толерантній свідомості, толерантних почуттях та толерантній поведінці студентів вищих навчальних закладів, які й підтвердили дієвість та перспективність розробленої нами методичної моделі виховання толерантності студентів вищих навчальних закладів.

Висновки до третього розділу

На основі аналізу педагогічної практики нами обґрунтовано функціональну модель виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів, що сприятиме формуванню у них культури міжособистісних взаємин. У процесі її впровадження в позааудиторній роботі ми змогли охарактеризувати і перевірити педагогічні умови ефективного формування досліджуваного явища. На основі цього ми представили результати апробації запропонованого семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», проаналізували особливості використання активних форм і методів на основі алгоритмізації відпрацювання соціальних умінь за програмою дослідження. Для більшої наочності аналіз експериментальної роботи ми представили у порівняльному аспекті.

У процесі розробки функціональної моделі виховання толерантності в майбутніх фахівців, яка повною мірою розкриває усі етапи й структурні компоненти, ми виходили з того, що формування міжособистісної толерантності відбувається в процесі послідовної зміни змістової, процесуальної та результативної складової. Змістовий компонент виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів передбачає реалізацію трьох кроків: формування толерантної свідомості за когнітивним критерієм, толерантних почуттів за емоційно-вольовим, та належного рівня толерантної поведінки майбутніх фахівців за практичним критерієм. Окреслені етапи змістової складової моделі виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів

співвідносяться із завданнями процесуального компонента, сутність якого полягає в забезпеченні ефективних педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх спеціалістів, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу.

Визначені педагогічні умови виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів передбачають забезпечення особистісно зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри; оптимізація міжособистісного спілкування студентів у академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння й прийняття власної особистості (прояв рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційна стабільність); активізація зусиль, спрямованих на сприйняття іншої людини, розвиток у вихованців емпатії та асертивності.

У процесі експериментальної роботи було використано таку форму виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії», що включав активні форми і методи роботи («серендипіті», дискусія, діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, рольова гра (моделювання) та ін.), з допомогою яких досягнуто підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів: розуміння сутності цього феномена та оволодіння всіма групами вмінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності.

Результативний блок у моделі передбачає проведення підсумкового зрізу рівнів сформованості толерантної свідомості, толерантних почуттів і толерантної поведінки у студентів вищих навчальних закладів та аналіз динаміки зростання позитивних зрушень за результатами формувального етапу експерименту. Експериментально було отримано значну динаміку змін у вихованості толерантності в піддослідних студентів (зростання їх кількості з високим рівнем вихованості толерантності в експериментальній групі з 13,3 % до 32,3 %; із середнім – з 44,4 % до 47,1 %. Натомість суттєво зменшилася кількість студентів із низьким рівнем – з 42,3 % до 14,5 %).

Було встановлено існування взаємозв'язку між рівнями вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів та створенням зазначених педагогічних умов, ефективність яких було доведено в рамках експериментальної програми.

ПІСЛЯМОВА

У посібнику наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення наукової проблеми виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів.

Результати проведеного дослідження дають підстави для формулювання таких висновків:

1. На основі вивчення філософської, культурологічної, історичної та психолого–педагогічної літератури було виявлено історичні передумови розвитку ідей толерантності, зміст основних дефініцій. З'ясовано, що зарубіжні й вітчизняні дослідження проблем толерантності не дають їх однозначного трактування. У сучасному психолого-педагогічному дискурсі було виявлено, що основними підходами до визначення сутності досліджуваного явища виступають: гуманістичний, особистісно- зорієнтований, діалогічний. Найбільш чітко представлене поняття «толерантність» з гуманістичного погляду як цінність, активна життєва позиція особистості, яка з повагою ставиться до поглядів людей іншого культурного, національного, релігійного або соціального середовища. Але поряд з усвідомленням впливу на поведінку зовнішніх умов чи факторів і внутрішніх характеристик украй важливою є усвідомлена активність людини, її самовизначення в конкретній життєвій ситуації.

Поняття «толерантність студентів вищого навчального закладу» розглядається як складна багаторівнева та багатокomпонентна якість, сутність якої полягає в ціннісно-усвідомленій психічній інтра- та інтерактивності, що виявляється в рефлексивності студентів (здатність до усвідомленого розуміння власної особистості і поваги до неї) і їх соціальній перцепції (визнання, розуміння і прийняття іншої людини); і можлива лише за умови здатності до емоційної чуйності (емпатія), самоконтролю та емоційної стійкості як запоруки продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці й конструктивного діалогу; і виступає невід'ємним атрибутом професійної діяльності, активної життєвої позиції майбутнього працівника.

Огляд наукової літератури щодо аналізу психолого-педагогічних особливостей виховання толерантності в студентів вищих навчальних закладів засвідчив актуальність виховання цієї моральної якості саме в юнацькому віці, необхідність здійснення виховної роботи з майбутніми фахівцями в цьому напрямку. Виявлено, що психологічні орієнтири у вихованні толерантності студентської молоді узгоджуються із

загальною стратегією розвитку особистості. Вивчаючи проблематику юнацького віку, на який припадає навчання у вищому навчальному закладі, нам вдалося охарактеризувати особливості студентів різних спеціальностей. Ми визначили, що особистісно-зорієнтований методологічний підхід є найбільш ефективним у процесі виховання толерантності у цієї категорії піддослідних.

2. Уточнено структурні компоненти толерантності майбутніх фахівців (толерантна свідомість, толерантні почуття, толерантна поведінка), критерії та показники, за допомогою яких розкривається зміст толерантності студентів вищих навчальних закладів: когнітивний (знання про толерантність, інтраперсональність, інтерперсональність), емоційно-вольовий (відносно стійкі відчуття людини стосовно інших соціальних об'єктів, що виражаються в здатності до емпатії та емоційної стійкості), практичний (здатність до співпраці та конструктивної комунікації на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, асертивність), які допомогли виявити рівні вихованості цієї моральної якості у майбутніх фахівців (високий, середній, низький). Той факт, що у більшості студентів вищих навчальних закладів превалує низький та середній рівні вихованості толерантності, зумовлює невідкладну потребу визначення продуктивних педагогічних умов виховання цієї якості та розробки ефективних форм, методів, які могли б сприяти цьому.

3. Розроблена і апробована функціональна модель процесу виховання толерантності в майбутніх фахівців, відповідно до якої формування міжособистісної толерантності відбувається в процесі послідовної зміни змістового, процесуального та результативного блоків. Змістовий блок передбачав реалізацію трьох кроків: формування толерантної свідомості за когнітивним критерієм, толерантних почуттів за емоційно-вольовим та належного рівня толерантної поведінки – за практичним. Окреслені етапи змістової складової моделі виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів співвідносяться із завданнями процесуального блоку, сутність якого полягає в забезпеченні ефективних педагогічних умов виховання толерантності у майбутніх фахівців, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу. Дієвим фактором досягнення окресленої мети стала сукупність спеціальних організаційних заходів, що передбачають застосування психолого-педагогічних інтерактивних методів і форм виховної роботи, до яких належать дискусія, дискусійна гойдалка, серендипіті, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова

взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, мозкова атака, семінар-тренінг «Потік соціальних умінь толерантної взаємодії» та ін., що сприяють розумінню студентами вищих навчальних закладів сутності досліджуваного явища та формуванню у майбутніх фахівців навичок та умінь толерантної міжособистісної взаємодії. Результативний блок моделі виховання толерантності передбачає проведення підсумкового зрізу рівнів сформованості толерантної свідомості, толерантних почуттів та толерантної поведінки за когнітивним, емоційно-вольовим та практичним критеріями толерантності студентів вищих навчальних закладів та аналіз позитивної динаміки за результатами формувального етапу експерименту.

4. Теоретично обґрунтовано педагогічні умови виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів, до яких ми віднесли: забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективної співпраці й довіри; оптимізація міжособистісного спілкування студентів в академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння і прийняття власної особистості (прояв рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційна стабільність); активізація сприйняття іншої людини, розвиток у вихованців емпатії та асертивності.

Експериментальна перевірка педагогічних умов здійснювалася шляхом впровадження організаційних форм, які активізують формування толерантної свідомості, толерантних почуттів, толерантної поведінки вихованців: мозкова атака, конференція, прес-конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, участь у проведенні «Дня добрих справ», акції «Подаруй людям радість», реалізації проекту «Епідемія доброти і толерантності». Розроблено вправи і запропоновано алгоритм відпрацювання визначених умінь. Як новацію використано адаптований варіант зарубіжної методики серендипіті, перевага якої полягає у вихованні на основі спонтанних вражень від побаченого. Кожний структурний компонент толерантності набував свого розвитку завдяки алгоритмізації, моделюванню і відпрацюванню відповідних умінь толерантної взаємодії, що охоплюють елементарні уміння (1 група – набуття компетентності в спілкуванні) і вищі соціальні уміння суб'єкт-суб'єктної толерантної взаємодії (2 група – уміння сприймати власну особистість, формувати адекватну самооцінку; 3 група – розуміти й приймати іншого в процесі взаємодії (прояв щирих почуттів, емпатії); 4 група – боротися зі стресом, стримувати власний гнів та інші негативні емоції (саморегуляція, самоконтроль); 5 група – уміння

асертивної поведінки; 6 група – здатність співпрацювати). Алгоритм роботи передбачав реалізацію різних видів діяльності: моделювання зразків поведінки; рольові ігри; напрацювання умінь толерантної взаємодії; рефлексія, зворотний зв'язок. Під час проведення занять вироблення в учасників умінь толерантної поведінки відбувалося з послідовним дотриманням таких дев'яти кроків: 1) визначення конкретних умінь толерантної взаємодії на даному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправлення у цих типах умінь; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби в них студента; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок; 8) домашнє завдання в напрацюванні уміння й застосуванні навичок певних елементів толерантної поведінки в ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри.

Результати формульованого етапу експериментальної роботи довели дієвість апробованих форм і методів нашого дослідження. Так, було підтверджено зростання кількості респондентів із високим рівнем вихованості толерантності з 13,3 % до 32,3 %; із середнім – з 44,4 % до 47,1 %; зменшення кількості студентів із низьким рівнем – з 42,3 % до 14,5 %. Суттєвої різниці в показниках рівнів вихованості толерантності в контрольній групі, на відміну від експериментальної, ми не виявили (кількість студентів у ній з високим рівнем збільшилася з 14,5 % на початку до 18,0 % наприкінці експериментального дослідження). Проте, кількість вихованців із низьким рівнем зменшилася з 38,4 % респондентів на початку дослідження до 36,4 % після закінчення. Було доведено, що, попри певні позитивні зрушення, які відбулися в контрольній групі, показники не досягають рівня статистичної значущості.

Для перевірки значущості виявлених змін у контрольній та експериментальній групах після проведення формульованого етапу експериментального дослідження ми використовували непараметричний критерій Вілкоксона, обчислення якого довело статистичну достовірність різниці значень. У результаті нами був встановлений взаємозв'язок між рівнями вихованості толерантності у студентів вищих навчальних закладів та створенням зазначених педагогічних умов, ефективність яких було доведено в рамках експерименту.

Отже, порівняння відповідних емпіричних даних, отриманих на початку дослідно-експериментальної роботи та після її проведення,

свідчить про її ефективність, що підтвердило висунуту гіпотезу.

Проведене дослідження не претендує на повне розв'язання проблеми виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів. За подальшого його розробки є потреба звернути увагу на те, що основними стримувальними моментами в перспективних дослідженнях отримання навиків толерантної взаємодії є нескоординованість зусиль науковців, які працюють у різних галузях знань, невідповідність багатьох викладачів до виховної роботи, організації тренінгів як активних форм гуманістичного виховання молоді. Подальшого вивчення і розвитку потребують питання виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації; здійснення спеціальної підготовки вихователів, організаторів тренінгів; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з цієї проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во КазГУ, 1987. – 320 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как объекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. – 183 с.
3. Аверинцев С. Г. К. Честертон или неожиданность здравомыслия [Электронный ресурс] / С. Г. Аверинцев. – Режим доступа до ст. : <http://www.chesterton.ru/about-gkc/index.html>.
4. Агеєва В. Поетеса зламу тисячоліть. Творчість Лесі Українки в постмодерній інтерпретації / В. Агеєва. – 2-е вид., стер. – К. : Либідь, 2001. – 262 с.
5. Адорно Т. Исследования авторитарной личности / Т. Адорно ; [под общ. ред. В. П. Култыгина]. – М. : Серебряные нити, 2001. – 416 с.
6. Алберти Р. Самоутверждающее поведение. Распрямись! Выскажись! Возрази! / Р. Алберти., М. Эммонс ; [пер. с англ. М. В. Горшкова]. – СПб. : «Академический проект», 1998. – 190 с.
7. Алексашкина Л. Школьные курсы всеобщей истории : уроки толерантности / Л. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 10. – С. 24–29.
8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспір. та молодих викладачів навч. закладів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. – (Серія «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
9. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі : [монографія] / Д. В. Алфімов ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Донецьк : Каштан, 2011. – 352 с.
10. Айзенк Г. Природа интеллекта – битва за разум: Как формируются умственные способности / Г. Айзенк, Л. Кэмин. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 352 с.
11. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М. : Московский психолого-социальный институт. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. – 80 с.
12. Амосов Н. Природа человека / Н. Амосов. – Киев : Наукова думка, 1983. – 412 с.
13. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная

функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984 – 296 с.

14. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.

15. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Андреев. – Х., 2009. – 23 с.

16. Антипова О. Поликультура і толерантність у системі освіти / О. Антипова // Психолог. – №18–19. – С. 2–4.

17. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель ; [общ. ред. А. И. Доватура]. – Сочинения в 4-х томах. – Т. 4. – М. : Мысль, 1984. – 138 с.

18. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Издательство МГУ, 1984. – 105 с.

19. Асмус В. Ф. Платон / В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1969. – 247 с. – (Серия «Мыслители прошлого»).

20. Асташова Н. А. О развивающих педагогических системах / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 13–18.

21. Ахутин А. В. Античные начала философии / А. В. Ахутин. – СПб. : Наука, 2010. – 233 с.

22. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 260 с.

23. Баданина Л. П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу / Л. П. Баданина. – Архангельск : Изд-во АО ИППК РО, 2007. – 148 с.

24. Бадмаева С. В. Управление межличностными конфликтами в организации учебного процесса : [учебное пособие] / С. В. Бадмаева. – М. : Издат. Российской экономической академии имени Г. В. Плеханова, 2008. – 56 с.

25. Байбаков А. М. Воспитание толерантности старшего подростка в условиях взаимодействия малых групп : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. М. Байбаков. – Волгоград, 2003. – 23 с.

26. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. – М. : «Академия развития», 2006. – 336 с.

27. Банк інноваційних педагогічних технологій / [автор-упорядник

Л. В. Галіцина]. – К. : Шкільний світ, 2012. – 104 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

28. Бардиер Г. Л. Научные основы социальной психологии толерантности : [учебное пособие] / Г. Л. Бардиер. – СПб. : Изд-во «МИРС», 2007. – 100 с.

29. Батурина О. С. Межличностная толерантность студентов педагогических вузов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / О. С. Батурина. – Казань, 2009. – 24 с.

30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.

31. Безкоровайна О. Як зробити школу толерантною : можливості і засоби / О. Безкоровайна. – К. : Вид. дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

32. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Л. В. Бернадська. – Київ, 2009. – 20 с.

33. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру / Э. Риэрдон Бетти. – М. : Изд-во «Бонфи», 2001. – 304 с.

34. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

35. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : [навч. посіб.] / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

36. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку : [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.

37. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : [наук. видання]. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

38. Білоус Т. М. Виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. М. Білоус. – К., 2004. – 18 с.

39. Биология: справочник школьника и студента / [под ред. З. Брема, И. Майне]. – М. : Дрофа, 1999. – 400 с.

40. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мысли : [уч. пособие] / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 576 с.

41. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения /

М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 312 с.

42. Богуславский М. М. Международное частное право / М. М. Богуславский. – [5-е изд., перераб. и доп]. – М. : Юристъ, 2005. – 604 с.

43. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.

44. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

45. Бойван О. С. Формування гуманних стосунків у студентів навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Бойван О. С.; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2012. – 18 с.

46. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – Спб. : Питер, 2004. – 421 с.

47. Бойченко М. А. Моделі і технології виховання в зарубіжних країнах : [навч. посіб.] / М. А. Бойченко ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Мрія, 2012. – 141 с.

48. Борговий А. И. Криминология : [учебник] / А. И. Борговий. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 146 с.

49. Борисова С. Е. Деловая игра как метод социально - психологического тренинга / С. Е. Борисова // Вопросы психологии, 1999. – № 4. – С. 52–57.

50. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : МПСИ ; НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

51. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : методическое пособие [для школьных психологов] / С. Л. Братченко. – Псков : Изд-во Псковского областн. ин-та повышения квалификации работников образования, 1997. – 68 с.

52. Братченко С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.

53. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронов // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Издательство С. – Петербургского университета, 1997. – С. 38–46.

54. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : «Лабиринт», 1998. – 234 с.

55. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер ; [пер.с нем.]. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
56. Бьюдженталь Д. Наука быть живым : диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии / Д. Бьюдженталь ; [пер. с англ. А. Б. Фенько]. – М : Независимая фирма «Класс», 1998. – 336 с.
57. Валитова Р. Р. Толерантність : порок или добродетель / Р. Р. Валитова // Вестник Московского университета. – Сер. 7. – Философия, 1996. – № 1. – С. 33–37.
58. Ванюшкина Л. Мир, открываемый заново : Программа для дошкольных образовательных учреждений «Кругозор» / Л. Ванюшкина // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 5. – С. 28–36.
59. Варгатий С. Я. Патогенетичні аспекти зниження толерантності до фізичних навантажень у хворих на цукровий діабет : дис. ... канд. мед. наук : 14.01.14 / Варгатий Сергій Якович ; Інститут ендокринології та обміну речовин ім. В. П. Комісаренка АМН України. – К., 2004. – 153 с.
60. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Варенко Тетяна Костянтинівна ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2011. – 20 с.
61. Васильев В. А. Конфуций о добродетели / В. А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – М., 2006. – № 6. – С. 132–146.
62. Васильев В. А. Сократ о благе и добродетели / В. А. Васильев // Социально-гуманитарные знания. – М., 2004. – № 1. – С. 276–290.
63. Вербицкий А. А. Инварианты профессионализма : [монографія] / А. А. Вербицкий – М : Логос, 2011. – 288 с.
64. Вербовський О. В. Виховання культури міжнаціональних стосунків учнівської молоді в Україні (20-ті – перша половина 30-х років ХХ ст.) : [монографія] / О. В. Вербовський ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – 138 с.
65. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя : [посіб. – комент. із пропедевтики вивч. історії педагогіки] / Л. П. Вовк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 330 с.
66. Волкова Н. П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів]. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 680 с.

67. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Волошина. – Херсон, 2007. – 20 с.
68. Ворожбіт В. В. Духовно-моральне виховання дітей у загальноосвітніх закладах України (історико-педагогічний аспект) : [монографія] / В. В. Ворожбіт ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х. : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 374 с.
69. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 312 с.
70. Вульф В. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : [учебное пособие] / В. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 288 с.
71. Вульф В. З. Организация внеклассной и внешкольной воспитательной работы / В. З. Вульф, М. И. Поташин. – М. : Просвещение, 1989. – 366 с.
72. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии, 1975. – № 2. – С. 147–158.
73. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании или инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 342 с.
74. Гальперин П. Я. Введение в психологию: [уч. пособие для вузов] / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
75. Гвардини Р. Конец Нового времени. Попытка найти свое место / Р. Гвардини // Самосознание культуры и искусства XX века. М. ; СПб. : Университетская книга. Культурная инициатива, 2000. – С. 169–226.
76. Гезелл А. Умственное развитие ребенка / А. Гезелл; [пер. с англ.]. – М. – Л. : Просвещение, 1930. – 349 с.
77. Герасимов С. А. История и теория воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста : [монография] / С. А. Герасимов, И. З. Сковородкина ; Ин-т теории и истории педагогики РАО, Каргопольский пед. колледж Арх. обл. – Архангельск, 2006. – 147 с.
78. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 432 с.
79. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гжегорчик // Вопросы философии, 1992. – № 3. – С. 54–64.
80. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного

- самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии, 1984. – № 3. – С. 43–52.
81. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Корягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии, 1993. – № 4. – С. 61–68.
82. Глебкин В. В. Мышление и эмоции в междисциплинарной перспективе / В. В. Глебкин. – М. : Модерн – А, Центр гуманитарных дисциплин, 2010. – 160 с.
83. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Головин С. – Минск : Харвест, 1998. – 2007 с.
84. Головська І. В. Моральне виховання молодших школярів у процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / І. В. Головська ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 20 с.
85. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування : як допомогти проблемним підліткам [пер. з англ. В. Хомика] / А. Гольдштейн, В. Хомик. – К. : Либідь, 2003. – 520 с.
86. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: [монографія] / Н. Б. Гонтаровська ; НАПН України, Ін-т пробл. виховання. – Д. : Дніпро-VAL, 2010. – 622 с.
87. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1977. – 543 с.
88. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: [монографія] / О. А. Грива. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
89. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности / И. Б. Гриншпун // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. – М., 2002. – С. 45–54.
90. Гусев А. І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. І. Гусев. – Одеса, 2009. – 20 с.
91. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 654 с.
92. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современная версия / В. И. Даль. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 736 с.
93. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социс (Социологические исследования). – М, 1994. –

№ 5. – С. 142–147.

94. Дворецкий И. Х. Большой латино-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Изд-во «Русский язык», 1976. – 1088 с.

95. Джеймс У. Введение в философию // У. Джеймс, Б. Рассел ; [общ. ред., послесл. и примеч. А. Ф. Грязнова]. – М. : Республика, 2000. – 315 с. – (Серия «Философская пропедевтика»).

96. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа : современное состояние и тенденции развития / А. Н. Джурицкий. – М. : Владос, 1993. – 356 с.

97. Дем'янюк Т. Д. Виховання гуманістично спрямованої особистості : [навч.-метод. посіб.] / Т. Д. Дем'янюк [та ін.] ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 236 с.

98. Долженко О. Студент сегодня / О. Долженко // Alma mater, 1997. – № 3. – С. 45–48.

99. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года / Век толерантности : Научно – публицистический вестник – М. : МГУ, 2001. – С. 131–137.

100. Довгополова Я. В. Формування толерантності в теорії та практиці підготовки майбутніх вчителів / Я. В. Довгополова // Наукові записки кафедри педагогіки. – Харків, 2002. – Вип. 8. – С. 77–82.

101. Дорошенко В. Великий Каменярь : життя й заслуги Івана Франка / В. Дорошенко. – Вінніпег : Комітет українців Канади, 1956. – 63 с.

102. Дробижева Л. М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России / Л. М. Дробижева. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2003. – 318 с.

103. Дьюи Дж. От ребёнка – к миру, от мира – к ребёнку : [сб. статей] / Дж Дьюи ; [составитель и вступит. статья Г. Б. Корнетова]. – М. : Карапуз, 2009. – 352 с.

104. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1978. – 311 с.

105. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм [пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана]. – М. : Канон, 1995. – 352 с. – («История социологии в памятниках»)

106. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 342 с.

107. Єфремов С. Співець боротьби і контрастів / С. Єфремов. – К. :

Вік, 1913. – 208 с.

108. Жданова І. Рейтинг forever? Про молодь, толерантність, реальність і віртуальність / І. Жданова // Дзеркало тижня. – 2007. – № 34. – С. 54–65.

109. Жанэ П. Мозг и мысль / Поль Жанэ ; [пер с фр. А. Ренса]. – Спб : изд. б-ки А. Поршнякова, 1878. – 48с.

110. Жувенель Б. Власть. Естественная история ее возрастания / Б. де Жувенель. – М. : Изд-во : ИРИСЭН, 2010. – 552 с.

111. Залужна А. Є. Морально-естетичні засади життєвого світу людини: [монографія] / А. Є. Залужна ; Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне : НУВГП, 2012. – 238 с.

112. Зарівна О. Толерантність як елемент світогляду і культури / О. Зарівна // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 21–23.

113. Зеленов Є. А. Виховання студентської молоді в умовах глобалізації : [монографія] / Є. А. Зеленов, О. Г. Стьопіна ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2010. – 287 с.

114. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд ; [пер. с англ. О. Гатановой]. – СПб. : Речь, 2010. – 286 с.

115. Зимбули А. В. Почему терпимость и какая терпимость? / А. В. Зимбули // Вестник СПбГУ. – СПб, 1996. – № 3. – С. – 23–27.

116. Зиновьев Д. В. Социокультурная толерантность – её существенные характеристики / Д. В. Зиновьев // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50–61.

117. Золотухин В. М. Две концепции толерантности / В. М. Золотухин. – Кемерово : Кузбас. Гос. техн. ун-т, 1999. – 63 с.

118. Зосимовский А. В. Нравственно-волевое воспитание с позиций конфликтологии / А. В. Зосимовский // Педагогика, 2004. – № 3. – С. 48–52.

119. Івашковський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : [монографія] /

В. В. Івашковський; НАПН України, Ін-т проблем виховання. – К. : Паливода А. В., 2010. – 514 с.

120. Изард К. Психология эмоций / К. Изард ; [перев. с англ. А. Татлыбаева]. – СПб. : Издательство «Питер», 1999. – 464с.

121. Ілюхіна Е. С. М. Я. Гефтер : историк, дисидент : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. ист. наук : спец. 07.00.02. «Отечественная история» / Ілюхіна Елена Сергеевна. – Ростов–на–

Дону, 2010. – 20 с.

122. Ионин Л. Г. Социология Георга Зиммеля / Л. Г. Ионин // История буржуазной социологии XIX – начала XX века / Под ред. И.С. Кона. Утверждено к печати Институтом социологических исследований АН СССР. – М. : Наука, 1979. – С. 180–203.

123. Ісаєв В. Д. Естетика та етика Григорія Сковороди : Минуте та сучасне / В. Д. Ісаєв, В. В. Левченко. – Луганськ : Світлиця, 2007. – 152 с.

124. Ищенко Ю. А. Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю. А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. – М., 1990. – № 4. – С. 48–60.

125. Каган М. С. Введение в историю мировой культуры / М. С. Каган. – СПб. : Издательство «Петрополис», 2003. – Кн. 1. – 383 с.

126. Камалдинова Э. Ш. Знание. Понимание. Умение // Э. Ш. Камалдинова. – М. : Развивающее обучение в современном вузе. – 2006. – № 1. – С. 74–81.

127. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: [монографія] / Любов Канішевська ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К. : [ХмЦНП], 2011. – 368 с.

128. Каппони В. Сам себе психолог / В. Каппони, Т. Новак ; [пер. с чеш.]. – СПб. : Питер, 1994. – 360 с.

129. Капустина Н. Г. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения / Н. Г. Капустина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 61–69.

130. Караковский В. А. Воспитательная система школы: проблемы управления: очерки прагматической теории / В. А. Караковский, Л. И. Новикова. – М., 1997. – № 6. – 110 с. – (Библиотека журнала «Директор школы»).

131. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : [монография] / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

132. Келли А. Дж. Теория личности / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с. – (Серия «Мастерская психологии и психотерапии»).

133. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия / А. Кемпински. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.

134. Киршева Н. В. Психология личности – тесты, опросники, методики / Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова. – М. : Геликон, 1995. – 131 с.

135. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : [учебное пособие] / Е. Ю. Клепцова. – Москва : Академический проект, 2004. – 353 с.
136. Коберник О. М. Інноваційні технології навчання та виховання: [навч. посіб.] / О. М. Коберник, О. В. Бялик. – Умань : СПД Жовтий, 2010. – 209 с.
137. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – Изд. 3-е. – М. : Просвещение, 1970. – 457с.
138. Кожухарь Г. С. Проблемы толерантности в межличностном общении / Г. С. Кожухарь // Вопросы психологии, 2006. – № 2. – С. 3–12.
139. Кожухарь Г. С. Формы межличностной толерантности : критические признаки и особенности / Г. С. Кожухарь // Психологический журнал. – М., 2008. – № 3. – С. 30–40. – (Серия «Социальная психология»)
140. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Е. І. Койкова. – Луганськ, 2008. – 20 с.
141. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : [учеб. пособие для высш. учеб. заведений] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
142. Коллектив. Личность. Общение : Словарь социально-психологических понятий / [под ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова]. – Л. : Лениздат, 1987. – 144 с.
143. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах : общие и возрастные особенности / Я. Л. Коломинский. – Минск : Издательство БГУ, 1976. – 350 с.
144. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / П. Ф. Комогоров ; Курган, 2000. – 20 с.
145. Кон И. С. Психология юношеского возраста: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.
146. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.
147. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.

148. Корецька А. І. Соціально-освітні чинники формування духовності особистості у сучасному українському суспільстві : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. І. Корецька ; Ін-т вищої освіти Академії пед. наук України. – Київ, 2003. – 19 с.
149. Коркюф Ф. Новые социологии / Ф. Коркюф. – СПб : Алетея, 2002. – С. 129–131, 153–165.
150. Корницька Ю. А. Виховання соціальних цінностей у студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ю. А. Корницька; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2011. – 19 с.
151. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
152. Кочмарский О. Шевченко – это сам народ [Електронний ресурс] / О. Кочмарский . – Режим доступу : <http://www.2000.net.ua>.
153. Крайг Грэйс, Бокум Дон. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. – (Серия "Мастера психологии")
154. Кравцов Ю. С. Філософське призначення освіти у морально-правовій ідентифікації людей : [монографія] / Ю. С. Кравцов ; Дніпродзерж. держ. техн. ун-т (ДДТУ). – Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2012. – 254 с.
155. Краснов П. Л. Анней Сенека, его жизнь и философская деятельность / П. Л. Краснов. – СПб : Биографическая б-ка Ф. Павленкова, 1895. – 77 с. – (Серия «Жизнь замечательных людей»).
156. Краснухин К. Г. Введение в историческую лингвистику / К. Г. Краснухин // Проблемы лингвистической прогностики. – Воронеж, 2000. – Вып. 1. – С. 146–152.
157. Кремень В. Г. Філософія : мислителі, ідеї, концепції : [підручник] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
158. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М. : Библиос, 2001. – 183 с.
159. Кривцова С. В. Учитель и проблемы дисциплины / С. В. Кривцова. – М. : Генезис, 2004. – 275 с. – (Серия «Психолог в школе»).
160. Кристалл Г. Аффективная толерантность / Г. Кристалл // Журнал практической психологии и психоанализа, 2001. – № 3. – С. 23–30.

161. Крупнов А. И. Целостно - функциональный анализ индивидуальных проявлений общительности студентов / А. И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы учебно-воспитательного процесса в высшей школе на современном этапе. – М. : УДН, 1986. – С. 92–102.

162. Кувакин В. Международное гуманистическое движение и «Гуманистический манифест 2000» / В. Кувакин, В. Гинзбург // Современный гуманизм : материалы и исследования. – М. : Изд-во РГО, 2000. – 217 с.

163. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : [учебное пособие] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Конопацкий. – М. : Сфера, 2002. – 337 с.

164. Кураленкова Н. П. Психологическая культура межличностного диалогического взаимодействия / Н. П. Кураленкова // Тезисы международной конференции «Психология и экология человека : психологические факторы культуры мира и ненасилия современной России. – М., 1997. – С. 37–38.

165. Кушніренко І. Ю. Міжнаціональна толерантність в політичному процесі сучасної України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси (політичні науки)» / І. Ю. Кушніренко. – Одеса, 2008. – 19 с.

166. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения : Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Лабунская, Ю. А. Менеджерицкая, Е. Д. Бреус. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

167. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия [перевод с англ. В. Гузель] / А. Лазарус. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.

168. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Левин ; [пер. с англ. И. Ю. Авидон]. – СПб. : Речь, 2000. – 238с.

169. Левин К. Динамическая психология : Избранные труды / К. Левин ; [под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой] ; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2001. – 352 с.

170. Левитов Н. Д. Проблема компенсации в психологии // Способности и интересы / [ред. Н. Д. Левитов и В. А. Крутецкий]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 197. – 230 с.

171. Левицький В. В. Етимологічний словник германських мов / В. В. Левицький. – Т. 3. – Чернівці : Рута, 2000. – 467 с.

172. Легун О. М. До питання про суб'єкт-суб'єктну взаємодію у

- педагогічному процесі / О. М. Легун // Збірник наукових праць. НПУ ім. М. П. Драгоманова, випуск 14. – Психологія. – К., 2001. – С. 280–286.
173. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 277 с.
174. Лекторский В. А. О толерантности / В. А. Лекторский // Философские науки. – М., 1997, № 3–4. – С. 14–18.
175. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1975. – 304 с.
176. Липман М. Обучение с целью уменьшения насилия и развития миролюбия / М. Липман // Вопросы философии, 1995. – № 2. – С. 110–121.
177. Лисовский В. Т. Социология молодежи : [учебное пособие] / В. Т. Лисовский. – СПб. : Издательство СПб. ун-та, 1996. – 361 с.
178. Логвинчук В. В. Толерантність як ціннісна детермінанта політичної культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.03 «Політична культура та ідеології» / В. В. Логвинчук. – Київ, 2007. – 22 с.
179. Логинов А. В. Толерантность: от понятия к проблеме / А. В. Логинов // Толерантность : Вестник уральского межрегионального института общественных отношений. – Екатеринбург : УРГУ, 2001. – 120 с.
180. Локк Дж. Послание о веротерпимости : в 3 т. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1986. – Т. 3. – 278 с.
181. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – М., 1981. – Т. 2. – № 1. – С. 3–17.
182. Лошкарева Н. А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н. А. Лошкарева. – М. : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 88 с.
183. Луков В. А. Предромантизм / В. А. Луков. – М. : Наука, 2006. – 301 с.
184. Малахов В. Толерантность и её границы: к этическому осмыслению понятия / В. Малахов // Europejskie modele tolerancji. – Rzeszow: Wydawnictwo uniwersytetu Rzeszowskiego, 2001. – С. 59–65.
185. Максименко С. Емпатійний розвиток дитини / С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К. : Мікрос – СВС, 2003. – 182 с.
186. Малькова Т. П. Введение в социальную философию : [учеб. пособие для студентов] / Т. П. Малькова, М. А. Фролова. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 378 с.

187. Марищук В. Л. Методики психодиагностики в спорте / В. Л. Марищук, Ю. М. Блудов, В. А. Плахтиенко. – М : Просвещение, 1984. – 192 с.

188. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; [пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина ; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова]. – М : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с. – («Philosophy»).

189. Маралов В. Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Изд-во «Юрайт» ; [2-е изд., перераб. и доп.], 2012. – 424 с.

190. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.

191. Мейен С. В. Принцип сочувствия / С. В. Мейен // Пути в незнание. – Сб. 13. – М. : Сов. Писатель, 1977. – С. 401–430.

192. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М. : Педагогика, 1991. – 253 с.

193. Мид Дж. Г. Избранное : [сб. переводов] / Дж. Г. Мид ; [сост. и переводчик В. Г. Николаев., отв. ред. Д. В. Ефременко]. – М. : РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии, 2009. – 290 с. – (Серия «Теория и история социологии»).

194. Мизес Л. Человеческая деятельность : Трактат по экономической теории / Л. Мизес /. – М. : Экономика, 2000. – 878 с.

195. Міняйлова А. В. Гуманістичне виховання студентів у навчально-виховному процесі технічних університетів закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. В. Міняйлова. – Миколаїв, 2010. – 21 с.

196. Мирсаева А. А. Обсуждение и теоретическое обобщение экспериментальных материалов / А. А. Мирсаева, Е. А. Милерян // Очерки психологии труда оператора. – М., 1974. – С. 83–119.

197. Мирсаева А. А. СПО : Анализ успешности студентов технических специальностей / А. А. Мирсаева // Успехи современного естествознания. – М., 2008. – № 6. – С. 146–147.

198. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.

199. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта : Московский социально-психологический институт, 1998. – 342 с.

200. Михайлов И. А. Макс Хоркхаймер. Становление Франкфуртской школы социальных исследований / И. А. Михайлов. – Ч.1, 1914–1939 гг. – М. : ИФ РАН, 2008. – 290с.

201. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – [2-е изд., испр. и доп. по 2-му итал.изданию]. – М. : Сотрудник школ, 1915. – 375 с.

202. Москальова Л. Ю. Виховання у майбутнього учителя морально-етичної культури : теоретичні та методичні аспекти : [монографія]. – Л. Ю. Москальова : Мелітополь : ТОВ « Видавничий будинок ММД», 2009. – 464 с.

203. Москальова Л. Ю. Моделювання в системі управління освітою] : [навч. посібник] / Л. Ю. Москальова. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2009. – 47 с.

204. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: [учебное пособие для студентов] / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

205. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 267 с.

206. Муляр В. І. Проблема становлення особистості в системі «індивід- суспільство» (філософсько-культурологічний аналіз) : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Муляр Володимир Ілліч. – Житомир, 1999. – 362 с.

207. Муравьев С. Н. Гераклит Эфесский / С. Н. Муравьев // Тит Лукреций Кар. О природе вещей. – М. : «Художественная литература», 1983. – С. 237–268, С. 361–371.

208. Мухина В. С. Возрастная психология: [учебник для студентов] / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1999. – 298 с.

209. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд - во ЛГУ, 1960. – 462 с.

210. Неперервна професійна освіта : філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.

211. Ніколенко Ю. В. Основи економічної теорії : [підручник] / Ю. В. Ніколенко. – Кн.1. – К. : Либідь, 1998. – 272 с.

212. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб. : Речь, 2000. – 507 с.

213. Новая философская энциклопедия. ИФ РАН [коллектив авторов]. – М. : Издательство «Мысль». – 2000–2001. – 2660 с.

214. Новиков А. М. Основания педагогики : [пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики] / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.
215. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : РАН : Рос. фонд культуры. – [2-е изд., доп. и перераб.], 1994. – 928 с.
216. Оксамитна С. М. Молодь України : перехід від освіти до зайнятості / [Оксамитна С., Виноградов О., Малиш Л., Марценюк Т. ; за ред. С. Оксамитної]. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2010. – С. 48–51; С. 164–202.
217. Олпорт Г. Личность в психологии / Г. Олпорт. – М. : «КСП» + Спб. : «Ювента», 1999. – 345 с.
218. Ольшанникова А. Е. О методах, диагностирующих некоторые параметры эмоциональности, связанные с детерминацией эмоциональной устойчивости человека / А. Ольшанникова., В. Семенов, Л. М. Смирнов // Спортивное, психофизическое развитие и генетика : Материалы симпозиума. – Винница–Одесса, 1976. – С. 54–62.
219. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Орловська / НАПН України / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2011. – 20 с.
220. Осинковский И. Н. Эразм Роттердамский и Томас Мор : из истории ренессансного христианского гуманизма : учебное пособие по средним векам [для студентов МГПУ] / И. Н. Осинковский. – М. : МГПУ, 2006. – 217 с.
221. Оя С. М. Особенности предстартовых сдвигов эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта / С. М. Оя // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. – М., 1962. – С. 63–69.
222. Павлов И. П. Полн. собр. соч / И. П. Павлов. – [2-е изд.]. – Т.1. – М. – Л., 1951. – 346 с.
223. Паламарчук С. В. Динамика межличностных коммуникаций в современных социальных процессах / С. В. Паламарчук // Социальные технологии. – ЗИГМУ, 2007. – С. 34–43.
224. Парафьян А. М. Причины и профилактика и преодоление тревожности / А.М. Парафьян // Психологическая наука и образования. – 1998. – № 2. – С. 20–23.
225. Пашукова Т. И. Психологические исследования : учеб. пособие

[практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов] / Т. И. Пашукова., А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 327 с.

226. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / [ответственный редактор М. В. Буланова – Топоркова]. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

227. Перепечина Г. В. Эмпатия – профессионально важное качество тележурналиста / Г. В. Перепечина // Вестник Московского университета. – Сер. 10. – Журналистика, 1998. – № 5. – С. 12–25.

228. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Ф. Перлз ; [перевод с англ.]. – М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.

229. Петрицкий В. А. Толерантность – универсальный этический принцип / В. А. Петрицкий // Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С. 139–151.

230. Петрицкий В. А. Этическое учение И. Бентама в интерпретации А. Швейцера / В. А. Петрицкий // Философский век. Альманах. – Вып. 9, 1990. – № 5. – С. 103–106. – (Серия «Наука о морали»).

231. Петров В. Н. Этнические мигранты и полиэтническая принимающая среда : проблемы толерантности : [социологические исследования] / В. Н. Петров // – СПб., 2003. – № 7. – С. 84–91.

232. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально - психологический тренинг / Л. А. Петровская . – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

233. Петровский А. В. Принципы отражения субъективности в психологическом исследовании личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – М., 1985. – № 4. – С. 17–18.

234. Петрушенко Л. А. Философия Лейбница на фоне эпохи / Л. А. Петрушенко /. – М. : Альфа. – М, 2009. – 310 с.

235. Пиаже Ж. Развитие мышления в подростковом и юношеском возрастах / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование . – М., 1997. – № 3. – С. 54.

236. Підласий І. П. Поглиблення євроінтеграції української системи вищої технічної освіти [Електронний ресурс] : посіб. / І. П. Підласий, А. І. Підласий; М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – 123 с.

237. Писаренко В. М. Устойчивость эмоционального состояния / В. М. Писаренко // Пути достижения трудной цели в жизни. – М., 2005. – С. 46–53.

238. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

239. Плотников Н. С. Жизнь и история : Философская программа Вильгельма Дильтея / Н. С. Плотников. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2000. – 327 с.

240. Плохій С. Великий переділ : незвичайна історія Михайла Грушевського / Плохій С. – К. : Часопис Критика, 2011. – 258 с.

241. Погодина А. А. Толерантность : термин, позиция, смысл, программа / А. А. Погодина // История. – 2002. – № 11. – С. 4.

242. Подобед В. И. Метасистема развития науки образования взрослых / В. И. Подобед, М. П. Бараболин // Концепция развития научных исследований. – Санкт-Петербург : ГНУ «Институт образования взрослых РАО», 2008. – С. 45–58.

243. Попик Ю. В. Формування фрустраційної толерантності у менеджерів освіти в умовах спільної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Ю. В. Попик. – Київ, 2008. – 19 с.

244. Попов П. С. Изречения Конфуция, учеников его и других лиц / П. С. Попов ; [пер. с кит]. – СПб : Мысль, 1910. – 236 с.

245. Поучення Володимира Мономаха [Електронний ресурс] / [переклад Л. Махновця] : – Режим доступу до кн. : <http://www.litopys.org.ua/litop/lit27.htm>.

246. Практическая андрагогика : [методическое пособие / под ред. д.п.н., проф. В.И.Подобеда, д.п.н., проф. А. Е.Марона.]. – Кн. 1. – Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. – СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 324 с.

247. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.] ; [наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець] ; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь: [б. в.], 2010. – 255 с.

248. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н. В. Хрущевой]. – СПб. : «Ювента». – Институт тренинга, 1999. – 256 с.

249. Психология развития : словарь / [под. ред. А. Л. Венгера]. – М. : ПЕРСЭ, 2005. – 176 с.

250. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд., исправ. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

251. Раншбург Й. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер /. – М. : Педагогика, 1983. – 162 с.

252. Рассел Б. Человеческое познание : его сфера и границы / Б. Рассел ; [пер. с англ. Н. В. Воробьева]. – М. : ТЕРРА – Кн. Клуб :

Республика, 2000. – 248 с.

253. Расторгуева В. С. Этимологический словарь иранских языков / В. С. Расторгуева, Д. И. Эдельман. – М. : Восточная литература, 2011. – 368 с.

254. Рахматшаева В. А. Грамматика общения / В. А. Рахматшаева. – Москва : Семья и школа, 1995. – 192 с.

255. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский ; [пер.с пол. В. Вилюнаса]. – М. : Прогресс, 1979. – 385 с.

256. Ремшидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Х. Ремшидт. – М. : Мир, 1994. – 319 с.

257. Рибо Т. А. Психология внимания / Т. А. Рибо // Хрестоматия по психологии ; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М. : Изд-во МГУ, 2001. – С. 297–300.

258. Римаренко Ю. І. Етнодержавознавство. Теоретико-методологічні засади / Ю. І. Римаренко, Л. Є. Шкляр, С. Ю. Римаренко. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2001. – 264 с.

259. Роганова М. В. Виховання духовної культури у студентів вищих навчальних закладів в інтегрованих групах навчання: теорія і практик : монографія / Роганова М. В. ; Донбас. ін-т техніки та менедж., ЗАТ «Міжнар. науково-техн. ун-т ім. Ю. Бугая». – Краматорськ: [б. в.], 2010. – 365 с.

260. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 324 с.

261. Рожков М. И. Воспитание толерантности у школьников / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук. – М. : «Академия развития», 2005. – 191 с.

262. Ролз Дж. Идеи блага и приоритет права // Современный либерализм : Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исая Берлин, Уилл Кимлика / [пер. с англ. Л. Б. Макеевой]. – М. : Прогресс-Традиция : Дом интеллектуальной книги, 1998. – 231 с.

263. Романенко Л. М. Лики российской толерантности. Размышления участницы симпозиума / Л. М. Романенко. – М. : Полис, 2002. – № 6. – С. 23–27.

264. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. Г. Ромек, Е. И. Крукович. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.

265. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

266. Руссо Ж-Ж. Трактаты / Ж-Ж. Руссо. – М. : Мысль, 1969. – 390 с.

267. Рюмина Л. И. Библиотека психологии и педагогики

- толерантності / Л. И. Рюмшина // Вопросы психологии. – М., 2002. – № 2. – С. 29–34.
268. Самыгин С. И. Школа выживания. Обеспечение безопасности жизнедеятельности / С. И. Самыгин, О. Самыгина, Л. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс», 1996. – 639 с.
269. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Нар. Образование, 1998. – 255 с.
270. Семашко М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках [Электронный ресурс] / М. А. Семашко // Электронный научно-педагогический журнал, октябрь 2007. – Режим доступа до ст. : <http://www.emissia.org/offline/2007/1204.htm>
271. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посібн.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
272. Сівак Н. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» Н. А. Сівак ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2012. – 18 с.
273. Сіданіч І. Л. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи : [монографія] / І. Л. Сіданіч, О. П. Кислашко. – К. : Дорадо–Друк, 2012. – 496 с.
274. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 208 с.
275. Сиротин О. А. Оптимизация психических состояний школьников на уроках физической культуры / О. А. Сиротин, В. И. Сиваков // Физическая культура. – 2000. – № 1. – С. 15–17
276. Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 324 с.
277. Скільський Д. М. Історія української педагогіки : [ілюстрований навчальний посібник] / Д. М. Скільський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
278. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / А. Г. Скок – К., 2007. – 19 с.
279. Соціалізація особистості школяра / [ред. Л. Е. Орбан]. – Івано-Франківськ : Науково-методичний центр «Українська етнопедогогіка і

народознавство», 1996. – 66 с.

280. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / О. Б. Скрыбина ; Костромской гос. Университет ; Кострома, 2000. – 21 с.

281. Славина Л. С. Трудные дети / Л. С. Славина, В. Э. Чудновский. – Воронеж : Модэк, Москва : Институт практической психологии, 1998. – 328 с.

282. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии, 1991. – № 5. – С. 7–9.

283. Словник іншомовних слів / [ред. упор. член-кор. АН УРСР О. С. Мельничук]. – К. : Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії Наук Української РСР, 1974. – 506 с.

284. Словник з етики / [під ред. А. А. Гусейнова, І. С, Кона]. – М. : Издательство политической литературы, 1989. – 278 с.

285. Смирнов И. П. Социософия революции / И. П. Смирнов. – СПб. : Алетейя, 2004. – 247 с.

286. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. Прохоров]. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 1600 с.

287. Солдатова Г. У. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.

288. Солдатова Г. Тренинг «Учимся толерантности» / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова // На пути к толерантному сознанию. – М. : Смысл, 2000. – С. 177–239.

289. Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352 с.

290. Соціологія : соціологічний словник / [під ред. Є. А. Біленького]. – К., Кондор, 2006. – 347 с.

291. Степанов П. Воспитание толерантности у школьников-подростков / П. Степанов // Учитель. – 2005. – № 6. – С. 49–52.

292. Стернин И. А. Коммуникативные аспекты толерантности / И. А. Стернин, К. М. Шилихина. – Воронеж : Изд-во «Истоки», 2001. – 110 с.

293. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М. : Издательство Московского университета, 1983. – 288 с.

294. Столяренко О. В. Формування критеріальної бази міжособистісної толерантності / О. В. Столяренко // Рідна школа, № 3 (985), березень 2012. – С. 31–35.

295. Столяренко О. В. Проблема формування толерантних міжособистісних стосунків у молодіжному середовищі / О. В. Столяренко // Рідна школа, № 11 (971), листопад 2010. – С. 54–60.

296. Столяренко О. В. Методологічні та теоретичні засади розвитку толерантності у міжособистісних взаєминах студентів / О. В. Столяренко // Рідна школа. – № 6 (942), червень 2008. – С. 17–20.

297. Столяренко О. В. Духовний розвиток і формування толерантності у міжособистісній взаємодії студентів / О. В. Столяренко // Нові технології навчання: зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – Спец. вип. № 48. Ч. 2. – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету «Україна». – Київ – Вінниця, 2007. – 140 с. – С. 37–41.

298. Столяренко О. В. Креативність педагога у формуванні духовно зрілої і толерантної особистості / О. В. Столяренко // Нові технології навчання : наук. метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України : В 2-х ч. – Київ, 2011. – Вип. 69. Ч. 2. – 312 с. – С. 268–273.

299. Столяренко О. В. Толерантність учнів у здійсненні творчих виховних проєктів / О. В. Столяренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : // Зб. наук. праць. – Випуск 34 / Редкол. : В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2011. – 479 с. – С. 432–438.

300. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политическая литература, 1988. – 261 с.

301. Тажуризина З. А. Философия Николая Кузанского / З. А. Тажуризина ; [под ред. В. В. Соколова]. – [2-е изд, стереотипное]. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 152 с. – (Из наследия мировой философской мысли «Великие философы»).

302. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: [учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

303. Тарасишина О. Н. Справедливость и толерантность в современном праве Украины : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теорія та історія держави і права ; історія політичних і правових учень» / О. Н. Тарасишина. – Одеса, 2008. – 19 с.

304. Тевено Л. Множественность способов координации : равновесие и рациональность в сложном мире / Л. Тевено // Вопросы экономики. – 1997. – № 10. – С. 74–75.

305. Тертуллиан Квинт Септимий Флоренс. О душе / [пер., вступ. ст. и комментарии А. Ю. Братухина. Науч. ред. В. С. Дуров] СПб. : Издательство Олега Абышко, 2004. – 256 с. – (Серия «Библиотека христианской мысли. Источники»).

306. Тимохина А. В. Исследования эмпатических возможностей старшеклассников и учителей / А. В. Тимохина, С. Б. Борисенко // Психология в практике обучения и воспитания. – Ч. I. – М., 1990. – С. 106–111.

307. Титаренко И. Н. Философия Луция Аннея Сенеки и ее связь с учением Ранней Стои / И. Н. Титаренко. – Ростов-на-Дону : СКНЦ ВШ, 2002. – 271 с.

308. Тишков В. А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах. Очерки теории и политики этничности в России (доклад на Международной научной конференции ЮНЕСКО «Толерантность и согласие») / В. А. Тишков. – М. : Русский мир, 1997. – С. 256–274.

309. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 23 с.

310. Тутушкина М. К. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / М. К. Тутушкина. – СПб. : Дидактика Плюс, 1999. – 352 с.

311. Українська педагогіка в персоналіях: у 2-х кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 1. : X – XIX ст. – 624 с.

312. Уолцер М. О терпимости / М. Уолцер ; [пер. с англ.]. – М. : Идея–Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 160 с.

313. Усова А. В. Чтобы учение стало интересным и успешным / А. В. Усова. – М. : Педагогика, 2000. – № 4. – С. 30–33.

314. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А. А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. – 576 с.

315. Уэйн К. Образование и толерантность / К. Уэйн // Высшее образование в Европе, 1997. – № 2. – С. 14–28.

316. Федоров А. П. Когнитивно-поведенческая психотерапия / А. П. Федоров. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.

317. Федорова Н. Ф. Розвиток мислення обдарованих учнів у професійно-технічних навчальних закладах засобами інноваційних

технологій : [наук.-метод. посіб.] / Н. Ф. Федорова. – К. : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2011. – 143 с.

318. Фельдштейн Д. И. Психология взросления / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 670 с.

319. Фишер К. История новой философии : Бенедикт Спиноза / К. Фишер. – М. : АСТ, Транзиткнига, 2005. – 557 с.

320. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

321. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; [пер. с франц., сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона]. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

322. Фресс П. Экспериментальная психология / П. Фресс ; [под редакцией П. Фресса и Ж. Пиаже]. – Вып. 5. – М. : Прогресс, 1975. – С. 119–125.

323. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.

324. Философская энциклопедия / [гл. ред. Ф. В. Константинов]. – Т. 4. – Москва : Советская энциклопедия, 1970. – 420 с.

325. Фрейд Зигмунд. Основные психологические теории в психоанализе / Зигмунд Фрейд ; [пер. М. В. Вульфа, А. А. Спектора]. – М. : АСТ, 2006. – 400 с.

326. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева, послесл. Б. В. Маркова]. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с. – (Серия «Слово о сущем»).

327. Хайек Ф. Конкуренция как процедура открытия / Ф. Хайек // Мировая экономика и международные отношения. – М., 1989. – № 12. – С. 39–49.

328. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А. У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения / [под ред. А. А. Бодалева]. – М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 17–35.

329. Хасан Б. И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров / Б. И. Хасан, П. А. Сергоманов. – Красноярск – Москва : Институт психологии и педагогики развития СО РАО, 2001. – 275 с.

330. Хижняк О. В. Соціальна толерантність в теоретико-соціологічному вимірі : дис. канд. соціол. наук : спец. 22.00.01 /

Хижняк Олександр Володимирович ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – 201 с.

331. Холл С. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте / С. Холл ; [пер. с англ. и под ред. Л. Г. Оршанского]. – [2-е изд.]. – Пг., 1920 – 88 с.

332. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни ; [пер. с англ., общ. ред. Г. В. Бурменской]. – М : Прогресс : Универс, 1993. – 298 с.

333. Хоружа Л. Л. Соціологія виховання : [навч.-метод. посіб.] / Л. Л. Хоружа ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [б. в.], 2010. – 123 с.

334. Хохлова Е. В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков асертивного поведения студентов вуза : автореф. дис. . канд. психол.наук : 19.00.07/ Елена Васильевна Хохлова ; Нижний Новгород, 2008. – 20 с.

335. Хьелл Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

336. Цимбрило С. М. Полікультурне виховання студентів в умовах освітньо-виховного середовища вищого технічного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / С. М. Цимбрило ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – 20 с.

337. Чанышев А. Н. Аристотель / А. Н. Чанышев. – М. : Мысль, 1987. – 297 с. – (Серия «Мыслители прошлого»).

338. Черникова О. А. Роль эмоций в волевых действиях спортсменов / О. А.Черникова // Проблемы психологии. – М., 1962. – С. 33–48.

339. Чиркова Т. И. Учет индивидуально – психологических особенностей детей / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 5. – С. 38–42.

340. Чумаков В. Теория поколений / В. Чумаков // Коммерческий директор, 2008. – 215 с.

341. Чуян Е. Н. Валеология. Основные проблемы современной науки / Е. Н. Чуян. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2000. – 256 с.

342. Шакуров Р. Х. Мир человеческих отношений и образование / Р. Х. Шакуров. – К. : Издательство КГТУ, 2006 . – 222 с.

343. Шалин В. В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость? / В. В. Шалин. – Краснодар : «Периодика Кубани», 2000. – 256 с.

344. Шаталов В. Ф. Педагогические парадоксы / В. Ф. Шаталов. – Донецк : ДИСО. – 2004. – 236 с.

345. Шаюк О. Особливості психологічної структури професійної толерантності майбутніх економістів / О. Шаюк // Психологія і суспільство. – № 3. – 2011. – С. 28–63.
346. Шварц Л. Анализ / Л. Шварц. – тт.1–2. – М : Мир, 1972. – 329 с.
347. Шевчук В. О. Пізнаний і непізнаний Сфінкс : Григорій Сковорода сучасними очима / В. Шевчук. – К. : Пульсари, 2008. – 525 с.
348. Шилборд Н. И. Политика и право : [учебное пособие] / Н. И. Шилборд, А. С. Петрухин, В. Ф. Кривошеев. – М. : Дрофа, 1995. – 416 с.
349. Шорохова Е. В. Социально-психологическое понимание личности / Е. В. Шорохова // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – № 4. – С. 14–23.
350. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности / Э. Шпрангер // Психология личности : Тексты ; [под ред. Ю. Гиппенрейтер, А. Пузыря]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 55–59.
351. Шрейдер Ю. А. Этика : Введение в предмет : [учебное пособие для вузов] / Ю. А. Шрейдер. – М. : Текст, 1998 – 271 с.
352. Штайнер Р. Познание существа человека. Ранние состояния земли / Р. Штайнер. – М. : Энигма, 2003. – 240 с.
353. Штерн В. Умственная одаренность : Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн ; [пер. с нем.]. – СПб. : Союз, 1997. – 300 с.
354. Шульц В. Л. Философия Ю. Хабермаса / В. Л. Шульц /. – Рос. акад. наук, Ин-т соц.-полит. исслед. – Москва : Наука, 2005. – 265 с.
355. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 305 с.
356. Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, П. Гальперин П // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 45–51.
357. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Изд. Группа «Прогресс», 1996. – 340 с.
358. Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / [под ред. О. Н. Трубачёва (1974–2002), А. Ф. Журавлёва (2002–2011)]. – М : Наука, 1974–2011. – С. 59–60.
359. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Юнг ; [пер. И. Булкиной]. – К. : Air Land, 1994. – 416 с.
360. Якса Н. Соціальна педагогіка ; [за ред. проф. О. А. Дубасенюк]. –

Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 320 с.

361. Яковлева О. В. У лабіринтах багатомовності : багатомовність українського суспільства як регулятивний фактор освіти і виховання в системі ВНЗ у контексті світового досвіду : [монографія] / Олена Вячеславівна Яковлева. – К. : КіМ, 2011. – 251 с.

362. Ясперс К. Собрание сочинений по психопатологии / К. Ясперс. – В 2 т. – Т. 1. – М. : Изд. центр «Академия» ; СПб. : «Белый кролик», 1996. – 464 с.

363. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції : феноменологія, теорія і практика: [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

364. Allport G. The Nature of Prejudice / G. Allport. – Cambridge : MA, 1954. – 415 p.

365. AlMabuk R. H. Forgiveness Education with Parentally Lovedeprived Late Adolescents / R. H. AlMabuk., R. C. Enright, P. A Cardis // Moral Education, 1995. – № 24. – P. 55–62.

366. The American Heritage Dictionary of the English Language / [Fifth Edition by Editors of the American Heritage Dictionaries] /. – NY : Houghton Mifflin Harcourt, 2005. – 2112 p.

367. Bastide G. Discours d'ouverture / G. Bastide // Les etudes philosophiques. – P., 1970. – № 3. – P. 286–287.

368. Andel Pek Van. Anatomy of the Unsought Finding: Serendipity: Origin, History, Domains, Traditions, Appearances, Patterns and Programmability / Andel Pek Van. – British Journal for the Philosophy of Science, 1994. – № 45. – P. 22–37.

369. Bullmer K. Improving Accuracy of Interpersonal Perception through a Direct Teaching Method / Bullmer K // Journal of Counselling Psychology. – № 19. – P. 37–41.

370. Buehler Sch. Das Seelende des Jugendlichen / Sch. Buehler. – Jena, 1927. – 326 p.

371. Carkhuff R. R. Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers / R. R. Carkhuff. – Vol. 2. – Selection and Training. – Amherst. – MA : Human Resource Development. – 329 p.

372. Cattell R. B. Structured personality learning theory / R. B. Cattell. – New York : Praeger, 1983. – 432 p.

373. Egan G. Interpersonal Living : A Skill / Contract Approach to Human Relations Training in Groups / G. Egan. – Pacific Grove CA : Brooks / Cole. – 326 p.

374. Enright R. D. The Adolescent as Forgiver / R. D. Enright.,

- M. J. Santos, R. AlMabuk // *J. Adolescence*, 1989. – № 12. – P. 95–110.
375. Franzek E. *Recent Advances in Leonhardian Nosology* / E. Franzek, G. Ungvari. – Würzburg, 1997. – 298 p.
376. Garnsey P. D. A. *Imperialism in the Ancient World* / P. D. A. Garnsey, C. R. Whittaker : The Cambridge University Research Seminar in Ancient History, 2006. – 400 p.
377. Goldstein A. P. *Empathy Development Training, Consequences* / A. P. Goldstein, G. Y. Michaels. – New Jersey, London, 1985. – 287 p.
378. Goldstein A., McGinnis E. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills Campaign* / A. Goldstein, E. McGinnis. – IL : Research Press. – 458 p.
379. Gubatz Thorsten. *Binswanger* / Thorsten Gubatz. – *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* ; [2. Aufl.]. – Bd. 1. Stuttgart, Weimar : Metzler, 2005. – S. 469.
380. Guilford Joy Paul. *Creativity* / Joy Paul Guilford // *American Psychologist*. – № 15, 1950. – P. 444–454.
381. Haggerty George. *Queering Horace Walpole* / George Haggerty. – *SEL 1500–1900*, 2006. – P. 543–562.
382. Ivey A. *Microcounselling* / A. Ivey, J. Authier. – Springfield. – IL : Charles C. Thomas. – 543 p.
383. King P. *The Problem of Tolerance : Government and Opposition : The London School of Economics and Political Science* / P. King. – L. : Univ. of London, 1971. – P. 172–207.
384. Kretschmer Ernst. *Medizinische Psychologie* / Ernst Kretschmer. – Stuttgart : Medizin, 1922. – 245 p.
385. Laslett Peter. *Household and Family in Past Time* / Peter Laslett, Richard Wall. – Cambridge : Cambridge University Press, 1972. – 365 p.
386. McKeown Ciaran. *The Passion of Peace* / Ciaran McKeown. – Belfast : Blackstaff Press, 1984. – 342 p.
387. Merton Robert. *The Travels and Adventures of Serendipity : A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science* / Robert Merton, Elinor Barber. – P. : Princeton University Press, 2004. – 328 p.
388. Nederman C. *Problem of Periodization in the History of Toleration* / C. Nederman, J. Laursen // *Storia Della Storiografia*. – 2000. – № 37. – 219 p.
389. Nicholson P. *Toleration as a Moral Ideal* / P. Nicholson // *Aspects of Toleration* / Eds. J. Horton, S. Mendus. – London, New York : Methuen and Co. Ltd., 1985. – 160 p.
390. *Oxford Dictionary of English* / [ed. Catherine Soanes]. – [2-nd

Edition (Kindle Edition)]. – Oxford University Press, 2010. – 745 p. – (“Oxford Dictionaries”).

391. Reifova I. Modele Tolerancji w postmodernistycznym safari / I . Reifova // Europejskie modele tolerancji. – Rzeszow : Wydawnictwo uniwersytetu Rzeszowskiego, 2001. – C. 207–210.

392. Remer Theodore G. Serendipity and the Three Princes from the Peregrinaggio of 1557 / [Edited with an Introduction and Notes by Theodore G. Remer. Preface by W. S. Lewis] / Remer Theodore G. – University of Oklahoma Press, 1965. – 385 p.

393. Roberts Royston M. Serendipity : Accidental Discoveries in Science / Roberts Royston M. – Wiley, 1989. – 298 p.

394. Rokeach Milton. The Open and Closed Mind : Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems / Milton Rokeach. – L. : Basic Books, 1960. – 365 p.

395. Rosenberg Maurice. Elements of Civil Procedure : [Cases and Materials] / Maurice Rosenberg, Hans Smit, Rochelle Cooper Dreyfuss. – V. : University Casebook Series, 1990. – 267 p.

396. Rawls J. Political liberalism / J. Rawls. – New York : Columbia University Press, 1996. – 324 p.

397. Sakiko Fukuda-Parr. The Human Development Paradigm : Operationalizing Sen’s Ideas on Capabilities / Sakiko Fukuda-Parr // Feminist Economics . – № 9 (2–3), 2003. – P. 301–310.

398. Salter A. Conditioned Reflex Therapy / A. Salter. – London : George Allen and Unwin LTD, 1951. – 371 p.

399. Schuessler A. ABC Etymological Dictionary of Old Chinese / A . Schuessler. – University of Hawaii Press, 2006. – 656 p.

400. Selman R. L. A Structural-Developmental Model of Social Cognition: Implications for Intervention Research / R. L. Selman // N Y : Counselling Psychologist, 1977. – № 6. – P. 3–6.

401. Sheldon W. H. Atlas of Men / W. H. Sheldon. – New York : Harper and Brothers, 1954. – 343 p.

402. Smith M. J. When I Say No, I Feel Guilty / M. J. Smith. – New York : Dial Press, 1975. – 322 p.

403. Toleration. An Elusive Virtue / [Ed. D. Heid] . – Princeton : Princeton University Press, 1996. – 151 p.

404. Warnock. M. Special Educational Needs : a New Look / M. Warnock // Philosophy of Education Society of Great Britain. – London, 2005. – 326 p.

405. Williams R.. Anger Kills : Seven Strategies for Controlling the Hostility that Can Harm your Health / R. Williams, V. Williams. – NY :

Harper, 1993. – 356 p.

406. Wolpe J. The Practice of Behavior Therapy / J. Wolpe. – Elmsford, N.Y. : Pergamon Press. – [2d ed.], 1973. – 326 p.

407. Zgurovsky M. Z. Impact of the Information Society on Sustainable Development : Global and Regional Aspects / M. Z. Zgurovsky // Data Science Journal.– V. 6. – Supplement 11, March 2007. – P. 137–145.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест К. Томаса (адаптований варіант Н. Грішиної)

Шановні студенти!

Уявіть типову ситуацію професійного чи міжособистісного спілкування і виберіть з поданого переліку найбільш властивий вам спосіб реакції. У бланку відповідей (ключі до тесту) позначте обраний варіант. Послідовно опрацюйте всі твердження тесту, не пропускаючи жодного. Над відповідями довго не замислюйтесь, оскільки правильних і неправильних відповідей тут немає.

1. а) Буває, що я дозволяю іншим брати на себе відповідальність у розв'язанні суперечливих проблем; б) перш ніж обговорювати те, в чому наші думки розходяться, намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обоє погоджуємося.

2. а) Намагаюся знайти компромісне рішення; б) прагну владнати конфлікт з урахуванням інтересів іншої людини.

3. а) Як правило, наполегливо прагну домогтися свого; б) іноді жертвую власними інтересами задля інтересів іншого.

4. а) Намагаюся знайти компромісне рішення; б) прагну не образити почуттів іншої людини.

5. а) Намагаючись уладнати конфліктну ситуацію, постійно шукаю підтримку в іншого; б) прагну робити все, щоб уникнути зайвого напруження у складній ситуації.

6. а) Намагаюся уникнути неприємностей для себе; б) прагну за будь-яких обставин добитися свого.

7. а) Намагаюся відкласти розв'язання проблемного питання, щоб згодом вирішити його остаточно; б) я згоден чимось поступитись, щоб уладнати конфлікт.

8. а) Як правило, я наполегливо прагну домогтися свого; б) насамперед намагаюся з'ясувати, у чому попираються інтереси іншого, у чому полягають спірні питання.

9. а) Думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникають; б) докладаю всіх зусиль, щоб домогтися свого.

10. а) Твердо прагну домогтися свого; б) намагаюся відшукати компромісне рішення.

11. а) Насамперед прагну чітко з'ясувати, у чому попираються інтереси іншого, розглянути усі спірні питання; б) намагаюся заспокоїти ображеного і зберегти стосунки.

12. а) Часто уникаю такої позиції, яка може викликати суперечку; б)

даю змогу іншому залишитися при своїх інтересах, якщо він також іде назустріч.

13. а) Пропоную проміжну позицію; б) наполягаю, щоб усе було зроблено на мій розсуд.

14. а) Знайомлю іншого зі своєю точкою зору і запитую про його власну позицію; б) намагаюся переконати іншого у логіці і перевагах моїх поглядів.

15. а) Намагаюся заспокоїти іншого і зберегти наші стосунки; б) прагну зробити все необхідне, щоб уникнути зайвого напруження і проблем.

16. а) Намагаюся не ображати чужих почуттів; б) зазвичай прагну переконати іншого у перевагах моєї позиції.

17. а) Як правило, наполегливо прагну домогтися свого; б) намагаюся зробити все, щоб уникнути зайвого напруження.

18. а) Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягати на своєму; б) даю іншому змогу залишитися при своїй думці, якщо він іде мені назустріч.

19. а) Перш за все, прагну визначити те, у чому попираються чужі інтереси, причини спірних питань; б) намагаюся відкласти розв'язання спірних питань, з тим щоб згодом вирішити їх остаточно.

20. а) Прагну негайно усунути нашу суперечку; б) намагаюся знайти найкраще поєднання переваг і програшних позицій для обох.

21. а) Коли веду переговори, намагаюся бути уважним до іншого; б) завжди схильюся до прямого обговорення проблеми.

22. а) Намагаюся знайти позицію, яка знаходить серединне положення між моєю і чужою позицією; б) відстоюю свою позицію.

23. а) Як правило, турбуюся про те, щоб задовольнити інтереси і бажання кожного із нас; б) іноді даю змогу іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. а) Якщо для когось його власна позиція видається дуже важливою, намагаюся йти йому назустріч; б) прагну схилити іншого до компромісного рішення.

25. а) Намагаюся переконати іншого у своїй правоті; б) на переговорах, намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

26. а) Зазвичай пропоную свою позицію; б) майже завжди прагну задовольнити інтереси кожної сторони.

27. а) Часто прагну уникнути суперечок; б) якщо це зробить іншого щасливим, дам йому змогу наполягти на своєму.

28. а) Завжди наполегливо прагну домогтися свого; б) щоб владнати

ситуацію, прагну знайти підтримку в іншого.

29. а) Пропоную нейтральну позицію; б) думаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникають.

30. а) Намагаюся не образити почуттів іншого; б) завжди займаю таку позицію в суперечці, щоб ми могли разом досягти успіху.

Бланк відповідей (ключ до тесту)

	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Прийняття
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		о		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б		а	
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а	б			
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а
Сума по стовпчику					

Дякуємо за участь!

Додаток Б
Запитальник для дослідження рівня імпульсивності В.
Лосенкова
Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас з проханням відповісти на 20 запитань тесту-запитальника. До кожного з питань запропоновано шкалу відповідей. Уважно прочитайте кожне питання і обведіть кружечком номер обраної відповіді, котра першою спала Вам на думку. У тесті немає "поганих" і "гарних" відповідей. Намагайтеся почувати себе вільно і відповідати щиро.

I. Якщо Ви беретеся за якусь справу, то завжди доводите її до кінця?
1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Ні, не завжди.

II. Ви завжди спокійно реагуєте на різкі чи невдалі зауваження на свою адресу? 1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Зовсім ні.

III. Ви завжди виконуєте свої обіцянки? 1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Ні.

IV. Ви часто говорите і дієте під впливом хвилинного настрою?
1. Дуже часто. 2. Досить часто. 3. Досить рідко. 4. Майже ніколи.

V. У критичних, напружених ситуаціях Ви добре володієте собою?
1. Так, завжди володію. 2. Мабуть, завжди. 3. Мабуть, ні. 4. Ні, не володію.

VI. У Вас часто без видимих, або досить вагомих причин змінюється настрій? 1. Таке трапляється дуже часто. 2. Буває час від часу. 3. Таке трапляється рідко. 4. Такого зовсім не буває.

VII. Вам часто доводиться робити щось нашвидкуруч, коли збігає термін? 1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Чітко, ні.

VIII. Ви могли б назвати себе цілеспрямованою людиною?
1. Так, однозначно, міг би. 2. Мабуть, міг би. 3. Швидше за все, не міг би. 4. Ні, безумовно не міг би.

IX. У словах і вчинках Ви дотримуетесь прислів'я: "Сім разів відміряй, один раз відріж"? 1. Так, завжди. 2. Часто. 3. Рідко. 4. Ні, майже ніколи.

X. Ви демонстративно байдужі до тих, хто несправедливо ображає і зачіпає Вас, наприклад, в автобусі або трамваї? 1. Так я реаую майже завжди. 2. Так я реаую досить часто. 3. Я рідко так реаую. 4. Я ніколи так не реаую.

XI. Ви сумніваєтеся у своїх силах і здібностях? 1. Так, часто. 2. Іноді. 3. Рідко. 4. Майже ніколи.

XII. Ви легко захоплюєтеся новою справою, але можете й швидко до неї охолонути? 1. Так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Безумовно ні.

XIII. Ви вмієте себе стримувати, коли хтось із викладачів чи інших дорослих незаслужено Вам дорікає? 1. Так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Безумовно ні.

XIV. Вам здається, що Ви ще не знайшли себе? 1. Згоден, саме так воно і є. 2. Швидше за все, це так. 3. З цим я навряд чи погоджуся. 4. Я з цим безумовно не згоден.

XV. Чи може під впливом деяких нових обставин Ваша думка про самого себе не один раз змінитися? 1. Напевно так. 2. Досить імовірно. 3. Малоімовірно. 4. Майже неймовірно.

XVI. Зазвичай Вас важко вивести з себе? 1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, ні. 4. Безумовно ні.

XVII. У Вас виникають бажання, які за різних обставин не можуть бути здійснені? 1. Такі бажання виникають у мене часто. 2. Такі бажання виникають час від часу. 3. У мене рідко виникають такого роду бажання. 4. Свідомо нездійснених бажань у мене не виникає.

XVIII. Обговорюючи з кимось важливі життєві проблеми, Ви зауважуєте, що Ваші власні погляди ще не цілком визначилися? 1. Так, часто помічаю. 2. Іноді помічаю. 3. Помічаю досить рідко. 4. Ні, ніколи.

XIX. Чи трапляється, що якась справа Вам так набридає, що, не закінчивши її, Ви беретеся за нову? 1. Так, це часто трапляється. 2. Іноді так буває. 3. Так буває досить рідко. 4. Так майже ніколи не трапляється. XX. Ви є дещо неврівноваженою людиною? 1. Точно, так. 2. Мабуть, так. 3. Мабуть, немає. 4. Безумовно ні.

Дякуємо за участь!

Додаток В

Запитальник для діагностики здатності до емпатії

А. Меграбісна і Н. Епштейна

Шановні студенти!

Прочитайте наведені твердження і, орієнтуючись на те, як ви зазвичай поводитье себе в подібних ситуаціях, висловіть свою згоду "+" або незгоду "-" з кожним із них.

1. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина почуває себе серед інших людей самотньо.

2. Люди перебільшують здатність тварин відчувати й переживати.

3. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття.
4. Мене дратує в нещасних людях те, що вони самі себе жаліють.
5. Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати.
6. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно.
7. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів.
8. Іноді пісні про любов викликають у мене багато почуттів.
9. Я сильно хвилююся, коли повинен (повинна) повідомити людям неприємну для них звістку.
10. На мій настрій сильно впливають оточуючі люди.
11. Я вважаю іноземців холодними й байдужими.
12. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням з людьми.
13. Я не надто засмучуюсь, коли мої друзі роблять нерозважно.
14. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки.
15. По-моєму, самотні люди частіше бувають недобррозичливими.
16. Коли я бачу плаче людини, то сам (сама) засмучуюсь.
17. Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливим (щасливою).
18. Коли я читаю книгу (роман, оповідання, тощо), то так переживаю, начебто все, про що читаю, відбувається насправді.
19. Коли я бачу, що з кимось погано поводяться, то завжди серджуся.
20. Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються.
21. Якщо мій друг або подруга починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
22. Мені неприємно, коли люди, дивлячись кіно, зітхають і плачуть.
23. Чужий сміх мене не заражає.
24. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, не має значення.
25. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі мене люди чимсь пригноблені.
26. Я переживаю, якщо бачу людей, легко розчулюються через дрібниці.
27. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин.
28. Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш у книжці.
29. Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей.
30. Чужі сльози викликають у мене роздратування.
31. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм.

32. Я можу залишатися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо.

33. Маленькі діти плачуть без причини.

Зіставте свої відповіді з ключем і підрахуйте кількість збігів (суму балів).

Дякуємо за участь!

Бланк відповідей (ключ до тесту)

Відповідь	Номера речень-тверджень
Згоден "+"	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Не згоден "-"	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Додаток Д

Тест дослідження асертивності В. Каппоні, Т. Новака Шановні студенти!

Пропонуємо вам виконати тест на асертивність, тобто такий тип поведінки, якому притаманні впевненість у собі і наполегливість. Цей тип характеризується ясністю, прямоотою, непідробною щирістю і містить у собі відверті висловлювання про те, що хочеться; при цьому відсутня ворожість і самозахист. Поставте «+» за кожну позитивну відповідь, або «-» за кожну негативну у наступних позиціях:

1. Мене дратують помилки інших людей.
2. Я можу нагадати другові про борг.
3. Час від часу я говорю неправду.
4. Я в змозі подбати про себе сам.
5. Мені траплялося їздити «зайцем».
6. Суперництво краще співробітництва.
7. Я часто картаю себе аз дрібниці.
8. Я людина самостійна і досить рішуча.
9. Я люблю всіх, кого знаю.
10. Я вірю в себе. У мене вистачить сил, щоб упоратися з поточними проблемами.
11. Нічого не поробиш, людина завжди повинна бути готовою захищати свої інтереси.
12. Я ніколи не сміюся над непристойними жартами.
13. Я визнаю авторитети і поважаю їх.
14. Я ніколи не дозволяю сукати із себе мотузки. Я заявляю протест.

15. Я підтримую гарні ініціативи.
16. Я ніколи не брешу.
17. Я практична людина.
18. Мене гнітить лише факт того, що я можу зазнати невдач.
19. Я згоден з висловом: «Руку допомоги шукай насамперед у власного плеча».
20. Друзі мають на мене великий вплив.
21. Я завжди правий, навіть якщо інші вважають інакше.
22. Я згоден з тим, що важлива не перемога, а участь.
23. Перш ніж що-небудь зробити, гарненько подумаю, як це сприймуть інші.
24. Я ніколи нікому не заздрю.

Дякуємо за участь!

Обробка результатів (ключ)

Слід підрахувати число позитивних відповідей в наступних позиціях: Рахунок А - 1, 6, 7, 11, 13, 18, 20, 23.

Рахунок Б - 2, 4, 8, 10, 14, 17, 19, 22.

Рахунок В - 3, 5, 9, 12, 15, 16, 21, 24.

НАЙВИЩИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ А: Ви маєте уявлення про асертивність, але не завжди керуетеся нею в житті. Ви часто відчуваєте невдоволення собою і оточуючими.

НАЙВИЩИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ Б: Ви на правильному шляху і можете дуже добре опанувати тактику асертивності. Ви вже здатні діяти в потрібному напрямку. Інколи ваші спроби характеризуються агресивністю.

НАЙВИЩИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ В: Незважаючи на результати попередніх двох підрахунків, у вас дуже гарні шанси опанувати асертивністю. Швидше за все ви маєте адекватну думку про себе, а це гарна база для набуття навичок толерантної поведінки у взаємодії з оточуючими.

НАЙМЕНШИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ А: Те, що вам не вдається використати багато шансів, які дає життя, - не трагедія. Важливо навчитися жити в злагоді з собою і знати, що потрібно робити далі.

НАЙМЕНШИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ Б: Асертивності можна навчитися.

НАЙМЕНШИЙ ПОКАЗНИК ДОСЯГНУТО У РАХУНКУ В: Ви переоцінюєте себе і не завжди є щирим. У вас завищена самооцінка і вам бажано подумати про це.

Додаток Е

Запитальник на виявлення толерантного, ситуативно-толерантного та інтолерантного ставлення до різних соціальних об'єктів

Шановні студенти!

Вашій увазі пропонуються твердження, що стосуються різних аспектів вашої професійної діяльності та міжособистісних стосунків. Будь-ласка, висловіть своє ставлення до наведених нижче тверджень за п'ятибальною шкалою. Якщо Ви повністю згодні із твердженням – бал «5», більше згодні ніж не згодні – «4», однаково як згодні, так і не згодні – «3», більше не згодні, ніж згодні – «2», повністю не згодні - «1».

		Бали
1.	Кожного разу спілкування з викладачами приносить мені задоволення	
2.	Намагаюся бути справедливим по відношенню навіть до тих однокласників, які мені подобаються менше за інших	
3.	З батьками намагаюся досягати згоди з будь-яких важливих питань	
4.	Намагаюся реагувати не на сам факт зухвалої поведінки товариша, а на те, що спонукало його так себе поводити	
5.	Повністю згодний з адміністративною політикою навчального закладу. Беру активну участь у громадській роботі	
6.	Вчуся бути стриманим у своїх реакціях на те, що мені не подобається в інших однокласниках (поведінка, зовнішній вигляд, особисті якості), намагаюся зрозуміти причину цього	
7.	Успіхи та професійні перемоги моїх товаришів мене стимулюють до нових досягнень	
8.	Якщо викладач поводить несправедливо по відношенню до мене або інших однокласників, то дипломатично відстоюю свою позицію	
9.	При марних спробах щось змінити у адміністративній політиці навчального закладу, можу відмовитися від своєї позиції, якщо це не суперечить внутрішнім переконанням	
10.	У складних ситуаціях взаємодії з однокласниками намагаюся зрозуміти, що спонукає їх так поводитися	
11.	Під час взаємодії з викладачами, намагаюся триматися гідно, бути коректним	
12.	Професія, статус, становище в суспільстві, національність, особисті якості своїх батьків для мене не грають ролі, адже вони мої рідні	
13.	«Тримаю себе в руках» в конфліктних ситуаціях під час спілкування з викладачами, а коли буваю не правий, то розумію свої помилки	
14.	Підбадьорюючи однокласників щось робити, найчастіше схвалюю і підтримую, ніж засуджую	
15.	Спілкування з батьками завжди приносить мені приємні емоції	
16.	Виконуючи громадські обов'язки, я завжди відкритий і доброзичливий	

Додаток Ж

Колективний метод експертних оцінок (адаптований варіант методики О. Клепцової)

Шановні студенти!

Оцініть, будь ласка, ступінь прояву характеристик толерантності по відношенню до різних соціальних об'єктів (одногогрупників, викладачів, батьків, адміністративної політики навчального закладу) у ваших товаришів, а допоможуть вам у цьому моделі ідеальних толерантних відносин, що представлені нижче.

Толерантний по відношенню до адміністративної політики навчального закладу студент - це той, хто:

- проявляє відкритість, розуміння, доброзичливість, повагу стосовно питань організації навчання й роботи навчального закладу;
- у емоціогенних ситуаціях проявляє емоційну стійкість і витримку;
- утримується від публічних висловлювань, суджень і оцінок відносно діяльності навчального закладу, його керівництва;
- дотримується встановлених в навчальному закладі правил;

Далі Вашій увазі пропонується модель ідеальних відносин студента з одногогрупниками (товаришами). Толерантний по відношенню до одногогрупників студент - це той, хто:

- активно бере участь у співробітництві з іншими, надає допомогу, якщо хтось її потребує;
- індиферентний щодо успіхів і досягнень одногогрупників;
- безконфліктний, здатний установлювати гнучкі конструктивні взаємини, у випадку конфлікту намагається зрозуміти точку зору, мотивацію опонента;
- приймає позитивні й негативні якості іншого.

Далі Вашій увазі пропонується модель ідеальних відносин студента з батьками. Толерантний по відношенню до батьків студент - цей той, який:

- виявляє щирість, відкритість, розуміння, доброзичливість при контактах з батьками;
- охоче допомагає батькам, поважає їх;
- під час конфліктних ситуацій проявляє емоційну стійкість і витримку, намагається зрозуміти позицію батьків, мотиви їхньої поведінки.

Далі Вашій увазі пропонується модель ідеальних відносин студента з викладачами. Толерантний по відношенню до викладачів студент - це той, який:

- спокійно, з розумінням сприймає вимоги та зауваження викладачів;
- якщо в чомусь проявляється незгода з ними, то не вдається до образ і не замикається в собі, а намагається відстояти свою позицію або перевести в гумор;
- якщо не вдається переконати і якщо це не суперечить його внутрішнім установкам, він від своєї позиції відмовляється, а позицію викладача приймає.

Напроти кожного прізвища свого товариша в таблиці позначте індекс оцінки проявів толерантності по відношенню до різних соціальних об'єктів («в», «с», «н»).

Ваша діагностична карта дослідження проявів толерантності у ваших одногрупників по відношенню до різних соціальних об'єктів

Загальний індекс		П.І.Б. студента	Адміністративної політики навчального закладу	Одногрупників, товаришів	Викладачів	Батьків
	1.					
	2.					
	3.					
	Середнє значення					

«в» - високий рівень оцінюється як розуміння й прийняття різних соціальних об'єктів у цілому, здатність зрозуміти мотивацію їхньої поведінки; уміння проявляти витримку, здійснювати самоконтроль, терпіти при роздратуванні, асертивно (упевнено) розв'язувати суперечки, виявляти дружелюбність, готовність до співробітництва;

«с» - середній рівень толерантності характеризується частковим прийняттям інших людей, спробами відкоригувати, виправити їхні недоліки; частими проявами нестриманості, нетерпіння, агресії, але в той же час, у деяких випадках можливістю бути стриманим, емпатійним (уміння виявляти співчуття, чуйність), асертивним (впевненим у собі).

«н» - низький рівень толерантності характеризується неприйняттям «негативного» або несподіваного в оточуючих, небажанням зрозуміти причини, мотиви поведінки іншої людини, прагненням змінити, перевиховати, причому досить агресивно, використовуючи тактику диктату, погрози та інші маніпулятивні засоби, крайньою нестриманістю й агресивністю.

Додаток З

Художні фільми, що стосуються проблем толерантності, рівноправності, стереотипів, забобонів та способів їх розв'язання:

«Вавілон» (англ. «Babel»), Мексика, США, Франція, 2007; «Сутичка» (англ. «Crash»), Німеччина, США, 2005; «Американська історія Ікс» (англ. «American History X»), США, 1998; «Час убивати» (англ. «A Time to Kill»), США, 1996; «Борат» (англ. «Borat»), США, 2006; «Лак для волосся» (англ. «Hairspray»), США, 2007; «Скіни» (англ. «Romper Stomper»), США, 1993; «Ісус - це чудо» (англ. «Jesus is Magic»), США, 1993; «Смажені зелені помідори» (англ. «Fried Green Tomatoes»), США, 1991; «Якби стіни могли говорити - 2» (англ. «If these walls could talk 2»), США, 2000; «Це - Англія» (англ. «This is England»), Великобританія, 2006; «Щасливі разом» («Happy together – Chun gwong chasit»), Гонконг, 1997; «Горбата гора» (англ. «Brokeback mountain»), США, 2005; «Чоловіки не плачуть» (англ. «Boys don't cry»), США, 1999; «Обізвись! Навколо така темрява!» (англ. «Speak up! It's so dark!»), Швеція, 1993; «Ніжний поцілунок» («A Fond Kiss»), Німеччина, Великобританія, 2004; «Ненависть» (франц. «La haine»), Франція, 1995; «12», Росія, 2007; «Курс молодого бійця» (англ. «Basic training»), США, 1986; «Код невідомий» («Code Unknown»), Франція, Німеччина, Румунія, 2000; «Заручниця» (англ. «Taken»), Франція, 2008; «Ліля назавжди» (англ. «Lilja forever»), Швеція, Естонія, 2002; «Моє велике грецьке весілля» (англ. «My big fat Greek wedding»), США, 2002; «Гран Торіно» (англ. «Gran Torino»), США, Австралія, 2008.

Додаток К

Вправи на згуртування учасників семінару-тренінгу (вступна частина).

На початку заняття ведучий пропонує учасникам представитися так, як би їм хотілося, щоб їх називали на період роботи у цій групі (наприклад, використовувати псевдонім чи скорочений варіант імені). Можливі декілька варіантів: а) *вправа «Снігова куля»*. Учасники групи утворюють коло. Першим представляється ведучий. Потім той, хто сидить ліворуч від нього, називає попереднє ім'я, а тоді своє. Кожний наступний учасник називає по черзі імена усіх, що представлялися раніше, а той, хто замикає коло, мусить назвати імена усіх членів групи; б) *вправа «Сусіди праворуч і ліворуч»*. Учасник, який тримає у руках м'яч, називає імена сусідів праворуч і ліворуч від себе, а потім

представляється сам. Після цього він кидає м'яч кожному із членів групи. Той учасник, який одержав м'яч знову, повинен назвати імена своїх сусідів праворуч і ліворуч і представитися сам і так далі; в) *вправа «Ми схожі?»*. Учасники вільно рухаються і кажуть кожному, кого зустрінуть, дві фрази, що починаються зі слів: «Ти схожий на мене тим, що...», «Я відрізняюся від тебе тим, що...». Наприкінці спілкування тренер просить учасників поділитися своїми враженнями від знайомства та виявити спільні ознаки, чим закріплюється позитивний фон заняття; г) *вправа «Знайомство за ознакою»*. Її мета - створити комфортні умови для особистих контактів, знайомства учасників і подальшої роботи. Учасники вільно розходяться і ведучий дає завдання: «Знайдіть один одного ті, у кого однаковий колір очей» (день народження влітку, взимку і таке інше; ім'я яких складається з 5 літер, тощо; за місцем проживання, знаком Зодіаку, улюбленим кольором). Наприкінці цієї вправи, як і попередньої, тренер заслуховує враження учасників, підводить підсумки і говорить про те, що особисте пізнання дозволить продуктивніше працювати упродовж дня; д) *вправа «Взаємні презентації»*. Ведучий звертається до учасників тренінгу, щоб вони об'єдналися по парам і діяли, дотримуючись алгоритму. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює свій образ за першим запитанням: «Я і моя професія» (до 5 хвилин). Другий етап: розповісти своєму партнерові про себе. Третім етапом роботи є представлення (промоушен) групі свого партнера. Для цього потрібно отримати якомога більше різноманітної інформації про напарника. У самопрезентації увага приділяється таким найважливішим питанням: «Як я уявляю свою професію?», «Що я ціню в самому собі?», «Предметом моєї гордості є...», «Що я умію робити краще за всіх?». Після завершення вправи відбувається представлення резюме тренера, який підсумовує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до налагодження партнерських відносин, професійного удосконалення; е) *вправа «Интерв'ю»*. Метою є розвиток уміння вислухати партнера та скоротити комунікативну дистанцію між учасниками тренінгу. Відбувається об'єднання у пари і 10-тихвилинна розмова зі своїми партнерами з метою отримання якомога більшої інформації. Потім кожний по черзі робить коротке представлення свого співрозмовника (промоушен). Головне завдання - підкреслити індивідуальність, виділити риси, які відрізняють його від інших. Після чого учасники по черзі представляють одне одного.

Додаток Л

Правила участі у тренінговій програмі.

Реалізація деяких із них передбачає розвиток у студентів елементарних комунікативних умінь:

- *Умійте слухати один одного.* Це означає вимогу дивитися на того, хто говорить, і не перебивати його. Коли хтось закінчує промову, наступний учасник, який бере слово, перш ніж розпочати виклад своєї позиції, може стисло повторити те, що було сказано до нього. (Для того щоб привернути увагу до того, хто виступає, ми використовували невеличкий м'ячик (а можна і будь-який інший невеличкий предмет), який під час дискусії (або обговорення) переходить із рук в руки. Під час виступу одного з учасників усі інші зберігають мовчання.

- *Говоріть по суті.* Іноді учасники відволікаються від теми, що обговорюється. Замість того щоб спиняти таких студентів, ведучий дискусії зауважує: «Я не зовсім розумію, як це пов'язано з нашою темою. Чи не могли б Ви пояснити, що мається на увазі?»

- *Виявляйте повагу.* Відвертість у висловлюваннях з'являється лише тоді, коли учасники засвоять, що можна і не погоджуватися з чужою точкою зору, але неприпустимо оцінювати інших людей лише на підставі висловлених ними думок.

- *Закон «нуль-нуль» (про пунктуальність).* Усі учасники повинні збиратися у встановлений термін.

- *Конфіденційність.* Те, що відбувається під час заняття, не розголошується і залишається між учасниками.

- *Правило «стоп».* Якщо аналіз особистого досвіду одного із учасників стає неприємним, неприйнятним, той, про кого йдеться, припиняє обговорення теми і говорить: «Стоп».

- *Кожний говорить за себе, від свого імені.* Необхідно говорити не: «Усі вважають, що...», а: «На мою думку, ...».

Додаток М

Алгоритм технології вироблення конкретного уміння під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії»

Під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» педагоги-тренери спрямовують роботу з вироблення конкретних навиків поведінки з послідовним дотриманням

таких *дев'яти кроків*: 1) визначення уміння толерантної взаємодії на даному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправлення у конкретного типу умінні; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок щодо майстерності гри; 8) домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навиків певних елементів толерантної поведінки у ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри.

Перший крок: визначення уміння толерантної взаємодії на даному етапі роботи. Заняття розпочинається з короткого обговорення групою під керівництвом тренера того уміння, яке буде напрацьовуватись у процесі заняття. Незалежно від того, чи вибір такого уміння здійснюється тренером, чи студентами самостійно, такий вступ має велике значення. Необхідно зрозуміти даний тип уміння - як його абстрактну сутність, так і конкретне значення (з наведенням прикладів). На практиці ця мета досягається дуже швидко. Достатньо навіть кількох хвилин. Оминаючи довгу лекцію чи затяжну групову дискусію, можна спільними зусиллями у процесі колективного обговорення дійти згоди у розумінні певного типу толерантної поведінки.

Другий крок: демонстрація зразків поведінки і вправлення у конкретного типу умінні. Моделювання бажаної поведінки чи знайомство з її зразками у процесі навчання відбувається через наслідування, імітацію, механізми яких виступали об'єктами багатьох досліджень і мали багато назв: копіювання, емпатійне наuczіння, обсерваційне наuczіння, ідентифікація, вікарне наuczіння, парнозалежна поведінка, тощо. Усе це переконливо свідчить про те, що моделювання є ефективним і надійним прийомом як для швидкого засвоєння елементів толерантної поведінки, так і для посилення чи послаблення раніше набутих умінь. Ми використовували усі три типи навчання за допомогою імітації: а) *навчання через спостереження* стосується вироблення нових навиків толерантної поведінки. Юнацький вік є сенситивним до наслідування та імітації. У молодих людей майже щотижня з'являється щось нове у мовленні, в одязі, танцях, звичках; б) *ефекти гальмування і розгальмування* пов'язані з посиленням чи послабленням проявів поведінки студента, що мали місце у його житті лише зрідка і були зумовлені покараннями. Демонстрація зразків поведінки, пропонованих ровесниками, є основною причиною ефектів гальмування і розгальмування. Молоді люди, які поводяться альтруїстично, виявляють

турботу по відношенню до іншого, можуть стримувати, тобто, гальмувати таку свою поведінку в присутності тих студентів, які поводять себе егоцентрично, з удаваною байдужістю і за це отримують заохочення. Агресивні моделі поведінки можуть також створити ефект розгальмування і змусити спостережливого студента поводитися агресивно. Такі вправи, в яких виховуються вміння відстоювати власну точку зору, реагувати на тиск з боку групи, сприяють униканню молодими людьми ефектів розгальмування; в) *фасилітація поведінки* має відношення до виконання раніше набутих дій, але аж ніяк не нових, і не є першопричиною можливих негативних реакцій з боку інших. Один студент отримує заохочувальну стипендію деканату і радіє від того, що одногрупник був нагороджений також. Студентка добре господарює вдома, допомагає хворій матері, тому молодший братик наслідує її поведінку. Студент намагається обговорити з куратором групи проблему, що виникла на семінарі. Коли розмова пройшла вдало, були отримані цінні поради, щоб залагодити конфлікт, його одногрупник вирішує також звернутися до викладача. Ми навели приклади впливу поведінкової фасилітації. Дослідження показали, що будь-яку поведінку можна формувати, стимулювати, чи, навпаки, запобігати їй через її моделювання педагогом-тренером перед студентом і програвання ситуації у групі. Зразки поведінки можуть варіюватися від агресії, насильства до толерантності, умінь допомагати іншим, стримувати емоційне збудження, незалежності у діях, здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії, емпатійного ставлення, саморозкриття перед співрозмовником та багато іншого. З подібних досліджень випливає, що демонстрація зразків відносин може бути важливим інструментом у навчанні студентів новій поведінці та зміцненні чи послабленні тієї, що вже існує; г) *підсилювачі моделювання*. Переважна більшість людей щоденно спостерігає за сотнями дій, які не наслідує. Багато людей підпадають під вплив (через телебачення, радіо, періодичні видання) вельми «відшліфованої» реклами того чи іншого продукту, але пізніше його не купують. Чимало молодих людей дивляться дорогі, майстерно зняті навчальні фільми, але залишаються ненавченими. Отже, не викликає сумніву той факт, що люди вчаться через моделювання лише за певних обставин. З допомогою лабораторних досліджень з'ясована тотожність підсилювачів моделювання, чи умов, які сприяють у здійсненні цього процесу, полегшують його. Цими підсилювачами є характеристики, притаманні взірцеві, тобто особі, що демонструватиме зразки поведінки; д)

характеристики взірця (тренера). Найбільший вплив на вихованця моделювання має тоді, коли взірець (особа, яку наслідують): 1) справляє враження дуже умілої та компетентної у певній галузі людини, гарний спеціаліст; 2) має більш менш високий статус; 3) контролює бажані для тренуваного винагороди, заохочення; 4) є однакової статі, приблизно того ж самого віку і становища в суспільстві, що й тренований; 5) дружелюбний та готовий завжди прийти на допомогу; 6) що особливо важливо - отримує на очах спостерігачів винагороду за певні дії, вчинки, поведінку. Інакше кажучи, нам всім властиво наслідувати, копіювати, імітувати знавців, експертів або сильних, але все-таки приємних людей, котрих заохочують, винагороджують саме за те, що вони роблять, а особливо, коли ці винагороди є такими, чого конче бажають тренувані; е) *характеристики процесу демонстрації моделі поведінки*. Ефективним моделювання буде тоді, коли дії, гідні наслідування, демонструються: виразно і детально; у порядку від найменш до найбільш важких; з достатньою кількістю повторень, щоб уможливити повторне навчання і перенавчання; з мінімальною кількістю зайвих деталей (яких не треба переймати спостерігачеві); використовується не один, а декілька взірців; ж) *характеристики студента-учасника тренінгу*. Дієвим моделювання видається тоді, коли вихованець: мусить наслідувати взірець поведінки; має подібний до взірця соціальний статус, або має схожі переконання, інтереси, а також позитивно ставиться до умінь, які треба розвинути, розуміє їх роль в успішній взаємодії; коли він людина дружелюбна до взірцевої моделі чи симпатизує їй; коли та отримала винагороду за виконання зразкової поведінки; з) *стадії моделювання або демонстрації зразків*. Ефективність цих підсилювачів моделювання, а також власне моделювання можна краще зрозуміти завдяки аналізу трьох стадій наuczіння через показ взірця поведінки. Перша стадія стосується *уваги*. Учасники тренінгу не можуть вчитися через спостереження за зразком поведінки доти, доки вони не почнуть звертати увагу на показ зразка, а особливо на конкретні дії, що моделюються. Пильна увага виникає у разі наголошення тренера на важливості кожного кроку під час його демонстрації, вилучаючи з цього показу недоречні деталі, чим зводиться до мінімуму складність матеріалу, що демонструється. Показ бажаної поведінки стає більш яскравим за умови використання підсилювачів моделювання. Щоб викликати увагу студентів, учасників тренінгу до рольових ігор, перед показом взірців толерантної взаємодії тренери роздають картки умінь. Студенти повинні уважно спостерігати за їх

демонстрацією. Важливим завданням тренера у ході заняття є допомога вихованцям у розпізнаванні поведінкових кроків. Педагоги-тренери звертають увагу членів групи на те, що під час програвання деяких поведінкових кроків у формуванні тих чи інших умінь протагоністи будуть «думати вголос», тобто висловлювати свої міркування, про які зазвичай не говорять. Друга стадія - *збереження*. Аби пізніше відтворювати продемонстровані дії, тренуваному необхідно запам'ятати чи зберегти їх. Збереження має відбуватися за допомогою пам'яті, яка отримує допоміжні засоби тоді, коли показана поведінка класифікується чи кодується спостерігачем. Таке кодування полегшується уявною репетицією (тобто удаваним програванням показаних дій). Дослідження засвідчили, однак, що кращим засобом, для збереження його в пам'яті є відкрита репетиція. Таке практикування конкретних поведінкових кроків є вирішальним для наučіння і дійсно є другим важливим етапом «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії». Це - рольова гра, про яку мова буде йти далі. Варто зазначити, що ймовірність збереження зразків поведінки у пам'яті за допомогою відкритої репетиції значно зростає внаслідок винагородження моделі і тренуваного. Третя стадія - *відтворення*. Дослідники підкреслюють існування відмінностей між наučінням та виконанням. Якщо тренуваний скеровував свою увагу і запам'ятав ті дії, що демонструвалися взірцями, можна сказати, що тут мало місце наučіння. Основний інтерес, однак, становить не стільки те, чи особа спроможна відтворити побачені дії, скільки те, чи вона робить це. Як і у випадку зі збереженням, імовірність того, що особа буде справді чинити саме так, залежить, крім усього іншого, і від сподівання отримати винагороду за набуту поведінку. Експектація (очікування) винагороди визначається її обсягом, послідовністю, новизною і частотою. Винагорода за виконання аналізуватиметься нами далі під час обговорення мотивації тренуваного.

Третій крок: вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки. Перш ніж члени групи розпочнуть рольову гру, у якій програватиметься те чи інше уміння, що було продемонстровано на попередньому етапі тренінгу, необхідно з'ясувати потребу в ньому кожного студента - учасника тренінгу. Адже саме репетиція поведінки виступає головним завданням рольової гри. Тобто, рольове програвання умінь у групі допоможе студентові коректно реагувати на ту чи іншу життєву ситуацію. Ми з'ясували, що потреба в умінні виникає у студента раніше. Проте існує необхідність в її відкритому обговоренні в групі, вивчення послідовності кроків,

необхідних для доцільної та реалістичної рольової гри. Отже, кожному тренуваному пропонується по черзі сказати де, коли, а особливо – по відношенню до кого він вважав би за корисне застосувати напрацьовані уміння, зразки яких були продемонстровані тренерами. Для того, щоб така інформація була більш ефективною, на класній дошці пишуть імена членів групи і поруч - тієї особи, по відношенню до якої дане уміння буде застосовуватися, а також тему рольової гри, яка асоціюється у тренуваного з цією особою. Позаяк непорушне правило «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» полягає в тому, що кожний тренуваний мусить брати участь в усіх рольових іграх по розвитку кожного уміння, визначеного за програмою, без жодних винятків, така інформація є вкрай необхідною.

Четвертий крок: вибір учасників рольової гри. Оскільки ми розраховуємо на напрацювання умінь в рольових іграх всіма без винятку членами групи, тому немає особливого значення, хто з них пройдётиме вишкіл першим. Як правило, після навчання одному чи двом умінням рольову гру розпочинають добровольці. Якщо з тієї чи іншої причини виявляються такі члени групи, для яких участь у рольовій грі видається некомфортною чи загрозливою, є сенс не запрошувати їх до виступу першими або другими. Спостереження за тим, як це роблять інші студенти, заспокоїть їх і полегшить процес входження у гру. В декого небажання може обернутися у відчайдушний опір і відмову. Варто зазначити: хоча ми і дотримуємося правила "Немає жодного винятку", ми прагнемо залучати тренуваних до рольових ігор засобами підтримки, заохочення, підбадьорювання і робимо наголос на тому, що уміння піде на користь у задоволенні їхніх особистих потреб, аніж застосовувати штрафні санкції чи будь-які авторитарні засоби.

П'ятий крок: організаційна підготовка до проведення рольової гри. Після того, як тренуваний описав ситуацію з реального життя, де вміння може стати у пригоді, він призначається на роль протагоніста (головної дійової особи у грі) і обирає собі напарника (спів актора), антагоніста, на роль другої особи (скажімо, товариша, який нагадував би йому чимось особу з реального життя.) відповідно до сюжету гри. Тренер допомагає протагоністу отримати додаткову інформацію, необхідну для підготовки сюжету: дає опис місця, події, що безпосередньо передували рольовій грі, настрій чи характерні манери героя, які студент має інсценувати, та будь-які інші безперечно корисні подробиці - щоб зробити рольову гру якомога більш наближеною до життя.

Шостий крок: рольова гра. Перед тим, як розпочати рольову гру, тренер нагадує всім учасникам про їхні ролі та обов'язки: головній дійовій особі пропонує дотримуватися визначених поведінкових кроків, спів акторові - уявити себе у ролі іншої особи, а іншим учасникам – уважно спостерігати за виконанням поведінкових кроків. Ми закріплюємо спостерігачів за грою для відстеження якогось одного поведінкового кроку. Кожен контролює його в ході рольової гри та подає про це звіт на наступному занятті, метою якого є обмін думок (зворотний зв'язок). «Глядачів» перших кількох рольових ігор ми орієнтували - на які прояви майстерності слід звертати увагу (наприклад, мову, інтонацію, жести). Потім акторам дається команда розпочинати «виставу». З цієї хвилини тренер цілковито відповідає за гру протагоніста і реалізацію поведінкових кроків. Тих дійових осіб, які відхиляються від ролі і намагаються певним чином пояснити свою поведінку, треба схилити повернутися знову до сюжету, до виконання своїх ролей, а пояснення давати пізніше. Якщо рольова гра протікає в іншому руслі (явно відхиляється від запропонованих поведінкових кроків), інсценування, спрямоване на відпрацювання визначеного уміння можна зупинити, дати вказівки і розпочати знову. Одному тренерові слід стояти біля класної дошки й указувати по черзі на кожен із поведінкових кроків у міру того, як розгортається рольова гра, допомагаючи протагоністові, а також іншим тренуваним дотримуватися порядку виконання дій за кроками. Процес триває доти, доки всі студенти, учасники тренінгу, побувають в ролі протагоніста принаймні один раз (в залежності від характеру рольової гри та пов'язаних із нею домашніх завдань). Може бути два або й три рази. Інколи для відпрацювання одного уміння можна виділити два чи три заняття. Ми пропонуємо, щоб кожне із них розпочиналося з двох ситуацій для визначеного уміння, навіть якщо воно для групи уже не є новим. Слід зауважити, що хоча поведінкові кроки рольової гри будь-якої групи залишаються однаковими, наповнення їх змістом змінюється кожного разу. Для деяких студентів, учасників тренінгу рольове програвання вміння протагоністом часом може виявитися складною справою, бо їм доводиться приймати точку зору як протагоніста, так і антагоніста. Тоді бажано обмінятися ролями і продовжити гру. Принагідно тренер може брати на себе роль антагоніста, щоб дати молодим людям змогу оволодіти тими чи іншими типами реакцій, які не програвалися досі. Тренер як співучасник гри може також допомагати тим студентам, у яких бідний словниковий запас чи вони вкрай нерішучі.

Сьомий крок: зворотний зв'язок щодо майстерності гри. Після кожної рольової гри відводиться короткий час для зворотного зв'язку. Це допомагає протагоністові з'ясувати, наскільки добре він дотримується поведінкових кроків, чи відхиляється від них, перевірити психологічний вплив даної гри на антагоніста і стимулює в головної дійової особи бажання переносити таку поведінку в реальне життя. Тренер пропонує протагоністові зачекати доти, доки той не вислухає коментарі всіх присутніх, а потім на них відповідати. Антагоніста просять першим поділитися своїми враженнями. Далі інші спостерігачі з числа студентів висловлюють свої зауваження – що вдалося, наскільки добре дотримувалися поведінкові кроки. Потім тренери висловлюють свої думки, тобто здійснюють соціальне підкріплення учасників (у вигляді схвалення чи заохочення). Для ефективнішого використання прийому соціального підкріплення, тренерам треба керуватися *вказівками*, які ми розробили: його бажано застосовувати лише після тих рольових ігор, у яких дотримувалися поведінкові кроки; завжди підтримуйте спів актора за його допомогу у грі та прагнення забезпечити можливість успішної взаємодії; урізноманітнюйте конкретний зміст підкріплень (наприклад, підкресліть гарну виконавську майстерність за тон голосу, вдалу позу і жести, влучні висловлювання); забезпечте кожного члена групи достатньою участю в рольових іграх, щоб йому можна було розраховувати на схвалення; давайте підкріплення в об'ємі, що узгоджується з рольовою грою; не використовуйте його, коли рольова гра істотно відхиляється від поведінкових кроків (за виключенням перших «спроб» на першому чи другому занятті); відзначайте учасників за індивідуальний розвиток, покращення майстерності в порівнянні з попередніми спробами та виконанням. Далі увага звертається на дії протагоніста. Після прийняття зворотного зв'язку, отримання варіантів вражень для коментарів запрошується протагоніст. Він висловлюється, чим показує свою реакцію на зауваження інших щодо рольової гри. У такий спосіб він може навчитися оцінювати ефективність свого показу уміння у світлі зворотного зв'язку, отриманого від інших. Вирішальним для тренера моментом є аналіз роботи і зосередження на поведінці учасників. Його зауваження мають вказувати на наявність чи відсутність конкретних проявів поведінкової реакції і не мають набувати форми надто широких узагальнень. Зворотний зв'язок, звичайно, може бути за змістом позитивним чи негативним. Слідом за негативними зауваженнями повинні завжди йти конструктивні коментарі щодо того, як ту чи іншу

ваду можна виправити. Недолуге виконання (значне відхилення від поведінкових кроків) щонайменше можна підтримати і представити як непогану спробу, і водночас піддати критиці за недоліки. Молодим людям, яким не вдалося у своїх рольових іграх дотриматися визначених поведінкових кроків, слід надати змогу ще раз виконати це завдання з урахуванням отриманого зворотного зв'язку і корекції поведінки. Інколи, в якості наступного прийому зворотного зв'язку, ми записуємо на плівку чи знімаємо на камеру хід усієї рольової гри. Надання тренуваним можливості побачити чи почути себе у запису на плівці допомагає їм краще обміркувати власну поведінку. Оскільки головна мета «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» - гнучкість у виробленні умінь, то ми не можемо вважати помилковим таке розігрування, яке дещо відхиляється від поведінкових кроків. Тобто, дещо інший хід рольової гри, метою якої є навчання тому чи іншому умінню може позитивно спрацювати у деяких ситуаціях. Тренерам слід наголошувати на тому, що вони намагаються навчати вихованців дієвим поведінковим альтернативам, пов'язаним з розв'язанням проблем у спілкуванні і для студентів було б корисно мати у своєму арсеналі умінь толерантної взаємодії деякі поведінкові кроки для залагодження ситуації.

Восьмий крок: домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навиків певних елементів толерантної поведінки у ситуаціях повсякденного життя. Після вдалих рольових ігор тренуваним дають вказівки спробувати втілити в життя ті вміння, в яких вони практикувалися протягом заняття. Для студентів «домашнє завдання» можна виконувати в межах студентського колективу, навчального закладу, але поза тренінговою групою. Допускається також виконання домашньої роботи в іншому місці - поза стінами університету з іншими ровесниками, з друзями за місцем проживання. Ми вважаємо, що доцільно розпочинати з відносно простих домашніх завдань і, якщо набувається майстерність, наближатися до більш складних. Ім'я особи/осіб, з якими тренований випробовує вміння, день, місце - усе це обговорюється і записується у «Звіті про домашню роботу - 1» (Додаток П). Кожне наступне заняття «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» починається з обговорення звітів про домашню роботу. Коли тренувані доклали зусиль до виконання домашнього завдання, тренери повинні забезпечити їх соціальним підкріпленням. Невиконання домашнього завдання повинно наштовхуватися на виражене тренером розчарування. Якщо функціонування групи

пов'язане із системою стимулів і стандартів навчального закладу, успішна домашня робота має щедро винагороджуватися. Важливо наголосити на тому, що без цих чи подібних спроб максимізувати перенесення ставиться під сумнів цінність усього тренінгового заняття. Коли переважна більшість студентів, що брали участь у тренінгу демонструє майстерність у набутому умінні, про що свідчить вдале виконання рольових ігор у групі та застосування вміння поза нею, настає слухний час переходити з усією групою до відпрацювання іншого уміння. Ті ж студенти, учасники тренінгу, які не встигають, тобто, ще не достатньо оволоділи тим чи іншим умінням толерантної поведінки, у якому інші вже компетентні, переходять із групою до засвоєння нового уміння, але продовжують докладати зусилля, щоб виконати домашнє завдання, метою якого є розвиток попереднього уміння. Задля реалізації такої мети використовується «Звіт про домашню роботу - 2» (Додаток Р). Треновані подають ці звіти педагогам-тренерам, які реагують на них вербально або у формі коротких записів, у жодному разі не витрачаючи на це багато часу групи. Після кількомісячної роботи групи усі її члени виконують домашнє завдання по відпрацюванню і випробуванню наступного уміння, але багато студентів буде ще працювати над попереднім умінням.

Дев'ятий крок: вибір наступного учасника рольової гри. На роль головної дійової особи обирається інший студент - учасник тренінгу і послідовність дій, описана вище, повторюється доти, доки усі члени групи не продемонструють усередині групи, а також поза нею майстерність виконання уміння. Представлений нами алгоритм формування того чи іншого соціального уміння має відкlastися у свідомості учасників тренінгу у вигляді окремих кроків, які набувають індивідуального забарвлення. А публічна демонстрація, обґрунтування своїх дій підчас рольової гри, промовляння уголос обраних варіантів поведінки має велике значення для швидкого запам'ятовування і ґрунтового навчання у виробленні навиків толерантної взаємодії. Розглянемо для прикладу декілька вправ, які були нами успішно використані в ході семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної взаємодії». При формуванні елементарних соціальних умінь (група 1), наприклад, коли ми навчали студентів висловлювати вдячність, були визначені такі кроки:

а) вияснити, чи людина сказала, зробила щось таке, за що варто їй подякувати; б) обрати слухний час і місце, щоб подякувати людині; в)

підготуватися, щоб зробити це у дружньому тоні; г) визначитися і сказати людині, за що ти висловлюєш їй вдячність. Тренер, який отримав вказівки, радить, у якому вигляді можна висловити свою вдячність (чи це буде послуга, подарунок чи комплімент, слухним може виявитися вільний час і місце, де нікого немає, а виявити вдячність можна словами, подарунком, листом чи послугою). Студентам були запропоновані орієнтовні ситуації для моделювання уміння: а) навчальний заклад: протагоніст дякує викладачеві за підтримку і допомогу у написанні проекту і виконанні його завдань; б) удома: протагоніст висловлює вдячність матері за те, що вона допомогла налагодити побут у складній ситуації; в) група однолітків: протагоніст дякує другові за поради і підтримку. Коли ми приступили до відпрацювання вищих соціальних умінь (група 2), а саме, коли спрямовували зусилля на формування уміння усвідомлювати свої почуття, пропонували такі кроки: а) звертання уваги на те, яка реакція організму на події, які викликають збентеження, хвилюють, збуджують і що у ньому відбувається. Це допомагає дізнатися, що відчуває людина на той момент; б) пропонується проаналізувати, що може стати причиною саме такої відповіді організму і змушує себе так почувати; в) підібрати слова, з допомогою яких можна назвати і охарактеризувати цей емоційний відгук. Тренер підказує, що такі ознаки, як рум'янець, біль у животі, напружені м'язи, є виразом почуттів, наголошує на тому, що спонукає їх виникнення, і наводить приклади впливу зовнішніх подій, бійки, здивування. Можливими варіантами відповіді на складні ситуації, в які потрапляє людина можуть бути: гнів, страх, збентеження, радість, щастя, сум, розчарування, виснаження, збудження, тривожність. Перші приклади у переліку почуттів записує на дошці викладач, який заохочує студентів до інших пропозицій. Для рольової гри були запропоновані орієнтовні ситуації, спрямовані на моделювання відповідного уміння: а) навчальний заклад: протагоніст збентежений: мав відповідальне завдання, обіцяв одногрупникам, що виступить з доповіддю, його викликали відповідати, а він не підготувався; б) вдома: протагоніст сердиться, коли його несправедливо звинувачують батьки; в) група ровесників: протагоніст щасливий від того, що його схвалюють активну участь у колективній творчій справі і роблять йому компліменти. Щоб сформувані уміння розуміти почуття інших, тренером висловлюються такі рекомендації-кроки для студентів: спостерігай за людиною; прислухайся до того, що вона говорить; інтуїтивно здогадайся, що вона може відчувати; обміркуй способи, як

продемонструвати, що ти розумієш її почуття. Нами були також вироблені вказівки для тренера: зверни увагу на тон голосу і вираз обличчя; намагайся зрозуміти зміст висловлювань і реакції; проаналізуй емоції і почуття, які спостерігаєш: людина може бути сумна, сердита, схвильована; можна щось розповісти, доторкнутися до неї, залишити особу наодинці. У цьому блоці ми використовували різні варіанти ситуацій для моделювання, наприклад: а) навчальний заклад: протагоніст боїться розплати за розбиту вітрину музейної кімнати і обговорює свої почуття з одним із друзів; б) удома: протагоніст боїться залишатися один на дачі і організовує приїзд товаришів; в) група ровесників: протагоніст боїться, що його поб'є старший сусід, і робить кроки, щоб уникнути зустрічі сам на сам.

Отже, як висновок, ми можемо підсумувати, що з багатого арсеналу психолого-педагогічних методик нами було відібрано вправи, які, на нашу думку, сприяють вихованню толерантності та виробленню умінь вибору тактики поведінки по відношенню до іншої людини у різних ситуаціях, а зокрема: герменевтичні (від грец. *ἐρμηνεύω* - пояснюю, інтерпретую), дискусійні методи групового прийняття рішень, індивідуального консультування, рольові ігри, психодрама, а також оригінальні авторські вправи та методики.

Висновки про дієвість проведення занять підтверджуються оцінкою їх ефективності самими учасниками експериментальних груп. Семінар-тренінг з формування умінь і навичок толерантних міжособистісних взаємин у студентів показав значні зрушення і позитивну динаміку в особистісних поведінкових проявах. Гарні відгуки його учасників свідчать про ефективність запропонованої методики виховання толерантності. На думку учасників робота за тренінговою програмою була складною, але продуктивною та цікавою. Якщо в очікуваннях від тренінгу учасники писали, що вони прагнуть, насамперед, отримати повне розуміння значення толерантності, усвідомити сутність поняття міжособистісна «толерантність», набути комунікативного досвіду та конкретних соціальних умінь, яких їм не вистачало під час спілкування з людьми, навчитися розуміти інших та відчувати їхні проблеми, то по його закінченню студенти відзначили, що їхні сподівання виправдались, вони одержали нові знання про принципи спілкування і взаєморозуміння в межах навчального колективу та в соціумі з урахуванням думки кожної людини; навчилися конструктивно будувати міжособистісні взаємини. Вдало підібрані форми роботи і структура тренінгу «Потік міжособистісних умінь

толерантної взаємодії» виправдали очікування його учасників. Студенти мали змогу не лише набувати елементи нового досвіду і практичні уміння, а й розкрити власний потенціал у доброзичливій і творчій атмосфері взаємодії з ровесниками та іншими людьми.

Отже, на нашу думку, одним із головних засобів реалізації умов формування толерантності у міжособистісних взаєминах студентів вищих навчальних закладів технічного профілю виступає спеціально розроблений семінар-тренінг «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії», що структурно складається із двох блоків і здійснюється у формі дев'ятикрокової моделі.

Додаток Н
Група І. Елементарні соціальні вміння толерантної взаємодії
(комунікативні)
Вміння 1. Слухати

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Дивися на людину, яка спілкується з тобою.	Дивись людині у вічі, встанови зоровий контакт.
2. Обміркуй те, про що з нею говориш,	Покажи це кивком голови, промовляючи: "М-м-г-м". Не крутись;
3. Чекай своєї черги висловитися.	не човгай ногами. Став запитання, виявляй почуття, висловлюй свої
4. Висловлюй свою думку.	думки.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: викладач викладає протагоністу новий матеріал.

Б. Вдома: мати в сумному настрої, протагоніст вислуховує її скарги.

В. Група ровесників: товариш розповідає протагоністові про цікавий кінофільм.

КОМЕНТАР

Усі елементарні вміння спілкуватися є фундаментальними для діяльності групи структурованого навчання. З самого початку існування цієї групи для тренуваних корисно розуміти елементарні вміння перш ніж опановувати подальші здібності.

Як і щойно наведений крок 2, багато поведінкових кроків, що формують уміння, котрі викладені в цьому розділі, є "кроками обмірковування". Тобто під час реального застосування багатьох

навичок певні кроки є приватними і є умовними у того, хто використовує вміння. Під час моделювання чи рольового програвання таких "кроків обмірковування" в структурованому навчанні вирішальним є те, що їх промовляють уголос. Таке публічне демонстрування "кроків обмірковування" є важливою допомогою для швидкого і тривалого навчання.

Вміння 2. Починати розмову

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Привітай людину. 2. Звернися до неї з кількома короткими фразами. 3. Переконайся, чи вона слухає тебе. 4. Перейди до основної теми розмови.	Скажіть: «Вітаю», потисніть руку, виберіть слухний час і місце. Скажіть про спорт, погоду, події. Перевірте, чи співрозмовник Вас слухає: киває головою, дивиться на Вас, говорить: "М-м-г-м".

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст розпочинає діалог із секретарем у канцелярії університету.

Б. *Вдома*: протагоніст із одним із батьків обговорює кишенькові витрати.

В. *Група ровесників*: протагоніст пропонує друзям плани на вихідні.

КОМЕНТАР

Ми дізналися, що це здебільшого одне з найкращих умінь для першого заняття з новою групою тренуваних.

Вміння 3. Підтримувати розмову

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Скажи те, що ти хочеш. 2. Запитай людину, що вона думає. 3. Прислухайся до того, що вона каже. 4. Вислови свою думку. 5. Підсумуй усе.	Повторіть кроки уміння 1. Дайте відповідь співрозмовникові, запропонуйте нову інформацію, поставте нові запитання. Кроки 1-4 можуть багаторазово повторюватися, перед тим як виконуватиметься 5-й крок

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст розмовляє з тренером напередодні гри.

Б. *Вдома*: протагоніст розмовляє з сестрою чи братом про те, що відбулося в університеті.

В. *Група ровесників*: протагоніст обговорює з другом плани на канікули.

КОМЕНТАР

Застосування цього уміння починається після опанування вмінням 2. У результаті опрацювання кожного уміння окремо, тренери можуть побажати тренуваним успішної практики впровадження цих умінь.

Уміння 4. Ставити запитання

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, про що ти хочеш дізнатися найбільше.	Запитайте про щось, чого Ви не розумієте, що не розчули, або про те, що бентежить. Подумайте, хто володіє найкращою інформацією, яка вас найбільше цікавить, обміркуй, як запитати про це кількох людей. Почекай, поки не буде сторонніх, поки настане пауза
2. Виріши, у кого ти про це запитаєш.	
3. Подумай, як сформулювати свою думку, проаналізуй різні шляхи постановки запитань і обери один із них.	
4. Вибери слухний час і місце для постановки запитання.	
5. Постав своє запитання.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст просить викладача пояснити незрозумілу тему.

Б. *Вдома*: протагоніст просить матір пояснити нову вимогу повертатися додому не пізніше дев'ятої години вечора.

В. *Група ровесників*: протагоніст розпитує однокласників про пропущене заняття.

КОМЕНТАР

Тренерам радять моделювати поодинокі запитання, на які заздалегідь заготовлені відповіді. В рольовій грі тренуваним треба радити чинити так само.

Вміння 5. Висловлювати вдячність.

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Подумай, чи людина сказала або зробила що-небудь таке, за що варто їй подякувати. 2. Вибери слухний час і місце, щоб людині подякувати. 3. Подякуй людині дружнім тоном. 4. Скажи людині, за що ти висловлюєш їй вдячність	Вдячністю може слугувати послуга, подарунок чи комплімент. Це може бути вільний час, місце, де нікого немає. Вияви вдячність словами, подарунком, листом, послугою

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст дякує вчителю за допомогу у написанні проекту.

Б. *Вдома*: протагоніст висловлює вдячність матері за те, що вона випрала сорочку.

В. *Група ровесників*: протагоніст дякує другу за пораду.

Уміння 6. Відрекомендуватися

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Вибери слухний час і місце, щоб себе відрекомендувати. 2. Привітай людину і назви своє ім'я. 3. Запитай в людини її ім'я, якщо це тобі потрібно. 4. Скажи або запитай щось, що допоможе тобі розпочати розмову.	Потисни їй руку, якщо це доречно. Розкажи щось про себе, вислови думку про щось спільне для вас обох, запитай про щось.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст рекомендує себе новому сусідові.

Б. *Вдома*: протагоніст рекомендує себе другу батьків.

В. *Група ровесників*: протагоніст відрекомендував себе кільком одногрупникам на початку навчального року.

КОМЕНТАР

Вищенаведене уміння і вміння 7 (відрекомендувати інших) є особливо важливими у намаганнях молодшої людини встановити соціальні контакти. Цим умінням не навчають як урокам "етикету". Студенти мають добирати таку мову, яка годиться до конкретної міжособистісної ситуації.

Уміння 7. Відрекомендувати інших

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Назви ім'я однієї людини і скажи їй ім'я іншої людини. 2. Назви ім'я іншої людини і скажи їй ім'я першої людини. 3. Скажи щось, що допоможе обом людям познайомитися.	Повтори зрозуміло і досить голосно, щоб інша людина чула вимовлене тобою ім'я. Зверни їхню увагу на те, що є в них спільного, запроси їх до розмови чи до спільної роботи, скажи, наскільки знаєш кожного із них.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст відрекомендує батька або матір викладачеві.

Б. *Вдома*: протагоніст відрекомендує нового друга одному з батьків.

В. *Група ровесників*: протагоніст відрекомендує друзям нового сусіда.

Уміння 8. Робити компліменти

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Виріши, за що ти хочеш похвалити людину. 2. З'ясууй для себе, як зробити комплімент. 3. Вибери слухний час і місце, щоб зробити його. 4. Зроби комплімент.	Це може бути зовнішній вигляд, поведінка або досягнення. Намагайся добирати такі слова, які б не збентежили людину. Це може бути неофіційне місце або час, коли особа не зайнята. Будь дружнім і відвертим.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст робить комплімент сусідові з приводу його нової машини.

Б. *Вдома:* протагоніст хвалить матір за смачний обід.

В. *Група ровесників:* протагоніст хвалить друга за уникнення бійки.

ВИЩІ СОЦІАЛЬНІ ВМІННЯ

Уміння зрозуміти і прийняти себе, власну особистість (ГРУПА II)

Уміння 9. Зрозуміти свої почуття і керуватися ними у складних ситуаціях

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Зверни увагу на те, що відбувається в твоєму організмі. Це допоможе тобі дізнатися, що ти відчуваєш.	Деякими ознаками є рум'янець, біль у животі, напружені м'язи. Зосередься на зовнішніх подіях, таких, зокрема, як конфлікт чи суперечка, подив. Можливі варіанти: гнів, страх, збентеження, радість, щастя, сум, розчарування, виснаження, збудження, тривожність.
2. Збагни, що змушує тебе почувати себе саме так.	Викладач повинен сам написати список почуттів на дошці і заохочувати студентів до додаткових пропозицій
3. З'ясуй, яким словом ти можеш назвати це почуття.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст збентежений: його викликали відповідати, коли він був не підготовлений до заняття.

Б. *Вдома:* протагоніст сердиться, коли його несправедливо звинувачують батьки.

В. *Група ровесників:* протагоніст щасливий від того, що його друг зробив йому комплімент.

КОМЕНТАР

Уміння усвідомлювати свої почуття було включене як окреме уміння для студентів, що передує практикуванню у вираженні почуттів стосовно іншої особи. Часто почуття можуть сплутуватися, через що людина переживає невиразні, але сильні емоції. Як тільки визначається точна назва почуття, тренований може починати засвоювати наступне

уміння, яке охоплює просоціальні способи вираження почуттів. Крок 1, що вказаний вище, містить "налаштування" на тілесні почуття, що буває для багатьох людей новим. Витратьте стільки часу, скільки це необхідно для обговорення наведених прикладів і практикування перед переходом до наступних кроків.

Уміння 10. Визначити мету діяльності (самовизначення)

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Виріши для себе, якої мети ти хотів би досягти. 2. Відшукай якомога більше інформації про те, як досягти своєї мети. 3. Обміркуй, які кроки тобі необхідні, щоб досягти поставленої мети. 4. Зроби перший крок у напрямку до мети.	Порозмовляй із друзями, почитай, розпитай авторитетних осіб. Візьми до уваги порядок кроків, матеріали, допомогу інших і вирази уміння, які тобі необхідні.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст вирішує знайти роботу.

Б. Вдома: протагоніст планує змінити свою зовнішність.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує організувати вечірку.

Уміння 11. З'ясувати (розуміти) причини особистих негараздів

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Визнач, у чому полягає проблема. 2. Спробуй виявити можливі причини негараздів і проблем, що відбуваються у твоєму житті. 3. З'ясуй, які найімовірніші причини проблеми 4. Перевір, що насправді спричинило неприємність.	Що спричинило прикроці: ти, хтось інший чи якісь події; це було зроблено навмисно чи сталося випадково? Запитай у знайомих, знову простеж за ситуацією

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст оцінює причини різкої поведінки викладача.

Б. *Вдома*: протагоніст виявляє можливі причини сварки між батьками.

В. *Група ровесників*: протагоніст з'ясовує, чому він хвилюється в присутності подруги.

КОМЕНТАР

Мета цього уміння - допомогти молодим людям визначати ступінь власної відповідальності за неприємність.

Уміння 12. Схвалювати, винагороджувати (заохочувати) себе

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Подумай, чи зробив ти щось, що заслуговує на винагороду.	Це може бути щось, у чому ти досяг успіху, або окрема смуга успіху
2. Що ти міг би сказати, щоб винагородити себе.	Використай прийоми схвалення, заохочення.
3. Що ти можеш зробити, щоб віддати собі належне.	Ти можеш щось купити, піти кудись, чимось зайнятися або відпочити
4. Віддай собі належне. Скажи або зроби це.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст віддає собі належне після важкого навчання і добре складеного іспиту, йдучи до кінотеатру.

Б. *Вдома*: протагоніст схвалює свою поведінку після того, як йому вдалося уникнути бійки зі старшим братом.

В. *Група ровесників*: протагоніст віддає собі належне, шляхом купівлі улюбленого напою після того, як переконав ровесників вступити до спортивного клубу.

КОМЕНТАР

Переконайтеся, що студент застосовує правила, які підсилять ефект самовинагороди:

1. Якнайшвидше віддайте собі належне після успішного виконання ролі.

2. Нагородіть себе тільки після її виконання, а не раніше.

3. Чим краще ваше виконання ролі, тим більша ваша самовинагорода.

Уміння 13. Реально оцінювати свої можливості

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. З'ясуй, які саме здібності ти хотів би застосувати.</p> <p>2. Пригадай, як у тебе виходило в минулому, коли намагався застосувати свої здібності.</p> <p>3. Дізнайся думку інших осіб щодо твоїх можливостей.</p> <p>4. Обміркуй те, про що ти дізнався, і виріши, наскільки добре ти застосовуєш ці здібності.</p>	<p>Візьми до уваги усі обставини, що склалися.</p> <p>Запитай у інших, проведи тестування, перевір записи.</p> <p>Візьми до уваги кроки 1, 2, 3.</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст зважує, в якому навчальному закладі йому слід навчатися.

Б. Вдома: протагоніст оцінює свої здібності відремонтувати розбитий велосипед або побутовий прилад.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує спробувати себе у ролі гравця за команду.

КОМЕНТАР

Метою даного уміння є допомога молодим людям оцінити свої здібності, сильні і слабкі сторони власної особистості. Це вміння тісно пов'язане з умінням 9 визначати мету).

Уміння зрозуміти і прийняти іншого (ГРУПА ІІІ)

Уміння 14. Розуміти почуття інших.

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. Спостерігай за людиною.</p> <p>2. Прислухайся до того, що вона говорить.</p> <p>3. Інтуїтивно здогадайся, що вона може відчувати.</p> <p>4. Обміркуй способи, як продемонструвати, що ти розумієш її почуття.</p> <p>5. Вибери найкращий спосіб і дотримуйся його.</p>	<p>Зверни увагу на тон голосу і вираз обличчя.</p> <p>Намагайся зрозуміти їх значення, Людина може бути сумна, сердита, схвильована.</p> <p>Ти можеш розповісти їй, доторкнутися до неї, залишити особу наодинці</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст дає подарунок сусідові для його хворої дружини.

Б. Вдома: протагоніст розуміє, що один із батьків зайнятий фінансовими справами, і вирішує залишити його наодинці.

В. Група ровесників: протагоніст доводить до відома іншої особи, що розуміє її дискомфорт при зустрічі з новими людьми.

КОМЕНТАР

Це вміння добре відоме під терміном "емпатія". Хоча йому важко навчитися, вельми важливо, щоб воно було введено до репертуару умінь тренуваного.

Уміння 15. Виявляти приязнь

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Проаналізуй, чи виникли у тебе добрі почуття стосовно когось. 2. З'ясуй для себе, чи хотіла б інша людина знати про твої почуття. 3. Вибери найкращий спосіб виявити свої почуття. 4. Вибери слухний час і місце, щоб виразити свої почуття. 5. Вислови свої почуття у дружньому тоні.	Візьми до уваги можливі наслідки, наприклад щастя, неправильне сприйняття, збентеження, заохочення до дружби. Зроби або скажи щось

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст виявляє позитивні почуття до викладача-куратора, після того як той залагодив його особисту проблему.

Б. Вдома: протагоніст приносить невеликий подарунок одному із батьків на знак поваги і любові.

В. Група ровесників: протагоніст виявляє дружні почуття до нового друга.

КОМЕНТАР

Хоча тренувані підсвідомо асоціюватимуть це вміння з романтичними стосунками, вони швидко зрозуміють, що любов і турбота можуть бути виявлені по відношенню до великої кількості різних людей.

Уміння 16. Ділитися з іншими

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Чи міг би ти поділитися чимось, що у тебе є.	Ти можеш поділитися річчю або дозволити іншим нею користуватися. Вона може бути задоволеною, байдужою або підозрілою, ображеною.
2. Продумай, як інша особа може себе почувати від того, що ти з нею поділився.	
3. Запропонуй поділитися безпосередньо і по-дружньому.	Зроби пропозицію, дозволяючи її відхилити

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує книгу одногрупникові, який забув свою вдома.

Б. Вдома: протагоніст пропонує поділитися цукерками з братом чи сестрою.

В. Група ровесників: протагоніст запрошує друга випробувати новий велосипед.

Уміння 17. Постояти за друга

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи вчинили по відношенню до твого товариша несправедливо.	Твого товариша критикували, кепкували і знущалися з нього.
2. З'ясуй, чи хоче він, щоб ти за нього заступився.	Ти можеш обстояти його або попросити пробачення.
3. Подумай, як захистити інтереси свого друга.	
4. Заступися за свого товариша.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пояснює вчителю, що його друга звинувачено несправедливо.

Б. Вдома: протагоніст захищає репутацію друга, тим часом як один з його батьків налаштований критично.

В. Група ровесників: протагоніст захищає свого друга, коли ровесники з нього кепкують.

Уміння 18. Допомогати іншим

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи необхідна комусь твоя допомога.	Продумай потреби людини, поспостерігай за нею.
2. Продумай шляхи допомоги.	Ти зможеш зробити щось, заохотити або отримати допомогу від когось іншого.
3. Запитай людину, чи їй потрібна твоя допомога.	
4. Допоможи людині	Зроби пропозицію, залиши можливість її відхилити.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує викладачеві допомогти в розміщенні стільців у класі.

Б. Вдома: протагоніст пропонує приготувати обід.

В. Група ровесників: протагоніст пропонує віднести домашні завдання хворому другові.

Уміння 19. Досягати згоди

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Виріши, чи у тебе й іншої особи різні точки зору.	Ти починаєш відчувати напруженість, чи розумієш, що справа доходить до суперечки?
2. Скажи, що ти думаєш про проблему.	Вислови свою власну точку зору і своє прийняття позиції іншої особи.
3. Запитай іншого, що він думає про цю проблему.	Необхідно переконатися, що запропонований компроміс
4. Уважно вислухай його відповідь.	ураховує погляди і почуття обох співрозмовників.
5. Продумай, чому людина може почувати себе саме так.	
6. Запропонуй компроміс.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст домовляється із сусідом про плату за позааудиторну роботу.

Б. Вдома: протагоніст домовляється з одним із батьків про час повернення додому ввечері.

В. Група ровесників: протагоніст домовляється з другом про участь у відпочинку.

КОМЕНТАР

Уміння домовлятися - це вміння, що передбачає здатність

зрозуміти почуття інших (вміння 14). Пропонуємо повторити вміння 18 перед навчанням умінню дійти згоди, яке в багатьох аспектах схоже на вміння 15 (переконувати інших). Однак уміння досягати згоди вводить поняття компромісу, яке варте обговорення перед рольовою грою з напрацювання цього уміння.

Уміння 20. Вітати суперника з перемогою після завершення гри.

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Подумай, як грав ти і твій суперник. 2. Продумай щирий комплімент, який ти можеш зробити суперникові стосовно гри. 3. Передбач його ймовірну реакцію на те, що ти можеш сказати. 4. Вибери найкращий, на твою думку, комплімент і зроби його.	Скажи: "Ти добре старався", "Вітаю", "Ти сьогодні грав краще, ніж я". Реакцією може бути задоволення, гнів або збентеження.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст вітає університетського друга, який створив спортивну команду.

Б. Вдома: протагоніст програє у грі "Монополія" в меншого брата чи сестри і вітає його (її) з перемогою.

В. Група ровесників: новий знайомий протагоніста добре грає в теніс.

Уміння боротися зі стресом, давати раду власним емоціям: саморегуляція, самоконтроль (ГРУПА IV)

Уміння 21. Володіти собою

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Прислухайся, що відбувається в твоєму організмі; це допоможе дізнатися, що ти можеш втратити контроль над собою. 2. Виріши, що зумовило у тебе такий стан. 3. Продумай способи оволодіння собою. 4. Вибери найкращий шлях оволодіти собою і зроби це.	Проаналізуй, чи ти напружуєшся, гніваєшся, тобі гаряче у стресовій ситуації, ти важко вгамовуєш збудження. Візьми до уваги зовнішні події або внутрішній стан. Спинися, порахуй до десяти, відстоюй свою позицію, піди геть, зроби щось інше.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: студент стримує гнів на викладача, поки той піддає його критиці.

Б. Вдома: протагоніст стримує себе, коли один із батьків забороняє займатися улюбленою справою.

В. Група ровесників: протагоніст стримує себе, коли його друг бере щось без дозволу.

КОМЕНТАР

Часто буває корисним обговорення різних способів володіння собою перед тим, як програвати уміння. Список прийомів самоконтролю може бути поданий на дошці і використовуватися в різних ситуаціях

Уміння 22. Реагувати на чужий гнів

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Вислухай особу, яка гнівається.	Не перебивай, залишайся мовчазним.
2. Спробуй зрозуміти, що говорить і відчуває розгнівана людина.	Запитай розгніваного, щоб отримати пояснення того, чого ти не зрозумів. Прокрути все у своїй уяві.
3. Виріши, чи можеш ти щось сказати або зробити, щоб відреагувати на цю ситуацію.	Продумай шляхи реагування на проблему. Ти можеш просто вислухати, бути емпатійним, зробити щось, щоб виправити ситуацію, проігнорувати проблему або залишатися непохитним.
4. Якщо можеш, прореагуй на гнів.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує розгніваному педагогу через неробочу обстановку в аудиторії, об'єднати зусилля.

Б. Вдома: протагоніст пропонує одному з батьків, який гнівається за безлад у домі, виконати важку частину домашньої роботи.

В. Група ровесників: протагоніст реагує на гнів друга, який не визнає своєї причетності до того, в чому його звинувачують старші.

КОМЕНТАР

Це уміння навчає долати гнів, спрямований на тренуваного. Якщо так, воно вимагає певних зусиль, щоб оволодіти ситуацією. Тренер має

змусити тренованого використати кроки вміння 1 (слухати) при виконанні першого кроку цього уміння.

Уміння 23. Уміння долати страх

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи злякався ти чогось 2. Подумай, чого ти міг злякатися 3. Проаналізуй, чи твій страх має підстави. 4. Зроби кроки, щоб зменшити свій страх.	Застосуй уміння усвідомлювати свої почуття. Продумай різні причини свого стану і вибери найімовірнішу. Чи справді предмет, якого ти боїшся, становить загрозу? Ти можеш перевірити це з іншою людиною або використати додаткову інформацію. Ти можеш поговорити з кимось, щоб залишити або поступово наблизитися до ситуації, що лякає.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст боїться розплати за скоєння негативного вчинку і обговорює свої почуття з одним із батьків.

Б. Вдома: протагоніст боїться залишатися надовго один удома і організовує гостину друга.

В. Група ровесників: протагоніст боїться, що його поб'є старший сусід, і робить кроки, щоб уникнути зустрічі з ним сам на сам.

КОМЕНТАР

Достатньо корисним може бути групове обговорення того, наскільки реалістичними є деякі особливі страхи. Тренер повинен правильно сприйняти той факт, що треновані можуть неохоче згадувати перед ровесниками про свої побоювання. Моделювання жахливих ситуацій допоможе їм перебороти таке небажання.

Уміння 24. Долати збентеження

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Збагни, чи відчуваєш ти себе збентеженим. 2. З'ясуй, чи сталося щось таке, що викликало в тебе збентеження. 3. Подумай, що допоможе тобі відчути себе менш збентеженим, і зроби це.	Усунь причину, зведи «її до мінімуму» проігноруй, відверни увагу інших, вдайся до гумору, заспокойся.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст долає збентеження після того, як підвів товариша.

Б. Вдома: мати застала протагоніста в той час, коли він обіймав свою подругу.

В. Група ровесників: протагоніст зніжковів від того, що хтось підслухав обговорення його приватної справи.

Уміння 25. Реагувати на знехтування.

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи тобою знехтували. 2. Подумай, чому могли знехтувати тобою і з якої причини. 3. Запропонуй, як ти зможеш відреагувати на цю проблему. 4. Прореагуй.	Чи тебе проігнорували, не взяли до уваги? Ти можеш почекати, розповісти іншим, як їхня поведінка вплинула на тебе, або попросити, щоб тебе прийняли до компанії.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст говорить про своє розчарування від того, що його не обрали до студентського комітету.

Б. Вдома: протагоніст просить брата чи сестру взяти його на заплановану зустріч з друзями.

В. Група ровесників: протагоніст залишився осторонь планування вечірки.

Уміння 26. Як реагувати на переконування.

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Вислухай думки співрозмовника з приводу чогось. 2. З'ясуй, що ти думаєш на цю тему. 3. Порівняй те, що він сказав, з тим, що ти думаєш сам. 4. Виріши, яка ідея тобі подобається більше, і скажи про це.	Проведи паралель і визнач відмінності між думками іншого і власними. Встанови розбіжність між власними думками та думками інших. Погодись, не погодись, виправ, відклади вирішення.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст реагує на рекламування продавцем свого товару.

Б. *Вдома:* протагоніст долає натиск одного з батьків, який змушує його вбратися по-особливому для зустрічі у відділі кадрів.

В. *Група ровесників:* протагоніст має справу з переконливою аргументацією друга щодо вживання алкоголю.

Уміння 27. Як реагувати на невдачу чи поразку

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Подумай, чи потерпів ти в чомусь поразку. 2. З'ясуй, чому ти потерпів невдачу. 3. Обміркуй, що ти можеш зробити, щоб запобігти таким невдачам у майбутньому. 4. Виріши, чи хочеш це спробувати знову. Спробуй ще раз втілити свою нову ідею.	Невдача може бути міжособистісна, в навчанні або спорті. Вона може бути зумовлена чимось іншим або просто невезінням. Визнач, що ти у змозі змінити: якщо проблема в умінні - тренуйся, в мотивації - спрямуй більших зусиль, в обставинах - продумай шляхи їх зміни.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст отримав на іспиті низьку оцінку

Б. *Вдома:* протагоніст не зміг допомогти молодшому братові чи сестрі у складанні якогось проекту.

В. *Група ровесників:* протагоністові відмовили у побаченні.

Уміння 28. Як реагувати на суперечливі повідомлення

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи хтось повідомляє тобі водночас дві протилежні речі. 2. Продумай, яким чином ти можеш сказати іншій особі про нерозуміння того, що вона має на увазі. 3. Вибери найкращий спосіб і скажи співрозмовникові про суперечливість отриманої інформації	На словах це може бути одне, а в невербальній поведінці - інше, або говорять одне, а роблять інше. Постав людину перед фактом, вступи у конфронтацію, задай запитання.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст має справу з викладачем, який на словах його хвалить і водночас сердито дивиться.

Б. *Удома:* протагоніст ставить одного зі своїх батьків перед фактом, коли той на словах довіряє йому, але відмовляє в дозволі повертатися додому пізніше зазначеного часу.

В. *Група ровесників:* протагоніст має справу з другом, який робить загальну пропозицію, але, по суті, ніколи не запрошує його до себе.

КОМЕНТАР

У навчанні цьому умінню важливо заохотити студентів до уважного спостереження за поведінкою присутніх. Простежте, чи зможуть вони уявити собі людину, яка каже "так" і водночас заперечливо хитає головою.

З'ясуйте, чи уявляють вони особу, яка говорить: "Не поспішай" і водночас змушує їх не баритися. Тобто впевнено впроваджуйте ситуації, в яких йдеться про протилежні речі, а також ситуації, в яких людина говорить одне, а робить зовсім інше. В кроці 1 таке розшифрування повідомлення необхідне, інакше тренований не може розпочати кроки 2 і 3.

Уміння 29. Як реагувати на звинувачення

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. Подумай, у чому тебе звинуватив співрозмовник.</p> <p>2. З'ясуй, чому людина могла тебе звинуватити.</p> <p>3. Обміркуй різні способи відповіді на звинувачення.</p> <p>4. Вибери найкращий спосіб поведінки і дотримуйся його.</p>	<p>Звинувачення правдиве чи безпідставне? Що звучить конструктивного на твою адресу, а що деструктивне?</p> <p>Ти завдав збитків чиїсь власності? Чи хтось пустив про це чутки? Заперечуй, поясни свою поведінку, виправ чиюсь неправильну точку зору, попроси вибачення, запропонуй відшкодувати збитки.</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніста звинувачують у тому, що він зіпсував майно в навчальній аудиторії.

Б. *Вдома*: один із батьків звинувачує протагоніста в ображанні почуттів сестри.

В. *Група ровесників*: друзі звинувачують протагоніста у брехні.

Уміння 30. Як реагувати на глузування

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. З'ясуй, чи не насміхаються з тебе.</p> <p>2. Продумай способи реагування на дошкуляння.</p> <p>3. Вибери найкращий спосіб реагування і дотримуйся його.</p>	<p>Чи інші глузують над тобою, шепочуться за твоєю спиною?</p> <p>Благородно прийми це, проігноруй, перетвори на жарт.</p> <p>Якщо можливо, уникай альтернатив, як-от: глузування у відповідь на висміювання, підбурювання до агресії, капітуляції.</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст ігнорує глузування однокласника за добровільну згоду допомогти педагогові впорядкувати аудиторію після занять.

Б. *Вдома*: протагоніст говорить братові або сестрі, щоб він (вони) перестали дошкуляти йому щодо нової зачіски.

В. *Група ровесників*: протагоніст реагує на глузування товариша з приводу своєї подруги і перетворює це на жарт.

Уміння асертивної поведінки (ГРУПА V)

Уміння 31. Відстоювати власну позицію без нанесення шкоди іншій людині

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. Зверни увагу на те, що коїться з твоїм організмом; це допоможе дізнатися, що ти незадоволений і хотів би обстояти себе.</p> <p>2. З'ясуй, яка подія викликала в тебе незадоволення.</p> <p>3. Обміркуй способи, що допомогли б тобі обстояти себе, і вибери один із них.</p> <p>4. Навчись обстоювати себе належним чином</p>	<p>Ознаками незадоволення можуть бути напружені м'язи, біль у животі, тремтіння.</p> <p>Тебе використовують, ти відчуваєш себе знехтуваним, тебе ігнорують, з тобою не так поводяться, провокують, кепкують над тобою?</p> <p>Шукай допомоги, скажи, що думаєш, вибери слухний час і місце.</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст звертається до викладача після несправедливого покарання.

Б. Вдома: протагоніст розмовляє з одним із батьків про своє бажання побути наодинці.

В. Група ровесників: протагоніст розмовляє з ровесниками після того, як його не зарахували у члени команди.

КОМЕНТАР

Це уміння, відоме ще як упевненість у собі, особливо важливе для занадто сором'язливих, а також для тих, чиї типові реакції носять агресивний характер.

Уміння 32. Приймати рішення

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
<p>1. Подумай про проблему, яка вимагає вирішення</p> <p>2. Обміркуй можливі рішення, які ти можеш прийняти.</p> <p>3. Збери точну інформацію про ці можливі варіанти.</p> <p>4. Переглянь свої можливі рішення, використовуючи зібрану інформацію.</p> <p>5. Прийми найкращий варіант рішення.</p>	<p>Сформулюй низку можливих альтернатив, уникай випадкових, пересічних варіантів.</p> <p>Запитуй інших, читай, спостерігай.</p>

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст обдумує, за яку роботу братися.

Б. Вдома: протагоніст розмірковує, як витратити зароблені гроші.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує, чи відпочивати разом із друзями у вихідні.

Уміння 33. Переконувати інших

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясуй, чи хочеш ти переконати когось. 2. Висловлюй свої думки, ідеї. 3. Запитай людину, що вона думає. 4. Поясни, чому ти вважаєш що твоя ідея слухна. 5. Попроси обміркувати твою ідею перед тим як приймати рішення.	Це може бути виконання чогось з твоєї ініціативи, по-твоєму (так як пропонуєш ти), інтерпретація подій або оцінка ідей, думок. Спрямуй увагу на думки і почуття, котрі відображають твою точку зору. Це вимагає уміння слухати і висловлюватися з цього приводу.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст переконує власника магазину в тому, що він заслуговує саме на таку роботу і має хист до торгівлі.

Б. Вдома: протагоніст переконує одного з батьків у своїй, відповідальності за затримку допізна.

В. Група ровесників: протагоніст переконує свого друга залучити до гри нового учасника.

КОМЕНТАР

У переконанні когось у чомусь необхідно зрозуміти обидві точки зору. Вироблення цього уміння передбачає, як можливий, такий варіант: коли іншу особу запитують про її позицію і немає суттєвої відмінності в поглядах, рольова гра може закінчитися на третьому кроці.

Уміння 34. Давати вказівки

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Виріши, що необхідно зробити. 2. Серед різних людей, які могли б це зробити, вибери одну кандидатуру. 3. Попроси людину виконати те, що ти хочеш. 4. Запитай, чи вона розуміє, що треба робити. 5. Зміни або повтори вказівку, якщо це тобі потрібно.	Це може бути якась робота у будинку або допомога комусь. Якщо завдання складне, розкажи, як його виконати. Це крок на твій вибір.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст розподіляє обов'язки під час прикрашання актові зали до свята.

Б. Вдома: протагоніст пояснює сестрі, як виймається диск з комп'ютера.

В. Група ровесників: протагоніст дає вказівки друзям, як доглядати домашніх тварин.

КОМЕНТАР

Це вміння залучає інших осіб до виконання завдання і тому вимагає від молодшої людини уміння, як розподіляти відповідальність.

Уміння 35. Виконувати вказівки

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Уважно слухай, коли тобі розповідають, що треба зробити. 2. Запитай про те, чого ти не зрозумів. 3. Виріши, чи ти маєш бажання виконувати вказівки, і доведи своє рішення до відома іншої особи.	Виконуй те, про що тебе просили. Зроби помітки, якщо це тобі необхідно, кивай головою, кажи: «М-м-г-м» Мета - робити вказівки більш конкретними і зрозумілими. Повтори своїми словами

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст виконує інструкції, дані викладачем.

Б. Вдома: протагоніст дотримується вказівок одного з батьків у використанні домашньої техніки.

В. Група ровесників: протагоніст ремонтує велосипед за вказівками друга.

КОМЕНТАР

Це уміння має відношення до згоди виконувати вимоги іншої особи. Якщо завдання здається недоцільним, можливо, слід вдатися до іншого уміння – наприклад, висловити скаргу або зуміти домовитися.

Уміння співпрацювати (ГРУПА VI)

Вміння 36. Приєднуватися до гурту

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Виріши, чи хочеш ти приєднатися до діяльності, якою займаються інші.	Порівняй переваги і недоліки. Переконайся в тому, що ти хочеш брати участь і не ставатимеш на заваді тому, чим займаються інші. Ти можеш запитати, попросити, розпочати розмову або відрекомендувати себе.
2. Обери найкращий спосіб приєднання.	
3. Вибери слухний час, щоб прилучитися.	Вибери зручний час, звичайно протягом перерви в діяльності або перед тим як вона починається.
4. Приєднайся до гурту.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст хоче вступити до спортивної команди за місцем проживання.

Б. *Вдома*: протагоніст долучається до сім'ї під час відпочинку.

В. *Група ровесників*: протагоніст приєднується до ровесників під час розмови.

Вміння 37. Уникати неприємностей у спілкуванні з іншими (уміння конструктивної комунікації)

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. З'ясууй, чи опинився ти в ситуації, що може призвести до неприємностей.	Передбач епізодичні і довготривалі наслідки своєї поведінки.
2. Подумай, чи хочеш ти знайти вихід із ситуації.	Врахуй можливий ризик в отриманні ймовірного виграшу.
3. Скажи, що ти вирішив і чому.	Розглянь просоціальні альтернативи
4. Запропонуй інші можливі варіанти поведінки.	
5. Зроби, як вважаєш найкращим для себе.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст говорить товаришам, що буде заважати працювати іншим разом із ними.

Б. *Вдома:* протагоніст хоче скористатися автомобілем батьків, усупереч їхній волі.

В. *Група ровесників:* протагоніст вирішує не приєднуватися до ровесників, які хочуть вчинити дрібну крадіжку.

КОМЕНТАР

У кроці 3 цього уміння причини рішень можуть бути різноманітними залежно від рівня морального судження. Наприклад: страх покарання, соціальний конформізм, інтереси інших чи уболівання за ближнього.

Вміння 38. Уникати суперечок

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Спинись, обміркуй, чому ти хочеш сперечатися.	Які наслідки довготривалої суперечки?
2. Виріши, чого ти хочеш врешті-решт досягти.	Ти можеш дійти згоди, обстоювати чи захищати свої права, попросити про допомогу або заспокоїти свого суперника.
3. Подумай про інші шляхи виходу із ситуації, окрім сварки.	
4. Знайди найкращий вихід із ситуації.	

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст говорить одногрупникові, що хоче з'ясувати причини суперечки між ними замість сварки.

Б. *Вдома:* протагоніст уникає сварки зі старшим братом, просить одного із батьків втрутитися.

В. *Група ровесників:* протагоніст намагається припинити сварку, яку ровесники вчинили на сходах університету.

Вміння 39. Реагувати на тиск з боку групи

КРОКИ	ВКАЗІВКИ ДЛЯ ТРЕНЕРА
1. Збагни, що гурт хлопців хоче змусити тебе зробити і чому. 2. З'ясуй, що тобі хочеться робити. 3. Виріши, як сказати групі про те, що тобі хочеться робити. 4. Повідом своїх друзів про своє рішення.	Вислухай кожного, виріши, яке справжнє значення сказаного, намагайся зрозуміти те, про що йдеться. Чинити опір, відкласти справу, домовитися, погоджуватися. Звертатися лише до однієї особи, відкласти справу, бути настирливим, наводити аргументи.

РЕКОМЕНДОВАНІ СИТУАЦІЇ ДЛЯ МОДЕЛЮВАННЯ ВМІННЯ

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст протистоїть груповому натискові завдати неприємностей сусідові.

Б. Вдома: протагоніст протистоїть сімейному натискові щодо припинення дружби з однокласником.

В. Група ровесників: протагоніст реагує на пресинг збурити бійку зі своїм приятелем.

Додаток II

ЗВІТ ПРО ДОМАШНЮ РОБОТУ – 1

ПІБ _____ Дата _____

Заповніть під час цього заняття:

1. Які вміння Ви будете використовувати?
2. Які кроки реалізації цього уміння?
3. Де Ви будете намагатися використати це уміння?
4. З ким Ви будете випробовувати це уміння?
5. Коли Ви будете намагатися використати це уміння?

Заповніть після виконання домашнього завдання:

1. Що відбувалося під час виконання домашнього завдання ?
2. Яких кроків реалізації уміння Ви дотримувалися?
3. Наскільки добре Ви впоралися з використанням цього уміння? (підкресліть) : *відмінно; добре; посередньо; погано.*
4. Що, на Вашу думку, має бути наступним завданням для домашньої роботи

Додаток Р

ЗВІТ ПРО ДОМАШНЮ РОБОТУ – 2

Прізвище, ім'я _____ Дата _____

Заповни перед виконанням домашнього завдання:

1. Яке уміння ти будеш використовувати?
2. Які кроки на шляху реалізації цього уміння?
3. Де ти будеш намагатися скористатися цим умінням?
4. З ким ти будеш намагатися скористатися цим умінням?
5. Коли ти будеш намагатися використати це вміння?
6. Якщо відмінно впораєшся зі справою, як винагородиш себе?
7. Якщо добре впораєшся зі справою, як винагородиш себе?
8. Якщо посередньо впораєшся зі справою, як винагородиш себе?

Заповни після виконання домашнього завдання:

1. Коли ти виконував домашнє завдання, що мало місце, як усе відбувалося?
2. Яких кроків для реалізації уміння ти в дійсності дотримувався?
3. Наскільки добре ти впорався з використанням цього уміння? (підкресліть): *відмінно, добре, посередньо, погано.*
4. Що, на твою думку, має бути наступним завданням для домашньої роботи?

Додаток С

Потік умінь: контрольний реєстр для студента

Прізвище та ім'я _____

Дата _____

Інструкція: За даними самостережень в різноманітних ситуаціях оцініть, наскільки добре ви користуєтеся нижченаведеними вміннями.

Обведіть колом:

1. якщо ви *майже ніколи* не користуєтеся вмінням;
2. якщо ви *рідко* користуєтеся вмінням;
3. якщо ви *часом* користуєтеся вмінням;
4. якщо ви *часто* користуєтеся вмінням;
5. якщо ви *майже завжди* користуєтеся вмінням.

		майже ніколи	рідко	часом	часто	майже завжди
1.	Чи я скеровую увагу на того, хто говорить, і пильно зосереджуюся, щоб зрозуміти про що йдеться?	1	2	3	4	5
2.	Чи я з власної ініціативи починаю з людьми розмову на прості теми, а згодом переходжу на серйозніший предмет діалогу?	1	2	3	4	5
3.	Чи я веду з людьми розмови на такі теми, які становлять інтерес для нас обох?	1	2	3	4	5
4.	Чи спроможний я з'ясувати, яка інформація необхідна мені, й звернутися із запитаннями до людини, що нею володіє?	1	2	3	4	5
5.	Чия знаюся на тому, що треба доводити до відома інших свою вдячність за надані послуги, за те, що зарадили справі, тощо?	1	2	3	4	5
6.	Чи я роблю сам перші кроки назустріч і заводжу знайомства з новими людьми з власної ініціативи?	1	2	3	4	5
7.	Чия сприяю знайомству інших людей?	1	2	3	4	5
8.	Чи я хвалю інших за те, що мені в них подобається, або за їхні добрі справи?	1	2	3	4	5
9.	Чи я прошу в людей підтримки, коли опиняюся в скрутному становищі?	1	2	3	4	5
10.	Чи я у найкращий спосіб вирішую прилучитися до діяльності, якою займаються інші, або входити в компанію?	1	2	3	4	5
11.	Чи я чітко роз'яснюю іншим, як і чому належить їм виконувати конкретне завдання?	1	2	3	4	5
12.	Чи я беру до уваги вказівки та виконую їх швидко і правильно?	1	2	3	4	5
13.	Чи я прошу пробачення після того, як поведив себе неправильно?	1	2	3	4	5
14.	Чи я намагаюся переконувати інших у тому, що мої ідеї кращі й корисніші?	1	2	3	4	5

15.	Чи я розпізнаю власні емоції, які переживаю в різний час?	1	2	3	4	5
16.	Чи я доводжу до відома інших те, що почуваю, переживаю?	1	2	3	4	5
17.	Чи я розумію, що інші люди почувають, переживають?	1	2	3	4	5
18.	Чи я роблю зусилля, не гніваючись, зрозуміти розгнівану людину?	1	2	3	4	5
19.	Чи я доводжу до відома інших, що відчуваю приязнь і дбаю про них?	1	2	3	4	5
20.	Чи я знаю, що змушує мене боятися, і роблю все можливе, щоб зводити нанівець свої страхи?	1	2	3	4	5
21.	Чи я заохочую себе, коли упорався зі справою?	1	2	3	4	5
22.	Чи я сам здогадуюся, коли дозвіл необхідний, і звертаюся до потрібної особи просити дозволу?	1	2	3	4	5
23.	Чи я пропоную ділитися тим, чим я володію, з іншими людьми, які зможуть це поцінувати?	1	2	3	4	5
24.	Чи я приходжу на поміч людям, які можуть потребувати або бажати моєї допомоги?	1	2	3	4	5
25.	Чи я приймаю у конфлікті такий план та спосіб дій, що задовольняє і мене, і протилежну сторону, яка займає інакшу позицію?	1	2	3	4	5
26.	Чи я стримуюся настільки, що у конфліктних ситуаціях не втрачаю самовладання?	1	2	3	4	5
27.	Чи я відстоюю свої права через доведення до відома людей власної позиції в спірному питанні?	1	2	3	4	5
28.	Чи я реагую на глузування з боку інших, не втрачаючи самовладання?	1	2	3	4	5
29.	Чи я тримаюся осторонь тих ситуацій, через які у мене можуть виникнути неприємності, з'явитися прикрощі?	1	2	3	4	5
30.	Чи я здатний придумувати інакші, ніж бійка,	1	2	3	4	5

	способи владження конфліктів, щоб давати раду важким ситуаціям?					
31.	Чи я справедливо доводжу до відома людей, що вони несуть відповідальність за створення мені певних труднощів?	1	2	3	4	5
32.	Чи я по-справедливому реаую на чий-небудь скарги на мене?	1	2	3	4	5
33.	Чи я чесно хвалю інших за спортивні успіхи?	1	2	3	4	5
34.	Чи я роблю що-небудь, щоб зарадити переживанню надмірного збентеження чи сором'язливості?	1	2	3	4	5
35.	Чи я після з'ясування, що мною знехтували, беруся за абияку справу, щоб краще почуватися?	1	2	3	4	5
36.	Чи я доводжу до відома інших, що до мого друга поставилися несправедливо?	1	2	3	4	5
37.	Чи я зважаю на позицію іншої особи, перш ніж вирішувати, як діяти?	1	2	3	4	5
38.	Чи я обдумую причини невдачі в певній ситуації і як зарадити справі?	1	2	3	4	5
39.	Чи я реаую на плутанину, коли люди говорять мені одне, а роблять інше?	1	2	3	4	5
40.	Чи я з'ясовую, чому мене звинувачують, а потім вирішую, як у найкращий спосіб дати відповідь?	1	2	3	4	5
41.	Чи я перед стресовою розмовою завчасно складаю план, яку найкращий спосіб викласти свою точку зору?	1	2	3	4	5
42.	Чи я з'ясовую, що бажаю робити, коли ровесники диктують свою волю?	1	2	3	4	5
43.	Чи я долаю стан нудьги і потім займаюся доброю справою?	1	2	3	4	5
44.	Чи я розумію, що подія сталася з причини, яка була в межах мого контролю?	1	2	3	4	5
45.	Чи я, перш ніж братися за нове завдання, реально планую, чого хочу досягти?	1	2	3	4	5
46.	Чи я здатний тверезо зважити: під силу мені певне завдання і наскільки добре я зможу	1	2	3	4	5

	його виконати?					
47.	Чи я усвідомлюю, що мені потрібно знати і як можна отримати цю інформацію?	1	2	3	4	5
48.	Чи я беру до уваги, розглядаю багато можливих варіантів, альтернативних рішень і роблю з-поміж них найкращий, на мою думку, вибір?	1	2	3	4	5
49.	Чи я беру до уваги, розглядаю багато можливих варіантів, альтернативних рішень і роблю з-поміж них найкращий, на мою думку, вибір?	1	2	3	4	5
50.	Чи я звертаю всю свою увагу на завдання, над яким працюю?	1	2	3	4	5

Додаток Т

Додаткові вправи на асертивність

1. «Заїжджена платівка». Дану техніку пропонується використовувати, коли необхідно домогтися задоволення справедливих вимог. Але мова повинна йти про таку проблему, що дійсно має незаперечне право. Права мають бути визначені формально - законом чи певними приписами.

Принцип дії даної техніки заснований на ясному, однозначному і найбільш лаконічному вираженні своїх вимог. Нехай протилежна сторона говорить що завгодно, слід стверджувати своє. Не варто дозволяти собі відступати від своєї проблеми. Людина, що діє асертивно, не захищається і не доводить щось, а погоджується з усім, що або істинно в загальному і цілому, або виглядає правдоподібно. Єдине, на чому слід наполягати - це на своїй вимозі. Тим самим опонент опиняється ніби в лещатах парадоксу. З одного боку, з ним весь час погоджуються, але продовжують вести свою лінію.

2. Техніка «перманентної відмови» майже не відрізняється від «заїждженої платівки». Різниця полягає лише в тому, що в даному випадку замість «я хочу» мовець невпинно повторює «я не хочу». Слід чітко і, по можливості, лаконічно висловлювати свою «негативну вимогу». Неприємне враження від відмови необхідно згладжувати вдячністю за зроблену пропозицію. Дана техніка має широке застосування. Вона прийнятна у всіх ситуаціях, коли потрібно щось відхилити на законній підставі. Коли мова йде про моральне право певної людини, слід обмежитися однією лише відмовою і виключити висловлювання, що принижують гідність опонента.

3. «Прохання про послугу». Дана техніка застосовується в тих випадках, коли людину змушує до чогось ситуація. Однак вона не повинна мати нічого спільного зі зловживанням добротою навколишніх. Про позику слід просити досить впевнено, але не зарозуміло, як людина, що знає наперед, що інша сторона благородна і їй доставить радість надати допомогу.

4. «Відкриті двері». Дана техніка вчить асертивно реагувати на критику оточуючих. Людина, яку критикують, не повинна вдаватися до критики у відповідь та до самозахисту. Вона погоджується з усім, що справедливо. Дана техніка захисту є вельми дієвою, на відміну від маніпулятивної критики при прагненні змусити співрозмовника замовкнути, але менш ефективна, коли необхідно поліпшити взаємини.

Додаток У

Додаткові вправи на емпатію

Наприклад, можна використовувати наступні тренінги, підтвердивши себе в передовій педагогічній практиці:

- «Усмішка».

Учасники тренінгу знайомляться з різними значеннями, що закодовано в художньому описі посмішки, використовуючи запропоновані фрагменти текстів, аналізуючи портретний живопис, самі зображуючи різні види усмішок і складаючи психологічну партитуру опису посмішок;

- «Очі, Погляд».

Учасники тренінгу спостерігають за зміною виразу очей якоїсь людини і складають партитуру її емоційного стану, роблять замальовки власних емоційних станів, виражених в невербальному поведінці, підбирають літературно-художні приклади емоційного стану;

- «Жести. Поза».

Техніка виконання цієї вправи ідентична попереднім. Учасники тренінгу також використовують репродукції портретного живопису, ілюстрації до художніх творів, фотографії, аналізують мемуарну, біографічну і епістолярну літературу;

- «Звуки голосу».

Учасники знайомляться з емоційними характеристиками людських голосів, розвивають здатність читати емоційні стани, виражені в звуках голосу на основі: складання словника епітетів і метафор, підбору художніх текстів, запису власного голосу, голосів інших людей і їх подальшої інтерпретації і т.д

- «Настрій».

Використовуючи цю вправу, учасники вчаться визначати настрій, виражене, наприклад, у віршах чи картинах, розпізнавати, як передана та чи інша емоційний стан;

- «Візуалізація».

У цій вправі учасники разом прослуховують магнітофонні записи і вчаться уявляти почуте, переживати почуття і настрої автора того чи іншого художнього твору, фрагмент якого записаний на магнітофон;

- «Вільний танець».

Дана вправа розвиває емпатію, здатність проникати у світ почуттів інших людей. Головне тут - навчитися виражати емоції через рухи;

- «Картина (фотографія)».

Дивлячись на картину (фотографію) учасники програють сюжет, складають розповідь, притчу, вірші, вчаться входити в світ переживань зображених людей;

- «Подарунки».

У даній вправі акцент робиться на почуттях і переживаннях, які випробовували учасники при спогаді про подарунки в своєму житті (будь то люди, предмети, події);

- «Сімейний альбом».

Розглядаючи фотографії сімейного альбому, учасники тренінгу вчаться не тільки зосереджуватися на сюжеті, а й аналізувати переживання людей, зображених на фотознімках;

- «Тренуємо емоції».

У цій вправі учасники вчаться зображати різні емоції: насупитися, посміхнутися, позлитися, злякатися, втомитися, відпочити і т.д., входячи в різні образи;

- «Каблучка».

Використовуючи відому дитячу гру, в цій вправі також розвивається увага, вміння визначати по особам почуття, емоції людини;

- «Очі в очі».

У цій вправі учасники розбиваються по парах, беруться за руки і мовчки передають один одному різні емоції, потім обговорюють як емоція передавалася і сприймалася;

- «Як ти себе відчуваєш?».

Учасники тренінгу отримують картки із зображенням різних відтінків настрою і вчаться визначати за виразом обличчя стан кожної людини, вибираючи з усіх карток ту, яка найбільше відповідає його власному настрою (або настрою його батьків, друзів і т.д.)

Наукове видання

*Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна*

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ТОЛЕРАНТНИХ ВЗАЄМИН У
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Редактори: *С.Ю. Іллініч, В.В. Домченко.*

Підписано до друку 29.08.14.
Формат 64x90/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Cambria.
Умов. друк. арк. 15,50. Обл.-вид. арк. 14,41.
Наклад 300 прим. Зам. № 4485.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/я 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.