

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
«КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ РІЗНИХ РІВНІВ
САМООЦІНКИ»

Виконав студент гр. 601-ФП

_____ 2025 р.

_____ Копилов Борис Олегович

Керівник кваліфікаційної роботи

_____ 2025 р.

_____ к. пед. наук, доцент

Малежик Юлія Миколаївна

Робота допущена до захисту:

В.О. завідувача кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

_____ 2026 р. _____ (підпис)

Полтава 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	7
1.1 Характеристика наукових підходів до тлумачення поняття «комунікативна компетентність»	7
1.2. Особливості особистісного розвитку в юності.....	18
1.3. Психологічні закономірності розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів і педагогів	35
Висновки до першого розділу	45
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ	47
2.1. Огляд та обґрунтування методик	47
2.2. Опитувальник «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна. 49	49
2.3. Методика «Діагностики рівня емпатії» (В. В. Бойко).....	52
2.4. Опитувальник міжособистісних відносин (О.О.Рукавішніков).....	56
2.5. Методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С.Я. Рубінштейн, адаптація А.М.Прихожан).....	60
Висновки до другого розділу.....	62
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ	65
3.1. Організація емпіричного дослідження	65
3.2 Особливості схильності до емоційного відгуку досліджуваних майбутніх психологів і педагогів	67

3.3 Вираженість емпатійних здібностей досліджуваних майбутніх педагогів і психологів.....	71
3.4 Особливості схильності до комунікативної компетентності майбутніх психологів і педагогів	74
3.5 Специфіка комунікативних установок досліджуваних різних груп.....	80
3.6 Характерні риси самооцінки студентів-психологів і майбутніх педагогів ...	84
Висновок до третього розділу	88
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ.....	94

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими соціальними, культурними та інформаційними трансформаціями, які суттєво змінюють характер міжособистісної взаємодії та підвищують вимоги до рівня комунікативної підготовки людини. Глобалізація, цифровізація, інтенсифікація соціальних контактів та постійне зростання потоків інформації створюють нові умови для соціальної взаємодії, які вимагають від фахівців не лише володіння класичними комунікативними навичками, а й здатності гнучко адаптуватися до змінних ситуацій, оперативно реагувати на потреби різних категорій людей та будувати конструктивну взаємодію на засадах емпатії, поваги та відповідальності. У цьому контексті комунікативна компетентність набуває особливого значення як інтегративна характеристика особистості, що об'єднує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти, а також психологічну готовність до професійної взаємодії.

Комунікативна компетентність виступає однією з ключових умов успішної соціалізації, професійної реалізації та психологічної зрілості особистості. Вона не обмежується передачею інформації або володінням мовними навичками, а передбачає здатність розуміти співрозмовника, враховувати його емоційний стан, соціальний статус, індивідуальні особливості, а також будувати взаємодію на принципах емпатії та відповідальності. У науковому дискурсі комунікативна компетентність розглядається як міждисциплінарне утворення, що поєднує психологічні, педагогічні, лінгвістичні та соціокультурні аспекти, а її формування є процесом системним та багаторівневим.

Рівень самооцінки є одним із ключових особистісних чинників, що безпосередньо впливає на формування комунікативної компетентності майбутніх психологів. Самооцінка визначає спосіб, у який людина оцінює власні можливості, встановлює межі своїх дій, реагує на соціальні сигнали та керує міжособистісними взаємодіями. Залежно від рівня самооцінки, комунікативні

уміння проявляються по-різному, що впливає на ефективність професійної діяльності та якість взаємодії з клієнтами, колегами та соціальним оточенням.

У професійній підготовці майбутніх психологів комунікативна компетентність є центральною, оскільки саме вона забезпечує ефективність психологічної допомоги, встановлення довірливого контакту з клієнтом, активне слухання, розпізнавання емоційного стану та конструктивне вирішення конфліктів. Формування цієї компетентності повинно здійснюватися системно, враховуючи як зовнішні освітні умови (навчальні програми, практичні заняття, тренінги), так і внутрішні особистісні чинники (рівень самооцінки, мотивація до самовдосконалення, емоційна саморегуляція).

Таким чином, актуальність теми дослідження зумовлена потребою комплексного вивчення комунікативної компетентності майбутніх психологів у контексті різних рівнів самооцінки, що дозволяє визначити психологічні чинники, які сприяють або перешкоджають її формуванню, та розробити ефективні педагогічно-психологічні стратегії для підвищення професійної готовності молодих фахівців.

Мета: Вивчити особливості формування комунікативної компетентності майбутніх психологів у залежності від рівня їхньої самооцінки, визначити взаємозв'язок між особистісними характеристиками та комунікативними уміннями.

Виконання кваліфікаційної роботи спрямоване на досягнення таких **завдань:**

- Проаналізувати наукові підходи до трактування понять «комунікація», «спілкування», «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність» у психологічному й педагогічному дискурсі.
- Теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між рівнем самооцінки та розвитком комунікативної компетентності майбутніх психологів.
- Організувати та провести емпіричне дослідження рівня комунікативної компетентності, емпатійних здібностей і самооцінки у студентів психологічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження: майбутні психологи у процесі формування професійних компетентностей.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем самооцінки та розвитком комунікативних умінь та навичок.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел, теоретичне моделювання, психодіагностичне тестування.

Галузь застосування результатів дослідження: Результати проведеного дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Отримані теоретичні положення та емпіричні дані доцільно застосовувати під час викладання навчальних дисциплін психологічного спрямування.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1 Характеристика наукових підходів до тлумачення поняття «комунікативна компетентність»

Сучасні реалії розвитку суспільства характеризуються зростанням вимог до рівня професійної підготовки фахівців у всіх сферах діяльності, що зумовлює необхідність підвищення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти на ринку праці. Пріоритетного значення набуває фахівець, здатний до безперервного професійного й особистісного саморозвитку, адаптації до динамічних соціально-економічних умов та прояву високої професійної мобільності.

Компетентнісно орієнтований підхід у вищій освіті спрямований на формування у студентів комплексу ключових компетентностей, що забезпечують їх ефективну соціальну та професійну інтеграцію. Зміст компетентностей виходить за межі суто фахових знань і вмінь та охоплює такі особистісні характеристики, як ініціативність, здатність до співпраці й командної взаємодії, комунікативна культура, уміння навчатися протягом життя, логічно мислити, критично аналізувати й продуктивно використовувати інформацію. У цьому контексті суспільний запит спрямований на підготовку спеціаліста з високим рівнем комунікативної компетентності, що виступає показником його психологічної зрілості та умовою професійної результативності в різних сферах життєдіяльності.

Оволодіння випускниками системою ключових і професійних компетентностей розглядається як один із провідних критеріїв якості вищої освіти та важливий показник їхнього професійного становлення. У сучасних умовах компетентнісна парадигма набула статусу базової методологічної основи підготовки фахівців для всіх галузей економіки та соціальної сфери [18].

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес зумовлює перегляд традиційних моделей навчання та орієнтацію на активну, суб'єктну

позицію студента. Освіта дедалі більше розглядається не як передавання суми знань, а як цілісний процес розвитку особистості, здатної самостійно здобувати, оновлювати й застосовувати знання у змінних професійних і соціальних ситуаціях. У цьому контексті особливої ваги набувають практикоорієнтовані форми навчання, інтерактивні методи, проєктна діяльність, які сприяють формуванню відповідальності, критичного мислення та навичок самостійного прийняття рішень.

Водночас компетентнісна освіта передбачає тісний зв'язок між професійною підготовкою та особистісним розвитком майбутнього фахівця. Формування професійних компетентностей неможливе без розвитку самосвідомості, рефлексії, адекватної самооцінки та мотивації до самореалізації. Саме ці чинники забезпечують готовність молоді людини до усвідомленого професійного вибору та побудови індивідуального кар'єрного шляху [23].

Проблематика комунікативної взаємодії та формування в індивідів комунікативної компетентності набуває особливої актуальності в умовах сучасного суспільного розвитку. Потреба в її ґрунтовному науковому осмисленні зумовлена глибокими соціально-економічними трансформаціями, що відбуваються впродовж останніх десятиліть. Усі ці процеси нерозривно пов'язані зі спілкуванням, яке виступає базовою формою міжособистісної взаємодії та персоніфікованим способом реалізації соціальних зв'язків.

Сьогодні спостерігається постійне розширення простору соціальної взаємодії, посилення інтегрованості особистості у складну систему міжособистісних і професійних відносин, а також ускладнення її рольових функцій у суспільстві. Це, своєю чергою, підвищує вимоги роботодавців до рівня професійної й комунікативної підготовки фахівців. За таких умов людина змушена не лише інтенсифікувати власну комунікативну активність, а насамперед підвищувати її якість – задля налагодження психологічно комфортного контакту з оточенням і конструктивного подолання труднощів у спілкуванні. У зв'язку з цим комунікативна спроможність постає як невід'ємний компонент соціально-психологічної та професійної компетентності особистості.

Нині загально визнаним є той факт, що концепція «комунікативна компетентність» є міждисциплінарною, адже вона відображає здобутки низки наукових сфер – лінгвістики, педагогіки, психології, філософії та інших. Терміни «комунікативність» та «комунікація» у контексті поняття «комунікативна компетентність» уперше запровадив американський лінгвіст Делл Гаймс. Він розглядав комунікативну компетентність як контрапункт до тодішнього уявлення про ідеального учасника спілкування, ідеального комуніканта, яке було запропоноване Ноамом Хомським у рамках теорії структурної лінгвістики. Сьогодні під комунікативною компетентністю розуміють сукупність внутрішніх ресурсів особистості, необхідних для здійснення успішних комунікативних актів у царині міжособистісної взаємодії. Деякі дослідники, оперуючи компетентнісним підходом, схильні вважати компетенцію певною «сильною» рисою індивіда [43].

Тлумачення поняття «комунікативна компетентність» значною мірою залежить від наукової традиції. У вузькому значенні це поняття часто розглядають як уміння організовувати процес обміну інформацією між активними суб'єктами спілкування, враховуючи характер їхніх взаємин, цілі комунікації та соціальні ролі учасників. Такий підхід акцентує увагу на операційних та процедурних аспектах комунікації, тобто на здатності правильно вибрати форму, стиль і канал передачі повідомлення відповідно до конкретної ситуації та партнерів по взаємодії.

У ширшому, комплексному значенні комунікативна компетентність розглядається як здатність особистості ефективно орієнтуватися у різноманітних комунікативних контекстах, яка ґрунтується на поєднанні знань, навичок, умінь та життєвого досвіду. Вона включає володіння вербальними засобами комунікації (мовленням, словниковим запасом, структурою висловлювань, стилістичними й риторичними прийомами) та невербальними засобами (мімікою, жестами, інтонацією, позою, просторовою орієнтацією), що разом забезпечує повноцінну передачу інформації та емоційного змісту. Крім того, комунікативна компетентність передбачає постійне вдосконалення цих навичок

через соціально-психологічне навчання, практичні тренінги, моделювання професійних ситуацій та досвід міжособистісної взаємодії. Це дозволяє особистості гнучко адаптуватися до змінних умов комунікації, прогнозувати реакції співрозмовників, враховувати контекст взаємодії та ефективно вирішувати конфлікти або досягати взаєморозуміння. Таким чином, комунікативна компетентність у широкому сенсі виступає інтегративною характеристикою особистості, що об'єднує знання, уміння, соціальні й психологічні ресурси, які забезпечують ефективну, адекватну та етично обґрунтовану комунікацію в різних соціальних і професійних контекстах. Вона включає в себе не лише сукупність практичних навичок і знань, а й особистісні якості, що визначають готовність до ефективної взаємодії: здатність до емпатії, толерантність, самоконтроль, відповідальність і здатність до рефлексії власної поведінки та емоцій. Комунікативна компетентність передбачає синтез когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, які дозволяють особистості адекватно сприймати соціальні сигнали, коригувати власну поведінку відповідно до потреб співрозмовника та ситуаційних умов, а також досягати професійних цілей через ефективну взаємодію [17].

Водночас у науковому дискурсі поняття комунікативної компетентності нерідко ототожнюється або тісно пов'язується з категорією комунікативної культури, що зумовлює необхідність чіткого розмежування їх змісту. Термін «культура взаємодії» часто трактується або в освітньо-виховному контексті – як показник вихованості, або ж у поведінковому вимірі – як знання соціально прийнятних норм, правил етикету, тактовності та чемності, а також уміння застосовувати їх у повсякденній комунікації.

Комунікативна компетентність охоплює систему внутрішніх можливостей, необхідних для результативного спілкування в широкому спектрі міжособистісних контекстів. До таких можливостей належать: когнітивні здатності до сприйняття, аналізу й інтерпретації комунікативних обставин; уміння прогнозувати та планувати власні дії у взаємодії з іншими; знання соціальних норм і механізмів регуляції поведінки; навички адаптації до змінних

комунікативних умов; здатність до усвідомлення себе та партнера по спілкуванню з урахуванням психоемоційних станів і соціальних чинників. Таким чином комунікативна компетентність постає як інтегральна характеристика особистості, що відображає її морально-ціннісні орієнтації, рівень психологічної зрілості, соціальну й професійну спрямованість, а також здатність встановлювати, підтримувати й розвивати продуктивні міжособистісні контакти, вирішувати конфлікти, вести переговори та здійснювати міжкультурну взаємодію.

Аналіз філософських і психолого-педагогічних джерел засвідчує, що поняття «комунікація» та «спілкування» посідають ключове місце в багатьох наукових галузях, однак у науковій і навчальній практиці вони нерідко необґрунтовано ототожнюються. Причиною цього є близькість їхнього семантичного наповнення. Водночас термін «комунікація» має порівняно пізні походження, адже активно увійшов до наукового обігу лише у ХХ столітті, хоча проблеми ефективної взаємодії та майстерності мовлення осмислювалися ще мислителями античності. Зокрема, Аристотель запропонував одну з перших моделей комунікативного акту, виокремивши в ньому три обов'язкові складові: мовця, зміст висловлювання та адресата повідомлення. Платон уперше систематизував способи передавання знань, розмежувавши усне мовлення і письмо, при цьому віддаючи перевагу живому слову, яке він розглядав як форму «діалогу з мудрецами». Плутарх надавав виняткового значення комунікативним якостям особистості, особливо в контексті політичної діяльності, підкреслюючи необхідність продуманості та змістовності публічного виступу. Вагомий внесок у розуміння комунікативної взаємодії зробив Сократ (бл. 470–399 рр. до н.е.), який застосовував метод пошуку істини шляхом постановки навідних запитань, відомий як «сократична бесіда». У межах цього підходу відсутнє жорстке розмежування ролей учителя й учня, немає протистояння сторін, а істина формується в процесі колективного осмислення висловлених позицій [23].

У психологічному значенні термін «комунікація» вживається у подвійній інтерпретації [17]:

1) як відображення взаємозв'язків між сутностями у діловій чи міжособистісній площині;

2) як опис процесу обміну інформацією у людській взаємодії загалом. В енциклопедичному виданні «Українська мова» поняття «комунікативна компетентність», «комунікативний», «комунікація» не представлені окремими статтями, натомість докладно розкривається термін «спілкування». Комунікація там виступає як один з його складників, поруч із «соціальною перцепцією» (процес сприйняття та розуміння іншої людини) та «інтерацією» (взаємодія), тоді як сама комунікація визначається суто як обмін даними між індивідами.

Аналогічно, у фахових психологічних словниках, зокрема під редакцією В. Зінченка та Б. Мещерякова, терміни «комунікація», «комунікабельність» чи «комунікативний» відсутні. Лише у «Психологічному словнику» під редакцією А. Петровського та М. Ярошевського комунікацію визначено як «смысловий аспект соціальної взаємодії». При цьому взаємодія розглядається як процес безпосереднього чи опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що забезпечує їхню взаємозумовленість. Попри це, у сучасних підручниках і посібниках із педагогіки, психології та соціальних наук терміни «комунікація», «спілкування» та «комунікативна діяльність» активно використовуються, іноді підміняючи одне поняття іншим [20].

У науковій дискусії щодо природи комунікативних процесів виділяють дві основні позиції, що відображають різні підходи до тлумачення взаємозв'язку між поняттями «спілкування» та «комунікація». Перша позиція ґрунтується на погляді, що спілкування є різновидом комунікації, тобто більш широкого феномену. У цьому контексті комунікація розуміється як загальний процес обміну інформацією між людьми або соціальними системами, який охоплює вербальні й невербальні форми взаємодії, передачу знань, емоцій, цінностей і норм. Спілкування, за такою інтерпретацією, є конкретною реалізацією комунікації в міжособистісному контексті, коли інформація передається та сприймається безпосередньо між індивідами. Таким чином, спілкування розглядається як складова комунікації, що реалізує її практичний, життєвий

аспект у конкретних соціальних умовах. Друга позиція відстоює протилежну логіку, звужуючи поняття комунікації до акту спілкування та виділяючи його лише як один із компонентів більш комплексного процесу взаємодії. Згідно з цим підходом, поняття комунікація звужують до акту спілкування та виділяють її як лише один із компонентів спілкування, поряд із інтерактивним і перцептивним.

Таким чином, спілкування не тотожне комунікації: у комунікації інформація, як правило, передається односпрямовано, тоді як у спілкуванні присутній зворотний зв'язок, що дозволяє активно формувати, доповнювати або коригувати передану інформацію. Водночас спілкування відображає систему відносин «суб'єкт–суб'єкт», тоді як комунікація часто має характер «суб'єкт–об'єкт» [17].

Культура спілкування є значно ширшим явищем, ніж просте знання комунікативних правил, усвідомлення етики взаємодії та вміння їх застосовувати на практиці. Вона охоплює не лише зовнішні, операційні аспекти взаємодії, але й глибинні психологічні структури особистості, які забезпечують адекватність, ефективність і соціальну відповідність комунікації. Одним із ключових її компонентів виступають морально-комунікативні установки – стійкі орієнтири, що формують ставлення людини до інших, визначають готовність діяти етично, толерантно та відповідально у взаємодії. Разом із ети-комунікативною спрямованістю особистості вони становлять психологічну основу розвитку комунікативних якостей та навичок.

Низький рівень культури спілкування не завжди свідчить про її повну відсутність. Зазвичай це прояв недостатньо сформованого мотиваційного підґрунтя, через яке обмежується інструментальний рівень комунікативної культури – слабка засвоєність правил взаємодії, соціальних ролей, норм поведінки та комунікативних умінь.

Проблема загострюється, коли культуру спілкування зводять лише до зовнішньої компетентності чи процесуальних проявів поведінки – форми мовлення, технік подачі інформації, способів переконання. У цьому випадку залишається поза увагою внутрішній, змістовний аспект, який включає потреби,

цінності, мотиви та переконання особистості. Саме ця мотиваційно-ціннісна сфера визначає спрямованість розвитку комунікативних якостей, стимулює вдосконалення навичок та їх застосування у реальних соціальних і професійних ситуаціях.

Отже, комунікативна компетентність повинна поєднуватися з особистісною компетентністю, що включає [18]:

а) здатність керувати власною поведінкою, зокрема через усвідомлення внутрішніх станів і емоцій;

б) здатність до саморегуляції, що охоплює контроль над емоціями, самовпевненість, усвідомлення власної цінності та сумлінність, тобто відповідальність за наслідки своїх дій.

З цього випливає, що сформованість комунікативної компетентності нерозривно пов'язана з унікальними особливостями особистості, насамперед її мотиваційними аспектами, які визначають манеру комунікативної активності та сприяють розвитку цього психологічного феномену.

Що стосується терміна «комунікативна компетентність», важливо також розглянути поняття «комунікативні здібності». Їх часто використовують як синоніми, трактуючи або як потенціал для розвитку, що визначає швидкість і якість опанування вмінь, або як здатність безпосередньо до процесу спілкування завдяки володінню знаннями, навичками та технікою комунікації. Тобто комунікативні здібності відображають не просто наявність знань та умінь, а й обсяг часу та зусиль, вкладених у їхнє освоєння, а також ефективність їхнього застосування у взаємодії.

Таким чином, комунікативні здібності становлять основу, на якій формується комунікативна компетентність, і реально розвиваються та проявляються лише у процесі активної спілкувальної діяльності.

Дослідження свідчать, що основним джерелом формування комунікативно компетентної особистості є накопичений досвід взаємодії. Встановлено, що вирішальну роль відіграє активна участь особистості у міжособистісній взаємодії: саме через цілеспрямовану пізнавальну діяльність

індивід засвоює норми поведінки, структурує власні уявлення, досягає соціальні ролі, формує моделі поведінки та опановує комунікативні засоби й навички, що стає основою для здобуття цілісного міжособистісного досвіду.

Виділяють три ключові фактори, які впливають на збагачення досвідом міжособистісного спілкування: соціально засвоєні моделі взаємодії, вроджені комунікативні здібності та вплив соціального оточення. Перед активним соціальним навчанням відбувається приховане або латентне навчання, відоме як «ефект транситуаційного опанування», що забезпечує початкове усвідомлення соціальних змін і накопичення життєвого комунікативного досвіду. Здобутий досвід закріплюється у когнітивних структурах психіки у формі навичок, що сприяє розвитку комунікативної спроможності та «культурному підйому» особистості, який ґрунтується на єдності емоцій, мислення та дій [20].

Практика демонструє, що якщо під час формування комунікативної компетентності робити акцент лише на зовнішніх умовах (змісті матеріалу, форматах та методах навчання) без урахування внутрішніх чинників (потреб, інтересів, нахилів, здібностей), це негативно впливає на процес і результати оволодіння компетентністю.

Узагальнення даних літератури та власне теоретично-експериментальне дослідження дозволяють розглядати комунікативну компетентність як складно структуровану, внутрішньо динамічну систему, що поєднує комунікативні знання та уміння і відображає цілі й результати комунікаційної діяльності суб'єкта.

Розуміння комунікативної компетентності неможливе без розмежування її з поняттям «компетенція». А.К. Мудрик трактує компетентність у широкому сенсі як знання особистості про соціальний світ, власне «Я» та моделі поведінки, тоді як Л.Б. Сікорська визначає компетенцію як коло повноважень, що потребує відповідного знання й досвіду. Б.І. Хасан підкреслює, що компетенції виступають цілями, а компетентності – результатами їх досягнення, тобто компетенція визначає завдання, а ступінь її реалізації слугує показником наявності компетентності [23].

Дослідження також виявили, що розвиток комунікативної компетентності залежить від типу діяльності. На початкових етапах становлення особистості її розвиток відбувається від інтуїтивного оволодіння здатністю до свідомого засвоєння, тоді як на етапі професійної інтеграції та зрілості вибір і розвиток актуальних здібностей стає усвідомленим. Це зумовлено необхідністю вирішення фахових завдань, психологічними особливостями особистості, її прагненням до морального самовдосконалення, рефлексією власної діяльності та специфікою розвитку комунікативної компетентності на різних етапах життєвого шляху.

У сучасних дослідженнях, присвячених проблематиці комунікативної компетентності, чітко окреслюються два провідні напрями – теоретичний і практичний.

У межах теоретичного підходу науковці зосереджуються на аналізі сутності цього феномену, вибудовують концептуальні моделі та структури комунікативної компетентності, визначаючи її місце й значення у забезпеченні ефективної міжособистісної взаємодії. Частина дослідників розглядає комунікативну компетентність як автономну характеристику особистості іншої – як складову більш комплексного особистісного утворення. Окремі автори трактують її одночасно як компонент інших видів компетентностей і як самостійну індивідуальну властивість, тоді як деякі дослідники вбачають у ній не лише особистісну якість, а й певний стан свідомості групи чи колективу.

Практичний підхід орієнтований на вдосконалення та цілеспрямований розвиток комунікативної компетентності. Його представники розробляють методики формування комунікативних умінь і навичок, упроваджують програми підвищення рівня комунікативної підготовки, а також пропонують практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісного спілкування.

У контексті підготовки фахівців-психологів комунікативна компетентність постає як цілісна, багатовимірна професійна якість, що інтегрує сукупність знань про закономірності міжособистісного спілкування, сформовані вміння й навички взаємодії, а також особистісні характеристики, які

забезпечують встановлення та підтримання довірливих взаємин. Її зміст охоплює здатність до активного слухання й емпатійного розуміння, адекватне використання вербальних і невербальних засобів комунікації, а також уміння свідомо регулювати процес спілкування з урахуванням індивідуальних, вікових, соціальних і культурних особливостей співрозмовника.

З огляду на це, комунікативну компетентність доцільно розглядати як один із базових компонентів професійної готовності фахівця. Вона охоплює знання способів цілеспрямованого використання мовних засобів для досягнення комунікативних цілей; високий рівень володіння рідною та, за потреби, іноземною мовою; дотримання норм комунікативної культури; розуміння національно-культурних особливостей і ментальності, а також уміння користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

Отже, комунікативна спроможність виступає внутрішнім психологічним інструментом особистості, що забезпечує реалізацію поставлених цілей як у професійній, так і в міжособистісній взаємодії. Комунікація, яку значна кількість дослідників розглядає як фундаментальну форму людського буття, пронизує всі види фахової діяльності. У цьому контексті вона постає універсальним практичним механізмом для будь-якого спеціаліста як суб'єкта діяльності, адже більшість професійних дій здійснюється через комунікативну взаємодію.

Комунікативна спроможність як специфічне психологічне утворення водночас є результатом і продуктом індивідуальної комунікативної практики. Її структурними складниками виступають техніко-операційні компоненти – мовленнєві та невербальні знання, здатність до адекватного сприймання інших, уміння й навички взаємодії. Ці елементи доповнюються сформованими у процесі соціалізації соціально-психологічними якостями, зокрема зрілістю у міжособистісних стосунках, відповідальністю, здатністю впливати на партнерів по спілкуванню та ефективно адаптуватися до соціального середовища, що передбачає комунікабельність, поведінкову гнучкість і розвинену саморегуляцію [17].

Набуття комунікативного досвіду, по суті, відображає реалізацію

особистістю соціального запиту на формування власної комунікативної компетентності. Цей процес здійснюється шляхом інтеріоризації та закріплення у когнітивних структурах індивіда соціально значущих аспектів взаємодії у вигляді знань і сформованих умінь, що надалі забезпечують їх ефективне застосування у реальному діалозі. Індивідуальний комунікативний потенціал, який охоплює сукупність знань і навичок, слугує засобом засвоєння та відтворення суспільно виробленого досвіду спілкування.

1.2. Особливості особистісного розвитку в юності

Юність – один з ключових етапів розвитку особистості, що проходить між дитинством та дорослим життям. Перехід від дитячого стану зрілості до дорослого зазвичай поділяють на два етапи: період статевого дозрівання (підлітковий вік) та власне юність (яка, своєю чергою, ділиться на ранню й пізню). Рання юність – це, у прямому сенсі, своєрідний «третій світ», що існує між дитинством та повноліттям. Біологічно цей час ознаменований фізичним дозріванням. Переважна більшість дівчат і значна частина хлопців входять у нього вже по завершенню пубертатного періоду; на цей етап лягає завдання опрацювання та виправлення диспропорцій, спричинених нерівномірністю процесів дозрівання. Подальший фізичний розвиток вже можна вважати частиною життєвого циклу зрілої людини.

Надзвичайно важливу роль у період формування цілісного уявлення людини про себе, свої можливості та місце у світі відіграє механізм самооцінки, яка є фундаментом подальшого особистісного розвитку та професійної реалізації. Самооцінка дає можливість особистості зберігати стійкість та залишатися собою незалежно від різноманітних ситуацій та виконує роль ключової ланки довільної саморегуляції. Являючи собою складний психологічний феномен самооцінка визначає направленість людської активності, її ставлення до світу, оточення, до самого себе.

Самооцінка – елемент самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особистості, своїх можливостей, моральних

якостей і вчинків; важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з оточуючими, його критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Тим самим самооцінка впливає на ефективність діяльності людини та розвиток її особистості [40].

Рівень самооцінки людини тісно корелюється з цілями, які вона ставить перед собою, та рівнем її домагань. Адекватна самооцінка дозволяє чітко розподіляти власні ресурси відповідно до викликів та завдань різного ступеня складності. Неадекватна, тобто завищена або занижена самооцінка, погіршує мотиваційну та емоційно-вольову сфери людини та деформує її внутрішній світ, що в свою чергу гальмує її гармонійний розвиток.

Самооцінка є одним із центральних структурних компонентів самосвідомості особистості та виконує низку важливих функцій, серед яких провідне місце займають регулятивна та захисна. Зазначені функції забезпечують внутрішню узгодженість поведінки, емоційних реакцій і ставлення людини до самої себе та соціального оточення.

Регулятивна функція самооцінки полягає у здатності особистості здійснювати свідомий контроль над власною діяльністю та поведінкою. Завдяки регулятивній функції самооцінка виступає внутрішнім механізмом саморегуляції, що дозволяє особистості коригувати власні дії відповідно до уявлень про власні можливості, здібності та соціальні вимоги.

Захисна функція самооцінки спрямована на збереження психологічної рівноваги та цілісності особистості. Вона забезпечує відносну стабільність «Я-образу», сприяє зниженню рівня внутрішньої напруги та запобігає деструктивному впливу зовнішніх оцінок, критики чи невдач. Реалізація цієї функції дає змогу особистості підтримувати відчуття внутрішньої автономії, самоповаги та емоційної стійкості.

Аналізуючи наявні підходи до класифікації самооцінки, доцільно зосередитися на даному розподілі:

- адекватна самооцінка (яка відповідає реальним можливостям і якостям людини);

- неадекватна самооцінка (та, що формується внаслідок викривленого самосприйняття).

Неадекватна самооцінка може набувати двох основних форм. З одного боку, вона проявляється як завищена, коли індивід схильний надмірно підкреслювати власні позитивні риси та переоцінювати свої досягнення. З іншого боку занижена самооцінка, що характеризується знеціненням особистісних переваг і загостреною увагою до власних недоліків.

Значною мірою рівень самооцінки виявляється через відношення людини до досягнень та успіхів оточуючих. Хибне бачення власного "Я" ускладнює існування не лише для самого носія цього сприйняття, але й для його оточення. Зазвичай, хибне самоусвідомлення є першопричиною конфліктних ситуацій, у яких опиняється особа.

Людина, яка не поважає себе і переконана, що не заслуговує серйозного ставлення з боку інших, рідко здатна щиро поважати будь-кого навколо. Внутрішня знеціненість поступово руйнує не лише ставлення до себе, а й здатність будувати здорові, довірливі стосунки. Занижена самооцінка не обмежується критикою окремих рис характеру – вона заперечує цінність особистості загалом. Саме в цьому прихована її найбільша небезпека. Такий внутрішній стан створює невидимі бар'єри на шляху до саморозвитку, позбавляє людину віри у власні сили та мотивації змінювати своє життя. Замість боротьби з недоліками виникає відчуття безпорадності й пасивності. Наслідки цього явища виходять далеко за межі внутрішнього світу окремої людини. Невпевненість, замкненість і постійне самознецінення відображаються на спілкуванні з іншими, провокують конфлікти та ускладнюють взаєморозуміння.

Завищена самооцінка часто сприймається як прояв упевненості та внутрішньої сили особистості, однак з наукової точки зору вона є результатом спотвореного уявлення про власні можливості та соціальну значущість. Такий тип самооцінки знижує здатність людини до самокритичного аналізу власної діяльності та ускладнює адекватне сприйняття об'єктивної реальності. Особи із завищеною самооцінкою, як правило, демонструють низьку толерантність до

критики та схильність до знецінення досягнень інших. У міжособистісній взаємодії це проявляється у підвищеній конфліктності та труднощах у побудові конструктивної комунікації. Відсутність готовності визнавати власні помилки негативно впливає на якість соціальних зв'язків і перешкоджає ефективній співпраці в соціумі.

Найбільш складним для психологічного коригування є саме неадекватно занижена самооцінка. Такий внутрішній стан ускладнює процес психологічної корекції, негативно впливає на особистісний розвиток і обмежує здатність людини реалізовувати власний потенціал у соціальному середовищі.

Формування неадекватної самооцінки у юнацькому віці спричинене здебільшого впливом низки взаємопов'язаних психологічних та соціальних чинників. Насамперед вирішальну роль має ставлення важливих дорослих, яке проявляється у ступені любові та прийняття людини, типі уваги до неї, силі й якості комунікації, переважаючому стилі взаємодії, а також у методах оцінювання її поведінки та дій. Не менш значущим фактором є успішність у навчанні. Суттєвий вплив має і соціальний досвід у колі однолітків, зокрема успішність міжособистісної комунікації, наявність приятельських та романтичних зв'язків. Окремо варто виділити механізм зіставлення власних здобутків із особистими життєвими цілями, а також їхнє порівняння зі здобутками інших важливих осіб.

Важливу роль у формуванні уявлень особистості про власні можливості має співвіднесення реального образу «Я» з ідеальним, тобто з уявленням про бажаний зразок власної особистості. Чим менш вираженою є розбіжність між реальним самовідчуттям та ідеальним образом, тим більш вагомим стає визнання людиною власних досягнень. Також істотний вплив на становлення самооцінки справляють реальні результати діяльності в різних сферах життєдіяльності [49].

Особи юнацького віку з низьким рівнем самоповаги відзначаються підвищеною чутливістю до всього, що можуть зачіпати їхню самооцінку. Вони гостріше, ніж інші, реагують на критичні коментарі та осуд, а також надмірно зосереджуються на можливій негативній оцінці з боку оточення. Різні невдачі

або усвідомлення своїх недоліків переживаються ними особливо болісно. Унаслідок цього для таких осіб характерні сором'язливість, схильність до психологічної ізоляції та вимушений ескапізм. Люди з зниженим рівнем самоповаги ймовірніше переживають самотність.

Під час міжособистісної взаємодії такі люди часто відчують невпевненість, напруження, заздалегідь очікують негативного ставлення з боку інших. Комунікативні труднощі зумовлюють зниження соціальної активності та обмежену участь у суспільному житті. Під час постановки певних цілей особа не розраховує на успіх, вважаючи себе недостатньо компетентною для їх досягнення. Натомість особи з високим рівнем самооцінки характеризуються більшою автономністю, впевненістю у власних силах і загальною задоволеністю життям. Низька самоповага часто виступає одним із типових супутників депресивних станів.

Отже, розвиток самосвідомості юнаків відбувається так, що на певному віковому етапі актуалізується потреба в активному ставленні до себе, самостійному формуванні оцінки власних досягнень, насамперед у навчальній діяльності, а також у прагненні вибудувувати подальшу поведінку на основі цієї оцінки.

У період ранньої юності відбуваються суттєві перетворення мотиваційної сфери особистості, передусім у сфері потреб та інтересів. Частина потреб з'являється вперше або зазнає певних змін, що зумовлено поєднанням біологічних і когнітивних чинників розвитку. Так, потреба в сексуальному задоволенні актуалізується лише після становлення відповідних фізіологічних механізмів, тоді як потреба в самореалізації формується завдяки певного рівня інтелектуального, соціального та особистісного розвитку [38].

Юнаки та дівчата перебувають у стані спрямованості на міжособистісне спілкування, що спонукає їх до активного пошуку контактів з однолітками. Таке спілкування вирізняється високим рівнем довіри, емоційної насиченості та взаємної відповідальності. В такому випадку міжособистісні невдачі переживаються особливо гостро. Юнацька дружба постає першою самостійно

обраною формою емоційної прив'язаності, яка передує романтичним стосункам і характеризується високою емоційною інтенсивністю та принциповістю.

Протягом юнацького віку (від 15–16 до 20 років) особистість збагачуючи власний ментальний досвід, досягає значного рівня інтелектуального розвитку та вперше системно осмислює свою унікальність. У цей час формується цілісний образ «Я», відбувається самовизначення у життєвій і професійній сферах, а також усвідомлене бачення майбутнього, що засвідчує поступовий перехід до етапу дорослості.

Різноманітні ознаки юнацтва як окремої соціально-психологічної та демографічної групи з притаманними їй ціннісними орієнтаціями, мовними особливостями, нормами поведінки, стилем життя, формами дозвілля та рішучістю у втіленні власних задумів, свідчать про унікальну соціально-психологічну ситуацію розвитку, властиву саме цьому віковому періоду.

Ключовою психологічною рисою раннього юнацького віку є спрямованість особистості на майбутнє. Прагнення юнаків до конструювання власних життєвих задумів та усвідомленого формування життєвої перспективи стає головним чинником особистісного розвитку в даний період. Поняття життєвого плану має комплексний характер і охоплює різні аспекти самовизначення людини, зокрема стиль життя, вибір професії, рівень домагань, матеріальне становище та соціальні перспективи.

Для більшості юнаків життєві плани рідко мають чіткі обриси й часто не відмежовуються від мрій та бажань. Говорячи про їх реалістичність слід враховувати не лише цілі, а й шляхи їх досягнення, а також варто вміло оцінювати власні внутрішні й зовнішні ресурси. Л.С. Виготський розглядав життєві плани як показник опанування особистістю свого внутрішнього світу та як своєрідну систему адаптації до реальності, пов'язуючи їх із формуванням принципово нового типу цільової регуляції поведінки [16].

Як зазначалося, попереднє самовизначення та побудова життєвих планів є центральним психологічним новоутворенням юнацького віку. За К.А. Абульхановою-Славською, підґрунтям для планування індивідом власного

майбутнього слугує наявна в суспільстві модель «типового життєвого шляху». Ця модель, закріплена в культурі та системі соціальних цінностей, ґрунтується на принципі своєчасності та визначає оптимальні часові межі для здійснення ключових життєвих кроків з метою успішної соціальної реалізації.

Соціальний аспект розвитку особистості в цей період передбачає залучення молодого людини до засвоєння системи норм, знань та навичок, необхідних для створення системи матеріальних і духовних цінностей, виконання суспільних ролей та прийняття соціальної відповідальності. Таким чином, ранній юнацький вік тісно пов'язаний із процесом активної соціалізації та входження особистості у світ дорослого життя [31].

Процес соціалізації юнаків і дівчат зумовлюється умовами та динамікою їхнього психічного й особистісного розвитку. З урахуванням індивідуально-психологічних особливостей можна виокремити кілька типів соціалізації. Перший тип характеризується наявністю значних труднощів у поведінці, частими конфліктами та ускладненим засвоєнням соціальних ролей. Другий тип вирізняється поступовим і врівноваженим перебігом, за якого молода особистість відносно легко інтегрується в доросле життя, не створюючи істотних проблем для батьків і педагогів. Третій тип пов'язаний із динамічними, інколи стрибкоподібними змінами, які перебувають під ефективним контролем самої особистості; таким юнакам і дівчатам притаманні високий рівень самоконтролю та самодисципліни.

Зазначені типи соціалізації по-різному проявляються у повсякденній життєдіяльності молоді. Здебільшого дівчата демонструють вищий рівень соціального розвитку порівняно з хлопцями, глибше й результативніше засвоюють соціальні ролі та раніше беруть на себе відповідальність за власне життя. Водночас у питаннях вибору професії чи навчального закладу суттєвих міжстатевих відмінностей, як правило, не виявляється.

Оскільки ранній юнацький вік є періодом інтенсивної соціалізації та формування цілісної особистості, освітній заклад має з однаковою відповідальністю забезпечувати підготовку старшокласників до професійної

діяльності, сімейного життя, виконання громадянських обов'язків і стимулювати їх до систематичного саморозвитку. Реалізація цих завдань є можливою лише за умови їх комплексного розв'язання та тісної взаємодії школи з іншими соціальними інститутами.

Соціальна ситуація розвитку в ранній юності визначається перебуванням людини на етапі переходу до самостійного життя, необхідністю особистісного й професійного самовизначення та вибору життєвого шляху. Центральним психологічним чинником цієї ситуації стає професійний вибір, у процесі якого формується специфічна внутрішня позиція особистості. Її особливість полягає в домінуванні, спрямованості на майбутнє та в осмисленні теперішнього через призму перспективних життєвих цілей.

Важливою характеристикою внутрішньої позиції старшокласника є трансформація потреб: безпосередні імпульси поступово набувають опосередкованого, усвідомленого й довільного характеру. Учень отримує здатність регулювати власні потреби та прагнення, планувати життєву перспективу, що свідчить про досягнення ним достатньо високого рівня особистісного та соціального розвитку [38].

У ранньому юнацькому віці відбувається становлення механізму цілепокладання, що виявляється у формуванні життєвих задумів, планів, стратегічних цілей і загального бачення власного життєвого шляху. Цей механізм безпосередньо пов'язаний зі здатністю особи до самопроєкції в майбутнє, тобто з умінням усвідомлено визначати конкретні цілі, уявляти себе в перспективі та будувати реальну життєдіяльність з орієнтацією на майбутні результати.

Сформована внутрішня позиція юнака зумовлює переосмислення ним змісту, цілей і завдань навчальної діяльності. Освіта починає оцінюватися з погляду її значущості для подальшого життєвого шляху, насамперед у контексті професійного вибору та самореалізації.

Соціальна позиція юнаків і дівчат дедалі більше зорієнтована на досягнення статусу самостійної дорослої особистості. У зв'язку з цим зростає

інтерес до стилю життя дорослих, що сприяє формуванню життєвих і професійних орієнтацій. Водночас розширюється коло міжособистісних контактів з ровесниками, поєднуючись із підвищеною вибірковістю у встановленні близьких стосунків та особистісних симпатій.

Особистісне самовизначення юнаків і дівчат постає як процес свідомого визначення індивідом власної ідентичності та місця у системі суспільних відносин, що проявляється в активному й відповідальному ставленні до себе та навколишньої дійсності. У період ранньої юності цей процес передбачає формування стійких переконань, засвоєння моральних норм, принципів та ідеалів, а також розвиток умінь осмислювати явища соціального життя й пізнавати власний внутрішній світ. Його основою є не стільки обсяг засвоєних знань, скільки готовність до самостійного прийняття рішень і відповідальних дій у нових життєвих ситуаціях [16].

Зміст особистісного самовизначення реалізується через процеси сенсотворення, що полягають у формуванні уявлень про сенс життя та пошуку індивідуального життєвого смислу, мотивації, яка спонукає до цілеспрямованої діяльності, а також самореалізації й самовираження як свідомого утвердження власної позиції у значущих для особистості ситуаціях. Центральним аспектом цього процесу є усвідомлення юнаками та дівчатами себе суб'єктами самопізнання, саморозвитку й самовдосконалення.

Професійне самовизначення юнаків формується в результаті активних роздумів про майбутнє та зазвичай проявляється у певній спрямованості на вибір професії. Водночас ця спрямованість часто є нестійкою та супроводжується сумнівами й коливаннями, що виявляються у зацікавленні кількома професійними напрямками, суперечностях між прагненнями й здібностями, а також між ідеалізованими уявленнями про професію та реальними можливостями її здобуття. Старшокласники, які ще не визначилися з професійним вибором, гостро переживають цю проблему й активно обговорюють її з ровесниками та дорослими.

На етапі навчання у старших класах учні починають серйозно оцінювати

власну професійну придатність до обраної сфери діяльності. Під час вибору професії вони враховують не лише інтереси, а й власні здібності, рівень підготовки та відповідність особистісних можливостей вимогам майбутньої професії. Це зумовлює підвищений інтерес до питань психології здібностей, мислення, самовиховання, у пізнанні яких важливу роль відіграє підтримка педагогів, фахівців-практиків і шкільних психологів [38].

Поряд із процесами самовизначення, провідними новоутвореннями раннього юнацького віку виступають відкриття внутрішнього «Я», формування цілісної Я-концепції та становлення світогляду, які визначають подальший напрям особистісного розвитку.

У процесі дорослішання, на тлі інтенсивних фізичних і психічних змін та зростання соціальних вимог, перед особистістю постає завдання досягнення нової якості ідентичності. Це передбачає інтеграцію різних аспектів Я, пов'язаних з різними соціальними ролями у внутрішньо узгоджену й несуперечливу цілісність, а також гармонізацію власної самооцінки з оцінками значущого соціального оточення. У цьому контексті Е. Еріксон розглядав кризу ідентичності як сукупність ключових протиставлень, серед яких – чітка або розмита часова перспектива, впевненість у собі чи сором'язливість, експериментування з різними ролями або фіксація на одній, здатність до навчання чи блокування діяльності, сексуальна диференціація або невизначеність, чіткість авторитетів або їх розмитість, ідеологічна визначеність чи ціннісна дезорієнтація.

Успішне подолання первинної кризи ідентичності значною мірою полегшує особистості подальше переживання аналогічних кризових ситуацій. Водночас у цьому процесі можливі певні ускладнення. Рольове змішування проявляється у тривалій нездатності завершити психосоціальне самовизначення, що зумовлює регрес до попередніх етапів розвитку. Дифузія часу пов'язана з порушенням його суб'єктивного переживання: або з відчуттям постійного дефіциту часу, або, навпаки, з переживанням його порожнечі, монотонності та екзистенційної беззмістовності. Застій у діяльності виявляється у зниженні

працездатності, зануренні в другорядні заняття, що гальмують особистісне зростання, поверненні до інфантильних форм переживань, а також у нездатності продовжувати освіту чи здійснити професійний вибір. Негативна ідентичність, своєю чергою, характеризується свідомим запереченням соціально схвалюваних ролей і цінностей та орієнтацією на деструктивні, соціально небажані зразки поведінки [16].

Важливою рисою психічного розвитку в ранньому юнацькому віці є інтенсивне становлення самосвідомості, що виявляється у відкритті власного внутрішнього світу, усвідомленні унікальності особистості, незворотності часу та формуванні цілісного уявлення про себе. Юнак починає сприймати свої емоційні стани й переживання не лише як реакції на зовнішні події, а як прояви внутрішнього Я, що актуалізує потребу в саморегуляції, самоконтролі та самооцінці.

Юнацьке Я на цьому етапі ще є нестійким і недостатньо інтегрованим, що нерідко супроводжується відчуттям тривоги або внутрішньої порожнечі. У зв'язку з цим зростає потреба у спілкуванні, яке водночас набуває більш вибіркового характеру, а також з'являється прагнення до усамітнення як умови внутрішнього самопізнання.

Формування цілісного образу Я відбувається поетапно: спочатку через усвідомлення й оцінку тілесних характеристик та зовнішньої привабливості, а згодом – через осмислення моральних, духовних, інтелектуальних і вольових якостей. Провідну роль у цьому процесі відіграє особистісна рефлексія, що реалізується у формі постійного самопостереження, самоаналізу та співвіднесення власних переживань із соціальною реальністю.

Усвідомлення себе як неповторної особистості тісно пов'язане з осмисленням соціального контексту власного існування. Юнацька рефлексія спрямовується на визначення свого місця у світі, життєвого призначення та моральних орієнтирів. Роздуми над питаннями сенсу життя, життєвого ідеалу, майбутньої професії та відповідальності за власні вчинки стають підґрунтям соціально-морального і духовного самовизначення. Хоча такі міркування інколи

можуть бути наївними або нереалістичними, сама потреба в них свідчить про зрілість особистості та готовність до цілеспрямованого самовиховання.

Розвинена рефлексія дозволяє юнакові дистанціюватися від безпосереднього перебігу подій, аналізувати власне життя й стосунки з іншими, що сприяє глибшому розумінню моральних норм і духовних цінностей. Результатом цього процесу стає формування усвідомленої духовно-моральної позиції та обґрунтування власних життєвих мотивів.

Перехід самосвідомості на якісно новий рівень виявляється у зростанні значущості власної системи цінностей, інтеграції часткових самооцінок у цілісне ставлення до себе та розвитку здатності відокремлювати окремі успіхи чи невдачі від загального уявлення про власну особистість. Важливою складовою цього процесу є формування самоповаги як узагальненого ставлення до себе, що проявляється у прийнятті себе, почутті власної гідності та узгодженні Я-реального з Я-ідеальним [49].

Низький рівень самоповаги часто супроводжується труднощами у міжособистісному спілкуванні, відчуттям самотності, зниженими соціальними домаганнями та униканням конкурентних видів діяльності. Невіра у власні сили призводить до відмови від досягнення поставлених цілей, що, своєю чергою, закріплює негативну самооцінку. З огляду на ці особливості, педагогічна діяльність у старших класах має бути спрямована на підтримку адекватної самоповаги учнів, створення ситуацій успіху та умов, за яких молоді люди з низькою самооцінкою змогли б усвідомити власну соціальну й особистісну значущість.

Отже, розвиток самосвідомості в ранньому юнацькому віці охоплює відкриття внутрішнього світу, формування цілісного образу Я, становлення самоповаги та світогляду, що є показниками особистісної зрілості. Світогляд формується як інтегрована система поглядів на світ і місце людини в ньому, спираючись на раніше засвоєні моральні норми, ідеали та цінності, які у цей період зазнають переосмислення й узгодження.

Формування світогляду передбачає також соціальну орієнтацію

особистості, усвідомлення власної належності до певних соціальних спільнот і вибір шляхів досягнення бажаного соціального статусу. Важливу роль у цьому процесі відіграє громадянська активність, яка сприяє збагаченню морального досвіду та формуванню ставлення до ключових соціальних явищ.

До завершення шкільного навчання юнак, як правило, набуває відносно стійкої системи моральних, соціально-політичних, культурних і світоглядних уявлень. Загальні світоглядні пошуки конкретизуються у життєвих планах, які відіграють провідну роль у становленні мотиваційної сфери особистості та визначають напрями її подальшого розвитку.

У структурі світогляду юнаків провідне місце посідають ідеали, які поступово набувають мотиваційної функції та визначають спрямованість їхньої діяльності. На відміну від підліткового віку, коли ідеалом зазвичай виступає конкретна особа, що справила емоційно сильне враження, у період ранньої юності відбувається свідоме конструювання власної системи ідеалів. Вони ґрунтуються на узагальнених моральних принципах, здатних реалізовуватися в різноманітних життєвих ситуаціях і формувати чітку, усвідомлену моральну позицію особистості. Перехід від персоніфікованого до узагальненого ідеалу є суттєвим етапом особистісного розвитку.

На цьому віковому етапі засвоєння етичних знань набуває цілеспрямованого й усвідомленого характеру. Воно полягає у формуванні стійких, особистісно значущих норм і принципів поведінки, які становлять основу моральних переконань [31]. Якщо для підлітка характерна мінливість суджень і залежність оцінок від ситуативних чинників, то юнак дедалі рідше спирається на зовнішні думки, натомість виробляє власну систему поглядів, що регулює його поведінку. Учні старших класів здатні до аргументованих міркувань щодо моральних якостей, критично переосмислюють раніше некритично засвоєні цінності. Їхні моральні оцінки та самооцінка поступово звільняються від властивих підлітковому вікові випадковості, пряминості та односторонності. Водночас високий рівень моральної свідомості формується передусім за сприятливих умов життя, виховання та духовного розвитку.

У період зрілої юності завершуються процеси біологічного дозрівання, посилюється потреба в інтелектуальному зростанні, зростає емоційна врівноваженість. Значущого розвитку набувають міжособистісні стосунки, зокрема спілкування з ровесниками та представниками протилежної статі. Водночас тривають процеси саморозвитку й самовдосконалення.

Цей віковий період характеризується глибокою перебудовою особистості, зумовленою змінами соціальної ситуації розвитку, такими як вступ до закладу вищої освіти або початок трудової діяльності. Молода людина опиняється перед необхідністю самостійного прийняття рішень, планування життєвого шляху та відповідальності за власний вибір. Вона переходить від пізнання світу до його активного перетворення, утверджуючи себе у професійній діяльності.

Вибір професії та навчання у вищому навчальному закладі є свідченням професійного самовизначення особистості. Це складний і відповідальний етап, адже саме від нього значною мірою залежать подальша самореалізація, соціальна успішність і задоволеність життям. Професійний вибір здійснюється з урахуванням системи життєвих цінностей: орієнтації на престиж, соціальне визнання, матеріальні вигоди або суспільну значущість. Нерідко він формується під впливом батьківських очікувань чи романтизованого уявлення про професію, що в майбутньому може призвести до розчарувань і гальмування особистісного розвитку. Саме тому професійне самовизначення має бути усвідомленим і спиратися на реальну оцінку власних інтересів, здібностей і можливостей.

Навчання у вищому закладі освіти виступає важливим етапом професійного становлення, що передбачає активне входження особистості у професійну роль, засвоєння системи знань, норм і цінностей, оволодіння фаховими вміннями. У цей період відбувається адаптація студента до нових умов навчальної діяльності, що потребує переосмислення попереднього досвіду, розвитку самодисципліни та самоорганізації.

Частина молоді після завершення школи відразу залучається до практичної трудової діяльності. Адаптація в такому разі ускладнюється

необхідністю одночасно опановувати нові умови праці й професійні обов'язки. Реальні трудові будні не завжди відповідають очікуванням, тому значну роль у полегшенні адаптації відіграють підтримка з боку близьких і конструктивні взаємини з досвідченими наставниками.

Зрілий юнацький вік також пов'язаний з активним включенням особистості в суспільне життя та усвідомленням громадянської відповідальності. Участь у виборах стає першою формою реалізації цієї відповідальності, водночас молода людина зазнає впливу політичних технологій, що може ускладнювати самостійний вибір. Протистояти такому тиску допомагають критичне мислення, здатність до об'єктивного аналізу інформації та сформована світоглядна позиція.

Світогляд сучасної молоді характеризується множинністю поглядів і відсутністю єдиного домінантного орієнтира. Така ситуація має як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, вона стимулює самостійність мислення, розвиток відповідальності та внутрішньої свободи; з іншого – спричиняє диференціацію молоді за рівнем соціальної та моральної зрілості.

Потреба в досягненні та визнанні проявляється у прагненні до успіху в різних видах діяльності й реалізується залежно від попереднього життєвого досвіду. Водночас потреба в самореалізації пов'язана з розвитком власного «Я», удосконаленням здібностей і прагненням до соціального прийняття. Юнацький вік, за Г. С. Абрамовою, є періодом зміцнення «Я», його здатності зберігати індивідуальність у групових взаєминах і близьких стосунках [38].

Прояви цих потреб мають і статеві відмінності, значною мірою зумовлені соціальними стереотипами. Дівчатам частіше приписується орієнтація на безпеку й міжособистісне схвалення, тоді як юнаки більш зорієнтовані на досягнення та підпорядкування правилам організованої групи. Соціальні очікування нерідко обмежують прагнення дівчат до індивідуального успіху, що може стримувати їхню самореалізацію та розвиток особистісного потенціалу.

Реалізація провідних потреб у період ранньої юності зумовлює формування якісно нового рівня самосвідомості особистості – цілісної «Я-концепції». За визначенням Р. Бернса, «Я-концепція» являє собою інтегровану

систему уявлень індивіда про самого себе, нерозривно пов'язану з їх оцінюванням. У її структурі науковець виокремлює три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, афективний та поведінковий. Когнітивний компонент («Я-образ») відображає уявлення людини про власні якості й можливості; афективний (самооцінка) полягає в емоційному ставленні до цього уявлення; поведінковий компонент охоплює потенційні дії та реакції, які зумовлюються «Я-образом» і самооцінкою.

У зрілому юнацькому віці посилюється прагнення до самопізнання: людина намагається зрозуміти, ким вона є і на що здатна, зіставляючи рівень власних домагань із реальними досягненнями. Водночас обмеженість соціального досвіду ускладнює адекватну самооцінку, що нерідко зумовлює імпульсивні або соціально неприйнятні вчинки, спрямовані на перевірку власної рішучості, мужності чи «дорослості». У процесі самооцінювання юнаки й дівчата враховують думки значущого оточення, здійснюючи складний вибір між різними соціальними оцінками. Так, поведінка, яку однолітки можуть трактувати як прояв сміливості або товариськості, з позиції дорослих часто оцінюється критично як псевдодружба або безвідповідальність.

Пошук власної ідентичності у юнаків завершується формуванням структури «Я-концепції», що включає «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Між цими складовими зазвичай існує певна дистанція. Якщо рівень домагань є завищеним, а власні можливості недостатньо усвідомленими, це може призводити до зниження впевненості в собі, що зовні проявляється у формі дратівливості, агресивності або внутрішньої напруженості. Як зазначає І. С. Кон, різні варіанти «Я» можуть відрізнятися за змістом, спрямованістю (позитивною, негативною чи амбівалентною), інтенсивністю переживань, значущістю для самооцінки, послідовністю та якісними характеристиками. У психології розрізняють такі типи «Я-образів», як «теперішнє Я», «майбутнє Я», «бажане Я», «фантастичне Я», «зображуване Я» та «ідеалізоване Я» [38].

Несформованість або спотворення «Я-концепції» може зумовлювати різноманітні порушення поведінки в подальшому розвитку особистості. Зокрема,

зниження рівня самоповаги часто призводить до соціальної дезадаптації, агресивності та девіантних форм поведінки. В окремих випадках це сприяє розвитку конформізму: молоді люди легко піддаються груповому тиску й можуть ставати учасниками асоціальних або протиправних дій. Ще одним наслідком негативної «Я-концепції» є спотворення сприймання власних вчинків, коли особи з низькою самооцінкою не здатні усвідомити або прийняти позитивні аспекти власної поведінки, оскільки вважають себе неспроможними на морально значущі дії.

Отже, юнацький вік постає одним із визначальних етапів психічного й особистісного розвитку людини, адже саме в цей період відбуваються глибокі та якісні зміни у структурі самосвідомості. Молода особа переходять від ситуативного, фрагментарного сприйняття себе до усвідомлення власної цілісності, унікальності та неповторності. Активно формується «Я-концепція» як відносно стійка система уявлень про себе, що включає образ реального «Я», уявлення про бажане або ідеальне «Я», а також оцінку власних можливостей і меж.

У цей віковий період особливо інтенсивно вибудовується система ціннісних орієнтацій і світоглядних установок, які визначають життєві пріоритети, моральні переконання та соціальну позицію особистості. Юнаки прагнуть зрозуміти сенс власного існування, своє місце в суспільстві, значущість міжособистісних стосунків і перспективи майбутнього професійного та особистого самореалізування. Зростає потреба в самопізнанні, самоаналізі й самовизначенні, що проявляється у схильності до рефлексії, критичного осмислення власних дій, переживань і життєвих рішень.

Характерною особливістю юнацького віку є також активне осмислення власної індивідуальності: особистість аналізує свої здібності, риси характеру, сильні й слабкі сторони, співвідносить їх із соціальними очікуваннями та вимогами середовища. Цей процес нерідко супроводжується внутрішніми суперечностями, сумнівами та коливаннями самооцінки, що, однак, є необхідною умовою становлення зрілої ідентичності [31].

Процеси особистісного становлення безпосередньо відбиваються на формуванні самооцінки, яка набуває більш узагальненого й стійкого характеру. Порівняння уявлень про «Я-реальне» та «Я-ідеальне» сприяє виробленню ставлення до себе, рівня самоповаги та впевненості у власних силах. Адекватна самооцінка виступає важливим психологічним ресурсом, що забезпечує емоційну врівноваженість, здатність до саморегуляції, відповідальність за власні рішення й готовність до подолання життєвих труднощів. Водночас порушення у формуванні самооцінки можуть зумовлювати внутрішню напруженість, тривожність або неадекватні рівні домагань, що ускладнює процес соціальної адаптації.

Сформованість самосвідомості та самооцінки має визначальний вплив і на професійне самовизначення юнаків. Усвідомлення власних інтересів, здібностей, цінностей і потенційних можливостей створює підґрунтя для свідомого та відповідального вибору майбутньої професії. Особи з більш зрілою «Я-концепцією» здатні співвідносити власні ресурси з об'єктивними вимогами професійної діяльності, прогнозувати перспективи свого розвитку та приймати зважені рішення. Натомість недостатня особистісна зрілість і неадекватна самооцінка зумовлюють переважання зовнішніх чинників у професійному виборі – орієнтацію на соціальні стереотипи, очікування батьків чи ситуативні впливи, що в подальшому може призвести до професійної фрустрації та гальмування особистісного зростання [38].

Таким чином, юнацтво постає як сенситивний період формування самосприйняття та професійного самовизначення, у межах якого закладаються психологічні основи життєвої стратегії, самореалізації та відповідального ставлення до власного майбутнього.

1.3. Психологічні закономірності розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів і педагогів

У системі професійної підготовки майбутніх психологів розвиток комунікативних здібностей посідає центральне місце, оскільки спілкування є не

лише формою взаємодії, а й основним інструментом реалізації психологічної допомоги. Саме через комунікацію психолог встановлює первинний контакт із клієнтом, формує атмосферу довіри та безпеки, створює умови для відкритості й саморозкриття. Ефективна комунікативна взаємодія дає змогу фахівцеві глибше розуміти внутрішній світ іншої людини, її емоційні стани, мотиви поведінки та особистісні переживання, що є необхідною передумовою якісної психодіагностики, психологічного консультування, психотерапії, психокорекції та психопрофілактики. Крім того, комунікативні здібності забезпечують можливість популяризації психологічних знань, адаптації наукової інформації до рівня різних соціальних груп і формування психологічної культури суспільства загалом.

Актуальність цілеспрямованого розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів зумовлена тим, що професійна компетентність у цій сфері є неможливою без сформованої комунікативної компетентності. Високий рівень володіння комунікативними навичками забезпечує дотримання етичних норм професійної взаємодії, здатність до коректного й тактовного ведення діалогу, повагу до особистісних меж клієнта та відповідальність за психологічний вплив. Комунікативна майстерність формує позитивний професійний імідж психолога, сприяє його успішній адаптації до різноманітних і часто непередбачуваних умов професійної діяльності, а також визначає якість проведення тренінгів, групових занять і консультативної роботи. Вона є важливою умовою ефективної співпраці з колегами, представниками суміжних професій, адміністрацією установ, а також конструктивного врегулювання конфліктних ситуацій, управління власними емоційними станами та профілактики емоційного й професійного вигорання [2].

В умовах сучасного суспільства, яке вирізняється високою динамічністю, соціальною напруженістю та зростанням запиту на психологічну допомогу, комунікативні здібності стають одним із ключових ресурсів професійної стійкості психолога. Здатність гнучко адаптувати стиль спілкування до різних клієнтів і ситуацій, поєднувати емпатію з професійною дистанцією, усвідомлено використовувати вербальні й невербальні засоби комунікації визначає

ефективність фахової діяльності на різних етапах професійного становлення. Саме тому формування та системне вдосконалення комунікативних здібностей має бути пріоритетним завданням освітнього процесу в закладах вищої освіти. Їх розвиток через поєднання теоретичної підготовки з активними формами навчання – тренінгами, рольовими іграми, аналізом професійних ситуацій та практичною діяльністю – є одним із визначальних чинників підготовки конкурентоспроможного, професійно зрілого та соціально відповідального психолога.

Сучасні соціальні трансформації висувають нові вимоги до професійної підготовки психологів. В умовах сучасного суспільства психологічні знання та практичні вміння повинні активно інтегруватися не лише в освітній процес, а й у повсякденну практичну діяльність, що дозволяє фахівцеві ефективно реагувати на різноманітні запити і потреби клієнтів, організацій та суспільства загалом. У цьому контексті комунікативна компетентність особистості набуває особливої ваги, оскільки вона визначає здатність психолога не лише встановлювати контакти, але й підтримувати їх на професійному рівні, забезпечуючи ефективну реалізацію діяльності та досягнення особистих і професійних цілей.

Формування адекватного уявлення психолога про власну професійну компетентність сприяє самопізнанню, усвідомленню цінності особистості, а також стимулює процес безперервного професійного розвитку. Така самосвідомість впливає на рівень самооцінки і мотивує до вдосконалення професійної майстерності [7]. Вона створює внутрішню опору для прийняття рішень у складних ситуаціях, знижує ризик професійних помилок і сприяє підвищенню психологічної стійкості.

Професійна комунікація психолога не обмежується технічним володінням навичками ведення діалогу. Вона включає принципову орієнтацію на клієнта як на рівноправного суб'єкта взаємодії, що передбачає активну участь, взаємне розуміння та відкритість. Така взаємодія є взаємозумовленою: психолог впливає на клієнта, але водночас сам піддається зворотному впливу, адаптуючи власні дії до специфіки його потреб, емоційного стану та особистісних

характеристик. У цьому сенсі діалог постає не просто технічним засобом професійної діяльності, а фундаментальною умовою ефективної психологічної роботи.

Здатність будувати діалог, як ключова професійна якість психолога, проявляється у можливості долати домінантні позиції, що забезпечує відкритість до Іншого та орієнтацію свідомості на розуміння співвідношення «Я – Інший». Він передбачає готовність до співтворчості у процесі спілкування, вміння слухати і чути, ставити запитання, що стимулюють рефлексію, та враховувати контекст індивідуального досвіду клієнта. Такі якості дозволяють психологу будувати професійні стосунки на засадах довіри, поваги і взаємоповаги, що, своєю чергою, створює ефективне поле для психодіагностики, консультування та психотерапевтичної роботи.

Таким чином, комунікативна компетентність у психолога виступає не лише функціональним інструментом взаємодії, а й інтегральним показником професійної зрілості, здатності до саморефлексії, етичного самовдосконалення та продуктивної взаємодії у динамічних умовах сучасного соціуму.

Сформована комунікативна компетентність надає психологу можливість успішно вступати у різноманітні контакти (вербальні й невербальні, усні та письмові) для вирішення широкого спектра комунікативних завдань. Це включає організацію та проведення консультацій, налагодження міжособистісних і професійних зв'язків, підтримку контактів з клієнтами, колегами, партнерами та іншими соціальними інститутами. Крім того, комунікативна компетентність сприяє розвитку професійної самосвідомості, підвищує етичну чутливість психолога та забезпечує адекватне реагування на складні і конфліктні ситуації в професійній діяльності [48].

Разом із тим, аналіз сучасних наукових джерел показує, що цілісної та узагальненої концепції комунікативної компетентності в психології поки що не сформовано. Однак виходячи з різноманіття підходів та інтерпретацій варто уточнити визначення цього поняття у межах даного дослідження. Під комунікативною компетентністю слід розуміти інтегровану комунікативну

властивість майбутніх психологів, яка включає:

- розвитку комунікативні здібності як потенціал для ефективного спілкування;
- сформовані уміння та навички міжособистісної взаємодії, що забезпечують досягнення професійних цілей;
- здатність до адекватного взаєморозуміння та емпатійного сприйняття співрозмовника в процесі професійного діалогу;
- уміння адаптувати власну комунікативну поведінку до різних соціальних, культурних і вікових особливостей клієнтів та колег.

Таким чином, комунікативна компетентність виступає не просто сукупністю знань і навичок, а інтегрованою професійною характеристикою психолога, що є ключовим чинником успішної реалізації його професійної діяльності та становлення як компетентного, етичного та соціально відповідального фахівця.

Студенти-психологи з високим рівнем прояву комунікативних якостей демонструють не лише здатність працювати в колективі, а й активно сприяти його ефективності. Вони психологічно готові до організаторської діяльності у професійній сфері, відзначаються динамічністю мислення, стратегічністю та перспективністю у прийнятті рішень. Їхні дії характеризуються впевненістю у власних силах, адекватною самооцінкою та сподіванням на успішний результат. Для таких студентів властиві сила волі, рішучість, наполегливість у досягненні поставлених цілей, пряmlinійність і відкритість у спілкуванні, іноді проявляється категоричність у висловленні прохання. Водночас вони володіють гнучкістю у підходах до вирішення завдань, здатні до компромісів, проявляють такт і уважність до особливостей співрозмовників, швидко визначають оптимальний тон взаємодії при першому контакті. Такі студенти товариські, дружні, чутливі до потреб оточення, вмюють співпереживати, активно підтримують інших і готові надавати допомогу у разі необхідності, що робить їх ефективними у командній та соціально-орієнтованій діяльності [2].

Навпаки, студенти-психологи з низьким рівнем розвитку комунікативних

якостей демонструють обмежену здатність до колективної роботи та ефективної взаємодії. Вони психологічно менш готові до організаторської діяльності, хоча можуть володіти окремими діловими навичками. Такі студенти прагнуть лідирувати, проте не завжди активно реалізують це бажання; вони демонструють невпевненість у власних силах, схильність поступатися іншим без суперечки, підкорятися зовнішній владі, що обмежує їх самостійність. У спілкуванні ці студенти проявляють зайву поблажливість, що іноді поєднується з конформістськими тенденціями, а також схильні жертвувати власними інтересами без особистої вигоди, що знижує їхню ефективність у професійних комунікативних процесах.

Окрему увагу слід приділити виявленню динаміки розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів на різних етапах навчання. На першому курсі переважає середній рівень розвитку комунікативних здібностей, тоді як на третьому курсі більшість студентів демонструють високий рівень. Така динаміка зумовлена впровадженням практико-орієнтованих форм навчання, активним засвоєнням знань та набуттям професійних умінь у рамках науково-освітнього простору закладу вищої освіти. Аналіз розвитку товарищкості показав, що для студентів обох курсів переважає середній рівень цього показника, проте на третьому курсі відсутні студенти з низьким рівнем товарищкості, що свідчить про позитивний вплив навчального процесу на розвиток соціальних якостей [7].

Комунікативна компетентність забезпечує реалізацію суб'єктом у процесі професійної діяльності та спілкування трьох ключових функцій: комунікативної, перцептивної та інтерактивної. Ці функції не лише визначають ефективність взаємодії, а й формують основу для професійної зрілості та здатності приймати адекватні рішення в різних ситуаціях. У структурі комунікативної компетентності можна виділити три основні групи вмінь або здатностей, які в межах нашого дослідження визначено як базові структурні компоненти: комунікативно-мовленнєва, соціально-перцептивна та інтерактивна.

Комунікативно-мовленнєва здатність є фундаментальною для передачі

інформації та забезпечує ефективний обмін знаннями. Вона включає:

а) Здобуття та приймання інформації, що передбачає активне слухання, вміння аналізувати повідомлення співрозмовника та виділяти ключові аспекти для подальшого використання.

б) Адекватне розуміння змісту інформації, яке забезпечує правильну інтерпретацію повідомлень, запобігає спотворенню смислу та сприяє точності комунікації.

в) Формулювання та вираження власних думок у усній та письмовій формах, що включає чіткість, логічну послідовність, відповідність контексту та адаптацію мовлення під конкретного співрозмовника. Ці навички дозволяють психологу ефективно передавати знання, проводити консультації, семінари та навчальні тренінги.

Соціально-перцептивна здатність відповідає за сприймання іншої людини, розуміння її потреб та станів, а також за здатність до взаємопізнання. До її ключових складових належать:

а) Створення психологічного образу іншої особи, що включає розпізнавання емоцій, мотивів, інтересів та особистісних рис співрозмовника. Це дозволяє прогнозувати реакції та адаптувати власну поведінку під конкретну ситуацію.

б) Моральні уявлення, проявлені через емпатію, повагу, тактовність, готовність до підтримки і взаємодії з іншими. Ця складова формує здатність будувати взаємоповажні та довірливі стосунки.

в) Рефлексія, яка охоплює самоусвідомлення власних емоцій, ресурсів, уподобань та інтуїтивних реакцій. Саморефлексія допомагає психологу контролювати власну поведінку, запобігати професійним помилкам і коригувати стиль взаємодії в залежності від потреб клієнта чи колективу.

Інтерактивна здатність забезпечує організацію взаємодії та взаємовпливу, а також досягнення взаєморозуміння у професійних та соціальних контекстах. Вона включає:

а) Знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки та

соціальних ролей, що дозволяє психологу адекватно реагувати на різні ситуації, дотримуючись професійної етики.

б) Здатність до соціально-психологічної адаптації, що проявляється у вмінні гнучко змінювати власну поведінку та підходи відповідно до особливостей аудиторії або клієнта.

в) Контроль за власною поведінкою у взаємодії та вміння розв'язувати конфлікти, який передбачає врівноваженість, уміння знаходити компромісні рішення та конструктивно впливати на хід бесіди чи дискусії.

г) Здатність впливати на партнера у спілкуванні, що включає активне слухання, ефективні техніки переконання та мотиваційні прийоми, спрямовані на досягнення взаєморозуміння та конструктивної співпраці.

Оскільки соціальні зміни постійно трансформують стандарти комунікації та взаємодії, виникає нагальна потреба у цілеспрямованому розвитку та тренуванні взаємопов'язаних компетентностей. Таке цілеспрямоване формування дозволяє психологу ефективно реагувати на сучасні вимоги професійної практики, будувати довірливі стосунки з клієнтами та колегами, а також адекватно використовувати усі ресурси своєї професійної компетентності.

У сучасному освітньому процесі особлива увага приділяється динамічному поєднанню теоретичних знань та практичних умінь, оскільки професійна підготовка психолога неможлива без їх інтеграції. Студенти-психологи повинні не лише засвоїти базові дисципліни – психологію, соціальну психологію, педагогіку, психодіагностику, психотерапію та супутні науки, – але й навчитися ефективно застосовувати ці знання у практичній діяльності [21].

Процес формування комунікативної компетентності є поетапним і системним. Він здійснюється через послідовне ускладнення професійних завдань, що стимулює розвиток трьох ключових груп здібностей. Таке навчання здійснюється через моделювання професійних ситуацій, рольові ігри, кейс-методику, проведення тренінгів та практичних занять, що дозволяє студентам відпрацьовувати навички у максимально наближених до реальних умовах. Особлива увага приділяється розвитку саморефлексії, емоційного інтелекту та

здатності до адаптації, що дозволяє психологу адекватно реагувати на непередбачувані обставини та ефективно будувати комунікацію.

В результаті системного і цілеспрямованого навчання майбутні психологи набувають комплексної системи внутрішніх ресурсів, що включає знання, уміння, навички, психологічні установки та ціннісні орієнтири. Це забезпечує не лише високий рівень професійної компетентності, а й прогнозувати поведінку партнерів по спілкуванню, будувати довірливі взаємини та забезпечувати конструктивну взаємодію у професійних і соціальних контекстах [2].

Так комунікативна компетентність виступає ключовим чинником професійної ефективності психолога, формуючи основу для особистісної зрілості, професійної відповідальності та готовності до адаптації в умовах постійних змін сучасного соціального середовища. Вона дозволяє майбутньому фахівцю не лише досягати результатів у професійній діяльності, а й підтримувати високий рівень етичності, емоційної стійкості та соціальної компетентності.

Отже, за результатами проведеного теоретичного аналізу можна стверджувати, що комунікативна компетентність є складною системою внутрішніх ресурсів індивіда, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію. Ця система охоплює різні аспекти комунікації: позиції спілкування, соціальні ролі, стереотипи, установки, знання, уміння та практичні навички, які дозволяють психологу адекватно орієнтуватися в різноманітних соціальних ситуаціях. Крім того, комунікативна компетентність включає особистісні характеристики, що визначають стиль поведінки та професійну етику, особливості пізнавальних процесів, які забезпечують аналіз, інтерпретацію та усвідомлення комунікативних сигналів, а також емоційну сферу, що регулює здатність до емпатії, саморегуляції та адекватної реакції на різні поведінкові прояви співрозмовника. У цілому вона пов'язана з умінням психолога усвідомлено й ефективно використовувати всі доступні професійні ресурси та інструменти, що забезпечують результативність його діяльності.

Водночас сучасні соціальні й освітні трансформації свідчать про те, що природне, спонтанне формування комунікативної компетентності здебільшого не відповідає сучасним вимогам соціального й професійного середовища. Це пояснюється зростанням складності комунікативних ситуацій, підвищеними вимогами до професійної взаємодії та необхідністю швидкого адаптування до нових соціальних умов. У таких умовах ефективним інструментом розвитку комунікативної компетентності стає цілеспрямоване навчання в спеціально організованих соціально-психологічних тренінгах, які передбачають моделювання реальних професійних ситуацій, активні вправи на розвиток умінь міжособистісного спілкування, відпрацювання емоційної регуляції та формування адекватних стратегій поведінки.

Таким чином, комунікативна компетентність не лише забезпечує якість професійної взаємодії, а й формує основу для особистісного розвитку психолога, його здатності до саморефлексії, етичної відповідальності та професійної самореалізації. Удосконалення цього компоненту професійної підготовки є критично важливим для підвищення ефективності діяльності психолога в сучасному динамічному соціумі.

Для успішної професійної діяльності майбутніх психологів важливою є сформована комунікативна компетентність, яку слід розглядати як інтегровану комунікативну властивість. Вона включає розвинені комунікативні здібності, сформовані уміння та навички ефективною міжособистісної взаємодії, а також здатність до адекватного взаєморозуміння під час спілкування. Експериментальні дані свідчать, що більшість студентів демонструють середній рівень комунікативної компетентності, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти, встановлювати контакти, залишатися відкритими до спілкування, проявляти допитливість, терплячість і відстоювати власну точку зору [2].

Навчання на старших курсах, яке має більш професійно-орієнтований характер, позитивно впливає на розвиток комунікативної компетентності. Подальше вивчення факторів, що визначають її формування, є перспективним напрямом наукових досліджень у галузі підготовки майбутніх психологів,

оскільки дозволяє оптимізувати освітні програми та підвищити рівень професійної готовності випускників.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності майбутніх психологів у контексті сучасних вимог до професійної підготовки фахівців та особливостей особистісного розвитку майбутніх професіоналів в юнацькому віці. Узагальнення наукових джерел дозволяє дійти таких висновків:

1. Комунікативна компетентність розглядається як складне, багатовимірне й інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, особистісні якості та внутрішні психологічні ресурси, необхідні для ефективної міжособистісної та професійної взаємодії. Вона виходить за межі суто технічного володіння мовними засобами й охоплює когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та ціннісні компоненти особистості;

2. Поняття «комунікативна компетентність», «комунікація», «спілкування» та «культура спілкування» перебувають у тісному взаємозв'язку, проте не є тотожними. Комунікативна компетентність охоплює ширше коло внутрішніх можливостей особистості, тоді як культура спілкування відображає морально-ціннісний і етико-нормативний вимір взаємодії. Їх єдність забезпечує адекватність, ефективність і соціальну прийнятність комунікативної поведінки. Комунікативна компетентність формується в процесі активної міжособистісної взаємодії та накопичення комунікативного досвіду. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють не лише зовнішні умови навчання, а й внутрішні чинники розвитку особистості – мотивація, самосвідомість, рівень саморегуляції, адекватність самооцінки та готовність до рефлексії;

3. Юнацький вік визначено як сенситивний період для становлення самосвідомості, самооцінки, життєвих планів і професійного самовизначення. Самооцінка в цей період виступає ключовим регулятором поведінки та міжособистісної взаємодії, безпосередньо впливаючи на характер комунікації,

рівень соціальної активності та успішність професійного становлення майбутніх психологів.

Отже, формування комунікативної компетентності майбутніх психологів є складним і багатофакторним процесом, тісно пов'язаним з особистісним розвитком у юнацькому віці, зокрема зі становленням самосвідомості та самооцінки. Це зумовлює необхідність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, спрямованого не лише на розвиток комунікативних умінь і навичок, а й на гармонізацію особистісних характеристик студентів, що створює теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження проблеми.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

2.1. Огляд та обґрунтування методик

Для комплексного дослідження особистості, її самооцінки, емпатійних здібностей та міжособистісних взаємин у сучасній психологічній науці застосовуються різноманітні стандартизовані психодіагностичні інструменти. Вибір конкретних методик обумовлений необхідністю оцінки як когнітивних, емоційних, так і поведінкових компонентів особистості, а також визначення рівня соціальної адаптованості і ефективності міжособистісної взаємодії.

Одним із важливих напрямів дослідження є вивчення емоційної емпатії, яка характеризує здатність особистості емоційно відчувати стан іншої людини, співпереживати та адекватно реагувати на її емоції. Для цього застосовується методика «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), розроблена Альбертом Меграбяном і модифікована Н. Епштейном. BEES дозволяє оцінити афективний компонент емпатії, її інтенсивність та узгодженість між емоційним станом досліджуваного та переживаннями іншого. Методика ґрунтується на реальних соціальних ситуаціях, що підвищує валідність отриманих результатів. Результати інтерпретуються за рівнями емоційної емпатії – дуже високий, високий, середній, низький і дуже низький, що дає змогу окреслити індивідуальні особливості та напрями психологічного розвитку.

Для всебічного аналізу емпатії використовується також методика В. В. Бойка «Діагностика рівня емпатії», яка дозволяє оцінити багатовимірну структуру емпатії через три канали: раціональний, емоційний та інтуїтивний, а також через такі компоненти, як установки, проникаюча здатність та ідентифікація. Ця методика надає можливість не лише визначити загальний рівень емпатійних здібностей, а й провести якісний аналіз окремих механізмів емпатійного сприйняття, що особливо важливо для оцінки ефективності

міжособистісного спілкування та прогнозування соціальної поведінки.

Окрім емоційної сфери, значну роль у психологічному дослідженні відіграє оцінка міжособистісних відносин. Для цього широко застосовується «Опитувальник міжособистісних відносин» В. С. Шутца в адаптації О. О. Рукавішнікова, який дозволяє оцінити три базові сфери соціальної спрямованості особистості: включення, контроль та афект. Методика дає змогу виявити як індивідуальні особливості міжособистісної поведінки, так і закономірності взаємодії у групах, що є важливим для психологічної практики та наукових досліджень. Методика дозволяє визначити адаптивні та дезадаптивні варіанти поведінки, що сприяє розробці рекомендацій щодо соціальної адаптації та розвитку комунікативних компетенцій.

Для оцінки самооцінки особистості та рівня її домагань використовується методика Дембо–Рубінштейн (адаптація А. М. Прихожан). Цей психодіагностичний інструмент дозволяє оцінити, як досліджуваний сприймає власні якості, а також визначити бажаний рівень їх розвитку. Методика охоплює сім ключових аспектів особистості: здоров'я, розумові здібності, характер, авторитет у оточенні, практичні навички, зовнішність та впевненість у собі. Аналіз співвідношення самооцінки та рівня домагань дає змогу виявити реалістичність власних цілей, амбіційність, психологічну зрілість або наявність потенційних проблем у самосприйнятті та мотивації.

Вибір зазначених психодіагностичних методик для дослідження обґрунтований кількома ключовими аспектами, які роблять їх ефективними та надійними інструментами для оцінки особистості в комплексному контексті.

По-перше, вони забезпечують комплексний підхід до вивчення особистості, оскільки дозволяють одночасно оцінювати когнітивні, емоційні та соціальні складники. Когнітивна сфера охоплює мислення, оцінку ситуацій, здатність до саморефлексії та прийняття рішень, емоційна – включає афективні реакції, рівень емпатії та емоційну чутливість, а соціальна – відображає здатність до взаємодії з іншими людьми, адаптації в колективі та реалізації міжособистісних потреб. Такий цілісний підхід дозволяє не обмежуватися лише

одним аспектом особистості, а отримати повне уявлення про внутрішній стан та соціальні компетенції досліджуваного.

По-друге, методики дають змогу проводити як кількісний, так і якісний аналіз. Кількісний аналіз дозволяє визначити рівень розвитку конкретних психологічних характеристик, таких як інтенсивність емоційної емпатії, ступінь задоволеності власною самооцінкою або рівень соціальних навичок. Якісний аналіз, у свою чергу, забезпечує глибоке розуміння структури цих характеристик, виявлення специфічних патернів поведінки, механізмів сприйняття та взаємодії з оточенням. Завдяки такому поєднанню дослідник може не лише встановити загальний рівень розвитку певних психологічних властивостей, а й окреслити їх індивідуальні особливості та внутрішні взаємозв'язки.

По-третє, обрані методики володіють доказаною валідністю та надійністю, що підтверджено численними емпіричними дослідженнями та практичним застосуванням у різних контекстах. Високий рівень валідності гарантує, що методика дійсно вимірює те, що заявлено, а надійність забезпечує стабільність результатів при повторному використанні. Це особливо важливо у наукових дослідженнях, де точність і відтворюваність даних є ключовими критеріями наукової цінності.

Таким чином, даний комплекс методик забезпечує науково обґрунтоване, багаторівневе та практично значуще дослідження особистості, здатне відобразити як індивідуальні особливості емоційної та соціальної сфери, так і потенціал для саморозвитку та адаптації в соціумі.

2.2. Опитувальник «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна

Для дослідження емпатії в сучасній психологічній науці широко використовується методика «Шкала емоційного відгуку» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), створена американським психологом Альбертом Меграбяном і пізніше адаптована та модифікована Н. Епштейном. Дана

методика належить до групи стандартизованих психодіагностичних інструментів, спрямованих на вивчення афективного компонента емпатії, що відображає емоційну чутливість особистості до переживань інших людей.

У теоретичній концепції А. Меграбяна емоційна емпатія трактується як здатність людини не лише раціонально усвідомлювати емоційний стан іншого, а й емоційно резонувати з ним, частково ототожнювати себе з об'єктом переживань і переживати подібні емоційні стани. Такий підхід підкреслює глибинний, інтегративний характер емпатії як важливої особистісної властивості [33].

Результати численних емпіричних досліджень підтверджують, що рівень розвитку емоційної емпатії має суттєвий зв'язок із загальним психофізичним станом людини, її емоційною стабільністю, соціальною адаптованістю та ефективністю міжособистісної взаємодії. Особи з розвинутою емпатією, як правило, краще орієнтуються в соціальних ситуаціях, легше встановлюють і підтримують міжособистісні контакти, демонструють більшу психологічну гнучкість і здатність до конструктивного розв'язання конфліктів.

Методика BEES дає змогу здійснити комплексний аналіз емпатичних тенденцій особистості, зокрема оцінити інтенсивність емоційного відгуку на переживання іншої людини, а також визначити ступінь узгодженості або розбіжності між емоційними переживаннями суб'єкта емпатії та емоційним станом об'єкта. Важливою особливістю методики є те, що об'єктами емпатії виступають не абстрактні образи, а реальні або типові соціальні ситуації та люди, з якими досліджуваний взаємодіє у повсякденному житті. Це підвищує екологічну валідність методики та дозволяє отримати більш наближені до реальності результати.

Процедура обробки результатів здійснюється відповідно до стандартизованого ключа з використанням спеціального бланка підрахунку (Додаток А). Кожна відповідь респондента оцінюється за чотирибальною шкалою, що відображає частоту або інтенсивність прояву певного емпатичного реагування:

- «згоден (завжди)» – 4 бали;
- «скоріше згоден (часто)» – 3 бали;
- «скоріше не згоден (рідко)» – 2 бали;
- «не згоден (ніколи)» – в 1 бал.

Після підсумовування отриманих балів визначається загальний показник емоційної емпатії, який згодом переводиться у стандартні оцінки за шкалою стенів, що дає змогу здійснювати коректне порівняння результатів між різними вибірками.

Залежно від кількості набраних балів виділяють кілька рівнів розвитку емоційної емпатії: дуже високий, високий, середній (нормативний), низький і дуже низький. Така градація дозволяє не лише описати індивідуальні відмінності, а й використовувати результати для професійного відбору або психологічного консультування. У разі необхідності межі рівнів можуть уточнюватися в межах окремих професійних груп, для яких емпатія є професійно значущою характеристикою (психологи, педагоги, соціальні працівники, медичні працівники).

Дослідження засвідчують, що високий рівень емоційної емпатії перебуває у зворотному зв'язку з агресивністю, імпульсивністю та схильністю до насильницьких форм поведінки. Водночас він позитивно корелює з такими особистісними рисами, як доброзичливість, поступливість, терпимість, готовність до співпраці та прощення, а також із соціально схвалюваними формами поведінки.

Особи з високими показниками за шкалою емоційного відгуку частіше виявляють виражені фізіологічні реакції на емоційні стимули, характеризуються підвищеною емоційною чутливістю, схильністю до альтруїстичних учинків і афіліативної поведінки, що сприяє підтриманню стабільних міжособистісних стосунків.

Разом із тим надмірно високий рівень емпатії може мати і негативні наслідки. Гіпертрофована емпатійність здатна призводити до емоційного виснаження, формування залежності від емоційних станів інших людей,

підвищеної вразливості та труднощів у збереженні психологічних меж. У деяких випадках це може ускладнювати процес соціалізації та підвищувати ризик виникнення психосоматичних розладів.

Особи з середнім рівнем розвитку емпатії зазвичай демонструють достатній баланс між емоційною чутливістю та раціональним контролем. Вони схильні оцінювати інших переважно за реальними вчинками, здатні стримувати власні емоційні реакції та дотримуватися соціальних норм, однак не завжди можуть точно передбачати емоційну динаміку міжособистісних стосунків.

Низький рівень емпатії, своєю чергою, проявляється у труднощах встановлення і підтримання міжособистісних контактів, почутті дискомфорту в умовах інтенсивної соціальної взаємодії та обмеженому розумінні емоційних проявів інших людей. Такі особи зазвичай ефективніше реалізують себе в індивідуальних видах діяльності, надають перевагу логічним і раціональним способам ухвалення рішень, а у взаємодії з іншими більше цінують професіоналізм, компетентність і ясність мислення, ніж емоційну чуйність.

Формування неадаптивних поведінкових стратегій у таких випадках може бути зумовлене як індивідуальними особистісними особливостями, так і недостатнім розвитком комунікативних умінь.

Розвиток емпатичних здібностей передбачає цілеспрямовану роботу над удосконаленням навичок міжособистісної взаємодії, зокрема активного слухання, адекватного перефразування, емоційного відображення та «дзеркалення» почуттів співрозмовника. Важливу роль у цьому процесі відіграють тренінги асертивності, вправи з розвитку емоційної усвідомленості та спеціальні психокорекційні методики, спрямована на підвищення емоційної чутливості та емпатійної компетентності.

2.3. Методика «Діагностики рівня емпатії» (В. В. Бойко)

Методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей», розроблена В. В. Бойком, належить до числа комплексних психодіагностичних інструментів, спрямованих на всебічне дослідження емпатії як інтегральної особистісної

властивості. Її основне призначення полягає у визначенні здатності людини до співпереживання, емоційного розуміння іншого, а також у виявленні структурних компонентів емпатії та ступеня їхньої сформованості. Особливістю даної методики є те, що вона дозволяє не обмежуватися лише констатацією загального рівня емпатійності, а здійснювати якісний аналіз окремих механізмів, за допомогою яких реалізується емпатійне сприйняття в міжособистісній взаємодії.

У межах авторської концепції В. В. Бойка емпатія розглядається як багатовимірне психологічне утворення, що має складну внутрішню структуру та реалізується через систему взаємопов'язаних каналів. Такий підхід дає змогу розглядати емпатію не як однорідну рису, а як динамічний процес, у якому задіяні когнітивні, емоційні та інтуїтивні механізми [29].

Раціональний канал емпатії відображає спрямованість пізнавальної активності особистості на розуміння внутрішнього світу іншої людини. Він охоплює особливості уваги, сприйняття та мислення, які зосереджуються на аналізі емоційного стану людини, його проблем, мотивів, намірів і поведінкових проявів. Важливою характеристикою цього каналу є спонтанний, немотивований інтерес до іншої особистості, який виникає без усвідомленого прагнення до користі чи вигоди. Саме така відкритість створює передумови для більш глибокого емоційного та інтуїтивного віддзеркалення особи. Раціональний компонент емпатії не зводиться до логічного аналізу чи формального осмислення інформації, а ґрунтується на неупередженому прагненні зрозуміти іншу людину як цілісну й унікальну особистість.

Емоційний канал емпатії характеризує здатність особистості вступати в емоційний резонанс з іншими людьми, співпереживати їхнім почуттям і бути емоційно включеною в ситуацію міжособистісної взаємодії. Саме через цей канал забезпечується емоційна чуйність, що дозволяє «відчути» стан іншого не лише на рівні розуміння, а й на рівні внутрішнього переживання. Емоційна співучасть виконує функцію психологічного «містка» між суб'єктом і об'єктом емпатії, створюючи підґрунтя для довіри, взаєморозуміння та ефективного

емоційного контакту. Завдяки емоційному каналу стає можливим прогнозування поведінки та здійснення конструктивного впливу у процесі спілкування.

Інтуїтивний канал емпатії відображає здатність особистості орієнтуватися в емоційних станах і поведінкових реакціях інших людей за умов дефіциту або неповної інформації. У цьому випадку людина спирається на власний життєвий досвід, узагальнені уявлення, несвідомі асоціації та інтуїтивні здогадки. На інтуїтивному рівні відбувається інтеграція різнорідних сигналів – вербальних, невербальних, контекстуальних, – що дозволяє швидко формувати цілісне уявлення про партнера та передбачати його можливі реакції. Інтуїтивна емпатія меншою мірою підпадає під вплив соціальних стереотипів і раціональних оцінок, що робить її особливо цінною в складних і нестандартних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Вагоме значення в структурі емпатії мають особистісні установки, які можуть як сприяти, так і перешкоджати реалізації емпатійних процесів. Схильність уникати тісних міжособистісних контактів, емоційна відстороненість, переконання про недоцільність прояву інтересу до переживань інших або знецінення чужих проблем істотно знижують ефективність усіх каналів емпатії. Такі установки обмежують емоційну чутливість і звужують можливості емпатійного сприйняття. Натомість відкритість до взаємодії, доброзичливість, толерантність і готовність до прийняття іншого активізують емпатійні механізми та сприяють їхньому гармонійному функціонуванню.

Проникаюча здатність до емпатії розглядається В. В. Бойком як важлива комунікативна властивість особистості, що забезпечує створення атмосфери психологічної безпеки, довіри та емоційної відкритості у взаємодії. Вона проявляється у вмінні людини своєю поведінкою, стилем спілкування, інтонаціями та невербальними сигналами сприяти емоційному розкриттю іншої людини. Напруженість, формалізм, підозрілість або штучність у спілкуванні, навпаки, блокують емпатійне розуміння та перешкоджають глибокому міжособистісному контакту [27].

Ідентифікація є ще одним ключовим компонентом емпатії та необхідною

умовою її ефективної реалізації. Вона полягає у здатності людини поставити себе на місце іншого, внутрішньо «приміряти» його переживання та життєву ситуацію. В основі ідентифікації лежать гнучкість і рухливість емоційної сфери, здатність до емоційного наслідування та швидкого переключення між різними емоційними станами. Завдяки ідентифікації емпатія набуває особистісного, глибоко переживаного характеру.

Методика В. В. Бойка ґрунтується також на уявленнях про три основні форми емпатії:

- емоційну, що базується на механізмах співпереживання та емоційного зараження;
- когнітивну, яка пов'язана з інтелектуальним аналізом і усвідомленим розумінням внутрішнього світу іншої людини;
- предикативну, що проявляється у здатності прогнозувати емоційні реакції й поведінку партнера в конкретних ситуаціях.

Таким чином, емпатія постає як інтегративний процес, у якому поєднуються емоційні, пізнавальні та інтуїтивні складові.

Процедура обробки результатів методики передбачає підрахунок кількості відповідей, що відповідають ключу кожної з шести шкал. Кожен збіг оцінюється в один бал, після чого визначаються показники за окремими шкалами та сумарний рівень емпатії. Значення за кожною шкалою можуть варіюватися від 0 до 6 балів і відображають внесок відповідного параметра в загальну структуру емпатійних здібностей особистості. Сумарний показник, який теоретично коливається в межах від 0 до 36 балів, є основою для визначення загального рівня емпатії (Додаток Б).

Нижче наводяться шість шкал з номерами певних тверджень. Підраховується число відповідей, відповідних ключу кожної шкали (кожне співпадіння відповіді, з урахуванням знака, оцінюється одним балом), а потім визначається їх загальна сума:

1. Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникаюча здатність в емпатії: + 5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація отриманих результатів передбачає виділення кількох рівнів розвитку емпатії: дуже високого (30 балів і більше), середнього (22–29 балів), заниженого (15–21 бал) та дуже низького (менше 14 балів). Таке розмежування дозволяє не лише оцінити ступінь сформованості емпатійних здібностей, а й визначити індивідуальні особливості емпатійної структури та окреслити напрями подальшого психологічного розвитку й корекційної роботи.

2.4. Опитувальник міжособистісних відносин (О.О.Рукавішніков)

«Опитувальник міжособистісних взаємовідносин» В. С. Шутца в адаптації О.О. Рукавішнікова є комплексним психодіагностичним інструментом, спрямованим на ґрунтовне дослідження комунікативних характеристик особистості як відносно стійких і типових способів її соціальної орієнтації у взаємодії з іншими людьми. Зазначені способи соціальної спрямованості відображають індивідуальні особливості включеності особистості в систему міжособистісних зв'язків і виступають важливими детермінантами її поведінки у соціальному середовищі. Саме вони визначають характер, інтенсивність та спрямованість міжособистісної взаємодії в основних сферах соціального функціонування [14].

Ключовою ідеєю методики є положення про те, що міжособистісна поведінка індивіда формується та реалізується відповідно до структури його базових міжособистісних потреб, які охоплюють три фундаментальні сфери: включення, контроль та афект. Кожна з цих сфер відображає специфічний аспект соціальної активності особистості та характеризує її потреби у взаємодії з іншими людьми на різних рівнях – соціальному, поведінковому та емоційному.

Потреба у включенні відображає прагнення особистості встановлювати, підтримувати та розширювати соціальні контакти, бути частиною групи, брати

участь у спільній діяльності та відчувати власну соціальну значущість. Реалізація цієї потреби забезпечує людині відчуття приналежності, прийнятості та визнання, сприяє формуванню позитивної самооцінки й упевненості у власній цінності. У міжособистісній поведінці вона проявляється у відкритості до спілкування, ініціативності, бажанні викликати інтерес і схвалення з боку оточення, а також у прагненні займати певне місце в соціальній структурі групи.

Потреба у контролі пов'язана з необхідністю регулювати міжособистісні взаємини через механізми впливу, відповідальності та прийняття рішень. Вона відображає прагнення особистості або брати на себе керівні функції, ініціювати й організувати спільну діяльність, або, навпаки, делегувати контроль іншим і підпорядковуватися зовнішнім вимогам. Ця потреба тісно пов'язана з переживанням власної компетентності, здатності впливати на події та нести відповідальність за результати взаємодії. У поведінковому вимірі вона виявляється у стилях лідерства, підпорядкування, прийняття або уникнення відповідальності.

Потреба в афекті характеризує емоційний аспект міжособистісних відносин і проявляється у прагненні до близькості, теплих, довірливих і стабільних емоційних контактів. Вона відображає потребу особистості у любові, підтримці, прийнятті та взаємній прихильності. Реалізація цієї потреби забезпечує відчуття емоційної безпеки та психологічного благополуччя, а її дефіцит може призводити до емоційної відстороненості або, навпаки, надмірної залежності від значущих інших.

Опитувальник міжособистісних відносин (OMB) є модифікованою версією широко відомого опитувальника FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), створеного американським психологом В. Шутцем. Адаптація, здійснена О. О. Рукавішніковим, спрямована на врахування соціокультурних особливостей та специфіки міжособистісної взаємодії у вітчизняному соціальному контексті. Методика дозволяє досліджувати як індивідуальні особливості міжособистісної поведінки, так і закономірності взаємодії в діадах та малих групах, що робить її універсальним інструментом для

психологічної практики та наукових досліджень.

Теоретичною основою методики є тривимірна теорія міжособистісних відносин В. Шутца, відповідно до якої кожна людина має притаманний їй спосіб соціальної орієнтації щодо інших. Цей спосіб формується у процесі раннього соціального досвіду, насамперед у системі дитячо-батьківських стосунків, і згодом проявляється у типових моделях міжособистісної поведінки. Згідно з теорією, ступінь задоволення або фрустрації базових міжособистісних потреб визначає адаптивність поведінки особистості та її здатність до ефективної соціальної взаємодії.

У межах кожної з трьох сфер можливі як адаптивні, так і дезадаптивні (патологічні) варіанти поведінки. Характер міжособистісної взаємодії між двома або більше індивідами значною мірою залежить від сумісності їхніх потреб і способів їх реалізації. Міжособистісна сумісність, за В. Шутцем, розглядається як такий тип відносин, за якого досягається оптимальний рівень взаємного задоволення потреб у включенні, контролі та афекті.

Методика передбачає оцінку поведінки особистості у трьох основних сферах міжособистісних потреб, при цьому в кожній з них аналізуються два напрями: виражена поведінка, тобто уявлення індивіда про інтенсивність власної поведінки, та бажана поведінка з боку оточення – той рівень соціальної або емоційної залученості інших, який є для нього психологічно комфортним.

Опитувальник складається з 54 тверджень, які оцінюються за шестибальною шкалою. У результаті обробки відповідей визначаються показники за шістьма шкалами: Ie, Iw, Ce, Cw, Ae, Aw. Сукупність отриманих балів дозволяє сформулювати розгорнуту характеристику міжособистісних потреб, комунікативних особливостей та поведінкових стратегій досліджуваного.

Методика може застосовуватися як в індивідуальній, так і в груповій формах, не має часових обмежень і відзначається простотою інструкції та обробки результатів. Інтерпретація даних здійснюється з урахуванням ступеня вираженості показників, що дозволяє диференціювати адаптивні, межові та екстремальні варіанти міжособистісної поведінки.

Інтерпретація результатів:

Сфера включення: Низькі показники за шкалою Іе свідчать про те, що індивід відчуває психологічний дискомфорт у присутності інших людей і схильний уникати соціальних контактів. Високі значення Іе, навпаки, вказують на добру адаптацію в соціальному середовищі, позитивне самопочуття серед людей і прагнення активно вступати у спілкування.

Низький рівень Іw відображає орієнтацію на обмежене коло міжособистісних контактів і вибірковість у спілкуванні. Високі показники Іw свідчать про виражену потребу бути прийнятим оточенням, належати до групи та відчувати соціальну включеність.

Сфера контролю: Низькі значення за шкалою Се характеризують схильність уникати прийняття рішень і відповідальності, небажання брати на себе керівні функції. Високі показники Се відображають прагнення до активного впливу на ситуацію, готовність брати відповідальність і виконувати провідну роль у взаємодії.

Низький рівень Сw свідчить про неприйняття зовнішнього контролю та орієнтацію на автономність у поведінці. Високі значення Сw, навпаки, вказують на потребу в опорі на інших, схильність до залежності та невпевненість у процесі прийняття рішень.

Сфера афекту: Низькі показники за шкалою Ае характеризують обережність і стриманість у встановленні близьких, інтимних взаємин. Високі значення Ае свідчать про легкість у формуванні довірливих і емоційно насичених стосунків.

Низький рівень Аw відображає вибірковість і обачність у встановленні тісних емоційних контактів. Високі показники Аw є типовими для осіб із вираженою потребою в емоційній близькості, які очікують від оточення готовності до інтенсивних і відкритих емоційних взаємин.

Ступінь вираженості зазначених характеристик визначається величиною отриманих балів. Екстремально низькі (0–1) та екстремально високі (8–9) показники свідчать про компульсивний характер поведінки. Значення в

діапазонах 2–3 та 6–7 відображають відповідно низький і високий рівні прояву досліджуваних тенденцій. Межові бали (4–5) вказують на нестійкість або варіативність поведінки, за якої можливі прояви як низького, так і високого рівня відповідної характеристики (Додаток В).

Отже, «Опитувальник міжособистісних взаємовідносин» В. С. Шутца в адаптації О. О. Рукавішнікова є надійним і валідним інструментом для комплексного дослідження міжособистісних потреб, комунікативних характеристик та соціально-поведінкових стратегій особистості, що має вагомe значення для психологічної діагностики, наукових досліджень і практичної роботи психолога.

2.5. Методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С.Я. Рубінштейн, адаптація А.М.Прихожан)

Методика Дембо–Рубінштейн (адаптація Прихожан) є психологічним інструментом, розробленим для дослідження самооцінки особистості та рівня її домагань – прагнення досягти бажаного рівня розвитку власних якостей. Первісно методика була створена Тамарою Дембо та доповнена Сусанною Рубінштейн, що дозволило поглибити її застосування для аналізу особистісних характеристик та психологічного профілю досліджуваного. Основна мета методики полягає у виявленні того, як індивід оцінює себе в конкретний момент, та визначенні бажаного рівня розвитку ключових особистісних характеристик, який би забезпечував відчуття задоволення собою, внутрішньої гармонії та особистісної гордості [28].

Методика може застосовуватися як індивідуально, так і фронтально, у груповому форматі. Обстежуваному пропонується оцінити сім базових аспектів власної особистості та визначити бажаний для себе рівень їх розвитку. Ці аспекти включають:

1. Здоров'я – загальний фізичний стан і самопочуття;
2. Розум, інтелектуальні здібності – здатність до навчання, логічного мислення та розв'язання проблем;

3. Характер – особистісні риси, здатність до самоконтролю та поведінкової стабільності;

4. Авторитет у оточенні – сприйняття себе як впливової та значущої особистості в соціальному середовищі;

5. Уміння виконувати практичні завдання, «рукотворні» навички – здатність до продуктивної діяльності та творчих мануальних дій;

6. Зовнішність – власне сприйняття фізичного вигляду та привабливості;

7. Впевненість у собі – почуття власної цінності та здатність діяти рішуче в різних ситуаціях.

Учасник ставить дві позначки на вертикальних шкалах: перша відображає самооцінку – оцінку власного рівня розвитку відповідної якості на даний момент; друга – рівень домагань – бажаний, оптимальний рівень розвитку цієї характеристики, до якого прагне індивід (Додаток Г).

Обробка результатів здійснюється за шістьма основними шкалами (перша шкала «здоров'я» використовується лише як тренувальна та не враховується у підсумковій оцінці). Кожна шкала має довжину 100 мм, що дозволяє перевести розміщення позначки у кількісну характеристику (наприклад, 54 мм відповідає 54 балам).

За результатами оцінювання визначаються три ключові показники:

- Рівень домагань – відстань від нижньої межі шкали до позначки бажаного рівня розвитку;

- Рівень самооцінки – відстань від нижньої межі шкали до позначки оцінки власного розвитку;

- Розбіжність між домаганнями та самооцінкою – відстань між двома позначками. Вона може бути позитивною (домагання вище самооцінки, що вказує на прагнення до самовдосконалення) або від'ємною (домагання нижче самооцінки, що може свідчити про задоволеність досягнутим або про зниження цілей).

Середні значення рівня домагань та самооцінки обчислюються за всіма

шкалами для формування узагальненого психологічного профілю особистості.

Інтерпретація результатів:

Рівень домагань: 60–89 балів – реалістичний рівень домагань, що відповідає адекватному розумінню власних можливостей; 75–89 балів – оптимальний, порівняно високий рівень домагань, що свідчить про здорову амбіційність і мотивованість до розвитку; 90–100 балів – надмірно високий рівень домагань, що може свідчити про нереалістичне або некритичне сприйняття власних можливостей; Менше 60 балів – занижений рівень домагань, індикатор низької мотивації та потенційних проблем у розвитку особистості.

Рівень самооцінки: 45–74 бали – адекватна, реалістична самооцінка, яка відображає точне сприйняття власних можливостей; 75–100 і вище – завищена самооцінка, що може бути ознакою особистісної незрілості, труднощів у самооцінці результатів діяльності, закритості до критики та нового досвіду; Менше 45 балів – занижена самооцінка, сигналізує про серйозні труднощі у розвитку особистості; низькі бали можуть відображати реальну невпевненість або «захисну» занижену самооцінку, яка дозволяє уникати відповідальності та активних дій.

Таким чином, методика Дембо–Рубінштейн у модифікації Прихожан є потужним інструментом комплексної оцінки особистісного рівня самооцінки, взаємозв'язку самооцінки та домагань, а також виявлення напрямків подальшого розвитку та самовдосконалення індивіда. Вона дозволяє виділити як реалістичні, так і потенційно проблемні аспекти самооцінки, що є важливим для психологічної діагностики та корекційної роботи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано методичні основи емпіричного дослідження комунікативної компетентності майбутніх психологів з різним рівнем самооцінки та здійснено детальний аналіз психодіагностичних інструментів, обраних для реалізації поставленої мети.

Встановлено, що дослідження комунікативної компетентності потребує

комплексного підходу, оскільки вона є багатовимірним утворенням і включає емоційні, когнітивні, поведінкові та соціально-психологічні компоненти. Саме тому доцільним є використання поєднання кількох методик, які дозволяють всебічно охарактеризувати особистість майбутнього психолога.

Аналіз «Шкали емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна показав її високу діагностичну цінність для оцінки афективного компонента емпатії, що є ключовою складовою професійної комунікативної компетентності психолога. Методика дозволяє не лише визначити рівень емоційної чутливості, а й виявити потенційні ризики як недостатньої, так і надмірної емпатійності, що може впливати на ефективність міжособистісної взаємодії та професійне функціонування.

Методика В. В. Бойка «Діагностика рівня емпатії» доповнює дослідження, забезпечуючи глибокий аналіз структури емпатійних здібностей через раціональний, емоційний та інтуїтивний канали, а також через такі важливі параметри, як установки, проникаюча здатність та ідентифікація. Її застосування дає змогу виявити якісні особливості емпатійного сприйняття та визначити індивідуальні механізми, що лежать в основі комунікативної поведінки.

Використання «Опитувальника міжособистісних відносин» В. С. Шутца в адаптації О. О. Рукавішнікова дозволяє оцінити базові міжособистісні потреби у включенні, контролі та афекті, а також особливості їх реалізації у взаємодії з оточенням. Методика забезпечує можливість аналізу адаптивних і дезадаптивних моделей комунікативної поведінки, що є важливим для розуміння соціальної спрямованості майбутніх психологів і рівня їхньої комунікативної зрілості.

Методика дослідження самооцінки Дембо–Рубінштейн (адаптація А. М. Прихожан) дає змогу визначити рівень самооцінки, характер домагань та ступінь їх узгодженості. Це дозволяє розглядати самооцінку як значущий регулятор комунікативної активності, міжособистісних відносин і професійного самовизначення особистості.

Отже, сукупність обраних психодіагностичних методик є науково

обґрунтованою, валідною та надійною і забезпечує цілісне вивчення комунікативної компетентності майбутніх психологів у взаємозв'язку з рівнем емпатії, особливостями міжособистісних відносин та самооцінкою. Це створює методичне підґрунтя для проведення емпіричного дослідження, аналізу отриманих результатів і формулювання практичних рекомендацій, що буде реалізовано в наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

3.1. Організація емпіричного дослідження

Організація емпіричного дослідження є ключовим етапом наукового пошуку в психології та педагогіці, оскільки саме від правильного планування збору та обробки даних залежить достовірність отриманих результатів і можливість формування обґрунтованих висновків. У сучасній психологічній науці емпіричне дослідження визначається як систематичне збирання та аналіз фактів або даних, спрямованих на перевірку гіпотез, виявлення закономірностей і особливостей психічних та соціальних процесів.

Емпіричне дослідження було організоване з урахуванням сучасних наукових стандартів психологічних та педагогічних експериментів і спрямоване на комплексне вивчення когнітивних, емоційних та соціальних характеристик студентської молоді. Основною метою дослідження було отримання об'єктивних даних щодо рівня розвитку емпатії, соціальних навичок та когнітивних особливостей студентів, що навчалися за профільними освітніми програмами.

Планування та формування вибірки – один із фундаментальних аспектів організації дослідження. Вибірка повинна репрезентувати цільову популяцію та включати представників різних груп, що дозволяє отримати достовірну та порівняльну інформацію про когнітивні, емоційні та соціальні характеристики молоді.

Участь у дослідженні брали студенти 1–4 курсів бакалаврату Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Вибірка включала студентів, які навчаються за освітніми програмами «Психологія», «Практична психологія» та «Середня освіта». Формування вибірки здійснювалося на добровільній основі, що забезпечило дотримання

етичних принципів дослідження: респонденти були проінформовані про мету, завдання та умови участі, гарантовано анонімність і конфіденційність отриманих даних. Такий підхід сприяв не лише підвищенню мотивації студентів брати участь у дослідженні, але й отриманню максимально достовірної та правдивої інформації.

Збір емпіричних даних здійснювався за допомогою стандартизованих методик, адаптованих у форматі електронних опитувальників. Для цього було використано платформу Google Forms, яка забезпечує зручність у заповненні, оперативність збору відповідей та надійне збереження отриманої інформації. Онлайн-формат дозволив також уникнути прямого контакту з дослідником, що зменшувало можливий ефект соціальної бажаності та сприяло більш чесним відповідям. Студенти отримували детальні інструкції щодо заповнення опитувальників, включно з поясненням шкал оцінювання та принципів кодування відповідей, що сприяло точності збору даних та уніфікації результатів.

Після завершення етапу збору даних всі отримані відповіді були систематизовані та перенесені у таблиці Microsoft Excel. У цих таблицях відображено індивідуальні результати кожного респондента, а також розраховані сумарні показники за відповідними шкалами методик. Така структурована база даних дозволила проводити подальшу статистичну обробку результатів, включаючи як кількісний аналіз (визначення середніх показників, дисперсії, кореляцій), так і якісний аналіз (інтерпретація патернів відповіді та тенденцій розвитку емоційної та когнітивної сфери).

Таким чином, організація емпіричного дослідження забезпечила системний і комплексний підхід до збору, обробки та аналізу даних. Це дозволило сформувати надійну базу для науково обґрунтованих висновків щодо психолого-педагогічних характеристик студентської молоді, а також дати рекомендації для практичного застосування результатів у навчально-виховному процесі та психологічній підтримці студентів. Етапність, структурованість та прозорість усіх процедур дослідження сприяли високому рівню його наукової

достовірності та репрезентативності.

3.2 Особливості схильності до емоційного відгуку досліджуваних майбутніх психологів і педагогів

У сучасних умовах розвитку гуманітарних наук особливої актуальності набуває проблема емоційного відгуку як важливої складової професійної компетентності фахівців соціономічних професій. Майбутні психологи та педагоги у своїй подальшій діяльності постійно взаємодіють з іншими людьми, тому рівень їхньої емоційної чутливості, здатність до співпереживання та адекватного емоційного реагування відіграють ключову роль у професійному становленні.

Емоційний відгук розглядається як інтегральна психологічна характеристика особистості, що включає здатність розпізнавати емоційні стани інших, емоційно на них реагувати та регулювати власні переживання відповідно до ситуації. Для майбутніх психологів ця якість є основою ефективної консультативної та психокорекційної роботи, тоді як для педагогів — необхідною умовою створення сприятливого емоційного клімату в освітньому середовищі.

За результатами дослідження, проведеного з використанням опитувальника «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна, було встановлено різний рівень сформованості емпатійних якостей у досліджуваній групі студентів. Отримані емпіричні дані свідчать про переважання серед респондентів середнього та високого рівнів емпатії, що є показником достатньо розвиненої здатності до емоційного відгуку.

Зокрема, дуже високий рівень емпатії, який характеризується глибокою емоційною чутливістю та вираженою здатністю до співпереживання, було виявлено у незначній кількості студентів. Високий рівень емпатії зафіксовано у значної частини вибірки, що вказує на готовність більшості респондентів до емоційно насиченої міжособистісної взаємодії та адекватного розуміння емоційних станів інших людей. Нормальний рівень емпатії притаманний

помітній частині студентів і відображає збалансоване поєднання емоційної чутливості та здатності до саморегуляції.

Водночас у частини досліджуваних зафіксовано низький і дуже низький рівні емпатії, що може свідчити про труднощі у встановленні емоційного контакту, знижену чутливість до переживань інших або недостатню сформованість емпатійних умінь. Такі показники потребують особливої уваги в контексті професійної підготовки майбутніх психологів і педагогів.

Результати дослідження (Рис. 3.1):

- Дуже високий рівень – 3 студенти;
- Високий рівень – 21 студент;
- Нормальний рівень – 18 студентів;
- Низький рівень – 7 студентів;
- Дуже низький рівень – 1 студент.

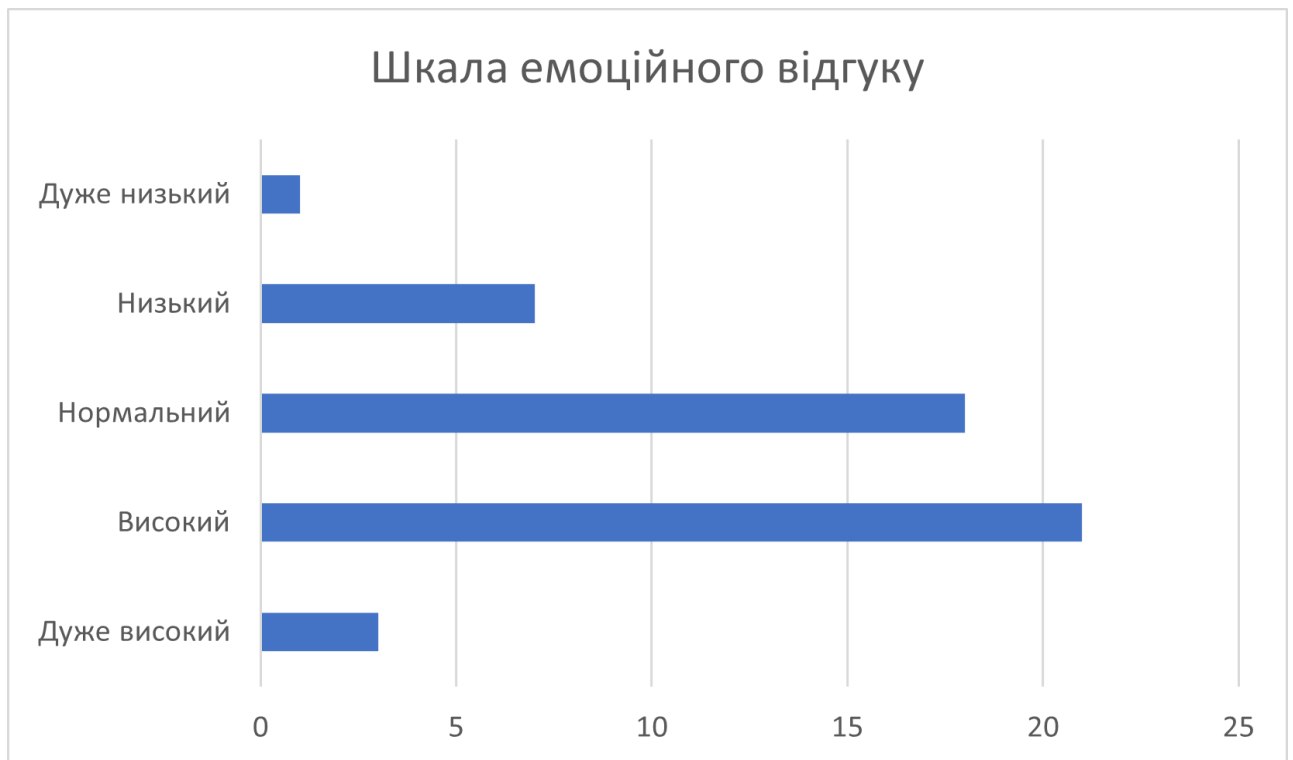


Рисунок 3.1 – Шкала емоційного відгуку

Виявлені відмінності у рівнях емпатії можуть бути зумовлені сукупністю

особистісних, соціальних та освітніх чинників. Зокрема, дуже високий рівень емпатії у незначної частини студентів імовірно пов'язаний з індивідуальними психологічними особливостями, такими як підвищена емоційна чутливість, розвинена рефлексія, а також попередній досвід інтенсивної міжособистісної взаємодії або участі в допоміжних, волонтерських чи консультативних практиках. Важливу роль також може відігравати усвідомлений професійний вибір і внутрішня мотивація до діяльності, орієнтованої на роботу з людьми.

Високий і нормальний рівні емпатії, що переважають у вибірці, ймовірно є результатом поєднання базових особистісних якостей студентів та впливу освітнього середовища. Навчальні дисципліни психолого-педагогічного спрямування, практика спілкування в академічних групах, а також поступове оволодіння навичками аналізу поведінки й емоцій інших людей сприяють формуванню здатності до співпереживання без надмірної емоційної залученості. Такий рівень емпатії можна вважати оптимальним для майбутньої професійної діяльності, оскільки він забезпечує ефективну взаємодію за умови збереження емоційної стабільності.

Низький і дуже низький рівні емпатії у частини досліджуваних можуть бути обумовлені як особистісними рисами, так і впливом зовнішніх факторів. Серед можливих причин слід виокремити недостатній досвід емоційно значущого спілкування, орієнтацію на раціональні способи пізнання та взаємодії, підвищений рівень психологічного захисту або емоційного дистанціювання. Крім того, такі показники можуть бути наслідком психоемоційного напруження, адаптаційних труднощів у період навчання чи низької усвідомленості значення емпатії для майбутньої професії.

Отже, узагальнення результатів дослідження, отриманих за допомогою опитувальника «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна, дає підстави стверджувати, що переважна більшість студентів характеризується достатнім або високим рівнем емпатії. Це свідчить про сформовану здатність до розпізнавання емоційних станів інших людей, готовність до співпереживання та вміння адекватно реагувати на емоційні прояви у процесі міжособистісної

взаємодії. Такий рівень емоційного відгуку є важливим показником професійної придатності майбутніх психологів і педагогів, оскільки саме емпатія виступає основою ефективного спілкування, налагодження довірливих стосунків та створення сприятливого психологічного клімату.

Високі та середні показники емпатії також засвідчують позитивний вплив освітнього середовища та професійної підготовки на розвиток емоційної сфери студентів. Залучення до навчальних дисциплін гуманітарного спрямування, участь у практичних заняттях, тренінгах і педагогічній практиці сприяють формуванню емоційної чутливості та навичок усвідомленої міжособистісної взаємодії. Водночас оптимальний рівень емпатії дозволяє студентам зберігати баланс між емоційною включеністю та професійною дистанцією, що є важливою умовою запобігання емоційному виснаженню в майбутній професійній діяльності.

Разом із тим виявлення групи респондентів із низьким рівнем емоційного відгуку вказує на наявність певних труднощів у сфері емоційного сприйняття та комунікації. Така особливість може негативно позначатися на якості професійної взаємодії, ускладнювати встановлення контакту з клієнтами, учнями або колегами та знижувати ефективність психологічного чи педагогічного впливу. У цьому контексті доцільним є цілеспрямоване педагогічне втручання, спрямоване на розвиток емпатійних умінь і навичок емоційної саморегуляції.

Таким чином, результати дослідження обґрунтовують необхідність упровадження в освітній процес спеціальних тренінгових програм, що передбачають розвиток емпатії, емоційної рефлексії, активного слухання та навичок ефективної комунікації. Реалізація таких програм сприятиме гармонійному професійному становленню майбутніх психологів і педагогів, підвищенню якості їхньої міжособистісної взаємодії та забезпеченню психологічної готовності до роботи в умовах підвищеного емоційного навантаження.

3.3 Вираженість емпатійних здібностей досліджуваних майбутніх педагогів і психологів

У сучасному суспільстві, орієнтованому на гуманістичні цінності, емпатійні здібності набувають особливої значущості у професійній підготовці фахівців, діяльність яких безпосередньо пов'язана з міжособистісною взаємодією. Майбутні педагоги й психологи у своїй професійній практиці виконують не лише освітню чи консультативну функцію, а й роль емоційних посередників, здатних розуміти внутрішній стан іншої людини та адекватно на нього реагувати.

Емпатія як складне багатовимірне утворення охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Вона виявляється у здатності усвідомлювати переживання іншого, співпереживати та будувати ефективну взаємодію з урахуванням емоційного контексту ситуації. Для майбутніх психологів емпатійні здібності є фундаментом професійної компетентності, що забезпечує результативність психологічної допомоги. У педагогічній діяльності емпатія сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, підтриманню мотивації учнів та запобіганню конфліктним ситуаціям.

Результати дослідження за методикою «Діагностика рівня емпатії» В. В. Бойка свідчать про різний рівень розвитку емпатійних здібностей серед студентів-психологів та педагогів. Отримані дані розподілилися наступним чином: у групі дуже високого рівня емпатії (30 балів і більше) виявлено 8 студентів, що свідчить про сформовану здатність глибоко відчувати та розуміти емоції інших людей. Більшість респондентів – 27 осіб – продемонстрували середній рівень емпатії (22–29 балів), що характеризується достатнім, але не завжди послідовним проявом емоційної чутливості у взаємодії з іншими. Занижений рівень емпатії (15–21 бал) зафіксовано у 12 студентів, що може свідчити про обмежену здатність до співпереживання та розуміння емоційних станів оточуючих. Дуже низький рівень емпатії (менше 14 балів) спостерігався у 3 студентів, що потребує уваги та потенційного розвитку навичок емоційної чутливості.

Результати дослідження (рис. 3.2):

- Дуже високий рівень емпатії – 8;
- Середній рівень емпатії – 27;
- Занижений рівень емпатії – 12;
- Дуже низький рівень емпатії – 3.

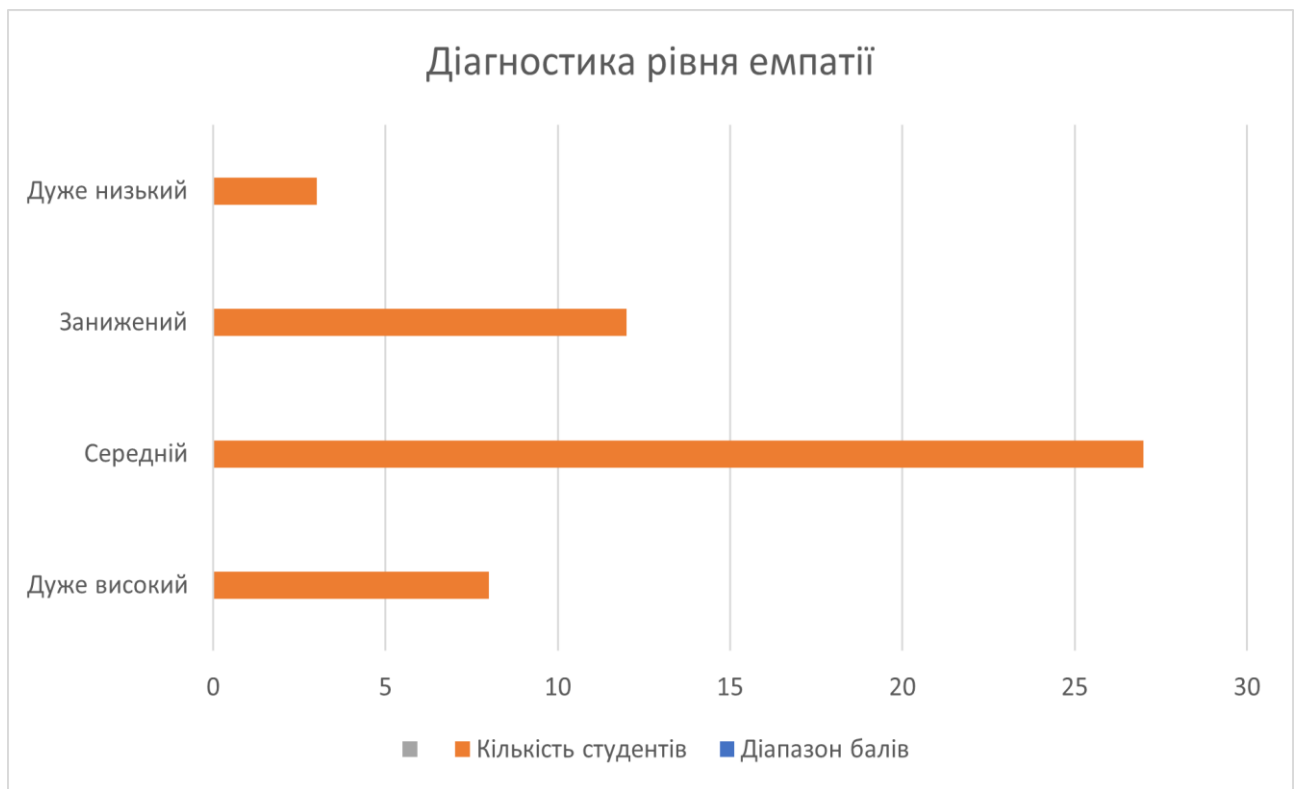


Рисунок 3.2 – Діагностика рівня емпатії

Отримані результати мають безпосереднє значення для майбутньої професійної діяльності студентів-психологів та педагогів. Високий рівень емпатії забезпечує ефективну взаємодію з клієнтами, учнями або колегами, сприяє формуванню довірчих відносин, розумінню потреб і емоційних станів оточуючих, а також підвищує якість психологічного або педагогічного супроводу. Студенти зі середнім рівнем емпатії можуть успішно виконувати професійні завдання, проте в складних або емоційно насичених ситуаціях їм може бракувати глибини співпереживання та точності у відчутті емоційних нюансів.

Наявність студентів із заниженим та дуже низьким рівнем емпатії вказує на потенційні труднощі у встановленні емоційного контакту, що може обмежувати ефективність професійної взаємодії та впливати на якість роботи з клієнтами чи учнями. Для таких студентів доцільним є включення спеціальних тренінгів, психокорекційних вправ та практичних занять, спрямованих на розвиток емоційної чутливості, навичок активного слухання та адекватного реагування на емоційні сигнали.

Таким чином, результати дослідження підкреслюють важливість формування та вдосконалення емпатійних здібностей як ключового компоненту професійної компетентності майбутніх психологів і педагогів. Вони свідчать про необхідність комплексного підходу до розвитку емоційно-соціальних навичок у навчальному процесі, що безпосередньо впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності та якість міжособистісних взаємодій у професійному середовищі.

Отже, більшість студентів (понад 50 %) мають середній рівень емпатії, що свідчить про достатню, але не завжди стабільну здатність до емоційного співпереживання. Високий рівень емпатії характерний лише для невеликої групи студентів, що підкреслює необхідність спеціальної роботи з розвитку емоційної чутливості у навчальному процесі.

Наявність студентів із заниженим та дуже низьким рівнем емпатії вказує на потребу у диференційованих психокорекційних заходах, спрямованих на формування навичок соціальної та емоційної компетентності.

Загалом, результати дослідження демонструють неоднорідність розвитку емпатії серед майбутніх педагогів та психологів, що є важливим фактором при плануванні навчальних програм і тренінгів з розвитку соціально-емоційних компетенцій.

3.4 Особливості схильності до комунікативної компетентності майбутніх психологів і педагогів

Комунікативна компетентність посідає провідне місце в структурі професійної готовності майбутніх психологів і педагогів, оскільки саме через спілкування реалізується основний зміст їхньої діяльності — психологічна допомога, навчання, виховання та соціальна підтримка особистості. В умовах сучасного освітнього та соціального простору фахівець уже не може обмежуватися лише передачею знань або застосуванням стандартних методик: він має виступати активним суб'єктом міжособистісної взаємодії, здатним до діалогу, емоційної підтримки та конструктивного впливу на інших.

Схильність до комунікативної компетентності формується як інтегративна якість особистості, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Когнітивний компонент проявляється у здатності розуміти психологічні особливості співрозмовника, адекватно інтерпретувати його вербальні й невербальні сигнали, прогнозувати розвиток комунікативної ситуації та добирати оптимальні стратегії взаємодії. Емоційно-мотиваційний компонент пов'язаний із розвитком емпатії, толерантності, внутрішньої готовності до діалогу та позитивної установки на міжособистісні контакти. Поведінковий аспект виявляється у вмінні ініціювати спілкування, підтримувати його, регулювати власні реакції й адаптувати стиль комунікації до умов ситуації.

Особливості професійної підготовки психологів і педагогів зумовлюють певні відмінності у структурі їхньої комунікативної компетентності. Майбутні психологи, як правило, більш орієнтовані на глибинне розуміння внутрішнього світу іншої людини, виявлення її емоційних станів і переживань, що сприяє розвитку емпатійності, активного слухання та емоційної чутливості. Натомість студенти педагогічних спеціальностей у більшій мірі зорієнтовані на організацію комунікації в групі, чіткість і доступність мовлення, управління взаємодією та підтримання соціально-психологічного клімату в колективі. В обох випадках комунікативна компетентність виступає необхідною умовою професійної ефективності, однак наповнюється різними функціональними акцентами.

Емпіричне дослідження міжособистісних відносин студентів за методикою О. О. Рукавішнікова дозволило виявити специфіку емоційної взаємодії та стилю соціальної поведінки майбутніх фахівців. Аналіз показників ініціативності в емоційних контактах (Ie) засвідчив, що лише чверть респондентів (24 %) характеризується високою активністю у встановленні та підтриманні емоційних зв'язків, тоді як більшість (52 %) перебуває на середньому рівні. Це свідчить про переважання помірної соціальної активності, за якої студенти вступають у взаємодію переважно в ситуаціях, що не потребують значних емоційних витрат або ризику. Водночас наявність 24 % осіб із низьким рівнем ініціативності може вказувати на тенденції до замкненості, стриманості або підвищеної обережності у міжособистісному спілкуванні (Рис. 3.3).



Рисунок 3.3 – Ініціативність в емоційних контактах (Ie)

Показник потреби в емоційній підтримці (I_w) також виявив певну неоднорідність групи. Хоча 46 % студентів демонструють середній рівень цієї потреби, що відповідає відносно збалансованому емоційному функціонуванню, майже третина респондентів (30 %) має високий рівень залежності від зовнішньої підтримки. Це може свідчити про емоційну вразливість, підвищену потребу у схваленні або труднощі у самостійній регуляції внутрішніх станів, що в майбутній професійній діяльності може ускладнювати взаємодію з клієнтами чи учнями (Рис. 3.4).



Рисунок 3.4 – Потреба в емоційній підтримці (I_w)

Контроль емоційної поведінки (C_e) у більшості студентів перебуває на середньому рівні (56 %), що характеризує їхню здатність у загальних рисах стримувати та регулювати емоційні реакції відповідно до соціальних норм.

Водночас відносно невелика частка осіб з високим рівнем самоконтролю (20 %) і значна група з низьким рівнем (24 %) вказують на потребу цілеспрямованого розвитку навичок емоційної саморегуляції, особливо в умовах професійного стресу та інтенсивної комунікації (Рис. 3.5).



Рисунок 3.5 – Контроль емоційної поведінки (Ce)

Аналіз зовнішнього контролю у взаєминах (Cw) показав, що більшість студентів (58 %) орієнтується на реакції та очікування оточення у помірному ступені, що свідчить про відносну соціальну зрілість і здатність поєднувати власну позицію з вимогами соціального середовища. Водночас наявність осіб з високим рівнем зовнішнього контролю (18 %) може вказувати на залежність від оцінок інших, що потенційно знижує автономність і впевненість у комунікативній поведінці (Рис. 3.6).

Домінування середнього рівня зовнішнього контролю у більшості

досліджуваних студентів можна розглядати як оптимальний показник соціальної адаптованості, який поєднує здатність враховувати соціальний контекст із відносною незалежністю у прийнятті рішень. Однак наявність крайніх значень цього показника в частини респондентів свідчить про необхідність подальшого розвитку навичок саморегуляції, асертивності та соціальної відповідальності, що є важливими складовими професійної комунікативної компетентності майбутніх психологів і педагогів.



Рисунок 3.6 – Зовнішній контроль у взаєминах (Cw)

Відносно низька частка студентів із високим рівнем ініціативності в емоційних контактах може бути зумовлена специфікою вікового етапу ранньої дорослості, на якому перебувають більшість здобувачів вищої освіти. Для цього періоду характерні процеси становлення професійної ідентичності, невпевненість у власних можливостях, підвищена чутливість до соціальної оцінки та страх помилки. У таких умовах студенти схильні обирати обережні

стратегії взаємодії, уникаючи емоційно насичених або потенційно конфліктних контактів. Крім того, недостатній досвід професійного спілкування з клієнтами, учнями чи колегами ще не дозволяє більшості студентів почуватися впевнено в ролі активного суб'єкта комунікації.

Підвищена потреба в емоційній підтримці у значної частини респондентів може пояснюватися як навчально-професійними, так і соціально-психологічними чинниками. Навчання за спеціальностями «психологія» та «педагогіка» передбачає постійне включення в емоційно насичені ситуації, аналіз особистісних переживань, міжособистісних конфліктів і складних життєвих історій. Це створює додаткове емоційне навантаження, що підвищує потребу в підтримці, схваленні та прийнятті з боку значущих інших. Водночас багато студентів ще не володіють достатньо сформованими механізмами психологічної саморегуляції, що зумовлює їхню залежність від зовнішніх джерел емоційної стабілізації.

Середній рівень контролю емоційної поведінки у більшості студентів також має свої закономірні причини. З одного боку, освітнє середовище вищої школи сприяє формуванню соціально прийнятних форм емоційного вираження, оскільки студенти поступово засвоюють професійні норми, правила взаємодії та етичні стандарти. З іншого боку, емоційна сфера особистості в цьому віці ще перебуває в процесі активного розвитку, що зумовлює нестабільність емоційних реакцій, імпульсивність і труднощі в довготривалому самоконтролі. Це особливо актуально для майбутніх психологів і педагогів, які стикаються з необхідністю поєднувати емпатійність із внутрішньою емоційною стійкістю.

Помірна орієнтація на зовнішній контроль у міжособистісних відносинах відображає специфіку соціалізації студентів у навчальному середовищі. Більшість з них перебуває в умовах постійної оцінки з боку викладачів, одногрупників та адміністрації, що формує звичку враховувати думку інших при регуляції власної поведінки. Водночас високий рівень зовнішнього контролю у частини студентів може бути наслідком недостатньо сформованої автономності, внутрішньої невпевненості та потреби в соціальному схваленні, що обмежує

їхню здатність до самостійного прийняття рішень у комунікативних ситуаціях.

Виходячи з цього можна стверджувати, що отримані результати не є випадковими, а відображають складний процес професійного та особистісного становлення майбутніх психологів і педагогів. Виявлені особливості зумовлені поєднанням вікових, освітніх та соціально-психологічних чинників і підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативної та емоційної компетентності в процесі фахової підготовки. Узагальнення отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що більшість майбутніх психологів і педагогів перебувають на стадії формування комунікативної компетентності, для якої характерні середні рівні ініціативності, емоційної залученості та саморегуляції. Така структура свідчить про наявність потенціалу для подальшого професійного зростання, але водночас виявляє потребу у спеціально організованих психолого-педагогічних впливах, спрямованих на розвиток емоційної стійкості, автономності та активності у спілкуванні.

Отже, формування комунікативної компетентності має розглядатися як стратегічне завдання професійної підготовки майбутніх психологів і педагогів. Розвиток емпатії, ініціативності, емоційної регуляції та гнучкості у взаємодії не лише підвищує ефективність їхньої професійної діяльності, а й сприяє становленню особистості фахівця як активного й відповідального суб'єкта соціальної взаємодії.

3.5 Специфіка комунікативних установок досліджуваних різних груп

Комунікативні установки є складним соціально-психологічним утворенням, яке відіграє визначальну роль у регуляції міжособистісної взаємодії та соціальної поведінки особистості. Вони формуються на основі індивідуального досвіду, соціального навчання, впливу найближчого оточення та професійного середовища і проявляються у готовності людини певним чином сприймати інших, реагувати на них і будувати комунікативні стратегії. Комунікативні установки включають когнітивні уявлення про партнерів по спілкуванню, емоційне ставлення до них та поведінкову готовність до взаємодії,

що робить їх важливим чинником соціальної адаптації та особистісного розвитку.

Саме через систему комунікативних установок особистість інтерпретує соціальні сигнали, визначає ступінь відкритості або дистанційованості у спілкуванні, а також обирає способи впливу на інших. У цьому контексті аналіз комунікативних установок у різних соціальних і професійних групах дозволяє виявити закономірності формування міжособистісних відносин, специфіку соціальної ідентичності та особливості професійного самоствердження.

Важливим виміром комунікативних установок виступає також рівень довіри та готовності до саморозкриття. У молодіжних групах і серед осіб, які перебувають на етапі професійного та особистісного становлення, зазвичай посилюється потреба у визнанні, підтримці й соціальному прийнятті. Це сприяє формуванню відкритого стилю спілкування, прагненню до налагодження емоційно насичених контактів і активному пошуку соціальних зв'язків. Водночас у середовищах із високим рівнем конкуренції або психологічної напруги можуть переважати захисні установки, що проявляються у стриманості, контролі інформації про себе та обмеженні близькості у взаємодії.

Емпіричні дані, отримані за допомогою опитувальника міжособистісних відносин О. О. Рукавішнікова, підтверджують наявність значущої варіативності комунікативних установок серед студентської молоді. Зокрема, за параметром A_e — активність у встановленні контактів більшість респондентів продемонструвала середній рівень, що свідчить про відносно гармонійне поєднання ініціативності та обережності у соціальній взаємодії. Такі студенти здатні підтримувати комунікативні зв'язки та встановлювати нові контакти, не виявляючи при цьому надмірної експансивності чи соціальної замкненості (Рис. 3.7).

Разом із тим значна частка опитаних має високий рівень комунікативної активності, що виявляється у відкритості, легкості вступу в контакт, схильності до ініціювання спілкування та прагненні до розширення соціального кола. Ці риси є особливо важливими для професій типу «людина — людина», де

ефективність діяльності значною мірою залежить від якості міжособистісних відносин. Водночас наявність групи студентів із низьким рівнем цієї характеристики вказує на існування осіб, які тяжіють до соціальної дистанції, мають підвищену стриманість або внутрішні бар'єри у спілкуванні.



Рисунок 3.7 – Активність у встановленні контактів (Ае)

Аналіз шкали Аw — залежність від соціального оточення також виявив домінування середнього рівня, що свідчить про відносно збалансоване поєднання потреби у соціальному схваленні з прагненням до автономності. Такі студенти орієнтуються на думку значущих інших, але водночас здатні відстоювати власну позицію і приймати самостійні рішення. Високі показники за цією шкалою відображають посилену потребу у підтримці, визнанні та схваленні з боку соціального оточення, що може зумовлювати підвищену конформність і залежність від групових норм. Низький рівень, навпаки, вказує

на прагнення до незалежності, самостійності та внутрішньої автономії, що може супроводжуватися зниженням чутливості до соціального тиску (Рис. 3.8).



Рисунок 3.8 – Залежність від соціального оточення (Aw)

Для більшості студентів характерне поєднання помірної комунікативної активності з відносно врівноваженою орієнтацією на соціальне середовище. Така конфігурація комунікативних установок створює психологічно сприятливі умови для налагодження ефективних міжособистісних відносин, професійної соціалізації та успішної адаптації в освітньому й майбутньому професійному середовищі.

Узагальнений аналіз комунікативних установок різних груп студентів дозволяє виділити кілька типових конфігурацій:

- Висока активність і відкритість у спілкуванні при помірній орієнтації на соціальне оточення — характеризує студентів із сильно розвиненими

соціальними навичками, готових до ініціативного контакту та активної участі у групових процесах.

- Помірна активність із високою залежністю від думки інших — притаманна особам, які демонструють обережність у комунікації, прагнуть підтримки та схвалення, але можуть відчувати труднощі у самостійних рішеннях.

- Низька активність і високий рівень автономності — відображає групу студентів, орієнтованих на внутрішній світ, стриманих у соціальних контактах, що може бути наслідком підвищеної рефлексивності або соціальної тривожності.

Таким чином, дослідження комунікативних установок студентів підтверджує значущість їх інтегральної ролі у формуванні соціальної компетентності, психологічної адаптації та майбутньої професійної діяльності. Виявлені типології можуть бути використані для розробки спеціальних програм розвитку комунікативних навичок, корекції соціальних бар'єрів та оптимізації навчально-виховного процесу, що сприятиме підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії та професійної самореалізації молоді.

3.6 Характерні риси самооцінки студентів-психологів і майбутніх педагогів

Самооцінка є однією з центральних характеристик особистості, що відображає ставлення людини до самої себе, власних здібностей, досягнень та соціальної значущості. Для студентів, які обирають професії, пов'язані з взаємодією з людьми, – психологів та педагогів – особливості самооцінки мають надзвичайне значення, оскільки формують основу професійної впевненості, здатності до саморегуляції та ефективної міжособистісної комунікації.

Дослідження свідчать, що студенти-психологи зазвичай характеризуються високим рівнем рефлексивності: вони здатні критично оцінювати власні дії та емоційні реакції, усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони. Така здатність до самоспостереження часто поєднується з помірним

рівнем самооцінки, що сприяє об'єктивній оцінці власних професійних компетенцій та готовності до подальшого навчання і саморозвитку. Проте, високий рівень самокритичності може іноді трансформуватися у невпевненість у власних можливостях, що потребує підтримки і розвитку психологічної стійкості.

У майбутніх педагогів характерна тенденція до соціальної орієнтованості у формуванні самооцінки. Вони часто оцінюють себе через призму взаємодії з іншими, зокрема з однолітками та потенційними учнями. Така орієнтація сприяє розвитку емпатії, готовності до співпраці та адаптації до різних педагогічних ситуацій. Водночас, у студентів педагогічних спеціальностей іноді спостерігається залежність самооцінки від зовнішніх оцінок і схвалення оточення, що може створювати певну нестійкість у професійному самовідчутті.

Таким чином, характерні риси самооцінки студентів-психологів і майбутніх педагогів поєднують у собі внутрішню рефлексивність та соціальну орієнтованість, об'єктивність і чутливість до оцінки оточення. Розуміння цих особливостей дозволяє оптимізувати освітній процес, створювати умови для розвитку професійної впевненості та психологічної стійкості, а також формувати майбутніх фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з людьми в складних соціально-психологічних контекстах.

Дослідження було проведене із застосуванням методики визначення самооцінки особистості, розробленої Т. Дембо та С.Я. Рубінштейном у адаптації А.М. Прихожана. Основною метою дослідження було виявлення рівнів самооцінки та рівня домагань серед студентів, а також аналіз взаємозв'язку між цими параметрами як важливого чинника професійного і особистісного розвитку майбутніх фахівців.

Аналіз даних показав, що високий рівень самооцінки характеризує 22 % студентів. Така група респондентів демонструє виражену впевненість у власних здібностях, позитивне ставлення до себе та здатність конструктивно оцінювати власні досягнення. Адекватна самооцінка, тобто оцінка власних можливостей, що відповідає реальності, спостерігалась у більшості студентів — 54 %. Вона є

важливим показником психологічної зрілості, оскільки дозволяє студентам реалістично планувати свої професійні дії та оцінювати потенційні результати. Низький рівень самооцінки було зафіксовано у 24 % респондентів, що може свідчити про невпевненість, підвищену самокритичність та потребу у психологічній підтримці (Рис. 3.9).

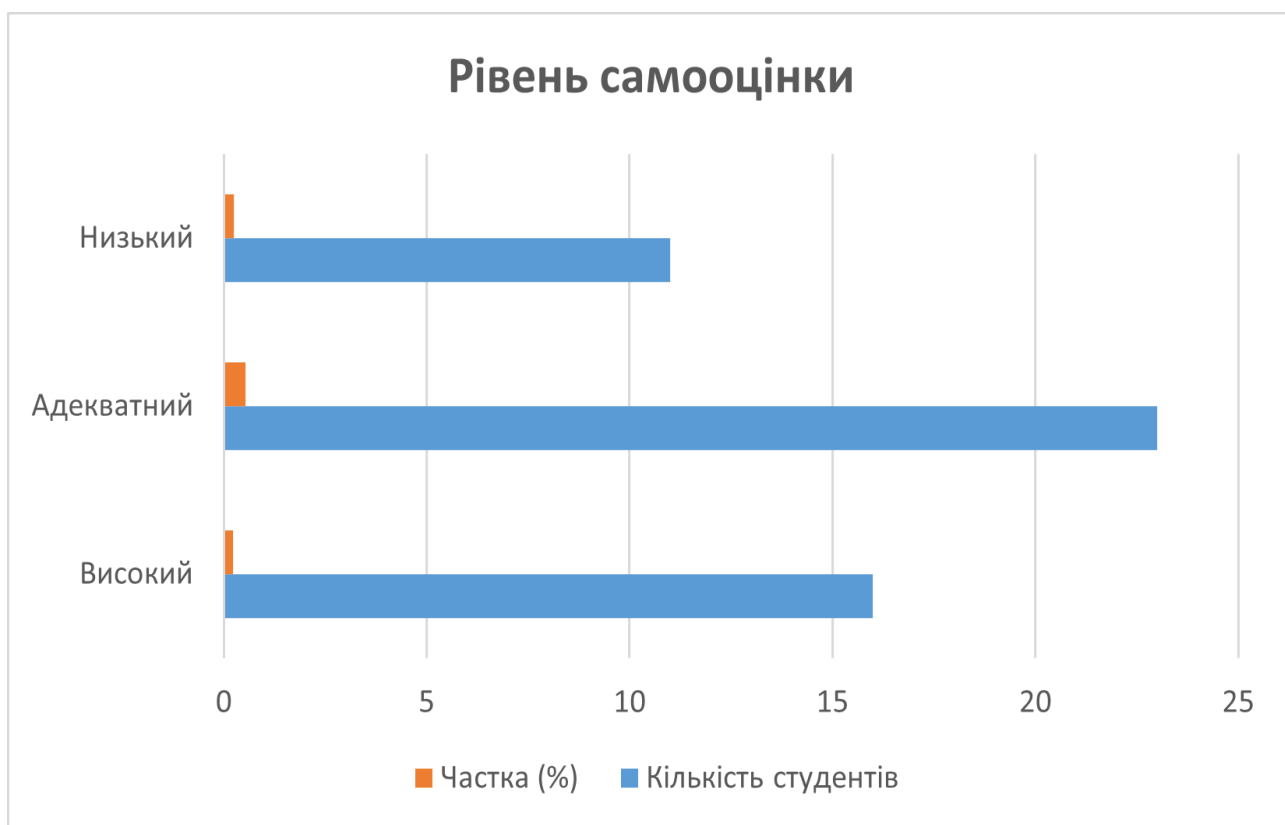


Рисунок 3.9 – Рівень самооцінки

Рівень домагань, який відображає прагнення особистості досягати поставлених цілей та реалізовувати власний потенціал, продемонстрував різноманітність серед студентів: 28 % показали високі домагання, 50 % — адекватні, а 22 % — низькі. Високий рівень домагань у поєднанні з високою самооцінкою свідчить про мотиваційно активних студентів, здатних ставити перед собою амбітні цілі та послідовно їх реалізовувати. Адекватний рівень домагань у більшості респондентів корелює з помірною, реалістичною самооцінкою, що відображає здорову пропорцію між прагненнями та оцінкою власних можливостей. Низькі домагання, особливо в поєднанні з низькою

самооцінкою, можуть свідчити про недостатню мотивацію, невпевненість у власних силах і потребу у психологічному супроводі для розвитку професійної активності (3.10).

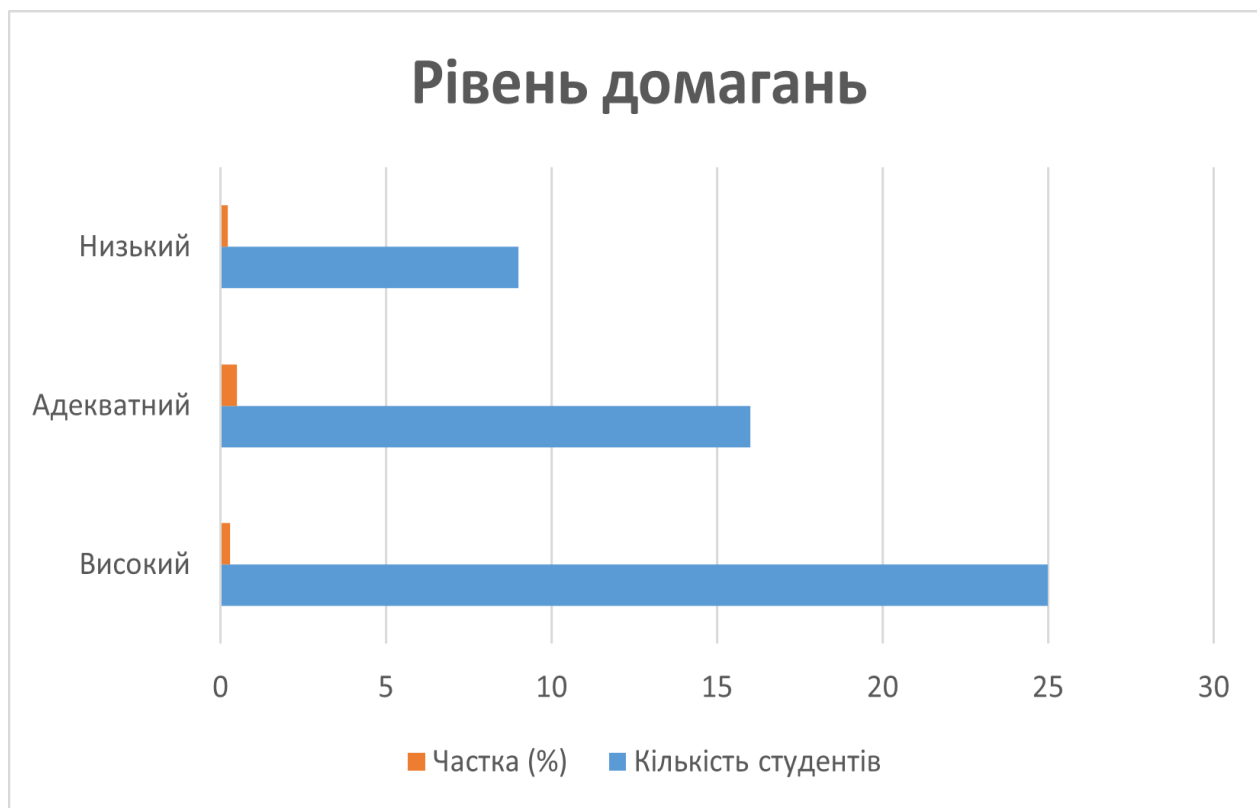


Рисунок 3.10 – Рівень домагань

Аналіз взаємозв'язку між рівнем самооцінки та рівнем домагань показав, що існує тенденція до прямої залежності: студенти з високою самооцінкою здебільшого демонструють високий або адекватний рівень домагань, тоді як студенти з низькою самооцінкою частіше належать до групи з низькими або помірними прагненнями. Це підтверджує психологічну закономірність: адекватна оцінка власних здібностей сприяє постановці реалістичних цілей і розвитку мотивації досягнень.

Таким чином, результати дослідження дозволяють окреслити специфічні риси самооцінки та домагань студентів, а також взаємозв'язок між ними. Ці дані можуть слугувати підґрунтям для розробки психологічно обґрунтованих програм професійного розвитку, спрямованих на підвищення самовпевненості,

мотивації та ефективності міжособистісної взаємодії майбутніх психологів і педагогів.

Висновок до третього розділу

Емпіричне дослідження, проведене серед студентів психологічних та педагогічних спеціальностей, дозволило всебічно оцінити особистісні та професійні характеристики майбутніх фахівців, зокрема їхні емоційні, комунікативні та мотиваційні параметри. Результати засвідчили, що переважна більшість студентів володіє достатнім або високим рівнем емпатії, що відображає здатність до розпізнавання емоційних станів інших, співпереживання та адекватного емоційного реагування — ключових складових професійної компетентності психолога та педагога. Водночас виявлено групу студентів із низьким рівнем емоційної чутливості, що підкреслює необхідність диференційованих психокорекційних заходів для розвитку емоційної саморегуляції та соціальної компетентності.

Аналіз комунікативної компетентності показав, що більшість студентів перебуває на стадії формування цієї якості, демонструючи середні рівні ініціативності, емоційної залученості та саморегуляції у міжособистісних контактах. Спостерігалася неоднорідність у прояві залежності від соціального оточення та зовнішнього контролю, що свідчить про необхідність розвитку автономності, активності у спілкуванні та навичок професійної взаємодії.

Що стосується самооцінки та рівня домагань, результати показали, що переважна частина студентів характеризується адекватною самооцінкою (54 %) та помірним рівнем домагань (50 %), що відображає психологічну зрілість, реалістичне сприйняття власних можливостей і здатність ставити досяжні цілі. Високий рівень самооцінки та домагань спостерігається у 22–28 % респондентів, а низькі показники — у близько чверті студентів, що свідчить про потребу у психологічному супроводі для стимулювання професійної активності. Виявлена пряма кореляція між самооцінкою та рівнем домагань підтверджує закономірність: адекватна оцінка власних здібностей сприяє формуванню

мотивації досягнень і постановці реалістичних цілей.

Узагальнення отриманих даних дозволяє констатувати, що студентська молодь знаходиться на етапі активного формування професійної та особистісної компетентності. Результати підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку емпатії, комунікативних навичок, емоційної регуляції, адекватної самооцінки та мотивації досягнень. Такий підхід забезпечує основу для ефективної професійної підготовки, сприяє психологічній адаптації та підвищенню якості міжособистісної взаємодії у майбутній діяльності студентів-психологів і педагогів.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності майбутніх психологів у контексті різних рівнів самооцінки дозволяє стверджувати, що феномен комунікативної спроможності є надзвичайно складним, багатовимірним і міждисциплінарним утворенням, яке інтегрує психологічні, соціальні, педагогічні та етичні аспекти.

Комунікативна компетентність відіграє ключову роль не лише в процесі соціалізації, а й у професійному становленні особистості, формуючи базу для ефективної взаємодії у професійній та соціальній сферах. У сучасних умовах динамічних соціокультурних трансформацій вона набуває статусу не лише важливої професійної характеристики, а й фундаментального ресурсу життєвої успішності людини, що забезпечує адаптацію до нових ситуацій, здатність до конструктивного вирішення конфліктів та встановлення міжособистісного взаєморозуміння.

У межах дослідження встановлено, що комунікативна компетентність не обмежується сукупністю мовленнєвих умінь або знанням правил спілкування. Вона постає як інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові компоненти, забезпечуючи здатність до ефективної, адекватної та етично виваженої взаємодії у різних соціальних і професійних ситуаціях.

Особливого значення у структурі комунікативної компетентності набувають такі особистісні якості, як емпатія, саморефлексія, відповідальність, емоційна саморегуляція та толерантність. Ці компоненти формують основу здатності майбутніх психологів до встановлення довірливих відносин із клієнтами, колегами та соціальним оточенням, що є критично важливим для професійної діяльності у сфері психології.

Аналіз наукових підходів до розмежування понять «комунікація», «спілкування», «комунікативна культура» та «комунікативна компетентність» дозволив уточнити їх зміст і функціональну специфіку.

Було доведено, що комунікативна компетентність є ширшим і глибшим утворенням, ніж культура спілкування, оскільки вона включає не лише зовнішні поведінкові прояви, а й внутрішні психологічні механізми, що регулюють взаємодію особистості з соціальним середовищем, впливають на рівень соціальної адаптації та ефективність професійного спілкування.

Особливу увагу у дослідженні приділено юнацькому віку як сензитивному періоду формування самосвідомості, самооцінки та життєвих орієнтацій. Встановлено, що рівень розвитку самооцінки має прямий вплив на комунікативну компетентність:

- Високий рівень самооцінки сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, відкритості до взаємодії, готовності брати відповідальність за власні рішення та активно будувати міжособистісні контакти. У контексті професійної діяльності майбутніх психологів це проявляється у здатності до емпатійного слухання, адекватної оцінки потреб клієнта та ефективного управління конфліктними ситуаціями.

- Середній рівень самооцінки забезпечує певну гнучкість у спілкуванні, однак обмежує прояв ініціативи та повну відкритість у взаємодії. Для майбутніх психологів це може означати потребу у додаткових навчальних і практичних тренінгах для підвищення впевненості та професійної компетентності.

- Низький рівень самооцінки створює психологічні бар'єри у комунікації, сприяє униканню відповідальності та прояву ініціативи, обмежує здатність до конструктивного вирішення конфліктів і ефективного професійного взаємозв'язку. Для майбутніх психологів така ситуація може негативно впливати на якість психологічної допомоги та розвиток професійної ідентичності.

Таким чином, рівень самооцінки виступає важливим модулюючим чинником розвитку комунікативної компетентності у юнацькому віці, особливо в професійній підготовці майбутніх психологів. Адекватна самооцінка забезпечує не лише ефективність професійної взаємодії, а й сприяє загальному особистісному розвитку, формуванню професійних цінностей і життєвої

мотивації.

У підготовці майбутніх психологів комунікативна компетентність розглядається як базова складова професійної готовності, що забезпечує ефективність психологічної допомоги, здатність до встановлення довірливих взаємин, розуміння емоційного стану іншої людини та конструктивне вирішення конфліктних ситуацій.

Формування комунікативної компетентності має здійснюватися цілеспрямовано й системно, із врахуванням як зовнішніх освітніх умов (навчальні програми, тренінги, практичні заняття), так і внутрішніх особистісних чинників розвитку (самооцінка, емоційна регуляція, мотивація до самовдосконалення).

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що розвиток комунікативної компетентності є динамічним процесом, нерозривно пов'язаним із загальним особистісним зростанням, становленням самосвідомості, професійним самовизначенням та рівнем самооцінки юнака чи дівчини. Її формування виступає важливою умовою успішної соціальної інтеграції, професійної реалізації та гармонійного розвитку особистості в цілому, що визначає актуальність подальших наукових і практичних досліджень у цьому напрямі.

На базі проведеного дослідження були зроблені конкретні висновки щодо особистісного та професійного розвитку студентів психологічних і педагогічних спеціальностей.

Емпіричний аналіз засвідчив, що більшість студентів демонструє достатній або високий рівень емпатії, що свідчить про їхню здатність розпізнавати емоційні стани інших, співпереживати та адекватно реагувати на емоційні прояви, що є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх психологів і педагогів. Водночас, було виявлено групу студентів із низьким рівнем емоційної чутливості, що підкреслює необхідність впровадження цілеспрямованих заходів для розвитку емоційної саморегуляції та соціальної компетентності.

Аналіз комунікативної компетентності показав, що більшість студентів перебуває на стадії активного формування цієї якості. Виявлено середні рівні ініціативності, емоційної залученості та саморегуляції у міжособистісних контактах, а також певну залежність від соціального оточення та зовнішнього контролю. Це свідчить про необхідність розвитку автономності, активності у спілкуванні та практичних навичок професійної взаємодії, що особливо важливо для майбутніх психологів, які повинні вміти ефективно керувати комунікативними процесами у професійних ситуаціях.

Що стосується самооцінки та рівня домагань, результати дослідження показали, що більшість студентів характеризується адекватною самооцінкою (54 %) та помірним рівнем домагань (50 %), що відображає психологічну зрілість, реалістичне сприйняття власних можливостей та здатність ставити досяжні цілі.

Високий рівень самооцінки та домагань спостерігається у 22–28 % респондентів, тоді як низькі показники зафіксовані приблизно у чверті студентів, що вказує на необхідність психологічного супроводу для стимулювання їхньої професійної активності.

Виявлена пряма кореляція між самооцінкою та рівнем домагань підтверджує закономірність: адекватна оцінка власних можливостей сприяє формуванню мотивації досягнень і постановці реалістичних професійних цілей.

Узагальнення отриманих даних дозволяє констатувати, що студентська молодь перебуває на етапі активного формування професійної та особистісної компетентності.

Результати дослідження підкреслюють важливість комплексного підходу до розвитку емпатії, комунікативних навичок, емоційної саморегуляції, адекватної самооцінки та мотивації досягнень. Саме такий системний підхід забезпечує ефективну підготовку майбутніх психологів і педагогів, сприяє їхній психологічній адаптації та підвищенню якості міжособистісної взаємодії, що є критично важливим для професійної діяльності та соціальної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н.І. Формування комунікативної компетенції як складової професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2012. – № 4 (87). – С. 92-96.
2. Бакалець Т. Особливості розвитку комунікативної компетентності у студентів — майбутніх психологів // Студентський науковий вісник. 2012. № 30.
3. Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Збірник наукових праць; ред. кол. Гузій Н. В. та інші. Київ : НПУ, 1999. С. 146–149.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академвидав, 2004. 344 с.
5. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. Борисенко В. В. Теоретичні засади категорії «компетенція» / В. В. Борисенко // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 96. – С. 20-29.
7. Вдович С. М., Лозинська О. М. Особливості розвитку комунікативних здібностей майбутніх психологів у вищій школі. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2025. № 1 (5). С. 21–27.
8. Вдович С., Зельман Л. Використання тренінгових технологій для розвитку навичок професійного спілкування майбутніх психологів. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : монографія / упоряд. : А. Кузик, А. Литвин ; за наук. ред. М. Ковалю, Н. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2023. С. 179–183.
9. Вивчення соціального розвитку особистості учня в освітньому процесі. URL: https://social-vtl.blogspot.com/2013/07/blog-post_643.html (дата звернення: 09.11.2025).

10. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку: Монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. – 308 с.

11. Вольфовська Т.О. Комуникативна компетентність особистості як умова взаєморозуміння та досягнення згоди / Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. - К.: Гнозис, 1998. - 605 с.

12. Гичко Ю. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів засобами коуч-технологій : дис. ... докт. філософії в галузі психології : 053. Умань, 2021. 240 с.

13. Дискурсивні технології самопроекування особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелєвої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с.

14. Діагностика міжособистісних відносин (О. О. Рукавішніков). URL: <https://studfile.net/preview/15272197/page:4/> (дата звернення: 10.11.2025).

15. Добротвор О. В. Комуникативна компетентність як предмет наукового дослідження / О. В. Добротвор // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 56-62.

16. Зазимко О. В. Особливості формування індивідуального досвіду юнаків. Досвід особистості: теорія і практика. Збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 лютого 2020 р., м. Ніжин) / за ред. М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. [283 с.] С. 73-78.

17. Ковальчук І. В. Комуникативна компетентність як соціально-психологічна характеристика особистості // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2010.

18. Ковальчук І. С., Суховецька С. В., Колодій-Загільська О. А. Базові наукові підходи формування комуникативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англійської мови // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2019.

19. Комунікативна компетентність: психологічний підхід до проблеми. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/7423/97/> (дата звернення: 21.11.2025).

20. Корніяка О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.

21. Корніяка О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення / О.М. Корніяка // Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2011. – Вип.8. – С. 33 – 45.

22. Коць М.О. Комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутнього педагога // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. - №1 – С. 52-55.

23. Кулик О. Д. Комунікативна компетентність: підходи до визначення та роль у формуванні мовно-мовленнєвої особистості. Topical issues of education: Collective monograph. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P.148–162.

24. Кулик О. Д. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. Педагогічний процес: теорія і практика. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2017. Випуск 2 (57). С.114–119.

25. Кулик О. Д., Рубан І.В. Мовна й мовленнєва особистість : проблема дефініцій. Теоретична і дидактична філологія : збірник наук. пр. Переяслав-Хмельницький : ФОП Лукашевич, 2014. Вип. 17. С. 76–89.

26. Кулик О.Д. Сучасні загальнодидактичні принципи навчання, визначальні для методики роботи з мовленнєвого розвитку школярів. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський: [б. в.], 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 309–315.

27. Методика «Діагностика рівня емпатії» В. В. Бойко. URL: https://stud.com.ua/106979/psihologiya/metodika_diaagnostika_rivnya_empatiyi_boyko1 (дата звернення: 10.11.2025).

28. Методика Дембо–Рубінштейна (бланк та інструкція). URL: <https://vseosvita.ua/library/metodika-dembo-rubinstejna-blank-ta-instrukcia-437622.html> (дата звернення: 10.11.2025).
29. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей (Бойко). URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_empat_abilities/ (дата звернення: 10.11.2025).
30. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №3. – С.6 – 9.
31. Невідома Я. Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці // Проблеми сучасної психології. 2012. Вип. 17.
32. Овсієнко Л. Комунікативна компетентність як основа компетентнісного підходу до засвоєння студентами-філологами лінгвістичних дисциплін. Теоретична і дидактична філологія : зб.наук. пр. Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич, 2013. Вип. 14. С. 61– 71.
33. Опитувальник методики «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна. URL: <https://databank.com.ua/suspilstvo/opituvalnik-metodiki-shkala-emotsijnogo-vidguku-a-megrabyana-i-n-epshtejna.html> (дата звернення: 10.11.2025).
34. Особливості розвитку особистості у ранньому юнацькому віці. URL: https://pidru4niki.com/15691016/psihologiya/osoblivosti_rozvitku_osobistosti_rannomu_yunatskomu_vitsi (дата звернення: 29.10.2025).
35. Пеньковська Н. Роль самооцінки у формуванні особистості дитини. Поч. Школа. 2002. № 10. 5 с.
36. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови: теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – С. 124-125.
37. Психологія особистісного розвитку в юнацькому віці. URL: <https://studfile.net/preview/12504454/page:86/> (дата звернення: 30.10.2025).
38. Психологія ранньої і зрілої юності. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/3156/97/>

39. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Вища школа, 1971. 248 с.
40. Самооцінка та фактори, які на неї впливають. URL: <https://howareu.com/materials/samootsinka-ta-factory-iaki-na-nei-vplyvaiut> (дата звернення: 23.11.2025).
41. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2011. 844 с.
42. Сікорська Л.Б. Психологічні умови оптимізації між особистісних взаємин учнів на початковому етапі навчання: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – К., 2009. – 20 с.
43. Чеботарьова І. О. Комунікативна компетентність: теоретичний аспект // Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. XXXVI. Харків, 2014.
44. Чеботарьова І.О. Формування мовної компетентності керівників освіти в умовах ВНЗ // Публічне управління XXI століття: від соціального діалогу до суспільного консенсусу. Збірник тез до XIV міжнародного наукового конгресу. 2014. – 332с.
45. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: К.: Либідь, 1999. - с 242-249.
46. Черезова І.О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості / І.О. Черезова // Науковий вісник Херсонського державного університету. – №1. – 2014. – Херсон, 2014. – С. 103– 108.
47. Чмут Т.К. Культура спілкування: Навч. посібник для студентів та викладачів вузів. – Хмельницький: ХІРУП, 1999. – 358 с.
48. Шевченко С., Фалько Н. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. Габітус. 2020. №2(18). С. 143 – 148.
49. Шилин, Д. С. Психологічні особливості самооцінки в юнацькому віці / Д. С. Шилин // Інсайт : психологічні виміри суспільства : матер. міжнар. конф. / ред. кол. : І. С. Попович, С. І. Бабатіна, І. Р. Крупник та ін. – Херсон : ВД «Гельветика», 2019. – Вип. 1(16). – С. 302-304.

50. Щербан Т. Д. Компетентність - якісна характеристика спілкування // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України / За ред. С. Д. Максименко. К.: Гнозис, 2002.-Т. IV-С. 327-332.

Додаток А

Методика «Шкала емоційного відгуку» за А. Меграбяном і Н. Епштейном

1. Мене засмучує, коли я бачу, що незнайома людина почувається серед інших людей самотньо
2. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття
3. Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати
4. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно
5. Я близько до серця приймаю проблеми своїх друзів
6. Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів
7. Я б сильно хвилювався (хвилювалася), якби мав (мала) повідомити людині неприємну для нього звістку
8. На мій настрій сильно впливають оточуючі люди
9. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану з спілкуванням з людьми
10. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки
11. Коли я бачу, як плаче людини, то й сам (сама) засмучуюсь
12. Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваю себе щасливою (щасливим)
13. Коли я читаю книгу (роман, повість тощо), то так переживаю, ніби все, про що я читаю, відбувається насправді
14. Коли я бачу, що з кимсь погано поводяться, то завжди серджуся
15. Я можу залишатися спокійним (спокійною), навіть якщо всі навколо хвилюються
16. Мені неприємно, коли люди при перегляді кінофільму зітхають і плачуть
17. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього ролі не грає
18. Я втрачаю душевний спокій, коли оточуючі чимось пригнічені
19. Я переживаю, коли бачу людей, які засмучуються через дрібниці
20. Я дуже засмучуюсь, коли бачу страждання тварин
21. Нерозумно переживати з приводу того, що відбувається в кіно або про що читаєш в книжці
22. Я дуже засмучуюсь, коли бачу безпорадних старих людей

23. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм
24. Я можу залишитися байдужим (байдужою) до будь-якого хвилювання навколо
25. Маленькі діти плачуть без причини

Додаток Б

Методика «Діагностики рівня емпатії» (В. В. Бойко)

1. Я маю звичку уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їхній характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності я, зазвичай, залишаюсь спокійним.
3. Я більше довіряю доказам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх співробітників.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, коли в цьому виникає потреба.
6. Зазвичай, я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Я з цікавості, як правило, розпочинаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками у потязі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція — надійніший спосіб розуміння оточуючих, ніж знання чи досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — нетактовно.
11. Своїми словами я часто ображаю близьких мені людей, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчуті її звички і стани.
13. Я майже не розмірковую над причинами вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю до серця проблеми своїх друзів.
15. Як правило, за кілька днів я відчуваю: щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і очікування збуваються.
16. Спілкуючись з діловими партнерами, я зазвичай, намагаюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді рідні дорікають мені за черствість, неувагу до них.
18. Мені легко вдається скопіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх, зазвичай, передається і мені.
21. Часто, діючи навмання, я все ж таки знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя — дурниця.
23. Я здатен цілком злитися з близькою для мене людиною, ніби розчинитися в ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких би я розумів без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені набагато легше підсвідомо відчутти сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши на полички».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у когось із членів сім'ї.
29. Мені було б складно щиро і довірливо вести бесіду з настороженою, замкнутою людиною.
30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, якщо бачу людину в сльозах.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я волію перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось з рідних погано на душі, то, ж правило, стримуюсь від розпитувань.
36. Мені складно зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Додаток В

Опитувальник міжособистісних відносин (О.О.Рукавішніков)

1. Прагну бути разом з усіма.
2. Надаю іншим можливість вирішувати питання про те, що необхідно зробити.
3. Стаю членом різних груп.
4. Прагну мати близькі стосунки з іншими членами груп.
5. Коли випадає нагода, я схильний стати членом цікавих організацій.
6. Допускаю, щоб інші мали сильний вплив на мою діяльність.
7. Прагну влитися в неформальне суспільне життя.
8. Прагну мати близькі й сердечні стосунки з іншими.
9. Прагну залучати інших до своїх планів.
10. Дозволяю іншим оцінювати те, що я роблю.
11. Намагаюся бути серед людей.
12. Прагну встановлювати з іншими близькі й сердечні стосунки.
13. Маю схильність приєднуватися до інших щоразу, коли щось відбувається.
14. Легко підпорядковуюся іншим.
15. Намагаюся уникати самотності.
16. Прагну брати участь у спільних заходах.
17. Прагну ставитися до інших по-дружньому.
18. Надаю іншим можливість вирішувати питання про те, що необхідно зробити.
19. Моє особисте ставлення до оточуючих — холодне й байдуже.
20. Дозволяю іншим керувати перебігом подій.
21. Прагну мати близькі стосунки з іншими.
22. Допускаю, щоб інші мали сильний вплив на мою діяльність.
23. Прагну набути близьких і сердечних стосунків з іншими.
24. Дозволяю іншим оцінювати те, що я роблю.
25. З іншими поводжуся холодно й байдуже.
26. Легко підпорядковуюся іншим.

27. Прагну мати близькі й сердечні стосунки з іншими.
28. Мені подобається, коли інші запрошують мене брати участь у чомусь.
29. Мені подобається, коли інші люди ставляться до мене безпосередньо й сердечно.
30. Прагну чинити сильний вплив на діяльність інших.
31. Мені подобається, коли інші запрошують мене брати участь у своїй діяльності.
32. Мені подобається, коли інші ставляться до мене безпосередньо.
33. У товаристві інших прагну керувати перебігом подій.
34. Мені подобається, коли інші залучають мене до своєї діяльності.
35. Мені подобається, коли інші поводяться зі мною холодно й стримано.
36. Прагну, щоб інші діяли так, як я хочу.
37. Мені подобається, коли інші запрошують мене взяти участь у їхніх дебатах.
38. Мені подобається, коли інші ставляться до мене по-дружньому.
39. Мені подобається, коли інші запрошують мене взяти участь у їхній діяльності.
40. Мені подобається, коли оточуючі ставляться до мене стримано.
41. У суспільстві намагаюся відігравати провідну роль.
42. Мені подобається, коли інші запрошують мене брати участь у чомусь.
43. Мені подобається, коли інші ставляться до мене безпосередньо.
44. Прагну, щоб інші робили те, що я хочу.
45. Мені подобається, коли інші запрошують мене брати участь у своїй діяльності.
46. Мені подобається, коли інші ставляться до мене холодно й стримано.
47. Прагну сильно впливати на діяльність інших.
48. Мені подобається, коли інші залучають мене до своєї діяльності.
49. Мені подобається, коли інші люди ставляться до мене безпосередньо.
50. У товаристві намагаюся керувати перебігом подій.

51. Мені подобається, коли інші запрошують мене взяти участь у їхній діяльності.
52. Мені подобається, коли до мене ставляться стримано.
53. Намагаюся, щоб інші робили те, що я хочу.
54. У суспільстві керую перебігом подій.

Додаток Г

Методика дослідження самооцінки особистості (за Т. Дембо і С.Я. Рубінштейн,
адаптація А.М.Прихожан)

Прізвище,ім'я _____

Вік _____

Клас _____

Здоров'я	Розум і здібності	Характер	Авторитет у ровесників	Уміння багато чого робити своїми руками	Зовнішніст ь	Упевненіст ь у собі