

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри психології

_____ **Ірина МАРТИНЮК**

“ ____ ” _____ **2026 р.**

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**на тему “Психологічні особливості комунікативної компетентності у
майбутніх психологів”**

Спеціальність 053 “Психологія”

Гарант освітньої програми

кандидат психологічних наук, доцент _____ **Ірина МАРТИНЮК**

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

кандидат психологічних наук, доцент _____ **Олена ШЕВЦОВА**

Виконав

_____ **Анна ПАЛАМАРЕНКО**

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології

кандидат психологічних наук, доцент

_____ Ірина МАРТИНЮК

“___” _____ 2025 р.

З А В Д А Н Н Я

**на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці
Анні Паламаренко**

_____ Спеціальність 053 “Психологія”

(код і назва)

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи **“ Психологічні особливості комунікативної компетентності у майбутніх психологів”**

затверджена наказом ректора НУБіП України від “28” жовтня 2025 р. №2568“С”.

Термін подання завершеної роботи на кафедру __2026.06.11

Вихідні дані до бакалаврської кваліфікаційної роботи:

Наукові положення про сутність комунікативної компетентності як інтегральної психологічної характеристики особистості, їх структуру та компоненти, специфіку розвитку комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки психологів, вплив практичного досвіду та методів активного навчання на формування комунікативних навичок студентів.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Комунікативна компетентність як базова професійна якість майбутніх психологів: теоретичні підходи до визначення та структури.
2. Компоненти комунікативної компетентності (когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий, рефлексивний) та їх особливості у контексті психологічної практики.
3. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності студентів на різних етапах професійної підготовки (третій і четвертий курси).
4. Емпіричне дослідження рівня та динаміки комунікативної компетентності студентів-психологів, виявлення ключових дефіцитів та сильних сторін.
5. Розробка та обґрунтування програми розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів на основі результатів емпіричного дослідження.

Дата видачі завдання “28” _жовтня_2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи _____ Олена ШЕВЦОВА

Завдання прийняв до виконання _____ Анна ПАЛАМАРЕНКО

РЕФЕРАТ

У роботі представлено результати дослідження психологічних особливостей формування комунікативної компетентності студентів-психологів. Актуальність дослідження обґрунтована тим, що професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з якістю комунікації, оскільки саме під час спілкування встановлюється контакт з клієнтом, формується терапевтичний альянс, розуміється емоційний стан клієнта та досягається ефективність психологічної допомоги.

Висвітлене теоретичне підґрунтя дослідження аналізу комунікативної компетентності як інтегрального психологічного утворення. Зокрема, аналізується сутність поняття комунікативної компетентності, її структура, основні компоненти та значення у професійній підготовці майбутніх психологів. У роботі розглянуто когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий та рефлексивний компоненти комунікативної компетентності, а також особливості їх розвитку в студентському віці.

Зроблений висновок про те, що комунікативна компетентність майбутнього психолога не зводиться лише до володіння окремими техніками спілкування. Вона є багатокomпонентним утворенням, яке охоплює здатність до емпатії, активного слухання, емоційної саморегуляції, рефлексії, гнучкого вибору комунікативної стратегії та конструктивної взаємодії з іншими людьми. Особливого значення набуває поєднання теоретичних знань із практичним досвідом, оскільки без реального застосування комунікативні навички можуть залишатися формальними.

Представлено методи, процедуру і вибірку емпіричного дослідження, орієнтовану на дослідження проявів комунікативної компетентності у студентів третього та четвертого курсів за спеціальністю «Психологія». У дослідженні використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних компонентів комунікативної компетентності майбутніх психологів. До психодіагностичного інструментарію увійшли: Тест комунікативних умінь

Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха, методика діагностики рівня емпатії В. Бойка, опитувальник комунікативної соціальної компетентності (КСК), методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Б. Федоришина, а також методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка. Застосування цих методик дало змогу комплексно оцінити поведінковий, емоційно-регулятивний, соціально-комунікативний, поведінково-організаційний та рефлексивний компоненти комунікативної компетентності студентів-психологів. Увагу акцентовано на порівнянні рівня розвитку комунікативної компетентності студентів третього та четвертого курсів, виявленні їхніх сильних сторін і труднощів у сфері міжособистісного спілкування. Встановлено, що студенти четвертого курсу демонструють вищу схильність до асертивної поведінки, кращу здатність до емоційної саморегуляції та більш усвідомлене використання комунікативних навичок. Водночас окремі показники, зокрема поведінковий компонент, потребують подальшого розвитку через систематичну практику, тренінгову роботу та рефлексивний аналіз власного досвіду.

Окрему увагу приділено розробці програми розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів. Програма спрямована на вдосконалення навичок активного слухання, емпатійного реагування, асертивної поведінки, емоційної саморегуляції, подолання комунікативних бар'єрів і формування професійно важливих якостей майбутнього психолога.

Висновки відбивають основні узагальнення проведеної роботи та підтверджують важливість цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Підкреслено, що ефективне формування цієї якості можливе за умови поєднання теоретичної підготовки, практичних занять, тренінгових методів, супервізії та особистісної рефлексії.

Список літератури налічує 42 джерела.

У додатках вміщені матеріали емпіричного дослідження, зокрема психодіагностичні методики з ключами до їх обробки, сирі результати

респондентів, а також допоміжні матеріали до програми розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	10
1.1. Поняття комунікативної компетентності у психологічній науці	10
1.2. Структура та компоненти комунікативної компетентності.....	11
1.3. Специфіка та особливості комунікативної компетентності як професійно важливої якості психолога у період фахової підготовки	13
Висновки до розділу 1.....	16
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	17
2.1. Організація та методики емпіричного дослідження	17
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	23
Висновки до розділу 2.....	34
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	36
3.1. Теоретичні основи розробки програми розвитку комунікативної компетентності.....	36
3.2. Структура та змістовне наповнення програми.....	45
3.3. Критерії ефективності та рекомендації з впровадження програми	55
Висновки до розділу 3.....	63
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	68
ДОДАТКИ	74

ВСТУП

Актуальність теми. Професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з комунікацією, адже ефективність психологічної допомоги значною мірою залежить від якості взаємодії з клієнтом. Тому комунікативна компетентність є однією з ключових професійних якостей майбутнього психолога. У науковій літературі її розглядають як здатність встановлювати й підтримувати контакти з людьми, володіти нормами спілкування та адаптивними навичками міжособистісної взаємодії. Цю проблему в сучасній українській психології досліджували С. Березка, А. Кузнецова, В. Казібекова, Т. Пономаренко, Г. Ніколайчук, О. Демчук, О. Шевцова, Я. Прохоренко, В. Шевчук, М. Тесленко, Л. Клевака, С. Шевченко, Н. Фалько та інші науковці [1; 10; 21; 23; 36; 37; 39]. Водночас у професійній підготовці психологів комунікативні вміння часто формуються недостатньо системно, що зумовлює актуальність обраної теми.

Об'єкт дослідження – професійна комунікація майбутніх психологів у процесі фахової підготовки.

Предмет дослідження – психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Мета дослідження: виявити психологічні особливості комунікативної компетентності студентів-психологів на різних етапах професійного навчання та окреслити умови її ефективного формування в освітньому процесі.

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний огляд підходів до концептуалізації комунікативної компетентності та її компонентів.
2. Визначити специфіку комунікативної компетентності як основної професійної якості майбутніх психологів.
3. Обґрунтувати психодіагностичний інструментарій для емпіричного етапу.

4. Проаналізувати рівень комунікативної компетентності студентів на основі емпіричних даних.

5. Сформулювати рекомендації з удосконалення комунікативної підготовки.

Гіпотеза дослідження. Можемо припустити, що комунікативна компетентність майбутніх психологів змінюється протягом навчання, виявляючи вищий рівень у студентів четвертого курсу порівняно зі студентами третього курсу.

Методи дослідження. Для досягнення цілей здійснювалась опора на теоретичний етап, що передбачав опрацювання наукових джерел, зіставлення різних підходів до визначення комунікативної компетентності та узагальнення положень, важливих для подальшого емпіричного аналізу. Емпіричний етап дослідження передбачав застосування психодіагностичних методик, зокрема тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха), методики діагностики рівня емпатії В. Бойка та опитувальника комунікативної соціальної компетентності (КСК), методики виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Б. Федоришина, методики діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка. Обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою описової статистики та критерію Манна–Уїтні, що дозволило порівняти результати двох незалежних груп респондентів і виявити наявні відмінності між ними.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні наукових уявлень про комунікативну компетентність майбутніх психологів як професійно важливу якість. У роботі узагальнено підходи до визначення її сутності, та основних компонентів, а також розкрито особливості її розвитку в процесі фахової підготовки студентів-психологів.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Матеріали дослідження можуть бути застосовані для вдосконалення навчальних занять, тренінгових програм, практичної підготовки студентів.

Апробація результатів. Основні положення та результати дослідження були апробовані шляхом участі в науково-практичних конференціях: XI Міжнародній науково-практичній конференції «World trends in the development of modern scientific trends» 10-12 листопада 2025 р., м. Мюнхен (Німеччина) [35] та міжнародній науково-практичній конференції «Освіта сьогодення: життєтворчість як основа національного відродження та єдності» 17 жовтня 2024 р., м. Запоріжжя [34].

Структура роботи зумовлена логікою дослідження і відповідає поставленій меті та завданням. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи складає 104 сторінки, основний текст – 67 сторінок. Робота містить 1 таблицю, 6 рисунків, 7 додатків. Список використаних джерел налічує 42 найменувань, з них 1 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Поняття комунікативної компетентності у психологічній науці

Питання ефективного спілкування в професійній діяльності психолога залишається одним із провідних у сучасній психологічній науці, оскільки саме через комунікацію фахівець встановлює контакт із клієнтом, отримує психологічно значущу інформацію, підтримує довірливу атмосферу та здійснює професійний вплив. У сучасних дослідженнях комунікативна компетентність майбутнього психолога розглядається не як окреме мовленнєве вміння чи набір технік спілкування, а як інтегрально професійна важлива якість, що забезпечує здатність до ефективної міжособистісної взаємодії [10; 21; 23; 36; 39].

У структурі цієї компетентності науковці виокремлюють систему знань про закономірності спілкування, уміння встановлювати й підтримувати контакт, здатність до емпатійного реагування, емоційної саморегуляції, рефлексії власної поведінки та гнучкого вибору комунікативної стратегії відповідно до конкретної ситуації [1; 10; 23; 36]. Для майбутнього психолога особливого значення набуває не лише теоретичне розуміння процесу спілкування, а й уміння застосовувати ці знання у практичній взаємодії з клієнтом, зберігаючи професійні межі та водночас демонструючи уважність, прийняття і психологічну підтримку.

Сучасні українські дослідження підкреслюють, що формування комунікативної компетентності студентів-психологів має здійснюватися системно, у процесі поєднання теоретичного навчання, практичних занять, тренінгової діяльності, групової взаємодії, рефлексивного аналізу та моделювання професійно значущих ситуацій [1; 2; 9; 27; 37]. Такий підхід дає змогу майбутнім фахівцям не лише засвоювати знання про комунікацію, а й поступово розвивати власний стиль професійного спілкування, необхідний для ефективної психологічної практики.

Для більш точного аналізу досліджуваного явища є доцільним відмежовувати комунікативну компетентність від інших родинних за змістом

понять. Так, комунікаційну компетентність переважно ототожнюють зі спроможністю індивіда подолати труднощі, з якими він стикається в процесі міжособистісної взаємодії, рефлексувати власні комунікативні прояви та використовувати цей досвід для самовдосконалення [22]. Однак, комунікативна компетентність ширша за змістом, оскільки вона описує загальну готовність особистості ефективно взаємодіяти, підтримувати контакт і вибирати адекватні шляхи спілкування в залежності від ситуації [22]. Соціальна компетентність - це ще ширше поняття, воно пов'язане зі здатністю людини орієнтуватися в різноманітних соціальних ситуаціях, а комунікативна компетентність безпосередньо – із процесом спілкування та взаємодії між людьми.

Таким чином, аналіз сучасних наукових позицій дозволяє розглядати комунікативну компетентність майбутнього психолога як комплексну характеристику особистості, що інтегрує знання про спілкування, практичний досвід взаємодії, комунікативні навички, емоційну чутливість, здатність до саморегуляції та рефлексії [10; 21; 23; 36; 39]. Вона проявляється в тому, як людина встановлює контакт з іншими, обирає манери поведінки в різних ситуаціях спілкування, реагує на емоційний стан співрозмовника та досягає взаєморозуміння. Таким чином, комунікативна компетентність – це не вроджена здатність чи простий набір мовленнєвих прийомів, а поступово формується в процесі навчання, практики та розвитку у майбутнього професіонала.

1.2. Структура та компоненти комунікативної компетентності

Питання про внутрішню структуру комунікативної компетентності сьогодні залишається відкритим у зв'язку з існуванням у науковій літературі різних підходів до визначення її компонентів і співвідношення між ними. Вони певною мірою характеризуються таким чином: дехто робить ставку на знання про спілкування, інші – на емоційно-чутливу сторону або на навички посередництва. Проте в більшості концепцій можна простежити загальну ідею: комунікативна компетентність є синтезом когнітивного, емоційного і поведінкового аспектів.

Оскільки метою цієї роботи є вивчення проявів комунікативної компетентності майбутніх психологів, доцільно розглядати це явище не в цілому, а через аналіз його окремих компонентів [22]. У сучасних дослідженнях наголошується, що структура комунікативної компетентності майбутнього психолога охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий, соціально-перцептивний та рефлексивний [1; 23; 36; 39].

Когнітивний аспект комунікативної компетентності пов'язаний із тим, наскільки особа обізнана з процесом спілкування, з його закономірностями, механізмами взаємного сприймання та власними особливостями у спілкуванні. У науковій літературі зазначається, що соціальна чутливість, спостереження за поведінкою інших людей, можливість аналізувати інформацію, запам'ятовувати релевантні деталі, а також уявляти собі потенційні реакції опонента є важливими факторами для формування комунікативної компетентності [14; 21; 24]. Для майбутнього психолога це знання про те, як формується перше враження про людину, які помилки можуть виникати у процесі сприймання та ознаки уявлень, що впливають на опрацювання поведінкових моделей клієнта.

Емоційно-регулятивний компонент комунікативної компетентності, з нашої точки зору, слід розглядати як схильність майбутнього психолога до сприйняття досвіду іншої людини, здатність зберігати емоційну рівновагу в стресовій ситуації та гнучко реагувати на невизначеність у спілкуванні. Особливе місце в цьому компоненті займає емпатія, яка дозволяє спеціалісту встановити довірливий контакт з клієнтом і водночас є показником його особистісної та професійної готовності до психологічної практики [4]. Психолог повинен бути не лише уважним та співчутливим до стану клієнта, але й дотримуватися професійної дистанції, психолог не повинен надмірно захоплюватися чужими переживаннями та не втрачати здатності об'єктивно аналізувати ситуацію.

Саме поведінка є важливою складовою компетентності та включає конкретні комунікативні вміння: активне слухання, перефразування,

формулювання відкритих запитань, управління паузами в розмові, надання зворотного зв'язку. Цей компонент є ключовим предметом тренінгових програм, але без опори на два попередніх ці навички ризикують стати механічними техніками, без справжнього контакту.

Особливу роль у структурі комунікативної компетентності відіграє рефлексивна складова, пов'язана зі здатністю індивіда до усвідомлення і оцінювання своїх дій у процесі комунікації. Для психолога ця здатність має особливе значення, оскільки послідовність його професійної діяльності завжди містить декілька стадій: готовність до контакту, орієнтацію у взаємодіючому середовищі, розуміння підґрунтя клієнта і визначення шляхів подальшого комунікативного процесу [24; 40]. Саме в рефлексії майбутній фахівець має можливість не лише накопичувати прикладний досвід, а й осмислювати його, виявляти допущені помилки і поетапно відходити від непродуктивних моделей поведінки.

Важливо підкреслити що всі компоненти функціонують в постійній взаємодії між собою. У науковій літературі не існує єдиного визначення поняття комунікативної компетентності, проте більшість дослідників погоджуються, що саме взаємозумовленість усіх її складових визначає цілісність цього феномена [1; 23; 36; 39].

1.3. Специфіка та особливості комунікативної компетентності як професійно важливої якості психолога у період фахової підготовки

Комунікативна компетентність є важливою для всіх професій соціономічного типу, однак у діяльності психолога вона має особливе значення.

Психологічна допомога здійснюється, перш за все, через спілкування, тому здатність встановлювати контакт, створювати довірчу атмосферу та емоційно налаштовуватися на клієнта є передумовами професійної ефективності спеціаліста [3; 11; 21; 25; 36; 39]. У той час як в інших професіях спілкування часто є допоміжним, для психолога воно є головним засобом роботи, способом розуміння клієнта та місця, де проводиться психологічна робота.

Комунікативна компетентність є важливим фактором професійного розвитку психолога, оскільки більшість його професійних завдань реалізуються через безпосередню взаємодію з клієнтом [11; 21; 23; 36; 37].

У цьому процесі особливо значущою є власна емпатія, завдяки тому, що вона дозволяє спеціалісту адекватніше розуміти внутрішній стан людини, її потреби, переживання та труднощі. Водночас психолог повинен дотримуватися межі між емпатійною залученістю та надмірним емоційним зануренням у переживання клієнта, оскільки втрата професійної дистанції може погіршити здатність фахівця зберігати об'єктивність і надавати якісну психологічну допомогу [3; 26; 40]. Саме ця тонка межа між емпатійною залученістю та професійною дистанцією є одним із найскладніших аспектів, що розвивається роками практики.

Активне слухання також пов'язане з емпатією, оскільки уважне слухання слів, емоцій та невербальних проявів клієнта дозволяє психологу краще зрозуміти його внутрішній світ. У консультативній взаємодії емпатичне налаштування спеціаліста сприяє формуванню довіри, підтримці терапевтичного контакту, зниженню емоційної напруги клієнта, що створює умови для глибшого опрацювання його переживань [3; 26; 40]. Активне слухання передбачає сприймання на кількох рівнях одночасно: змістовному (що саме говорить людина), емоційному (як вона себе почуває) та метакомунікативному (що залишається невисловленим, але присутнім у контакті).

Автентичний терапевтичний контакт виступає базовою умовою ефективної психотерапії, сприяє переосмисленню досвіду й інтеграції нових сенсів, формуванню особистісної та соціальної ідентичності клієнта [4; 26]. Це не вказує на відсутність меж або розмивання терапевтичних рамок, але передбачає, що за технікою і методом стоїть жива людина, здатна до справжнього контакту з іншою.

Професійно-комунікативну компетентність майбутнього психолога можна розглядати як цілісну особистісно-професійну якість, що визначає готовність спеціаліста проявляти себе в різних ситуаціях психологічної практики. Вона проявляється у вмінні використовувати теоретичні знання та власний досвід,

професійні цінності та індивідуальні ресурси для вирішення типових завдань, що виникають у процесі роботи з клієнтами [32].

Студентський вік є особливим з погляду розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога, оскільки саме в цей період відбувається професійне самовизначення, накопичення досвіду взаємодії та формування первинних професійних умінь [8; 16; 23; 31].

Студентський період – це важлива ланка формування майбутнього психолога, адже зміст і спрямованість життя цього часу визначаються тим, що активно розвивається особистість накопичує соціальний досвід, робить перші професійні кроки. У той же час студенти не завжди мають достатньо сформовані навички емоційної саморегуляції, що може впливати на їх поведінку в напружених ситуаціях спілкування.

Тренінгова робота є одним із ефективних засобів розвитку комунікативної компетентності, оскільки вона поєднує практичне відпрацювання навичок, групову взаємодію, рефлексію та моделювання професійно значущих ситуацій [1; 9; 21; 27; 37]. Соціально-психологічний тренінг орієнтований на розвиток міжособистісної взаємодії, емпатії, асертивності, саморегуляції та здатності до конструктивного спілкування в професійно значущих ситуаціях [1; 9; 27; 37].

Ключові заняття, які вирішуються в тренінгових програмах, особливим в даній професії місце посідають: розвиток соціально-перцептивної чутливості, здатність до емпатії та співпереживання, розвиток здатності до самоаналізу й самопізнання, а також навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій [1; 9; 27; 37].

Рольові ігри та аналіз випадків із практики дозволяють наблизити навчальну ситуацію до реальних умов роботи психолога. Серед практичних методів найпоширенішими є форми, пов'язані з аналізом практичних ситуацій, груповими дискусіями, тренінгом навичок; такі методи відрізняються від

традиційних лекційно-семінарських форм значно більшою активністю учасників, високою мотивацією та елементами рефлексії [1; 9; 21; 37].

Індивідуальна та групова супервізія є важливою ланкою професійної підготовки психологів і психотерапевтів отже вона допомагає систематизовано бачити, розуміти й аналізувати власні професійні дії, усвідомлювати професійні помилки та коригувати стратегії надання психологічної допомоги [26; 27; 40].

Саме через супервізійний процес майбутній психолог отримує можливість побачити власні комунікативні патерни зі сторони і зрозуміти, як його поведінка відбивається на клієнті.

Висновки до розділу 1

Підсумовуючи аналіз теоретичних джерел, можна зробити висновок, що комунікативну компетентність майбутнього психолога доцільно розглядати як складне багатокomпонентне утворення, яке охоплює когнітивну, емоційно-регулятивну, поведінкову та рефлексивну складові. У професійній діяльності психолога комунікативна компетентність має особливе значення, оскільки завдяки їй встановлюється довірчий контакт із клієнтом, формується терапевтичний альянс та забезпечується якість психологічної допомоги.

Формування комунікативної компетентності в процесі професійного навчання вимагає інтеграції, теоретично-методичного навчання з практичними видами діяльності, зокрема тренінгами, супервізією і рефлексивним аналізом особистісного досвіду. Якість професійної підготовки може бути забезпечена лише за умови їх комплексного поєднання. Саме ці положення були взяті за основу для подальшого емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та методики емпіричного дослідження

Емпірична частина роботи полягає у дослідженні проявів комунікативної компетентності у студентів третього та четвертого курсів психологічних спеціальностей та виявленні відмінностей у розвитку її основних компонентів на різних етапах професійної підготовки. Дослідження водночас зосереджено на тих компонентах, які найбільше впливають на розвиток комунікативної компетентності в процесі навчання.

Для досягнення мети було поставлено наступні завдання:

1. Сформувати вибірку дослідження відповідно до встановлених критеріїв включення та забезпечити рівнозначність умов проведення психодіагностичної процедури для всіх учасників.
2. Дібрати та обґрунтувати психодіагностичний інструментарій, що відповідає структурній моделі комунікативної компетентності, розглянутій у першому розділі, та дозволяє охопити всі її ключові компоненти: поведінковий, емоційно-регулятивний, соціально-комунікативний та рефлексивний.
3. Провести психодіагностичне обстеження студентів третього та четвертого курсів і зафіксувати первинні дані за кожною з методик.
4. Здійснити кількісний і якісний аналіз отриманих результатів: визначити рівень розвитку кожного компонента компетентності, порівняти показники між групами та виявити статистично значущі відмінності.
5. Сформулювати висновки щодо динаміки та специфіки формування комунікативної компетентності в процесі навчання, а також розробити практичні рекомендації для вдосконалення відповідних навчальних програм.

Дослідження проводилося на базі Національного університету біоресурсів і природокористування України. Вибір закладу зумовлений наявністю в його структурі кафедри психологічного спрямування, де здійснюється підготовка

студентів за спеціальністю «Психологія», а також доступністю учасників та можливістю проведення дослідження в природних умовах навчальної діяльності.

До участі у дослідженні були залучені студенти третього та четвертого курсів денної форми навчання. Загальна чисельність вибірки склала 56 осіб — по 28 студентів у кожній групі. Вікові межі учасників: від 19 до 22 років, що відповідає психологічно зрілому, але водночас динамічному етапу особистісного і професійного становлення. Критеріями включення до вибірки слугували навчання безпосередньо на психологічному напрямі підготовки та добровільна поінформована згода на участь.

Вибір для порівняння студентів третього та четвертого курсів є теоретично обґрунтованим. Третій курс можна розглядати як перехідний етап професійної підготовки, коли студенти вже засвоїли базові теоретичні знання, однак ще мають обмежений досвід їх практичного застосування. Четвертий курс, натомість, характеризується активнішим залученням до практичної діяльності, проходженням виробничої практики, участю в консультативних і тренінгових заходах. Саме тому порівняння цих двох груп дозволяє простежити можливі зміни у розвитку комунікативної компетентності. Емпірична частина дослідження передбачала застосування п'яти психодіагностичних методик, підібраних так, щоб у сукупності вони охоплювали всі виділені компоненти комунікативної компетентності та не дублювали змістовно одна одну. Для опрацювання й інтерпретації отриманих результатів використано методи математичної статистики, зокрема критерій Манна–Уїтні, що дало змогу здійснити порівняльний аналіз емпіричних даних між двома незалежними групами [4].

Стисла характеристика кожної із застосованих методик, діагностований нею компонент компетентності та пізнавальний внесок у дослідження представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Психодіагностичні методики дослідження комунікативної компетентності
майбутніх психологів

№	Методика	Компонент комунікативної компетентності	Діагностичні можливості
1	Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона, адаптація Ю. Гільбуха	Поведінковий	Визначає переважну стратегію поведінки у спілкуванні: асертивну, агресивну або пасивну.
2	Методика діагностики рівня емпатії В. Бойка	Емоційно-регулятивний	Дозволяє оцінити рівень емпатії, здатність до розуміння емоційного стану іншої людини.
3	Опитувальник комунікативної соціальної компетентності, КСК	Соціально-комунікативний	Виявляє соціально-комунікативні якості: товариськість, емоційну стійкість, самоконтроль, соціальну сміливість.
4	Методика комунікативних та організаторських здібностей, КОЗ, Б. Федоришин	Поведінково-організаційний	Визначає рівень комунікативних і організаторських здібностей, здатність ініціювати та підтримувати взаємодію.
5	Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка	Емоційно-регулятивний, рефлексивний	Виявляє емоційні бар'єри, що ускладнюють встановлення відкритого й довірливого контакту.

Детальніше розберемо кожен з цих методик.

Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха) є перевіреним інструментом, який виявляє основну поведінкову стратегію людини в типових ситуаціях спілкування між людьми. Методика включає ситуативні завдання, де кожне моделює звичайну комунікативну ситуацію наприклад прохання, відмови, критики, компліменту, вираження незгоди чи початку й завершення розмови. До кожної ситуації дають три варіанти реакції, які

відповідають трьом стратегіям: асертивній (впевненій і конструктивній), агресивній (наступальній і маніпулятивній) та пасивній (поступливій і уникаючій). Результат підраховують за трьома шкалами і кожна показує, наскільки важлива відповідна стратегія в загальному наборі поведінки людини. В нашій роботі особливе значення має асертивна стратегія поведінки, оскільки вона пов'язана зі здатністю майбутнього психолога впевнено висловлювати власну позицію, зберігати професійні межі та будувати конструктивну взаємодію без надмірної поступливості чи агресії. Текст методики подано в додатку А.

Перед проходженням основних психодіагностичних методик респонденти заповнювали коротку анкету, розроблену автором дослідження. Вона містила питання щодо курсу навчання, віку, спеціальності, форми навчання, а також пункт про добровільну згоду на участь у дослідженні. Ця анкета не є окремою психодіагностичною методикою, а використовувалася як допоміжний інструмент для уточнення характеристик вибірки та організації подальшого аналізу результатів. Зміст подано в додатку Б.

Методика В. Бойка для діагностики рівня емпатії є однією з найпоширеніших в українській та пострадянській психології для оцінки емпатійного реагування. Опитування має твердження, розподілені по шести шкалах: раціональний канал емпатії (коли увага йде на стан партнера), емоційний (здатність працювати з почуттями іншого), інтуїтивний (передбачення поведінки партнера за неповними даними), установки, що допомагає чи заважає емпатії (відкритість до чужого досвіду чи навпаки), проникаюча здатність (створення атмосфери довіри й розкнутості) та ідентифікація (розуміння іншого через ототожнення з його станом). Загальна сума балів показує середній рівень емпатії, а профіль по шкалах допомагає зрозуміти, як саме студент встановлює контакт із співрозмовником. Для майбутнього психолога цей показник надзвичайно важливий, тому що якість і форма емпатійного реагування прямо впливають на терапевтичний контакт та ефективність роботи з клієнтом [17]. Текст методики подано в додатку В.

Опитувальник комунікативної соціальної компетентності (КСК) — це багатошкальний інструмент, що дозволяє скласти повний профіль соціально-комунікативних рис людини. Методика бере до уваги різні параметри на кшталт товариськості, тобто як людина загалом відкрита й хоче спілкуватися; логічного мислення в розмові, логічно та послідовно формулювати висловлювання; емоційної стійкості, щоб тримати спокій у непростих взаємодіях; домінантності, тобто прагнення брати лідерство в діалозі; чутливості до настроїв інших; тривожності, яка показує напругу під час спілкування; соціальної сміливості для контактів у новій ситуації; чутливості до оточення через відгуки; і самоконтролю в розмові, щоб свідомо керувати своєю поведінкою. КСК вирізняється тим, що в дослідженні не надає перевагу одній складовій, а дає чіткий розріз, набір якостей, які разом формують стиль і ефективність спілкування студента [32]. Текст опитувальника подано в додатку Г.

Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ), розроблена Б. Федоришиним, є одним із найбільш відомих і методологічно перевірених вітчизняних інструментів для діагностики здібностей, необхідних для ефективного спілкування. Опитувальник містить 40 запитань, рівномірно розподілених між двома шкалами: комунікативні здібності (здатність і прагнення встановлювати широке коло знайомств, ініціювати та підтримувати контакти, знаходити вихід із складних комунікативних ситуацій) та організаторські здібності (уміння організовувати групову взаємодію, мобілізувати оточення на спільну діяльність). Результати підраховують за допомогою спеціальних коефіцієнтів, які допомагають віднести кожного учасника до одного з п'яти рівнів розвитку здібностей від дуже низького аж до дуже високого. У нашому дослідженні КОЗ доповнює тест Міхельсона, бо показує не тільки тип поведінкової реакції, а й загальний потенціал студента до активної, ініціативної участі в комунікації та її організації [33]. Текст методики подано в додатку Д.

Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка спрямована на виявлення специфічних емоційних бар'єрів, що

заважають особистості будувати відкриті й довірливі стосунки з іншими. Опитувальник має 25 тверджень, що показують п'ять основних перешкод: невміння керувати емоціями й правильно їх дозувати в розмові; неадекватний чи надмірний прояв емоцій; негнучкість і одноманітність емоційних реакцій; переважання негативних емоцій у спілкуванні; небажання зближуватися з людьми та емоційна закритість. Загальна кількість балів відображає перешкоди, а профіль за шкалами дозволяє побачити конкретні зони проблемності. Методика показує наявність емоційних бар'єрів, оскільки саме наявність прихованих бар'єрів часто є, а самі студенти цього не помічають, але це сильно обмежує якість контакту в консультативній роботі. Поєднання цієї методики з методикою діагностики рівня емпатії того ж автора дозволяє отримати двовимірну картину емоційно-регулятивного компонента: з одного боку те, що студент здатний відчувати разом з іншою людиною, а з іншого те які його внутрішні бар'єри заважають цьому відчуттю реалізуватися в живому контакті [16]. Текст методики подано в додатку Е.

Дані збирались за допомогою онлайн-платформи Google Forms. Робота з анкетною була побудована так, щоб респондент проходив через п'ять послідовних етапів. Для кожного блоку запитань ми попередньо підготували короткі інструкції, аби учасники чітко розуміли, що саме від них очікується на кожному з етапів дослідження. По-перше, це мінімізувало вплив ситуативних чинників, пов'язаних із присутністю дослідника, і дозволяло учасникам відповідати у звичному середовищі. По-друге, автоматичне збереження відповідей виключало можливість технічних втрат даних. По-третє, використання Google Forms дозволило забезпечити анонімність: студенти вказували лише курс навчання, що сприяло більшій щирості відповідей.

Дослідницький інструментарій було сконструйовано як послідовність із шести блоків. Насамперед, респонденти ознайомлювалися з метою роботи та умовами конфіденційності. Далі ми пропонували серію методик, що розпочиналася з оцінки комунікативних умінь (за Міхельсоном) та рівня емпатії (В. Бойко). Завершували анкетування опитувальники КСК, КОЗ, а також

фінальна частина це виявлення емоційних бар'єрів у комунікації, згідно з підходом В. Бойка. Між окремими блоками були розміщені короткі переходи, що пояснювали зміну тематики і давали учасникам змогу психологічно «переключитися» між методиками. Орієнтовний час на проходження анкети становив 40–55 хвилин.

Посилання на форму поширювалося через старост академічних груп. Збір даних тривав упродовж двох тижнів. Загалом було отримано 62 відповіді, з яких 6 було виключено: 4 — через неповне заповнення (менш ніж 80% відповідей у будь-якому розділі) та 2 — через очевидні ознаки невалідного заповнення (однакова відповідь на всі питання підряд). Таким чином, до аналізу увійшли дані 56 респондентів — по 28 студентів у кожній групі.

Сирі бали всіх респондентів за використаними психодіагностичними методиками наведено в додатку Ж. Спочатку сирі бали перерахували в стандартизовані відповідно до ключів, поданих безпосередньо після тексту кожної методики в додатках А, Б, В, Г, Д, Е, а потім розподілили результати за рівнями: низький, середній, високий чи дуже високий відповідно до нормативних таблиць. Показники третього та четвертого курсу порівнювали за допомогою критерію Манна-Уїтні. Рівень статистичної значущості встановлено на позначці $p \leq 0,05$. Додатково розраховано описову статистику: відсоткові частки студентів у кожному рівні категорії в обох групах. Такий підхід до обробки даних, дав змогу не тільки побачити статистичні відмінності, а й розібратися, що вони значать із психологічної точки зору.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Базою проведення емпіричного дослідження став Національний університет біоресурсів і природокористування України, як місце проведення емпіричного дослідження із залученням студентів третього та четвертого курсів спеціальності «Психологія». Загальна кількість респондентів склала 56 осіб: 28 студентів в кожній групі. Вік респондентів дослідження становив від 19 до 22

років, що є періодом активного формування особистості і майбутнього фахівця [22].

Перший блок присвячено тому, які поведінкові стратегії переважають студенти під час типових ситуацій міжособистісного спілкування. Методика Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха) класифікує кожну реакцію за трьома типами поведінки: асертивною — впевненою й конструктивною; пасивною — коли уникають чи поступаються; або агресивною — з наступальним характером [30]. Для психолога на практиці саме асертивне реагування виходить на перший план: воно допомагає тримати терапевтичний альянс і чіткі межі під час консультацій. Результати, представлені на рис. 2.1.

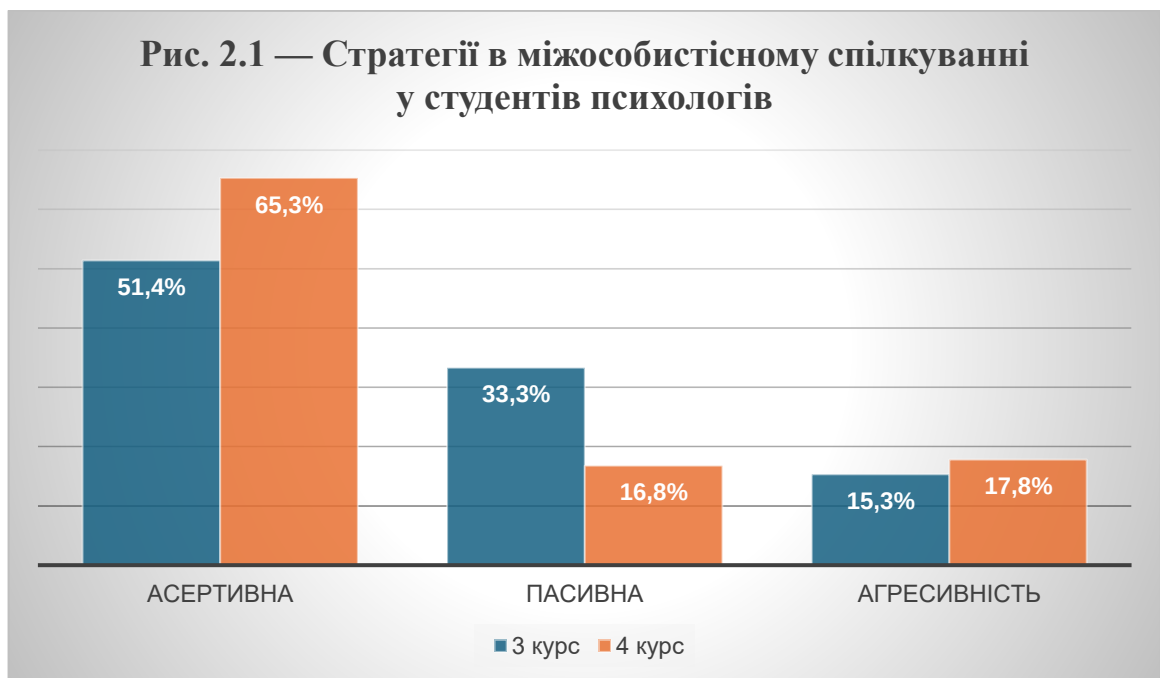


Рис. 2.1. Стратегії в міжособистісному спілкуванні у студентів-психологів
Розроблено автором

Отримані дані відображають виразну тенденцію до якісних відмінностей між двома курсами. Студенти четвертого курсу демонструють суттєво вищу частку асертивних відповідей — 65,3% проти 51,4% у третьокурсників. При цьому пасивна стратегія у четвертого курсу представлена вдвічі менше (16,8% проти 33,3%), що є показовим результатом. Медіанне значення кількості

асертивних реакцій у третьокурсників становить 4,0 (IQR: 3,0–5,0), у четвертокурсників — 6,0 (IQR: 3,0–7,0). Значення $U = 248,0$, $p = 0,213$ свідчить про відсутність статистичної значущості, що пояснюється, передусім, малою чисельністю вибірки [4]. Тим не менш, різниця медіан у 2 бали з максимально можливих 8 є психологічно відчутною.

Зростання асертивності на четвертому курсі відбувається не за рахунок підвищення агресивності (вона залишається приблизно однаковою 15,3% проти 17,8%), а виключно за рахунок зменшення пасивних реакцій. Це свідчить про якісну зміну поведінкового профілю, а не просто про зрушення до більшої напористості. З погляду вимог до психолога-практика така динаміка є цілком закономірною практика й супервізія, які активніше залучають студентів четвертого курсу, формують здатність відстоювати свою позицію спокійно й без зайвого тиску [32].

Особливо показовий аналіз конкретних ситуацій. Найбільший розрив між курсами простежується в реакціях на публічну критику та на ситуації відмови: третьокурсники значно частіше мовчать у відповідь на зауваження, тоді як четвертокурсники переважно дякують і уточнюють типова асертивна й функціонально адаптивна реакція в консультативному контексті.

Другий блок дослідження присвячений вивченню емпатійного компонента, що займає центральне місце у структурі комунікативної компетентності психолога. Як зазначають дослідники, якість і форма емпатійного реагування безпосередньо впливають на ефективність терапевтичного сеансу, адже саме емпатія формує умови для відкритого та довіреного контакту [17]. Методика В. Бойка оцінює загальний рівень емпатії та її профіль за кількома аспектами. Результати, представлені на рис. 2.2.

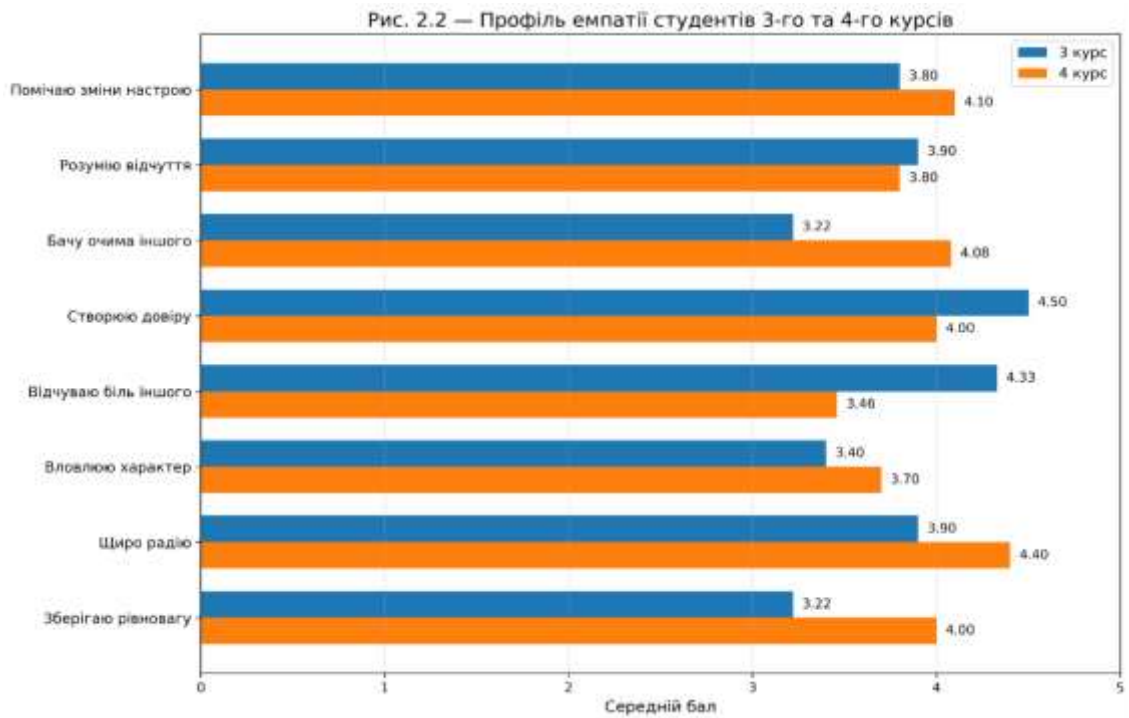


Рис. 2.2. Профіль емпатії студентів 3-го та 4-го курсів

Розроблено автором

Загальний рівень емпатії в обох групах виявився практично однаковим: $M = 30,22$ ($SD = 3,90$) для третього курсу та $M = 30,77$ ($SD = 3,79$) для четвертого, при однаковій медіані $Md = 31,0$. За нормативними критеріями В. Бойка цей рівень відповідає середньому [17]. Статистичне порівняння не виявило значущих відмінностей: $U = 378$, $p = 0,814$. Тобто в кількісному вимірі групи фактично ідентичні.

Діаграма (рис. 2.2) розкриває принципово різний якісний профіль емпатії між групами. Студенти третього курсу показують помітно вищі бали за аспектом «відчуваю біль іншого» (4,33 проти 3,46). У психологічній практиці надмірна емоційна «заразливість» без достатньої регуляції, розглядається швидше як ризик, ніж як ресурс, бо коли психолог занадто занурюється в переживання клієнта, він втрачає здатність чітко мислити й зберігати терапевтичну позицію [26]. Саме тому, вищий показник по цій шкалі у трьохкурсників не є однозначно позитивним результатом.

Натомість, студенти четвертого курсу демонструють кращі показники за двома аспектами, важливими з практичного погляду: легко бачу ситуацію очима іншого» (4,08 проти 3,22) і «зберігаю рівновагу при збудженому партнері» (4,00 проти 3,22). Поєднання цих двох якостей якраз і відповідає поняттю «емпатичної точності», розглядається сучасною психологією як ознака розвинутої емпатійної компетентності.

Важливо уточнити що підвищена чутливість третьокурсників до болю іншої людини (4,33 проти 3,46) не розглядається у цій роботі як дефіцит, а скоріше як природна особливість їхнього розвитку на даному етапі. Висока емоційна реактивність у молодих людей може бути цінним ресурсом — вона забезпечує щире зацікавлення у стані клієнта та мотивує до розвитку професійних навичок. Однак, без достатньої навички емоційної регуляції та рефлексії ця чутливість ризикує стати джерелом надмірного емоційного злиття, що ускладнює збереження терапевтичної позиції [4; 26].

Таким чином, різниця між групами полягає не у «більш» чи «менш» емпатії, а у якісній трансформації емпатійного реагування — від афективної реактивності третьокурсників до структурованої, рефлексивної емпатії четвертокурсників. Програма розвитку комунікативної компетентності розглядається у цій роботі не як «корекція» надмірної емпатії, а як трансформація цієї природної чутливості в зрілу емпатійну компетентність [26].

У третьому блоці розглядаємо особистісні риси, які формують загальний стиль спілкування у студентів. Опитувальник КСК малює детальний профіль за вісьмома шкалами — від товарищескості аж до самоконтролю [19]. Цікаво, що опитувальник фіксує не просто окремі навички, а стійкіші особистісні нахили, які не так просто перебудувати короткими тренінгами. Результати, представлені на рис. 2.3.

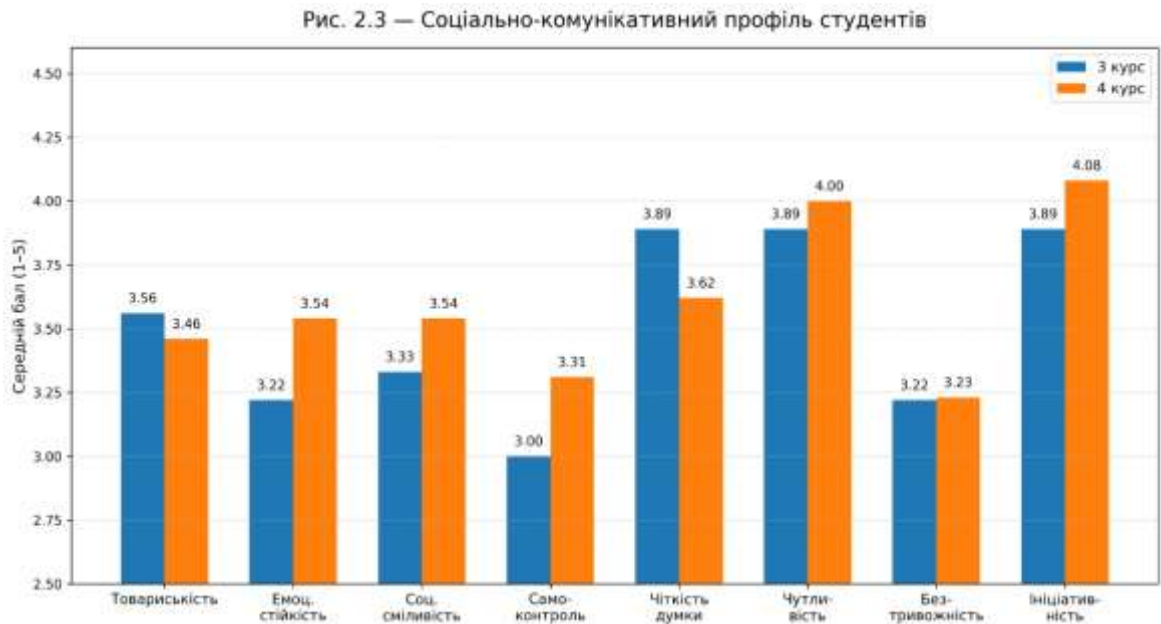


Рис. 2.3. Соціально-комунікативний профіль студентів-психологів

Розроблено автором

Загальні результати КСК виявились найближчими до співвідношення з-поміж усіх п'яти блоків: $M = 28,00$ ($SD = 4,90$) у третьокурсників проти $M = 28,46$ ($SD = 6,48$) у четвертокурсників, медіана однакова — 28,0. $U = 384,0$, $p = 0,894$. Варто звернути увагу на вищу варіативність у четвертого курсу ($SD = 6,48$): це означає більшу диференціацію всередині групи — є студенти з помітно вищим рівнем, але є й ті, хто відстає. Третій курс у цьому сенсі більш однорідний.

Як видно з рис. 2.3, аналіз по окремих шкалах розкриває кілька цікавих моментів. По-перше, четвертокурсники вищі за емоційною стійкістю (3,54 проти 3,22) та самоконтролем у спілкуванні (3,31 проти 3,00) — саме ті якості, що забезпечують можливість асертивної поведінки без агресії. Це добре узгоджується з результатами першого блоку. По-друге, за соціальною сміливістю четвертий курс також трохи випереджає (3,54 проти 3,33), що корелює з даними по публічних виступах у блоці КОЗ.

Несподіваним є вищий бал третьокурсників за шкалою чіткості висловлювань (3,89 проти 3,62). Можливо, справа в тому, що на третьому курсі студенти саме наполегливо опановують академічну мову й психологічні терміни,

тож ця свіжість дає їм відчуття впевненості у своїх словах. Четвертокурсники, уже стикаючись із реальними ситуаціями, де слова впливають на справу, починають суворіше ставитися до своєї вербальної майстерності — це й опускає самооцінку, але дає правдиву картину [32].

Методика КОЗ Федоришина дозволяє оцінити потенціал до активного ініціювання спілкування та організації комунікативної взаємодії в групі [32]. Відповіді «Так» та «Ні» за вісьмома показниками дають змогу побачити, наскільки студент природно включається в комунікативну ініціативу. Результати, представлені на рис. 2.4.

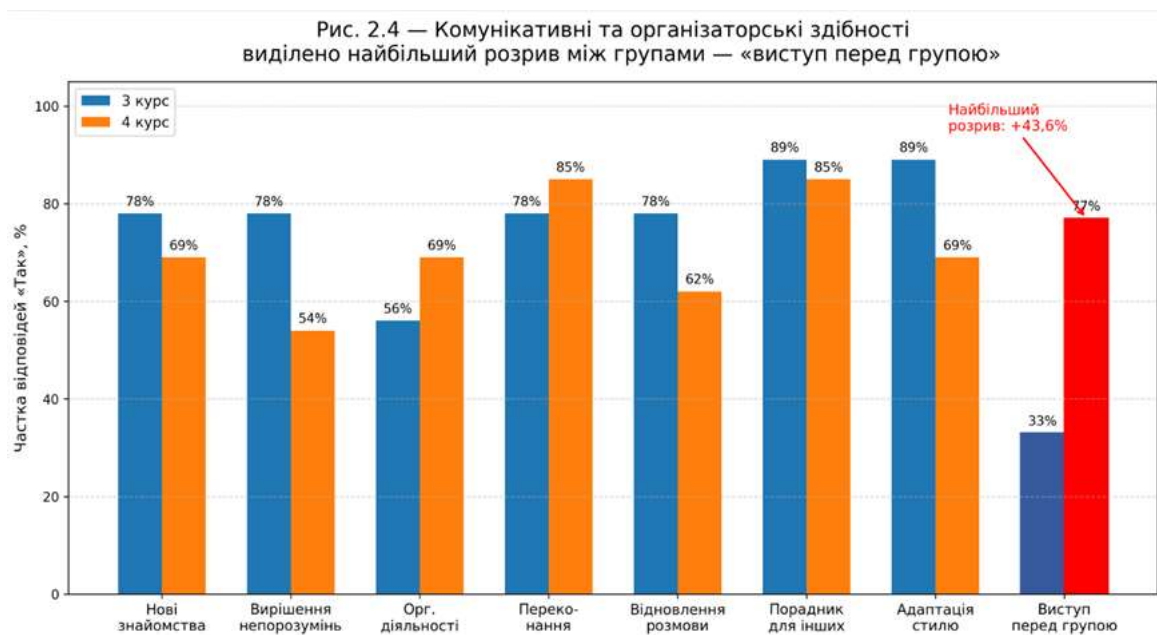


Рис. 2.4. Комунікативні та організаторські здібності студентів-психологів
Розроблено автором

Результати між групами: $M = 5,78$ ($Md = 6,0$) у третьокурсників та $M = 5,69$ ($Md = 6,0$) у четвертокурсників. Але важливо, що критерій $U = 390$, $p = 0,973$ є найвищим показником p серед усіх блоків. Рис. 2.4 демонструє вражаючий розрив за одним конкретним показником — «впевнено виступаю перед групою»

або беру слово в дискусії»: лише 9 з 28 третьокурсників (32%) відповіли позитивно, тоді як серед четвертокурсників — 22 з 28 (79%).

Різниця у 47 відсоткові пункти — найбільш помітна описова відмінність у межах цього блоку. Публічна і групова комунікація є невід'ємним форматом практичної роботи психолога від ведення тренінгових груп до виступів на конференціях і казусних розборів із колегами. Те, що переважна більшість третьокурсників не відчуває такої впевненості, вказує на конкретний дефіцит, що потребує цілеспрямованого опрацювання в освітньому процесі [33].

Водночас за деякими показниками третьокурсники не поступаються або навіть лідують. Зокрема, адаптацію стилю спілкування під співрозмовника частіше декларують студенти третього курсу (89% проти 69%). Схожа картина з легкістю знайомства з новими людьми (78% проти 69%). Тобто природна комунікабельність і гнучкість не пов'язані прямо з курсом навчання, але структурована впевненість у формальних та публічних ситуаціях, схоже, цілеспрямовано формується в процесі практики.

П'ятий блок дослідження спрямований на виявлення прихованих емоційних перешкод у встановленні контакту. В. Бойко розглядає ці бар'єри як фактори, що обмежують якість терапевтичного контакту, навіть якщо сам студент цього не усвідомлює [16]. Важлива особливість шкали вищий бал означає більш виражені перешкоди, тобто нижчий показник є бажанішим результатом. Результати, представлені на рис. 2.5.

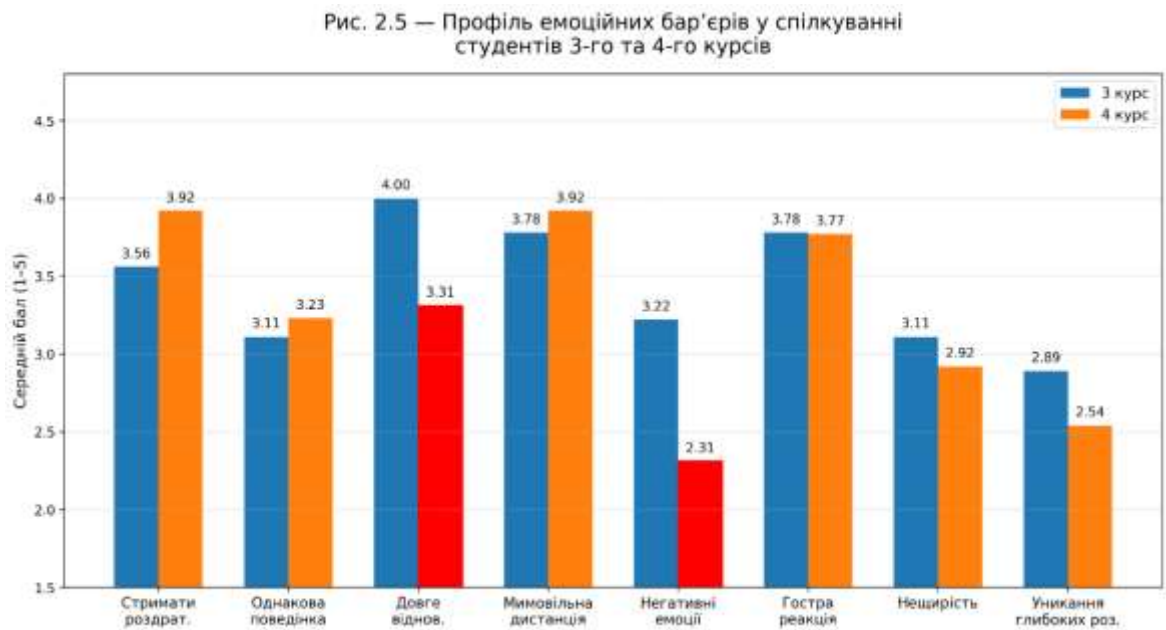


Рис. 2.5. Профіль емоційних бар'єрів у спілкуванні студентів 3-го та 4-го курсів

Розроблено автором

Загальний рівень бар'єрів у четвертокурсників дещо нижчий: $M = 25,92$ ($Md = 26,0$) проти $M = 27,44$ ($Md = 29,0$) у третьокурсників. $U = 359,0$, $p = 0,592$ — різниця статистично незначуща, але в психологічному сенсі напрямок зміни є узгодженим з теоретичними очікуваннями. Рис. 2.5 показує, що найбільш значуща різниця між групами зафіксована за показником «переважання негативних емоцій у спілкуванні»: 3,22 у третьокурсників проти 2,31 у четвертокурсників (різниця $-0,91$).

Для психолога-практика це один із найбільш критичних показників: якщо під час взаємодії домінують тривога, роздратування або внутрішня напруга — клієнт їх відчуває, що суттєво підриває терапевтичний альянс [11]. Зниження цього показника у четвертого курсу може бути наслідком і накопиченого практичного досвіду, і особистісної роботи над собою.

Другим за значущістю є показник «тривалого емоційного відновлення після напруженої розмови»: 4,00 у третьокурсників проти 3,31 у

четвертокурсників. Висока чутливість до комунікативного стресу в поєднанні з повільним відновленням є одним з маркерів ризику професійного вигорання [8]. Динаміка цього показника між курсами є, мабуть, найбільш обнадійливою: поступове зниження свідчить про вироблення механізмів саморегуляції, хоча й повільніше, ніж хотілося б.

Дещо парадоксальним виглядає вищий бал у четвертокурсників за шкалою «складно стримати роздратування або тривогу під час розмови» (3,92 проти 3,56). Утім, цей результат може мати раціональне пояснення: студенти четвертого курсу, вже стикнувшись із реальними практичними ситуаціями, мають більше підстав відчувати тривогу і при цьому краще її помічають завдяки розвиненішій рефлексії. Таким чином, підвищення цього показника може свідчити не про збільшення проблеми, а про зростання рефлексивної чутливості [22].

Зведений аналіз результатів дозволяє сформулювати загальну оцінку динаміки комунікативної компетентності між третім і четвертим курсами. Результати, представлені на рис. 2.6.

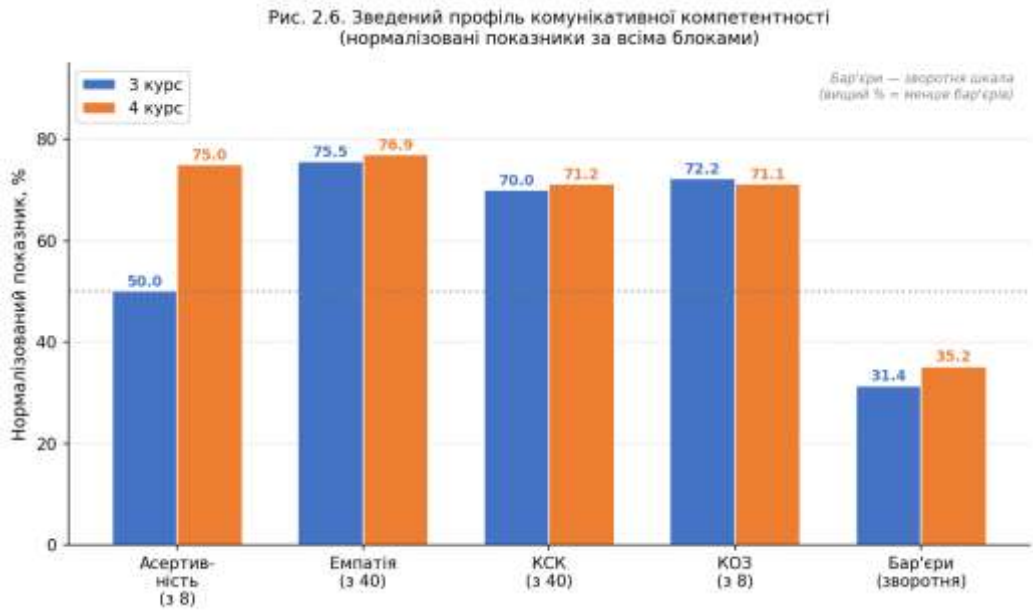


Рис. 2.6. Зведений профіль комунікативної компетентності

Розроблено автором

Узагальнений профіль (рис. 2.6) демонструє, що за більшістю інтегральних показників групи перебувають на близькому рівні. Водночас за окремими параметрами, зокрема асертивністю, упевненістю у публічній взаємодії та зниженням емоційних бар'єрів, студенти четвертого курсу мають помітну перевагу. Оскільки не всі виявлені відмінності досягають рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$, їх доцільно інтерпретувати як якісні тенденції, що відображають напрям розвитку комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки [28].

Разом із тим, з психологічної точки зору картина виявляється більш інформативною, ніж це можна було б визначити суто за статистикою. По-перше, студенти четвертого курсу вдвічі рідше обирають пасивну стратегію (16,8% проти 33,3%) і значно частіше — асертивну (65,3% проти 51,4%). З огляду на те, що пасивна позиція в терапевтичній роботі є функціонально неефективною, ця різниця є справді значущою. По-друге, профіль емпатії у четвертокурсників є більш зрілим у структурному плані: вища когнітивна перспективність та емоційна рівновага за збереження загального рівня, що характеризує перехід від злиття до диференційованого розуміння, ключову ознаку зростання психологічного професіоналізму [7; 18; 31]. По-третє, майже втричі більша частка четвертокурсників впевнено почувається у публічних і групових комунікативних ситуаціях (79% проти 32%) — різниця, яка має пряме практичне значення для майбутньої діяльності.

Повертаючись до гіпотези дослідження: вона передбачала, що комунікативна компетентність вища у старшокурсників, причому емоційно-регулятивний компонент є найчутливішим до освітнього впливу, а поведінковий — прогресує повільніше. Статистично ця гіпотеза не підтверджена — через обмеженість вибірки. Проте якісний аналіз свідчить, що напрям зафіксованих змін цілком відповідає теоретичним очікуванням. Показники емоційної регуляції (рівень негативних емоцій, тривалість відновлення, профіль емпатії) справді змінилися більш помітно порівняно з поведінковими показниками КСК та КОЗ, що узгоджується з другою частиною гіпотези. Поведінкова ж складова, а саме

асертивність за тестом Міхельсона, зростає, але ще не досягає статистично підтвердженого рівня, що також узгоджується з положенням про повільнішу динаміку поведінкових змін. [28; 29; 33]

Таким чином, результати дослідження дають підстави для обережного, але обґрунтованого висновку: в умовах реального навчання спостерігається поступовий розвиток комунікативної компетентності, що виражається передусім у зміні якісного профілю емпатії та зниженні рівня емоційних бар'єрів, а також у зростанні асертивності як поведінкової стратегії.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було проведено емпіричне дослідження психологічних характеристик комунікативної компетентності майбутніх психологів. У дослідженні взяли участь 56 студентів третього та четвертого курсів спеціальності «Психологія» (два курси, по 28 осіб у кожній групі). При дослідженні комунікативної компетентності був використаний набір психодіагностичних методик для вивчення поведінкових стратегій, емпатії, соціально-комунікативних якостей, комунікативних і організаторських здібностей, а також емоційних бар'єрів у спілкуванні.

Отримані результати показали, що студенти четвертого курсу продемонстрували більш розвинений рівень комунікативної компетентності порівняно зі студентами третього курсу. Найбільш яскраві відмінності були виявлені в поведінковому компоненті: четвертокурсники частіше обирають асертивну стратегію спілкування, менш активно реагують на пасивні реакції. Це свідчить про підвищену впевненість у собі та здатність відстоювати свою позицію в неагресивній, але ефективній взаємодії без агресивного тиску.

Емпатичний компонент у студентів обох курсів загалом знаходиться на середньому рівні, але його структура характеризується певними відмінностями. Студенти третього курсу демонструють більшу емоційну чутливість, тоді як студенти четвертого курсу демонструють більшу емоційну стабільність, самоконтроль та більш рефлексивне розуміння стану іншої людини. Це дозволяє

припустити, що емпатія поступово розвивається та набуває більш зрілих та професійно пов'язаних форм під час професійної підготовки.

Аналіз емоційних бар'єрів показав, що студенти четвертого курсу були більш емоційно стійкими під час спілкування та швидше відновлювалися після стресових комунікативних подій. Це свідчить про прогрес в емоційно-регуляторній частині, яка є особливо важливим компонентом для майбутньої психологічної практики, оскільки дає можливість підтримувати хорошу професійну позицію під час роботи з клієнтом.

За показниками соціально-комунікативного профілю істотних відмінностей між групами не виявлено, однак у четвертокурсників простежується тенденція до більшої соціальної сміливості, емоційної стійкості та самоконтролю. Водночас найбільш вираженим дефіцитом у студентів третього курсу виявилася недостатня впевненість у публічних виступах і групових формах комунікації, що потребує цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Особливої уваги потребують формування асертивної поведінки, розвиток емоційної саморегуляції, подолання комунікативних бар'єрів і підвищення впевненості студентів у публічних та групових формах взаємодії. Отримані дані стали підґрунтям для розроблення програми розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів, представленої у третьому розділі роботи.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

3.1. Теоретичні основи розробки програми розвитку комунікативної компетентності

Комунікативна компетентність студентів-психологів формується нерівномірно і потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу. Виявлені труднощі — недостатня впевненість у публічній комунікації, схильність до пасивних стратегій спілкування та потреба в розвитку емоційної саморегуляції слід розглядати не як дефіцит здібностей студентів, а як напрями подальшого професійного розвитку. Сучасні дослідження підкреслюють, що такі труднощі можуть бути подолані завдяки системній тренінговій роботі, практичним вправам, рефлексії та моделюванню професійних ситуацій [1; 21; 36; 37]. Тому розробка програми є логічним і практично обґрунтованим кроком у межах цього дослідження.

Перш ніж перейти до опису самої програми, варто окреслити теоретичну основу, на якій вона базується. Це необхідно для того, щоб програма не була випадковим набором вправ, а мала внутрішню логіку, послідовність і чітку спрямованість на розвиток професійно важливих якостей майбутнього психолога. У межах сучасних підходів до тренінгової роботи ефективність програми розглядається як результат інтеграції практичних вправ, групової взаємодії, рефлексії та перенесення здобутого досвіду в реальні ситуації професійної діяльності [9; 27; 37]. Натомість курс, що базується на відповідних теоретико-практичних засадах, надає учасникам не лише окремі техніки, а й концептуальні рамки, у яких вони можуть осмислювати власний розвиток.

Розмежування понять: профілактика, корекція та розвиток. Дослідники зазначають, що відсутність розмежування цих трьох понять у психолого-педагогічній літературі призводить до того, що вони вживаються один замість іншого, а це породжує певні непорозуміння при розробці програм підготовки

фахівців. Між тим, вони відрізняються принциповою різницею, і правильний вибір поняття визначає логіку, акценти та передбачувані результати в праці.

Корекційний підхід зазвичай застосовується тоді, коли необхідно подолати вже наявні труднощі або небажані прояви поведінки. Натомість розвивальний підхід має ширше значення, оскільки передбачає послідовне збагачення психологічних якостей, умінь і ресурсів особистості незалежно від наявності виражених проблем. У контексті професійної підготовки майбутніх психологів доцільним є саме профілактично-розвивальний формат, спрямований не на «виправлення» студентів, а на попередження можливих комунікативних труднощів і формування навичок, необхідних для майбутньої практичної діяльності [21; 27; 36; 37].

Профілактика у професійній підготовці майбутніх психологів, передбачає цілеспрямоване формування психологічних ресурсів, які допомагають запобігти можливим труднощам у майбутній діяльності. У межах цієї роботи, профілактична програма спрямована не на подолання вже сформованих професійних помилок, а на попередній розвиток тих якостей, які забезпечують ефективну комунікацію з клієнтом: асертивності, емпатійного реагування, емоційної саморегуляції, рефлексії та здатності підтримувати професійні межі [1; 21; 27; 37]. Саме тому така програма має випереджувальний характер і готує студентів до реальних умов психологічної практики.

Для майбутніх психологів профілактичний підхід є особливо важливим, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з впливом на психологічний стан іншої людини. Недостатня сформованість комунікативних умінь може ускладнювати встановлення контакту з клієнтом, підтримання довіри, розуміння емоційного стану співрозмовника та збереження професійної позиції. Тому підготовка до практичної взаємодії має відбуватися ще в процесі навчання, до початку самостійної професійної діяльності [21; 29; 36; 39]. Саме ця логіка обґрунтовує профілактичний, а не лише корекційний формат програми.

Теоретичні та методологічні принципи, що лежать в основі розробки програми. Розроблена програма базується на низці сумісних теоретичних

підходів, кожен з яких додає розуміння сутності комунікативної компетентності психолога та спрямованого формування цієї компетентності.

Гуманістичний підхід у психології підкреслює значення безпечної, приймаючої та підтримувальної атмосфери для особистісного розвитку. К. Роджерс наголошував на важливості щирості, емпатійного розуміння та безумовного позитивного ставлення у взаємодії з людиною [26]. Для запропонованої програми ці положення є принциповими: учасники мають право на помилку, робоча атмосфера повинна залишатися психологічно безпечною, а ведучий має демонструвати справжню зацікавленість, прийняття та повагу до досвіду студентів. Без дотримання цих умов навіть ефективні техніки можуть втратити свій розвивальний зміст.

Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів передбачає, що комунікативні якості не можуть бути сформовані лише через засвоєння теоретичних знань. Студент може знати правила активного слухання, принципи асертивної поведінки або способи встановлення контакту, однак без практики в реальних чи змодельованих ситуаціях ці знання не перетворюються на стійкі професійні навички. Саме тому, сучасні дослідники підкреслюють значення практичних вправ, тренінгової діяльності та рефлексивного аналізу досвіду у формуванні комунікативної компетентності майбутніх психологів [1; 9; 21; 37; 38]. Звідси впливає орієнтація програми на діяльність і практику: більша частина часу має бути присвячена виконанню вправ, рольовим ситуаціям і подальшому осмисленню отриманого досвіду.

Компетентнісний підхід у системі вищої освіти зміщує акцент із простого засвоєння знань на здатність застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях. Для підготовки психологів це особливо важливо, оскільки майбутній фахівець має не лише знати теоретичні положення, а й уміти діяти в умовах невизначеності, емоційної напруги, індивідуальних відмінностей клієнта та складної міжособистісної взаємодії [29; 36; 39]. У цьому контексті, комунікативна компетентність розглядається не як окремий навчальний предмет,

а як професійно важлива якість, що постійно розвивається протягом навчання і подальшої практичної діяльності.

Не менш актуальним є розгляд соціально-психологічного тренінгу, як методу розвитку комунікативної компетентності. У сучасних дослідженнях тренінгова діяльність розглядається як простір активної групової взаємодії, у якому учасники можуть отримувати зворотний зв'язок, пробувати нові моделі поведінки, аналізувати власні реакції та поступово формувати більш ефективні способи спілкування [1; 9; 27; 37]. Саме ця ідея є центральною для запропонованої програми: учасники навчаються не лише індивідуально, а й через взаємодію з групою, а групова динаміка стає важливим ресурсом професійного розвитку.

Принципи розробки програми. Кожна хороша програма психологічної підтримки базується на певних принципах – свідомо обраних координатах, що визначають логіку структури, вибір методів та критерії ефективності. Для цієї програми було визначено шість принципів.

Принцип системності передбачає, що окремі модулі програми не є самостійними тренінгами, а утворюють єдине ціле: кожен наступний модуль базується на досвіді, отриманому в попередньому, та поглиблює його. Наприклад, робота з емоційними бар'єрами у спілкуванні має передувати розвитку навичок активного слухання, оскільки ефективне слухання потребує не лише технічного володіння прийомами, а й здатності регулювати власну тривогу, напруження та емоційне включення [16; 17; 21; 37]. Без такої послідовності курс ризикує перетворитися на набір непов'язаних між собою вправ без накопичувального ефекту.

Принцип особистісної орієнтації означає, що програма не повинна бути набором однакових завдань, які механічно застосовуються до всіх учасників. Кожен студент має власний профіль комунікативних труднощів, наприклад одному складно дотримуватися меж, іншому — зберігати емоційну рівновагу під час напруженої взаємодії; третьому — впевнено виступати перед аудиторією. Мета програми полягає в тому, щоб надати кожному учаснику інструменти для

усвідомлення і подолання саме його труднощів, а не пропонувати універсальне рішення для всіх [21; 27; 36]. Саме для цього в кожен модуль інтегровані елементи самодіагностики та особистої рефлексії.

Принцип безпечного середовища є передумовою для справжньої психологічної роботи. Учасники мають можливість експериментувати з новими поведінковими стратегіями, говорити про власні труднощі, отримувати зворотний зв'язок і пробувати нові способи взаємодії лише за умови відсутності осуду та психологічного тиску. Помилки у такому просторі розглядаються не як підстава для негативної оцінки, а як ресурс для розвитку [3; 26; 27]. Угода про конфіденційність та правила взаємодії групи, укладені на початку програми, є не формальністю, а реальним інструментом створення психологічно безпечного середовища.

Принцип рефлексивності є одним із найважливіших у підготовці майбутніх психологів. Рефлексія дозволяє студенту усвідомлювати власний стиль спілкування, помічати сильні та слабкі сторони комунікативної поведінки, аналізувати реакції у взаємодії з іншими людьми та поступово змінювати непродуктивні стратегії [22; 27; 36]. Саме рефлексія перетворює окремих досвід участі у вправі чи рольовій ситуації на усвідомлене навчання. Тому кожне заняття програми має завершуватися рефлексивним блоком, під час якого учасники осмислюють, що відбулося, які реакції вони помітили у себе та які способи поведінки хочуть спробувати надалі.

Принцип поступового ускладнення матеріалу передбачає, що завдання мають відповідати актуальному рівню підготовленості студентів і водночас стимулювати їхній подальший розвиток. Якщо вправи є занадто простими, вони не сприяють помітному зростанню; якщо надто складними — можуть викликати тривогу, опір або уникання. Тому в програмі вимоги поступово зростають: спочатку студенти відпрацьовують навички у парах, потім у малих групах, а далі у змодельованих професійних ситуаціях, наближених до консультативної практики [9; 21; 27; 37]. Такий підхід дозволяє поступово нарощувати впевненість і не створює надмірного психологічного навантаження.

Принцип зв'язку між теорією та практикою означає, що теоретичні блоки в програмі не мають подаватися як окремі лекції, відірвані від практичного досвіду. Вони повинні або готувати студентів до виконання вправ, або допомагати осмислити вже отриманий досвід. Коли учасник спочатку бере участь у рольовій ситуації, а потім разом із групою аналізує, що саме відбулося, які реакції виникли та які психологічні закономірності це пояснюють, навчання стає глибшим і більш практично значущим [1; 9; 27; 37].

Роль активних методів навчання у формуванні комунікативної компетентності є особливо важливою, оскільки майбутній психолог має не лише засвоювати інформацію про спілкування, а й практично відпрацьовувати способи взаємодії. Для підготовки психологів це означає, що основна частина навчального часу має бути структурована навколо активної участі студентів: рольових ігор, групових дискусій, вправ на активне слухання, аналізу ситуацій, саморефлексії та отримання зворотного зв'язку [1; 9; 21; 37].

Соціально-психологічний тренінг посідає важливе місце серед активних методів підготовки майбутніх психологів. Його перевага перед лекційним форматом полягає в тому, що він створює простір, де учасники не лише отримують інформацію про ефективне спілкування, а й реально переживають нові способи взаємодії в умовах групової динаміки [1; 9; 27; 37].

Група стає мікромоделлю соціального середовища, і реакції, які виникають у ній, є справжніми хоч і більш безпечними, ніж у реальній консультативній роботі. Важливо, що тренінг дозволяє не лише набути навичок, а й отримати безпосередній живий досвід того, як відчувається людина, коли її слухають справді уважно або, навпаки, механічно кивають, імітуючи слухання. Цей досвід «зсередини» нерідко виявляється значно ціннішим, ніж будь-яке теоретичне пояснення.

Рольові ігри та симуляції консультативних ситуацій виконують функцію «тренажера», вони дозволяють відпрацьовувати конкретні навички у контрольованих умовах перед тим, як студент зіткнеться з реальним клієнтом. Дослідження Є. Карпенко переконливо показують, що регулярне застосування

рольових ігор у підготовці психологів суттєво підвищує впевненість у власних комунікативних діях і зменшує тривогу перед першими реальними консультаціями [11]. Особливо важливо, що в рольовій грі студент може зупинитися в будь-який момент і обговорити з групою та ведучим, що саме відбувалось і яким міг би бути альтернативний вибір, така можливість рефлексії в реальній ситуації відсутня.

Аналіз випадків є ще одним продуктивним методом, що займає важливе місце в програмі. Розбір реальних або реалістично описаних консультативних ситуацій тренує когнітивний компонент компетентності, а саме здатність аналізувати динаміку взаємодії, розпізнавати захисні механізми, ідентифікувати переносні та контрпереносні реакції. Водночас, групова дискусія при аналізі випадків розвиває ще одну важливу якість — здатність враховувати різні точки зору і не зупинятися на першому, очевидному поясненні ситуації [8].

Супервізія та інтервізія як методи є обов'язковими компонентами підготовки згідно з European Association for Psychotherapy та більшістю регіональних стандартів. Їх значення для розвитку комунікативної компетентності важко переоцінити: саме в процесі супервізійного обговорення студент отримує можливість побачити власні комунікативні патерни з відстані, зрозуміти, як його поведінка впливає на клієнта, і отримати рекомендації щодо конкретних змін [40]. На відміну від тренінгу, де увага зосереджена на загальних навичках, супервізія є суто індивідуалізованою: вона працює з конкретними реакціями конкретного студента у конкретній ситуації. Саме тому супервізійні елементи включені до програми як невід'ємний, а не факультативний компонент.

Нормативні та методологічні засади програми. Розробка будь-якої програми підготовки фахівців не може здійснюватися у відриві від нормативних документів та стандартів, що регулюють відповідну сферу. Для підготовки психологів в Україні такими орієнтирами є, зокрема, стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та

магістра, затверджений Міністерством освіти і науки України, щодо якості підготовки практичних психологів.

Стандарт вищої освіти зі спеціальності «Психологія» прямо визначає комунікативну компетентність, як одну з ключових загальних компетентностей випускника. Зокрема, серед програмних результатів навчання фігурують здатність до ефективної комунікації з різними цільовими аудиторіями, уміння застосовувати психологічні знання в реальних ситуаціях взаємодії, а також навички рефлексивного аналізу власної практики [20]. Ці вимоги безпосередньо кореспондують із змістом запропонованої програми і дозволяють розглядати її не як обов'язковий додаток до навчального плану, а як системний інструмент досягнення задекларованих освітніх результатів.

Рекомендації EFPA підкреслюють, що якісна підготовка психолога-практика неможлива без: а) достатнього обсягу практики під супервізією; б) регулярної рефлексії власних реакцій і обмежень; в) особистої психологічної роботи або особистої терапії; г) ознайомлення з різними моделями психологічної допомоги через рольові ігри та аналіз випадків [40; 42]. Запропонована програма охоплює перші два і четвертий пункти цього переліку, тим самим вписуючись у контекст міжнародних вимог до якості підготовки фахівців.

Окремо варто зупинитися на питанні про місце програми в загальній структурі навчального процесу. Логічним є її впровадження на рівні третього курсу саме тоді, коли студенти вже мають необхідний теоретичний базис, але ще не проходили повноцінної виробничої практики. Це відповідає виявленому у дослідженні дефіциту: третьокурсники поступаються четвертокурсникам передусім у тих якостях, які формуються через практику й рефлексивний досвід, а отже, систематична програмна робота саме на третьому курсі дозволить вирівняти цей дисбаланс до початку реальної практики [7; 29; 33]. Програма може бути реалізована як окремий спецкурс або як компонент уже існуючих дисциплін «Психологія спілкування», «Основи психологічного консультування» — залежно від організаційних можливостей конкретного навчального закладу.

Обґрунтування змісту програми на основі результатів дослідження. Важливою рисою запропонованої програми є те, що вона не є узагальненою і відповідає конкретним виявленим дефіцитам. Емпіричні дані, отримані у другому розділі, дозволяють чітко сформулювати пріоритети змістового наповнення.

По-перше, найбільший розрив між студентами третього і четвертого курсів зафіксовано у сфері публічної та групової комунікації: лише третина третьокурсників відчуває себе впевнено, виступаючи перед аудиторією або беручи слово в груповій дискусії, тоді як серед четвертокурсників таких понад три чверті. Цей дефіцит не усувається сам по собі з часом він потребує цілеспрямованої практики в безпечних умовах, де помилка не загрожує академічними наслідками [17]. Відповідно, окремий модуль програми присвячений саме роботі з публічною комунікацією.

По-друге, аналіз профілю емпатії показав, що третьокурсники схильні до надмірного емоційного злиття з партнером по спілкуванню ситуації, коли власне переживання психолога накладається на переживання клієнта і ускладнює збереження ясності й терапевтичної позиції. Цей феномен добре відомий у літературі з підготовки психологів і розглядається як один із головних ризиків для якості ранніх консультацій [26]. Тому модуль, присвячений роботі з емпатією, буде зосереджений не на «нарощуванні» емпатійного реагування (воно в обох групах є на середньому рівні), а на розвитку диференційованої, структурованої емпатії, здатності розуміти стан іншого, зберігаючи власну психологічну стійкість.

По-третє, дані за методикою В. Бойка «Перешкоди у встановленні емоційних контактів» виявили у третьокурсників підвищений загальний рівень емоційних бар'єрів, зокрема тенденцію до повільного відновлення після емоційно напруженої взаємодії та переважання негативного емоційного фону у спілкуванні. Ці показники безпосередньо пов'язані з ризиком вигорання у майбутній практиці, тому профілактика тут означає не лише покращення якості

консультацій, а й збереження психологічного здоров'я самого фахівця [8]. Модуль, присвячений роботі з емоційними бар'єрами, спирається саме на цей діагностичний профіль.

По-четверте, асертивність як поведінкова стратегія зростає між третім і четвертим курсами, але цей процес є повільним і пов'язаний передусім із накопиченням практичного досвіду. Програма пропонує прискорити цей процес шляхом систематичного тренування асертивного реагування в різноманітних змодельованих ситуаціях критики, відмови, конфлікту, збереження меж у терапевтичних стосунках [30].

Таким чином, теоретичні засади запропонованої програми утворюють цілісну систему, в якій гуманістичний і діяльнісний підходи визначають загальну методологію, компетентний підхід задає освітні орієнтири, а конкретне змістовне наповнення кожного модуля продиктоване емпіричними даними дослідження. Така обґрунтованість є запорукою того, що програма відповідатиме реальним потребам студентів, а не загальним уявленням про те, «що корисно для психолога». Наступний підрозділ присвячений детальному описові структури, модульного наповнення та методичного забезпечення програми.

3.2. Структура та змістовне наповнення програми

Запропонована програма розвитку комунікативної компетентності являє собою інтегративну систему послідовних сеансів, кожен з яких є змістовним продовженням попереднього. Така послідовність описує справжню психологічну логіку процесу розвитку комунікативної компетентності: Ви ніколи не зможете ефективно навчитися слухати клієнта, доки не навчитеся спочатку керувати власним внутрішнім станом; Ви ніколи не зможете впевнено стояти в публічному просторі, доки не матимете усталеної практики конструктивної двосторонньої публічної взаємодії. Саме з цієї причини розробка програми переходить від

простіших до складніших рівнів — від приватного до публічного — з обов'язковим рефлексивним компонентом у кожному сеансі [11; 13; 15; 41].

Завдання програми-профілактики: попередження дефіциту комунікативної компетентності у студентів-психологів 3 курсу, що формується як підґрунтя їхнього майбутнього професійного розвитку, а також є основою професійних комунікативних моделей у діяльності, розвиток якого не встигає за вимогами реальної діяльності. Конкретний зміст цих дефіцитів визначено у результаті міжкультурного емпіричного дослідження: надміру схильний до пасивних комунікативних стратегій, мало диференційований емпатійний відгук, виразні емоційні бар'єри при контактуванні і низька впевненість в спілкуванні як у публічних, так і в групових форматах [7; 29; 33; 37]. Програма не передбачає виправлення деяких «дефектів» особистості, а створення психологічних ресурсів, які дозволяють майбутньому фахівцю ефективно протистояти викликам практичної діяльності навіть до того, як він уперше сяде навпроти справжнього клієнта [41].

Цільовою групою є студенти 3-го курсу програми «Психологія», оскільки на цей момент теоретична база вже сформована, але повномасштабна виробнича практика ще попереду. Порівняльне дослідження виявило, що між 3-м і 4-м курсами найбільша якісна зміна в комунікативній компетентності, причому найбільший розрив виникає в емоційно-регулятивному компоненті та в впевненості в публічних виступах [7; 10; 29; 33]. Систематична програма роботи на третьому курсі означає, що розрив можна скоротити ще до того, як студенти почнуть проходити виробничу практику, на цьому етапі помилки матимуть реальні наслідки для клієнтів. Оптимальний розмір групи становить від 12 до 16 учасників: цієї кількості достатньо для встановлення динамічного групового процесу та водночас забезпечує кожному учаснику достатньо часу для вправ та рефлексивних обговорень [11].

Програма включає 10 занять загальною тривалістю 30 академічних годин, кожне з яких триває три академічні години (135 хвилин). Рекомендована частота:

одне заняття на тиждень: це дозволяє учасникам спостерігати за своєю взаємодією з іншими людьми в реальних комунікативних ситуаціях між зустрічами та повертатися до наступного заняття з живими прикладами з власного досвіду. Кожна зустріч складається з трьох частин: розминка та відновлення контакту з групою (15-20 хвилин), практичні завдання (85-95 хвилин) та рефлексивна сесія (25-30 хвилин). Ця схема відтворює загальну логіку соціально-психологічного тренінгу: інклюзія – зміни – рефлексія [11; 13; 15; 41]. Для занять потрібен простір, де стільці можна розставити по колу, традиційна класна кімната з фіксованими рядами не підходить для групової роботи. Учасники повинні бачити один одного – це є необхідною умовою для повної залученості та довіри, і без цих двох елементів не може бути глибокої психологічної роботи [26].

Очікування до фасилітаторів надзвичайно високі. Це має бути досвідчений груповий працівник з початковою підготовкою в галузі психологічного консультування/терапії. Без власного досвіду групової роботи та супервізії фасилітатор навряд чи зможе запропонувати рівень автентичної присутності та чутливості до групового процесу, що є невід'ємною умовою ефективного навчання [11]. Що відрізняє лідера від лектора та вчителя як людину, яка сприяє навчанню на досвіді та через досвід, так це те, що лідер формує, підтримує безпеку групового простору та сприяє перетворенню безпосереднього досвіду на рефлексивне значення, а не надає відповідей чи оцінок [26].

Модуль 1: Хто я у спілкуванні?

Він складається із двох вступних занять, які виконують дві ролі - діагностичну та контактну. На початку діяльності члени групи тільки формуються своє уявлення одне про одного і свою групову ідентичність, тому занадто «щира» або «інтимна» робота в цей час може викликати захисні реакції і опір [41]. Мета першого модуля – дати можливість учасникам побачити себе у спілкуванні, але не поставити їх у ситуацію публічного оцінювання. Заняття побудоване як серія міні-вправах з самоспостереження: як я реагую на

розбіжність у думках, яку прохання, наскільки приємно мені мовчати поблизу групи, що я відчуваю в тілі у момент напруги в комунікації. Жоден з виявлених патернів не позначається як «правильний» чи «неправильний» — логіка лише у тому, щоб звернути увагу на те що є [41].

Модуль 2: розвиває навичку самодіагностики через зворотний зв'язок групи. Учасники мають можливість зрозуміти, як їхню комунікативну поведінку сприймають інші, цю інформацію деколи є більш достовірною ніж усі самозвітування. Саме тут починає діяти один із центральних механізмів тренінгової роботи: група як дзеркало, що відображає людину не так, як вона себе уявляє, а так, як вона виглядає для реальних партнерів по взаємодії [11]. Підсумком першого модуля має стати особистий «комунікативний контракт» для кожного учасника: короткий опис того, над чим він буде працювати під час програми. У цьому дослідженні описується проєкт, який формує конструкт «комунікативного контракту», та його втілення в педагогічній діяльності як інструмент у налагодженні продуктивного спілкування. Такий контракт виводить роботу із абстрактного рівня («поліпшити спілкування») у рівень конкретний і особисто значущий, а наприкінці програми він виступає в ролі основи для підбиття індивідуальних підсумків [32].

Другий модуль «Асертивність як вибір» безпосередньо спирається на результати емпіричного дослідження, де зафіксовано, що третьокурсники вдвічі частіше за четвертокурсників обирають пасивну стратегію реагування в типових комунікативних ситуаціях. Завдання модуля не змусити учасників «бути більш впевненими» шляхом нормативного тиску, а дати їм живе розуміння трьох стратегій поведінки: асертивної, пасивної та агресивної і навчити свідомо обирати між ними залежно від ситуації та контексту [30]. На третьому занятті відпрацьовуються типові комунікативні ситуації: отримання критики, вираження незгоди, відмова на прохання, яке неможливо виконати. У кожному разі група аналізує, яку стратегію обрав учасник і яким могло б бути асертивне рішення. При цьому асертивна поведінка розглядається не як «правильна» в абстрактному

сенсі, а як ефективна в конкретному контексті психологічної практики: вона дозволяє зберігати терапевтичні межі і водночас не ушкоджувати контакт [4].

Четверте заняття ускладнює задачу: учасники відпрацьовують асертивність у більш напружених ситуаціях коли критика є несправедливою, коли співрозмовник наполягає або проявляє агресію, коли доводиться відстоювати позицію в груповому контексті. Окремою темою є специфіка асертивності в консультативній роботі: як психолог утримує терапевтичні межі, не відчужуючись від клієнта; як він виражає власну позицію, не нав'язуючи її; як реагує на маніпулятивні спроби з боку клієнта. Ці ситуації є типово складними для студентів без практичного досвіду і становлять один із ключових дефіцитів, виявлених у дослідженні [19; 30; 36].

Модуль 3: «Слухати — це більше, ніж чути»

Присвячений одному з найбільш фундаментальних умінь психолога-практика — активному слуханню. Назва модуля відображає реальну психологічну складність цієї навички: більшість людей слухають вибірково, крізь фільтр власних очікувань, оцінок і готових відповідей. Для психолога такий спосіб слухання є функціонально неприйнятним, оскільки не дозволяє почути те, що реально відбувається з клієнтом поза тим, що клієнт «формально» говорить [26]. П'яте заняття розпочинається з простого, але нерідко вражаючого учасників досвіду: їм пропонують розповісти партнеру щось важливе для них, поки партнер навмисне демонструє «погане» слухання — відволікається, перебиває, поспішає з порадою. Пізніше ролі змінюються, і партнер слухає справді уважно. Порівняння двох досвідів дає учасникам живе розуміння того, що означає бути почутим і чим принципово відрізняється присутня увага від її імітації [4].

Надалі в межах третього модуля відпрацьовуються конкретні техніки активного слухання: перефразування, уточнення, резюмування, емоційне відображення. Приділяється увага і невербальному виміру — позиції тіла, контакту очей, паузам як засобу слухання, а не лише тиші між репліками. Шосте

заняття виводить роботу на рівень складніших консультативних ситуацій: учасники практикують активне слухання тоді, коли партнер повідомляє про щось важке або заплутане, в умовах, коли природно виникає спокуса «допомогти» через поради або заспокоєння. Центральна ідея заняття відмінність між контактом і розв'язанням проблеми. Психолог, що поспішає вирішити ще до того, як зрозуміє, нерідко залишає клієнта з відчуттям, що його не почули навіть якщо технічна порада була правильною [26; 27].

Модуль 4: «Емоції у контакті»

Звертається до тієї зони, яка за результатами дослідження є найбільш чутливою для третьокурсників: емоційної регуляції та подолання бар'єрів у встановленні контакту. Методика В. Бойка засвідчила, що студенти третього курсу демонструють вищий загальний рівень емоційних перешкод, переважання негативних емоцій у взаємодії та більш тривале відновлення після напруженої розмови порівняно з четвертокурсниками [16]. Без цілеспрямованої роботи з цими тенденціями вони можуть закріпитись і стати хронічними джерелами комунікативних труднощів та чинниками ризику вигорання у майбутній практичній діяльності [8].

Сьоме заняття присвячене розвитку усвідомлення власних емоційних станів у спілкуванні. Учасники нерідко виявляють, що не помічають своїх емоцій у момент взаємодії помічають їх вже після того, як реакція вже відбулась і, можливо, ускладнила контакт. Серія вправ на тілесне усвідомлення і сканування стану допомагає розвинути здатність розрізняти і називати власні переживання в реальному часі ту якість, яку у сучасній психологічній літературі позначають поняттям емоційної грамотності [26]. Друга частина заняття спрямована на роботу з конкретними бар'єрами: невмінням дозувати власні емоційні реакції, ригідністю реагування в ситуаціях, що потребують гнучкості, та схильністю до надмірного емоційного злиття з партнером по взаємодії. Восьме заняття є найбільш особистісно інтенсивним в усій програмі. Воно присвячене темі межі між власними переживаннями і переживаннями іншого того явища, яке у

клінічній практиці позначається поняттями перенесення і контрперенесення, а у повсякденній роботі проявляється як надмірне занурення в проблему клієнта або, навпаки, надмірна емоційна дистанція, що захищає від тривоги. Як зазначають дослідники, межа між емпатійною залученістю та злиттям є одним із найскладніших елементів, що формується роками практики і потребує систематичної особистісної роботи [10; 21]. Заняття завершується опрацюванням стратегій саморегуляції: що допомагає «повертатися до себе» після важкої взаємодії і яким чином можна скоротити витрати емоційного відновлення, не вдаючись до дистанціювання і відчуження [8].

Завершальний модуль 5: «Я говорю — мене чують»

Звертається до найбільш гострого дефіциту, виявленого в емпіричному дослідженні: впевненості у публічних і групових форматах комунікації. Лише третина третьокурсників почуває себе впевнено, беручи слово перед аудиторією або у груповій дискусії, тоді як серед студентів четвертого курсу таких понад три чверті і цей розрив у 47 відсоткових пункти є найбільшим серед усіх вимірних показників [28]. Психолог-практик регулярно опиняється в публічних форматах: веде психоедукаційні групи, виступає на методичних нарадах, бере участь у конференціях, проводить тренінги для клієнтів. Брак впевненості у цих ситуаціях — це не питання темпераменту і не стала риса характеру, а питання конкретного досвіду і його рефлексії, якого просто не вистачало [20].

Дев'яте заняття розпочинається з дослідження природи тривоги перед публічним виступом. Важливо, що ця тривога не подається як «проблема, яку треба побороти»: у помірних дозах вона є нормальною реакцією мобілізації, і спроби її придушити нерідко підсилюють, а не знижують дискомфорт. Завдання заняття допомогти учасникам переосмислити своє ставлення до цього стану і почати сприймати його як сигнал готовності, а не загрози [41]. Основний практичний блок: кожен учасник протягом трьох-чотирьох хвилин представляє групі щось для нього значуще фрагмент психологічного кейсу, власну позицію щодо якоїсь психологічної теми або розповідь про те, чому він обрав цю

спеціальність. Після кожного виступу група дає зворотний зв'язок за чітким протоколом: спочатку, що було сильним і переконливим, потім, що можна спробувати інакше. Такий формат захищає від руйнівної критики і водночас дає реальну інформацію для розвитку [6; 11; 13].

Десяте заняття завершує програму на двох рівнях — практичному і рефлексивному. На практичному рівні учасники беруть участь у симульованій груповій дискусії на психологічну тему, де кожен має обстоювати власну позицію, сприймати аргументи інших і при потребі змінювати думку — не під тиском, а на підставі переконання. Ця вправа є водночас практикою публічної комунікації і практикою асертивності у груповому контексті, що структурно пов'язує завершальний модуль із другим і показує учасникам, як набуті навички вже діють у сукупності [18; 41]. На рефлексивному рівні кожен учасник повертається до особистого «комунікативного контракту», складеного в першому модулі, і відповідає на запитання: що змінилось, що залишається зоною зростання, де є відчуття руху вперед і де опір. Завершальне коло є простором для того, щоб кожен учасник сказав групі те, що хоче сказати на прощання. Цей ритуал завершення не є декоративним елементом: він дає програмі символічний кінець і допомагає учасникам усвідомити пройдений шлях як цілісний досвід, а не просто набір занять [41].

Вибір методів у програмі підпорядкований одному принципу: метод має бути адекватним меті конкретного заняття і водночас відповідати загальній логіці активного навчання через досвід. Жоден із застосовуваних методів не використовується заради урізноманітнення, кожен виконує конкретну функцію у загальній системі [11; 13; 41].

Соціально-психологічний тренінг є основним форматом програми і задає загальну атмосферу групової роботи. Його принципова відмінність від лекційного або семінарського форматів полягає в тому, що він орієнтований на процес, а не лише на результат: важливо не тільки те, що учасник навчився робити, а й те, що він зрозумів про себе в ході навчання. Тренінгова робота

будується на нормах групи — конфіденційності, поваги, права «пас» — які учасники приймають самостійно на першому занятті. Саме ці норми створюють психологічну безпеку [11; 15; 41].

Рольові ігри та моделювання комунікативних ситуацій є найбільш практично інтенсивним методом роботи з комунікативними навичками. Їхня перевага перед теоретичним поясненням очевидна: учасник не лише отримує інформацію про те, «як треба», а й відчуває на власному досвіді, що відбувається в контакті, коли обирається та чи та стратегія реагування [11]. Особливо продуктивним є формат із «заморожуванням» ситуації: ведучий зупиняє рольову гру в певний момент і запитує учасників, що зараз відбувається між персонажами, що відчуває кожен із них, що змінилося б, якби хтось поведився по-іншому. Ці «стоп-кадри» переводять безпосередній досвід на рівень осмисленого аналізу, що є принциповим для розвитку рефлексивного компонента комунікативної компетентності [32].

Групова дискусія виконує в програмі кілька функцій одночасно. По-перше, вона є самостійним форматом практики публічної та групової комунікації: учасники вчаться формулювати й обстоювати думку в груповому просторі. По-друге, структурована дискусія після кожної вправи або рольової гри є головним інструментом осмислення тренінгового досвіду, переводячи його від «що трапилось» до «що це означає» і «що з цим можна робити». По-третє, групова дискусія формує культуру обговорення, необхідну для участі в командних розборах і методичних нарадах у майбутній практиці [6; 11; 41].

Аналіз випадків застосовується для опрацювання більш складних і неоднозначних комунікативних ситуацій. Учасники отримують короткий опис консультативного або взаємодійного випадку і аналізують його з точки зору комунікативної динаміки: що відбувалось у контакті, які стратегії застосовував психолог, де були «точки розриву», що могло б бути зроблено по-іншому. Цінність методу у можливості аналізувати складні ситуації без ризику для реальних людей і водночас наближено до реальних умов практики [13; 26].

Рефлексивні методи — щоденник спостережень, рефлексивне коло наприкінці кожного заняття, написання короткого «листа собі» на початку та наприкінці програми — виконують функцію зв'язку між заняттями і реальним повсякденним досвідом. Між заняттями учасники отримують невеликі завдання на самоспостереження: наприклад, помітити три ситуації за тиждень, де вони відчували, що хотіли б відреагувати інакше, і зафіксувати, що саме стримало або що допомогло. Такі завдання перетворюють тренінг із замкненого простору занять на відкриту систему навчання, яка продовжується між сесіями і поступово інтегрується в реальну поведінку [5; 6].

Міні-лекційні блоки присутні в програмі, але займають не більше п'ятнадцяти-двадцяти хвилин на занятті і виконують строго допоміжну функцію: або готують учасників до практики задають концептуальну рамку перед вправою, або допомагають осмислити вже пережитий досвід, пропонуючи поняттєву мову для того, що відбулось у рольовій грі чи дискусії. Лекція, що передуює будь-якому практичному досвіду і замінює його, в контексті тренінгової роботи є контрпродуктивним методом і суперечить самій природі розвитку навичок [33]. Елементи інтервізії інтегровані в програму починаючи з четвертого заняття: в малих групах учасники аналізують труднощі, з якими стикаються в реальних комунікативних ситуаціях поза тренінгом — у взаємодії з викладачами, однолітками, у ситуаціях практичного спостереження. Ведучий виконує роль модератора, допомагаючи групі бачити різні перспективи ситуації, але не надає готових відповідей. Цей формат готує учасників до того, що супервізія буде незамінною ланкою їхнього подальшого професійного становлення [11; 13].

Загалом методичний арсенал програми відповідає сучасним вимогам до підготовки практичних психологів: переважання активних, суб'єкт-суб'єктних форм роботи, обов'язковість рефлексивного компонента на кожному занятті, орієнтація не на передачу готових знань, а на формування присвоєного досвіду. Саме такий підхід забезпечує перенесення набутих навичок у реальну практичну діяльність і є запорукою того, що зміни, які відбудуться в ході програми, не

залишаться ситуативними, а стануть частиною стійкого комунікативного профілю майбутнього фахівця [5; 7; 12; 20].

3.3. Критерії ефективності та рекомендації з впровадження програми

Ефективність програми з удосконалення комунікативної компетентності майбутніх психологів залежить не тільки від добору вправ і завдань, а й від умов реалізації програми. Якісна організація занять, професійна підготовленість фасилітатора, ступінь зацікавленості учасників, психологічна безпечність в групі та регулярність роботи мають значення. Навіть виважена програма не гарантує бажаного ефекту, якщо не дотримуються принципи групової взаємодії, послідовність занять, а також систематичний аналіз змін в учасниках, що відбуваються під впливом тренінгової діяльності.

Розроблена профілактична програма спрямована на вдосконалення ключових компонентів комунікативної компетентності студентів-психологів, а саме: поведінкового, емоційно-регулятивного, емпатійного, рефлексивного та соціально-комунікативного. Вона передбачає поетапний процес: спочатку учасники усвідомлюють власні комунікативні проблеми, а згодом крок за кроком навчаються більш впевненим, гнучким та професійно доцільним манерам взаємодії з іншими людьми. Особлива увага в програмі приділяється розвитку активного слухання, емпатійного реагування, емоційної саморегуляції, конструктивного зворотного зв'язку, уміння відстоювати власну позицію без агресії, а також здатності до рефлексії власної комунікативної поведінки.

Необхідність впровадження такої програми зумовлена результатами дослідження, яке виявило деякі труднощі у розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів. Наприклад, у студентів третього курсу університету було виявлено нижчий рівень асертивних моделей реагування, а також вищу схильність до використання пасивних стратегій у складних комунікативних ситуаціях, меншу впевненість у публічному висловлюванні та бажання посилити емоційну саморегуляцію та займатися рефлексією власної

поведінки. Саме тому курс в першу чергу орієнтований на студентів третього курсу, які вже мають базову теоретичну основу з психології, але все ще потребують цілеспрямованої практичної підготовки до комунікативних навичок.

Успішна реалізація програми має ґрунтуватися на низці принципів, які забезпечують безпечну, послідовну та результативну групову роботу.

Першим є принцип добровільності та активної участі. Участь студентів у програмі має бути усвідомленою та добровільною, оскільки тренінгова робота передбачає включення у рольові ігри, групові обговорення, вправи на саморефлексію, активне слухання, асертивне реагування та емоційну саморегуляцію. Примусова участь може знижувати ефективність занять, формувати опір і зменшувати рівень відкритості учасників. Водночас кожен студент має розуміти, що результат програми залежить не лише від ведучого чи змісту занять, а й від його власної активності, готовності виконувати вправи, аналізувати власний досвід і приймати зворотний зв'язок.

Другим важливим принципом є принцип психологічної безпеки. Під час занять необхідно створити атмосферу довіри, прийняття та взаємної поваги. Це особливо важливо, оскільки окремі вправи можуть бути пов'язані з обговоренням особистих труднощів у спілкуванні, страху критики, невпевненості, емоційних бар'єрів або проблем самовираження. Ведучий має стежити за тим, щоб у групі не допускалися висміювання, оцінювання особистості, психологічний тиск або неконструктивна критика. Безпечна атмосфера є необхідною умовою для щирої участі студентів у тренінговій роботі та формування рефлексивної позиції.

Третім є принцип конфіденційності. Учасники мають дотримуватися правила нерозголошення особистої інформації, яка обговорюється під час занять. Вони можуть ділитися загальними враженнями від участі у програмі, але не повинні передавати за межі групи висловлювання, переживання або приклади інших учасників у формі, що дозволяє їх ідентифікувати. Дотримання конфіденційності сприяє формуванню довіри, відкритості та готовності

студентів брати участь у вправах, пов'язаних із саморозкриттям і аналізом власного комунікативного досвіду.

Четвертим є принцип конструктивного зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок є одним із ключових механізмів розвитку комунікативної компетентності. У процесі занять студенти мають навчитися не лише отримувати зворотний зв'язок, а й надавати його іншим у коректній формі. Коментарі повинні стосуватися конкретної поведінки, а не особистості учасника. Доцільним є використання «Я-висловлювань», які дозволяють передавати власне враження без звинувачення чи оцінювання іншого. Наприклад, замість фрази «Ти неправильно слухав» більш конструктивним буде висловлювання «Я відчула, що мені було б легше продовжувати розмову, якби співрозмовник більше підтримував зоровий контакт». Такий формат зворотного зв'язку є професійно значущим для майбутніх психологів, оскільки формує навички екологічної та відповідальної комунікації.

П'ятим є принцип «тут і тепер». Робота в групі має бути спрямована не лише на обговорення абстрактних прикладів, а й на аналіз актуального досвіду, який виникає безпосередньо під час занять. Учасники мають можливість помічати власні реакції, способи взаємодії, труднощі у вираженні думок, прояви тривожності, пасивності або надмірного контролю саме в реальному груповому процесі. Це дозволяє зробити тренінгову роботу більш практичною та наближеною до майбутньої професійної діяльності психолога.

Шостим є принцип поступовості. Програма має реалізовуватися послідовно, відповідно до логіки її модулів. На початкових етапах доцільно зосередитися на створенні безпечної атмосфери, знайомстві учасників, визначенні правил групи та усвідомленні індивідуальних комунікативних труднощів. Далі можна переходити до вправ, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції, активного слухання, емпатійного реагування, асертивності та впевненості у публічному спілкуванні. Така послідовність дозволяє уникнути надмірного психологічного навантаження та забезпечує поступове ускладнення завдань.

Сьомим є принцип практичної спрямованості. Комунікативна компетентність не може бути сформована лише через засвоєння теоретичних положень. Тому основою програми мають бути практичні методи: рольові ігри, робота в парах і малих групах, моделювання складних комунікативних ситуацій, вправи на активне слухання, тренування асертивних відповідей, аналіз комунікативних помилок, групові дискусії та рефлексивні завдання. Теоретичні пояснення мають бути короткими й безпосередньо пов'язаними з практичними вправами.

Восьмим є принцип рефлексивності. Кожне заняття має завершуватися обговоренням отриманого досвіду. Учасникам варто пропонувати відповісти на запитання: що було найкориснішим, що викликало труднощі, які реакції вони помітили у себе, які навички можуть застосувати поза тренінгом. Рефлексія дозволяє перевести окремий тренінговий досвід у більш усвідомлені та стійкі комунікативні навички.

Дев'ятим є принцип професійної орієнтованості. Оскільки програма розроблена для майбутніх психологів, її зміст має бути пов'язаний не лише із загальною культурою спілкування, а й із майбутньою професійною діяльністю. Під час занять доцільно використовувати приклади, наближені до консультативної взаємодії, навчальної практики, групової роботи, професійного обговорення випадків і ситуацій взаємодії з клієнтом. Це допомагає студентам усвідомити, що комунікативна компетентність є не додатковою особистісною якістю, а важливою умовою професійної ефективності психолога.

Для ефективного впровадження програми необхідно дотримуватися низки організаційно-методичних рекомендацій.

По-перше, ведучий програми має володіти знаннями у сфері психології спілкування, групової динаміки, соціально-психологічного тренінгу та професійної етики психолога. Він повинен бути готовим до роботи з різними реакціями учасників: пасивністю, тривожністю, опором, надмірною активністю, конфліктністю або емоційною напругою. Ведучий має не лише дотримуватися плану занять, а й гнучко реагувати на актуальний стан групи.

По-друге, оптимальна чисельність тренінгової групи має становити 10–12 осіб. Такий формат дозволяє забезпечити активну участь кожного студента, організувати роботу в парах і малих групах, а також надати кожному учаснику достатньо часу для виконання вправ і отримання зворотного зв'язку. Якщо група є занадто великою, знижується можливість індивідуального включення учасників; якщо занадто малою, обмежується різноманітність комунікативних ситуацій.

По-третє, перед початком програми доцільно провести коротке вступне заняття або вступний блок першої зустрічі, під час якого учасники ознайомлюються з метою програми, її структурою, правилами групової роботи та очікуваними результатами. Це допомагає знизити тривожність студентів і сформувати розуміння того, для чого саме вони беруть участь у програмі.

По-четверте, приміщення для занять має бути достатньо просторим, зручним і придатним для інтерактивної роботи. Бажано, щоб учасники мали можливість сидіти в колі, вільно переміщуватися, працювати в парах і малих групах. Заздалегідь слід підготувати необхідні матеріали: аркуші паперу, маркери, ручки, картки із завданнями, бланки для рефлексії, роздаткові матеріали, таймер, а за потреби мультимедійне обладнання.

По-п'яте, важливо дотримуватися часової структури занять. Оскільки програма розрахована на послідовне проходження тематичних модулів, кожне заняття має містити вступний етап, основну практичну частину, обговорення та підсумкову рефлексію. Недоцільно перевантажувати заняття великою кількістю вправ, оскільки для формування комунікативних навичок важливим є не лише виконання завдання, а й його подальше осмислення.

Наступним аспектом є те, що ведучий має стежити за груповою динамікою. Якщо активність учасників знижується, доцільно використовувати короткі вправи на включення, роботу в парах або обговорення практичних прикладів. Якщо в групі виникає напруга, важливо не ігнорувати її, а коректно опрацювати через обговорення правил взаємодії, емоційного стану учасників або способів конструктивного висловлення незгоди.

Окремої уваги заслуговує те, що зміст занять має бути адаптований до рівня підготовленості групи. Якщо учасники мають значні труднощі з відкритим висловленням думок, доцільно збільшити кількість вправ на безпечне самовираження та роботу в парах. Якщо ж група демонструє достатній рівень довіри й активності, можна більше уваги приділити рольовим ситуаціям, асертивному реагуванню, публічним виступам і моделюванню професійних комунікативних ситуацій.

Крім того, слід зазначити, що завершальний етап програми має бути спрямований на підбиття підсумків, оцінку особистих змін і визначення індивідуальних напрямів подальшого розвитку. Важливо, щоб учасники не лише отримали загальне враження від програми, а й усвідомили, які саме навички вони розвинули та як можуть застосовувати їх у навчальній, професійній і міжособистісній взаємодії.

Оцінювання ефективності програми доцільно здійснювати за кількома групами критеріїв: поведінковими, емоційно-регулятивними, рефлексивними, соціально-комунікативними та процесуальними. Такий підхід дозволяє оцінити не лише формальні результати участі у програмі, а й якість змін у комунікативній поведінці студентів.

До поведінкових критеріїв ефективності належать: підвищення рівня асертивного реагування, зменшення пасивних стратегій у складних комунікативних ситуаціях, зростання впевненості під час публічного висловлення думки, покращення здатності аргументовано відстоювати власну позицію без агресії, а також більш активне використання навичок конструктивного зворотного зв'язку. Для оцінювання цих змін доцільно використовувати тест комунікативних умінь Л. Міхельсона, а також спостереження ведучого за поведінкою учасників під час рольових вправ і групових дискусій.

До емоційно-регулятивних критеріїв належать: зниження вираженості емоційних бар'єрів у спілкуванні, підвищення здатності керувати емоційним напруженням, зменшення страху критики, розвиток уміння зберігати рівновагу

під час складної взаємодії, а також формування більш диференційованої емпатії. Важливо, щоб студенти не лише емоційно реагували на стан іншої людини, а й зберігали професійну дистанцію, здатність до аналізу ситуації та усвідомленого вибору комунікативної поведінки. Для оцінки цієї групи критеріїв можна використовувати методику діагностики рівня емпатії В. Бойка та методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів.

До рефлексивних критеріїв належать: здатність студентів аналізувати власний стиль спілкування, усвідомлювати сильні та слабкі сторони своєї комунікативної поведінки, розпізнавати ситуації, у яких виникають труднощі, а також формулювати індивідуальні цілі подальшого розвитку. Цей критерій є особливо важливим для майбутніх психологів, оскільки професійна діяльність психолога передбачає постійне осмислення власних реакцій, меж, емоційного включення та способів взаємодії з клієнтом.

До соціально-комунікативних критеріїв можна віднести підвищення загальної відкритості до взаємодії, розвиток соціальної сміливості, покращення самоконтролю у спілкуванні, зниження тривожності в групових ситуаціях, а також зростання готовності ініціювати та підтримувати контакт. Для оцінки цих показників доцільним є використання опитувальника комунікативної соціальної компетентності та методики виявлення комунікативних і організаторських здібностей.

Окремо варто виділити процесуальні критерії ефективності, які стосуються не лише змін у показниках учасників, а й якості проведення самої програми. До них належать регулярність відвідування занять, активність учасників під час вправ, рівень залученості в обговорення, дотримання правил групової роботи, суб'єктивна оцінка психологічної безпеки, задоволеність змістом занять і готовність студентів застосовувати отримані навички поза межами тренінгової групи.

Для більш повної оцінки результативності програми доцільно поєднувати кількісні та якісні методи. Кількісні методи можуть включати повторну психодіагностику до і після проходження програми. Якісні методи можуть

передбачати анкетування учасників, письмову рефлексію, групове обговорення, самооцінку змін і спостереження ведучого. Таке поєднання дозволяє не лише зафіксувати зміну окремих показників, а й зрозуміти, як самі студенти оцінюють власний розвиток.

Важливим показником ефективності є перенесення сформованих навичок у реальні комунікативні ситуації. Програма може вважатися результативною не лише тоді, коли учасники успішно виконують вправи під час занять, а й тоді, коли вони починають застосовувати отримані навички в навчанні, спілкуванні з одногрупниками, під час практики, у професійних дискусіях і повсякденних міжособистісних контактах.

Оскільки в межах цієї бакалаврської кваліфікаційної роботи основна увага була зосереджена на теоретичному обґрунтуванні проблеми, емпіричному виявленні психологічних особливостей комунікативної компетентності студентів-психологів та розробці змісту програми, її повноцінна апробація може бути предметом окремого подальшого дослідження. Такий підхід є доцільним, оскільки апробація потребує додаткового часу, організації експериментальної групи, проведення програми в повному обсязі, повторної діагностики та аналізу отриманих змін.

Перед широким упровадженням програми доцільно провести її пілотне тестування на невеликій групі студентів третього курсу. Метою такого етапу має бути перевірка практичної придатності програми, уточнення змісту окремих вправ, оцінка відповідності часової структури занять реальним умовам навчального процесу, а також отримання зворотного зв'язку від учасників. Пілотне впровадження дозволить визначити, які модулі є найбільш ефективними, які вправи потребують спрощення або розширення, чи достатньо часу відведено на рефлексію та чи відповідає програма актуальним потребам студентів.

За результатами пілотного впровадження програма може бути вдосконалена. Зокрема, можливим є перерозподіл часу між модулями, уточнення інструкцій для ведучого, заміна окремих вправ, додавання роздаткових матеріалів, посилення блоку рефлексії або адаптація завдань до груп із різним

рівнем комунікативної підготовки. Така гнучкість є важливою умовою практичної ефективності програми, оскільки різні студентські групи можуть відрізнятися за рівнем активності, відкритості, тривожності, досвідом участі у тренінгах і готовністю до саморозкриття.

Таким чином, запропонована профілактична програма може бути ефективним засобом розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів за умови дотримання принципів добровільності, психологічної безпеки, конфіденційності, конструктивного зворотного зв'язку, поступовості, практичної спрямованості та рефлексивності [1; 9; 21; 27; 37]. Її впровадження потребує належної організації, професійної підготовки ведучого, відповідної матеріально-технічної бази та систематичного оцінювання результатів. Подальша апробація програми дозволить уточнити її зміст, перевірити практичну ефективність і розширити можливості використання в системі професійної підготовки майбутніх психологів.

Висновки до розділу 3

У розділі 3 дипломної роботи розкрито обґрунтування, структуру та методи реалізації програми розвитку комунікативної компетентності. На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження було розроблено програму, спрямовану на подолання виявлених труднощів: недостатньої впевненості в публічній комунікації, надмірного емоційного злиття у контакті та схильності до пасивних комунікативних стратегій.

Програма розроблена на основі фундаментального теоретичного базису гуманістичної психології, теорії діяльності вітчизняної психологічної науки, компетентнісного підходу та соціально-психологічного тренінгу як методологічного формату. Це співвідношення сприяє не лише передачі знань, а й особистісному розвитку і підвищенню рефлексивної спроможності, яка розуміється як фундамент професіоналізму психолога.

Формат програми існуючих годинних сесій протягом 10 тижнів з трьома модулями був розроблений як послідовність з 5 модулів протягом 10 сесій по три академічні години кожен та передбачає системний прогрес від роботи з внутрішніми станами та емоційними бар'єрами до формування впевненості в публічному спілкуванні. Кожен модуль базується на попередньому, створюючи інтегровану систему розвитку.

Критерії ефективності програми охоплюють три основні категорії: поведінкові показники (асертивність, впевненість у публічній комунікації, якість активного слухання), емоційно-регулятивні показники (зниження емоційних бар'єрів, розвиток диференційованої емпатії) та критерії якості процесу (залученість учасників, психологічна безпека, перенесення навичок, якість рефлексії, задоволеність).

Успішне впровадження програми залежить від низки факторів: адміністративної підтримки, якості та досвіду ведучого, відповідної матеріально-технічної бази та інституційного визнання цінності програми. При дотриманні цих умов програма здатна забезпечити істотне покращення комунікативної компетентності студентів та внести внесок у підготовку якісних фахівців, які відповідають національним та європейським стандартам психологічної освіти.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській кваліфікаційній роботі було досліджено психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів. Актуальність обраної теми зумовлена тим, що професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана зі спілкуванням, адже саме через комунікацію встановлюється контакт із клієнтом, формується довіра, здійснюється розуміння його емоційного стану та забезпечується ефективність психологічної допомоги. Тому комунікативна компетентність є однією з базових професійно важливих якостей майбутнього психолога.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що комунікативна компетентність не зводиться лише до володіння окремими прийомами чи техніками спілкування. Вона є складним багатокомпонентним утворенням, яке охоплює когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий та рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент пов'язаний зі знаннями про закономірності спілкування, особливості міжособистісної взаємодії та професійної комунікації. Емоційно-регулятивний компонент виявляється у здатності до емпатії, емоційної саморегуляції та збереження професійної дистанції. Поведінковий компонент охоплює практичні комунікативні вміння, зокрема активне слухання, асертивність, вміння ставити запитання, надавати зворотний зв'язок і конструктивно реагувати в різних ситуаціях. Рефлексивний компонент забезпечує усвідомлення власних комунікативних дій, аналіз помилок і подальше професійне самовдосконалення.

У роботі підтверджено, що комунікативна компетентність майбутнього психолога формується поступово в процесі професійної підготовки. Її розвиток залежить не лише від засвоєння теоретичних знань, а й від практичного досвіду, участі у тренінгах, груповій роботі, супервізії, рольових вправах, аналізі професійних ситуацій та особистісній рефлексії. Саме поєднання теорії і практики створює умови для формування професійно зрілої комунікативної поведінки.

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення рівня розвитку комунікативної компетентності у студентів третього та четвертого курсів спеціальності «Психологія». У дослідженні взяли участь 56 студентів: по 28 осіб у кожній групі. Для діагностики було використано комплекс психодіагностичних методик, які дали змогу дослідити поведінкові стратегії, рівень емпатії, соціально-комунікативні якості, комунікативні та організаторські здібності, а також емоційні бар'єри у спілкуванні.

Отримані результати засвідчили, що студенти четвертого курсу загалом демонструють вищий рівень розвитку комунікативної компетентності порівняно зі студентами третього курсу. Найбільш помітні відмінності виявлено у поведінковому компоненті: четвертокурсники частіше обирають асертивну стратегію взаємодії, виявляють більшу впевненість у спілкуванні та меншу схильність до пасивних реакцій. Це свідчить про поступове формування здатності відстоювати власну позицію без агресії, зберігати конструктивність у взаємодії та ефективніше будувати міжособистісний контакт.

Аналіз емпатійного компонента показав, що студенти обох курсів мають середній рівень емпатії, однак його структура відрізняється. Студенти третього курсу більшою мірою виявляють емоційну чутливість, тоді як студенти четвертого курсу демонструють більшу емоційну стабільність, самоконтроль і здатність до більш усвідомленого розуміння стану іншої людини. Це є важливим показником професійного становлення, оскільки для психолога важливо не лише співпереживати клієнтові, а й зберігати внутрішню рівновагу, професійну позицію та здатність до об'єктивного аналізу ситуації.

Дослідження також виявило, що студенти четвертого курсу мають нижчий рівень емоційних бар'єрів у спілкуванні. Вони краще справляються з напруженими комунікативними ситуаціями, швидше відновлюють емоційну рівновагу та демонструють вищу готовність до відкритого контакту. Водночас у студентів третього курсу найбільш вираженим дефіцитом є недостатня впевненість у публічних виступах і групових формах комунікації. Це свідчить про потребу в цілеспрямованій тренінговій роботі, спрямованій на розвиток

асертивності, самопрезентації, емоційної саморегуляції та подолання комунікативної тривожності.

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження було розроблено програму розвитку комунікативної компетентності студентів-психологів. Вона спрямована на розвиток активного слухання, емпатійного реагування, асертивної поведінки, емоційної саморегуляції, впевненості у публічній комунікації, подолання бар'єрів у спілкуванні та формування рефлексивного ставлення до власного комунікативного досвіду. Програма має практичне значення, оскільки може бути використана в освітньому процесі підготовки майбутніх психологів, зокрема у форматі тренінгових занять, спецкурсів або практичних модулів.

Таким чином, гіпотеза дослідження загалом підтвердилася: комунікативна компетентність майбутніх психологів змінюється в процесі навчання, а студенти четвертого курсу демонструють більш сформовані комунікативні якості порівняно зі студентами третього курсу. Водночас результати показали, що розвиток різних компонентів цієї компетентності відбувається нерівномірно. Емоційно-регулятивний компонент більш чутливий до практичного досвіду, тоді як поведінковий компонент, зокрема асертивність і впевненість у публічній взаємодії, потребує системної та тривалої практики.

Проведене дослідження підтвердило, що ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх психологів можливе лише за умови цілісного підходу, який поєднує теоретичну підготовку, практичні заняття, тренінгову роботу, супервізію та рефлексію. Комунікативна компетентність є не додатковою, а ключовою умовою професійної готовності психолога, оскільки саме вона забезпечує якість взаємодії з клієнтом, ефективність психологічної допомоги та подальше професійне становлення фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березка С. В., Кузнецова А. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами тренінгової діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1(99). С. 343–350. DOI: 10.31865/2077-1827.1(99)2020.198172.
2. Богдан Ж., Серeda Н., Солодовник Т. Формування комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти : монографія. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 262 с.
3. Бондаренко Н. П. Психологічні аспекти міжособистісної довіри в системі «психотерапевт — клієнт». *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 4. С. 14–21.
4. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології : курс лекцій. Харків : НУЦЗУ, 2020. 141 с.
5. 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. DOI: 10.32782/3041-1297/2025-1-2.
6. Вінс В. А., Лещенко М. В. Особливості розвитку комунікативних компетентностей майбутніх психологів в умовах воєнного часу. *Габітус*. 2025. Вип. 78. Т. 1. С. 68–71. DOI: 10.32782/hbts.78.1.11.
7. Волошенко М., Азаркіна О. Психологія професійного спілкування : навчальний посібник. Херсон : Олді-Плюс, 2021. 280 с.
8. Дейниченко Л. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами соціально-психологічного тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 2. С. 104–108.
9. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Теорія та практика психологічних тренінгів. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 209 с.

10. Казібекова В. Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2019. Вип. 2. С. 64–71.
11. Костюкевич Б. В. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : кваліфікаційна робота магістра : 053 Психологія. Хмельницький, 2024. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/items/1a2a278a-a1b1-401e-981b-60a0d68bdd0a> (дата звернення: 25.05.2026).
12. Кулікова М. Ю., Лівенцова Ю. С. Комунікативна компетентність як фактор професійного становлення майбутніх психологів. *Питання сучасної науки і права* : матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти, м. Суми, 23 квітня 2021 р. Суми : Видавничий дім «Ельдорадо», 2021. С. 201–203.
13. Курова А. В. Психологія спілкування : навчально-методичний посібник. Одеса : Фенікс, 2020. 79 с.
14. Луцик Г. Комунікативна компетентність майбутніх психологів в контексті підготовки до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 181. С. 193–196. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/4884> (дата звернення: 25.05.2026).
15. Макарова О. С. Комунікативні здібності психолога в процесі професійної підготовки: психологічний аспект. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2020. Вип. 64. С. 81–87.
16. Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. В. Бойком. URL: <https://estet-centr.com/wp-content/uploads/2021/12/EU-METODYKA-V-BOYKO.pdf> (дата звернення: 25.05.2026).
17. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка. EZTests. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_empat_abilities/ (дата звернення: 25.05.2026).

18. Миколіук С., Миколіук Н. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів і соціальних працівників. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2024. № 53. С. 52–58. DOI: 10.32782/2312-8437.53.2024-1.8.
19. Москалець В. П. Загальна психологія : підручник. Київ : Ліра-К, 2021. 564 с.
20. Навроцька А В. Розвиток комунікативних компетентностей майбутніх психологів в умовах дистанційного навчання : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2024. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11105> (дата звернення: 25.05.2026).
21. Ніколайчук Г., Демчук О. Психологічні засоби підвищення комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Наука і освіта*. 2023. № 2. С. 104–109. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2023-2-doc/2023-2-16> (дата звернення: 25.05.2026).
22. Періг І. М. Психологія спілкування : методичний посібник для практичних занять для студентів спеціальності «Психологія». Тернопіль : ТНТУ імені Івана Пулюя, 2021. 29 с.
23. Пономаренко Т. І. Психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів у медійному просторі : дис. ... д-ра філософії : 053 Психологія. Київ, 2022. 281 с. URL: https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/Doctor_filosofii/Ponomarenko/Ponomarenko_dis.pdf (дата звернення: 25.05.2026).
24. Пузь І. В., Шевченко О. М. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Психологічний часопис*. 2018. № 4(14). С. 149–164.
25. Рибалка В. В. Психологічна допомога особистості, постраждалої в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 214–219.

26. Роджерс К. Р. Становлення особистості. Погляд на психотерапію / пер. з англ. В. Горбатько. Київ : КСД, 2023. 608 с.
27. Руденко Л., Сірко Р., Стельмах О., Вавринів О. Методичні засади формування комунікативної культури майбутніх психологів : посібник. Львів : ЛДУ БЖД, 2020. 71 с.
28. Савчин М. В. Загальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 344 с.
29. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 053 «Психологія» : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 565. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf> (дата звернення: 25.05.2026).
30. Товканець О. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1(9). С. 117–121.
31. Чуйко О. Ю., Сергієнко Н. П. Особливості комунікативної компетентності студентів-психологів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. Вип. 22. С. 284–291.
32. Чумак О. О., Товстуха О. М. Психодіагностика : навчально-методичний посібник для організації навчальної роботи з курсу психодіагностики для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за освітньо-професійною програмою 053 «Психологія». Полтава : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2024. 121 с.
33. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю : методичні рекомендації. Київ, 2016. 157 с.
34. Шевцова О. М., Паламаренко А. Г. Особливості розвитку лідерських якостей у сучасних юнаків. *Освіта сьогодення: життєтворчість як основа*

національного відродження та єдності : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р. С. 494–495.

35. Шевцова О. М., Паламаренко А. Г. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами соціально-психологічного тренінгу. *World trends in the development of modern scientific trends* : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мюнхен, Німеччина, 10–12 листопада 2025 р. С. 192–194.

36. Шевцова О. М., Прохоренко Я. С. Змістові та структурні аспекти комунікативної компетентності як складової професійних якостей майбутніх психологів. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2023. Т. 14, № 3. С. 143–150. DOI: 10.31548/hspedagog14(3).2023.143-150.

37. Шевченко С. В., Фалько Н. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус*. 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 143–148.

38. Шевченко Т. С. Розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти : кваліфікаційна робота магістра. Кривий Ріг, 2023. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8087> (дата звернення: 25.05.2026).

39. Шевчук В. В., Тесленко М. М., Клевака Л. П. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів із різними ціннісними орієнтаціями. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. Вип. 4(65). С. 59–63. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.4.11 (дата звернення: 25.05.2026).

40. Ялом І. Дар психотерапії. Відкритий лист до нового покоління терапевтів та їхніх пацієнтів / пер. з англ. І. Зеніна. Київ : Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 384 с.

41. Ястреб В. П. Комунікативна компетентність психолога як важлива складова професійної діяльності : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2024. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/11113> (дата звернення: 25.05.2026).

42. American Psychological Association. Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality. Washington, DC : American Psychological Association, 2017. URL:

<https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines> (дата звернення:
25.05.2026).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації

Ю. Гільбуха

№ з/п	Питання / ситуація	Варіанти відповідей
1	Ви опинилися в новій групі людей і хочете встановити контакт. Як Ви діятимете?	а) Буду чекати, поки хтось сам звернеться до мене. б) Активно приверну увагу до себе, навіть якщо це буде різко. в) Спокійно представляюся і спробую розпочати розмову.
2	До Вас звернулися з проханням про допомогу, але Ви зараз зайняті. Ваша реакція?	а) Погоджуся, навіть якщо мені незручно. б) Різко відмовлю, бо мої справи важливіші. в) Поясню, що зараз не можу допомогти, і запропоную інший час.
3	Вас критикують у присутності інших людей. Як Ви реагуєте?	а) Промовчу, навіть якщо критика здається несправедливою. б) Почну захищатися агресивно або звинувачувати у відповідь. в) Спокійно вислухаю і

№ з/п	Питання / ситуація	Варіанти відповідей
		уточню, що саме викликало зауваження.
4	Ви не погоджуєтесь із думкою співрозмовника. Що Ви зробите?	а) Промовчу, щоб не створювати конфлікту. б) Скажу, що його думка неправильна. в) Висловлю свою позицію спокійно, не принижуючи співрозмовника.
5	Вам зробили комплімент. Ваша реакція?	а) Зніяковію і скажу, що це не так. б) Проігнорую або переведу розмову на іншу тему. в) Подякую і прийму комплімент спокійно.
6	Вас просять зробити те, що Вам не підходить або суперечить Вашим можливостям. Як Ви відповісте?	а) Погоджуся, хоча внутрішньо буду незадоволений(а). б) Відмовлю різко, не пояснюючи причин. в) Ввічливо відмовлю та поясню свою позицію.
7	Співрозмовник перебиває Вас під час розмови. Ваша реакція?	а) Перестану говорити і більше не буду наполягати на своїй думці. б) Переб'ю його у відповідь.

№ з/п	Питання / ситуація	Варіанти відповідей
		в) Спокійно скажу, що хотів(ла) би завершити свою думку.
8	Вам потрібно завершити неприємну або надто довгу розмову. Як Ви діятимете?	а) Буду слухати до кінця, навіть якщо мені незручно. б) Різко обірву розмову. в) Ввічливо скажу, що маю завершити розмову, і подякую співрозмовнику.

Ключ та порядок обробки результатів

Методика використовується для визначення переважної стратегії поведінки у ситуаціях міжособистісного спілкування: асертивної, пасивної або агресивної.

№ з/п	Пасивна відповідь	Агресивна відповідь	Асертивна відповідь
1	а	б	в
2	а	б	в
3	а	б	в
4	а	б	в
5	а	б	в
6	а	б	в
7	а	б	в
8	а	б	в

За кожен обраний відповідь нараховується 1 бал у відповідну шкалу. Окремо підраховується сума асертивних, пасивних та агресивних відповідей. Домінуючою вважається стратегія, за якою набрано найбільшу кількість балів.

Максимальний показник за кожною стратегією — 8 балів.

Орієнтовна інтерпретація за кожною стратегією:

0–2 бали — низька вираженість стратегії;

3–5 балів — середня вираженість стратегії;

6–8 балів — висока вираженість стратегії.

Додаток Б

Анкета для збору загальних відомостей про респондентів

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
1	Ваш курс навчання	3 курс / 4 курс
2	Ваш вік	19 років / 20 років / 21 рік / 22 роки / інше
3	Ваша спеціальність	Психологія / інше
4	Форма навчання	Денна / заочна
5	Чи погоджуєтесь Ви взяти участь в анонімному дослідженні?	Так / Ні

Анкета не має ключа для підрахунку балів, оскільки використовується лише для збору загальних соціально-демографічних відомостей про респондентів.

Додаток В**Методика діагностики рівня емпатії В. Бойка**

Інструкція для респондентів: уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь «Так», якщо воно відповідає Вашій поведінці або переживанням, або «Ні», якщо не відповідає.

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
1	Я легко помічаю зміну настрою співрозмовника.	Так / Ні
2	Мені властиво співпереживати людині, коли вона розповідає про свої труднощі.	Так / Ні
3	Я часто відчуваю емоційний біль іншої людини як власний.	Так / Ні
4	Я можу поставити себе на місце іншої людини та подивитися на ситуацію її очима.	Так / Ні
5	Я здатний(а) зберігати внутрішню рівновагу, коли співрозмовник емоційно збуджений.	Так / Ні
6	Я намагаюся зрозуміти людину, навіть якщо її поведінка мені не подобається.	Так / Ні
7	Я можу створити атмосферу довіри під час розмови.	Так / Ні
8	Я інтуїтивно відчуваю, коли людині потрібна підтримка.	Так / Ні
9	Я намагаюся не засуджувати співрозмовника, навіть якщо не згоден/згодна з ним.	Так / Ні

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
10	Я можу слухати людину уважно, не перебиваючи її власними порадами.	Так / Ні

Ключ та порядок обробки результатів

Методика спрямована на визначення загального рівня емпатії як здатності особистості розуміти емоційний стан іншої людини, співпереживати їй та встановлювати емоційно забарвлений контакт.

Усі твердження оцінюються за прямим ключем:

«Так» — 1 бал;

«Ні» — 0 балів.

Загальний показник емпатії визначається шляхом підрахунку кількості відповідей «Так».

Максимальна кількість балів — 10.

Інтерпретація результатів:

0–3 бали — низький рівень емпатії;

4–7 балів — середній рівень емпатії;

8–10 балів — високий рівень емпатії.

Низький рівень емпатії свідчить про недостатню схильність до емоційного відгуку та труднощі у розумінні переживань інших людей.

Середній рівень емпатії характеризує здатність до співпереживання та розуміння емоційного стану співрозмовника, однак ця здатність може проявлятися ситуативно.

Високий рівень емпатії свідчить про виражену емоційну чутливість, здатність до співпереживання, розуміння стану іншої людини та встановлення довірливого контакту.

Додаток Г

Методика комунікативної соціальної компетентності (КСК)

Інструкція для респондентів: уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь «Так», якщо воно відповідає Вашій поведінці у спілкуванні, або «Ні», якщо не відповідає.

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
1	Я легко вступаю в контакт із новими людьми.	Так / Ні
2	Мені нескладно підтримувати розмову навіть із малознайомою людиною.	Так / Ні
3	Я вмію чітко і логічно формулювати власні думки.	Так / Ні
4	У складних ситуаціях спілкування я намагаюся зберігати спокій.	Так / Ні
5	Я можу брати ініціативу в розмові або груповому обговоренні.	Так / Ні
6	Я уважно ставлюся до емоційного стану інших людей.	Так / Ні
7	Перед важливою розмовою я часто відчуваю тривогу.	Так / Ні
8	Мені легко виступати перед групою людей.	Так / Ні
9	Я контролюю власний тон голосу, міміку та жести під час спілкування.	Так / Ні
10	Я здатний(а) адаптувати стиль спілкування до різних людей.	Так / Ні

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
11	У конфліктній ситуації я намагаюся знайти конструктивне рішення.	Так / Ні
12	Я можу висловити незгоду так, щоб не образити співрозмовника.	Так / Ні

ключ та порядок обробки результатів

Опитувальник комунікативної соціальної компетентності використовується для оцінки соціально-комунікативних якостей особистості: товариськості, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості, здатності до конструктивної взаємодії та орієнтації на співрозмовника.

Усі твердження оцінюються за прямим ключем:

«Так» — 1 бал;

«Ні» — 0 балів.

Загальний показник комунікативної соціальної компетентності визначається шляхом підрахунку кількості відповідей «Так».

Максимальна кількість балів — 10.

Інтерпретація результатів:

0–3 бали — низький рівень комунікативної соціальної компетентності;

4–7 балів — середній рівень комунікативної соціальної компетентності;

8–10 балів — високий рівень комунікативної соціальної компетентності.

Низький рівень свідчить про труднощі у встановленні контактів, недостатню впевненість у спілкуванні, можливу емоційну нестійкість або недостатньо сформований самоконтроль.

Середній рівень характеризує загалом достатню здатність до спілкування, однак окремі соціально-комунікативні якості можуть проявлятися ситуативно й потребувати подальшого розвитку.

Високий рівень свідчить про розвинену товариськість, соціальну сміливість, емоційну стійкість, здатність підтримувати контакт і конструктивно взаємодіяти з іншими людьми.

Додаток Д

Методика виявлення комунікативних та організаторських здібностей**Б. Федоришина**

Інструкція для респондентів: уважно прочитайте кожне твердження та оберіть відповідь «Так», якщо воно відповідає Вашій поведінці або переживанням у спілкуванні, або «Ні», якщо не відповідає

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
1	Чи легко Ви знайомитеся з новими людьми?	Так / Ні
2	Чи подобається Вам брати участь у групових обговореннях?	Так / Ні
3	Чи часто Ви виступаєте ініціатором спільних справ?	Так / Ні
4	Чи легко Вам організувати людей для виконання спільного завдання?	Так / Ні
5	Чи відчуваєте Ви впевненість під час спілкування з незнайомими людьми?	Так / Ні
6	Чи подобається Вам допомагати іншим знаходити спільне рішення?	Так / Ні
7	Чи складно Вам першому/першій почати розмову?	Так / Ні
8	Чи уникаєте Ви ситуацій, де потрібно виступати перед групою?	Так / Ні
9	Чи можете Ви швидко зорієнтуватися в новій комунікативній ситуації?	Так / Ні

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
10	Чи береете Ви на себе відповідальність, коли групі потрібно щось організувати?	Так / Ні
11	Чи легко Вам переконати інших у доцільності певної ідеї?	Так / Ні
12	Чи подобається Вам працювати з людьми більше, ніж виконувати завдання наодинці?	Так / Ні

Ключ та порядок обробки результатів

Методика спрямована на виявлення емоційних бар'єрів, які можуть ускладнювати встановлення відкритого, довірливого та конструктивного контакту з іншими людьми.

Усі твердження оцінюються за прямим ключем:

«Так» — 1 бал;

«Ні» — 0 балів.

Загальний показник емоційних перешкод визначається шляхом підрахунку кількості відповідей «Так».

Максимальна кількість балів — 10.

Інтерпретація результатів:

0–3 бали — низький рівень емоційних перешкод у встановленні контактів;

4–7 балів — середній рівень емоційних перешкод;

8–10 балів — високий рівень емоційних перешкод.

Низький рівень свідчить про незначну вираженість емоційних бар'єрів, здатність до відкритого спілкування та відносно достатню емоційну саморегуляцію.

Середній рівень свідчить про наявність окремих труднощів у встановленні емоційного контакту, які можуть проявлятися в напружених або незнайомих ситуаціях спілкування.

Високий рівень вказує на виражені емоційні бар'єри, труднощі в саморегуляції, емоційну закритість або схильність уникати глибокого емоційного контакту.

Додаток Е

**Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних
контактів В. Бойка**

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
1	Мені іноді складно контролювати власні емоції під час розмови.	Так / Ні
2	У спілкуванні я можу реагувати занадто різко.	Так / Ні
3	Мені важко приховати роздратування, якщо співрозмовник поводить себе неприємно.	Так / Ні
4	Я не завжди можу правильно дозувати прояв власних емоцій.	Так / Ні
5	Іноді мої емоції заважають мені уважно слухати іншу людину.	Так / Ні
6	Мені буває складно змінити емоційний тон розмови, якщо вона стала напруженою.	Так / Ні
7	Я часто зосереджуюсь на негативних сторонах поведінки співрозмовника.	Так / Ні
8	У деяких ситуаціях я не хочу емоційно зближуватися з людьми.	Так / Ні
9	Мені важко довіряти людям у спілкуванні.	Так / Ні
10	Я можу уникати відвертих розмов, навіть якщо вони важливі.	Так / Ні
11	Після неприємної розмови мені складно швидко відновити емоційну рівновагу.	Так / Ні

№ з/п	Питання	Варіанти відповідей
12	Я іноді відчуваю внутрішнє напруження, коли людина очікує від мене підтримки.	Так / Ні

Додаток Ж

Сирі дані респондентів за результатами емпіричного дослідження

Таблиця Ж.1

Сирі дані за тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації

Ю. Гільбуха

№	Курс	Стать	Асертивна стратегія, бал (рівень)	Пасивна стратегія, бал (рівень)	Агресивна стратегія, бал (рівень)	Домінуюча стратегія
1	4	ч	1 (низький)	4 (середній)	1 (низький)	пасивна
2	3	ч	2 (низький)	4 (середній)	2 (низький)	пасивна
3	4	ж	7 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна
4	3	ж	4 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	асертивна
5	3	ч	7 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна
6	3	ж	5 (середній)	3 (середній)	0 (низький)	асертивна
7	3	ж	5 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	асертивна
8	3	ж	3 (середній)	4 (середній)	1 (низький)	пасивна
9	3	ж	6 (високий)	0 (низький)	2 (низький)	асертивна
10	4	ж	8 (високий)	0 (низький)	0 (низький)	асертивна
11	4	ж	8 (високий)	0 (низький)	0 (низький)	асертивна
12	4	ж	7 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна
13	4	ж	5 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	асертивна
14	4	ж	7 (високий)	0 (низький)	1 (низький)	асертивна
15	4	ж	5 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	асертивна
16	4	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
17	4	ж	8 (високий)	0 (низький)	0 (низький)	асертивна
18	3	ч	2 (низький)	5 (середній)	1 (низький)	пасивна
19	3	ж	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	асертивна/пасивна

№	Курс	Стать	Асертивна стратегія, бал (рівень)	Пасивна стратегія, бал (рівень)	Агресивна стратегія, бал (рівень)	Домінуюча стратегія
20	4	ж	1 (низький)	2 (низький)	4 (середній)	агресивна
21	4	ж	0 (низький)	1 (низький)	7 (високий)	агресивна
22	4	ч	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	асертивна/агресивна
23	3	ж	1 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	агресивна
24	4	ж	2 (низький)	2 (низький)	4 (середній)	агресивна
25	3	ж	5 (середній)	0 (низький)	3 (середній)	асертивна
26	4	ч	2 (низький)	2 (низький)	4 (середній)	агресивна
27	3	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
28	4	ж	4 (середній)	4 (середній)	0 (низький)	асертивна/пасивна
29	3	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
30	4	ч	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	асертивна
31	3	ж	5 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	асертивна
32	4	ч	4 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	асертивна
33	3	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
34	4	ч	5 (середній)	3 (середній)	0 (низький)	асертивна
35	3	ж	6 (високий)	1 (низький)	1 (низький)	асертивна
36	4	ж	1 (низький)	7 (високий)	0 (низький)	пасивна
37	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	пасивна/агресивна
38	4	ж	8 (високий)	0 (низький)	0 (низький)	асертивна
39	3	ж	7 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна
40	4	ч	4 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	асертивна
41	3	ж	4 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	асертивна
42	4	ж	5 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	асертивна
43	4	ч	7 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна

№	Курс	Стать	Асертивна стратегія, бал (рівень)	Пасивна стратегія, бал (рівень)	Агресивна стратегія, бал (рівень)	Домінуюча стратегія
44	4	ж	6 (високий)	1 (низький)	1 (низький)	асертивна
45	4	ч	2 (низький)	1 (низький)	4 (середній)	агресивна
46	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	асертивна/агресивна
47	4	ч	4 (середній)	0 (низький)	4 (середній)	асертивна/агресивна
48	3	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
49	4	ч	4 (середній)	0 (низький)	4 (середній)	асертивна/агресивна
50	3	ж	6 (високий)	2 (низький)	0 (низький)	асертивна
51	3	—	1 (низький)	0 (низький)	7 (високий)	агресивна
52	3	ж	4 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	асертивна
53	3	ч	0 (низький)	5 (середній)	3 (середній)	пасивна
54	3	ж	3 (середній)	4 (середній)	1 (низький)	пасивна
55	3	ж	4 (середній)	4 (середній)	0 (низький)	асертивна/пасивна
56	3	ч	6 (високий)	1 (низький)	0 (низький)	асертивна

Таблиця Ж.2

Сирі бали за методикою діагностики рівня емпатії В. Бойка

№	Курс	Стать	Помічає зміну настрою, бал (рівень)	Співпереживання, бал (рівень)	Відчуває біль іншого, бал (рівень)	Бачить ситуацію очима іншого, бал (рівень)	Зберігає рівновагу, бал (рівень)	Розуміє поведінку, бал (рівень)	Створює довіру, бал (рівень)	Інтуїтивно відчуває підтримку, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
1	4	ч	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	—	1 (низький)	4 (високий)	5 (високий)	—	22 (середній)
2	3	ч	2 (низький)	4 (високий)	1 (низький)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	2 (низький)	1 (низький)	24 (середній)
3	4	ж	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	3 (середній)	31 (середній)
4	3	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	36 (високий)
5	3	ч	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	30 (середній)
6	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	5 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	5 (високий)	27 (середній)
7	3	ж	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	34 (високий)
8	3	ж	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	2 (низький)	4 (високий)	26 (середній)
9	3	ж	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	32 (середній)
10	4	ж	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	30 (середній)
11	4	ж	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	37 (високий)
12	4	ж	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	32 (середній)
13	4	ж	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	31 (середній)

№	Курс	Стать	Помічас зміну настрою, бал (рівень)	Співпер еживан ня, бал (рівень)	Відчув ає біль іншого , бал (рівень)	Бачить ситуацію очима іншого, бал (рівень)	Зберігає рівнова гу, бал (рівень)	Розуміє поведін ку, бал (рівень)	Створ ює довіру, бал (рівень)	Інтуїт ивно відчув ає підтри мку, бал (рівень)	Загаль ний бал (рівень)
14	4	ж	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	25 (середній)
15	4	ж	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	30 (середній)
16	4	ж	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	31 (середній)
17	4	ж	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	33 (високий)
18	3	ч	3 (середній)	2 (низький)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	32 (середній)
19	3	ж	5 (високий)	5 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	5 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	31 (середній)
20	4	ж	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	33 (високий)
21	4	ж	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	31 (середній)
22	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	34 (високий)
23	3	ж	4 (високий)	2 (низький)	—	2 (низький)	5 (високий)	—	4 (високий)	5 (високий)	22 (середній)
24	4	ж	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	34 (високий)
25	3	ж	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	28 (середній)
26	4	ч	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	33 (високий)
27	3	ж	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	24 (середній)
28	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	36 (високий)

№	Курс	Стать	Помічас зміну настрою, бал (рівень)	Співпер еживан ня, бал (рівень)	Відчув ає біль іншого , бал (рівень)	Бачить ситуацію очима іншого, бал (рівень)	Зберігає рівнова гу, бал (рівень)	Розуміє поведін ку, бал (рівень)	Створ ює довіру, бал (рівень)	Інтуїт ивно відчув ає підтри мку, бал (рівень)	Загаль ний бал (рівень)
29	3	ж	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	18 (низький)
30	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	38 (високий)
31	3	ж	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
32	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	35 (високий)
33	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
34	4	ч	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	34 (високий)
35	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
36	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	40 (високий)
37	3	ж	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	21 (середній)
38	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	35 (високий)
39	3	ж	3 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	1 (низький)	5 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	20 (низький)
40	4	ч	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	—	5 (високий)	31 (середній)
41	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	20 (низький)
42	4	ж	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	37 (високий)
43	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	36 (високий)

№	Курс	Стать	Помічас зміну настрою, бал (рівень)	Співпер еживан ня, бал (рівень)	Відчув ає біль іншого , бал (рівень)	Бачить ситуацію очима іншого, бал (рівень)	Зберігає рівнова гу, бал (рівень)	Розуміє поведін ку, бал (рівень)	Створює довіру, бал (рівень)	Інтуїт ивно відчув ає підтри мку, бал (рівень)	Загаль ний бал (рівень)
44	4	ж	3 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	1 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	17 (низький)
45	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	38 (високий)
46	3	ж	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	24 (середній)
47	4	ч	5 (високий)	5 (високий)	—	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	33 (високий)
48	3	ж	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	22 (середній)
49	4	ч	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	37 (високий)
50	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	5 (високий)	5 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	26 (середній)
51	3	—	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	19 (низький)
52	3	ж	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	22 (середній)
53	3	ч	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	20 (низький)
54	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	21 (середній)
55	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	16 (низький)
56	3	ч	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	25 (середній)

Таблиця Ж.3

*Сирі бали за методикою комунікативної соціальної компетентності
(КСК)*

№	Курс	Стать	Товариськість, бал (рівень)	Логічність мислення, бал (рівень)	Емоційна стійкість, бал (рівень)	Домінантність, бал (рівень)	Чутливість, бал (рівень)	Тривожність, бал (рівень)	Соціальна сміливість, бал (рівень)	Самоконтроль, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
1	4	ч	3 (середній)	2 (низький)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	—	2 (низький)	3 (середній)	23 (середній)
2	3	ч	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	32 (середній)
3	4	ж	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	23 (середній)
4	3	ж	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	27 (середній)
5	3	ч	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	28 (середній)
6	3	ж	4 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	30 (середній)
7	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	27 (середній)
8	3	ж	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	17 (низький)
9	3	ж	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	26 (середній)
10	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	34 (високий)
11	4	ж	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	36 (високий)
12	4	ж	1 (низький)	3 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	20 (низький)
13	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	26 (середній)
14	4	ж	1 (низький)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	18 (низький)
15	4	ж	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	25 (середній)

№	Курс	Стать	Товариськість, бал (рівень)	Логічність мислення, бал (рівень)	Емоційна стійкість, бал (рівень)	Домінантність, бал (рівень)	Чутливість, бал (рівень)	Тривожність, бал (рівень)	Соціальна сміливість, бал (рівень)	Самоконтроль, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
16	4	ж	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	28 (середній)
17	4	ж	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	31 (середній)
18	3	ч	4 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	2 (низький)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	31 (середній)
19	3	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	34 (високий)
20	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	33 (високий)
21	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	37 (високий)
22	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	36 (високий)
23	3	ж	2 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	—	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	20 (низький)
24	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	37 (високий)
25	3	ж	2 (низький)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	25 (середній)
26	4	ч	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	—	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	34 (високий)
27	3	ж	2 (низький)	4 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	24 (середній)
28	4	ж	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	—	4 (високий)	31 (середній)
29	3	ж	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	18 (низький)
30	4	ч	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	36 (високий)
31	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
32	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	35 (високий)
33	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	19 (низький)
34	4	ч	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	37 (високий)

№	Курс	Стать	Товариськість, бал (рівень)	Логічність мислення, бал (рівень)	Емоційна стійкість, бал (рівень)	Домінантність, бал (рівень)	Чутливість, бал (рівень)	Тривожність, бал (рівень)	Соціальна сміливість, бал (рівень)	Самоконтроль, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
35	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
36	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	39 (високий)
37	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	18 (низький)
38	4	ж	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	36 (високий)
39	3	ж	3 (середній)	1 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	1 (низький)	3 (середній)	17 (низький)
40	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	35 (високий)
41	3	ж	3 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	18 (низький)
42	4	ж	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	37 (високий)
43	4	ч	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	—	4 (високий)	5 (високий)	31 (середній)
44	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	31 (середній)
45	4	ч	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	37 (високий)
46	3	ж	3 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	23 (середній)
47	4	ч	5 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	5 (високий)	35 (високий)
48	3	ж	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	22 (середній)
49	4	ч	5 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	37 (високий)
50	3	ж	3 (середній)	1 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	22 (середній)
51	3	—	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	23 (середній)
52	3	ж	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	20 (низький)
53	3	ч	4 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	21 (середній)

№	Курс	Стать	Товариськість, бал (рівень)	Логічність мислення, бал (рівень)	Емоційна стійкість, бал (рівень)	Домінантність, бал (рівень)	Чутливість, бал (рівень)	Тривожність, бал (рівень)	Соціальна сміливість, бал (рівень)	Самоконтроль, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
54	3	ж	3 (середній)	3 (середній)	4 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	1 (низький)	22 (середній)
55	3	ж	5 (високий)	4 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	2 (низький)	5 (високий)	3 (середній)	3 (середній)	28 (середній)
56	3	ч	2 (низький)	4 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	5 (високий)	27 (середній)

Таблиця Ж.4

Сирі дані за методикою виявлення комунікативних та організаторських здібностей Б. Федоришина (КОЗ)

№	Курс	Стать	Комунікативні здібності, бал (рівень)	Організаторські здібності, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
1	4	ч	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)
2	3	ч	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
3	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	8 (високий)
4	3	ж	4 (високий)	3 (високий)	7 (високий)
5	3	ч	2 (середній)	3 (високий)	5 (середній)
6	3	ж	3 (високий)	4 (високий)	7 (високий)
7	3	ж	4 (високий)	4 (високий)	8 (високий)
8	3	ж	2 (середній)	1 (низький)	3 (середній)
9	3	ж	2 (середній)	3 (високий)	5 (середній)
10	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	8 (високий)
11	4	ж	3 (високий)	4 (високий)	7 (високий)
12	4	ж	1 (низький)	1 (низький)	2 (низький)
13	4	ж	4 (високий)	3 (високий)	7 (високий)
14	4	ж	1 (низький)	1 (низький)	2 (низький)
15	4	ж	3 (високий)	3 (високий)	6 (високий)
16	4	ж	3 (високий)	3 (високий)	6 (високий)
17	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	8 (високий)
18	3	ч	3 (високий)	3 (високий)	6 (високий)
19	3	ж	4 (високий)	3 (високий)	7 (високий)
20	4	ж	2 (середній)	3 (високий)	5 (середній)
21	4	ж	1 (низький)	4 (високий)	5 (середній)

№	Курс	Стать	Комунікативні здібності, бал (рівень)	Організаторські здібності, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
22	4	ч	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)
23	3	ж	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
24	4	ж	4 (високий)	3 (високий)	7 (високий)
25	3	ж	1 (низький)	2 (середній)	3 (середній)
26	4	ч	4 (високий)	1 (низький)	5 (середній)
27	3	ж	1 (низький)	1 (низький)	2 (низький)
28	4	ж	4 (високий)	2 (середній)	6 (високий)
29	3	ж	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
30	4	ч	4 (високий)	3 (високий)	7 (високий)
31	3	ж	0 (низький)	0 (низький)	0 (низький)
32	4	ч	4 (високий)	2 (середній)	6 (високий)
33	3	ж	1 (низький)	0 (низький)	1 (низький)
34	4	ч	3 (високий)	3 (високий)	6 (високий)
35	3	ж	2 (середній)	1 (низький)	3 (середній)
36	4	ж	4 (високий)	4 (високий)	8 (високий)
37	3	ж	0 (низький)	3 (високий)	3 (середній)
38	4	ж	4 (високий)	2 (середній)	6 (високий)
39	3	ж	1 (низький)	2 (середній)	3 (середній)
40	4	ч	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)
41	3	ж	2 (середній)	3 (високий)	5 (середній)
42	4	ж	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
43	4	ч	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
44	4	ж	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)
45	4	ч	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
46	3	ж	2 (середній)	1 (низький)	3 (середній)

№	Курс	Стать	Комунікативні здібності, бал (рівень)	Організаторські здібності, бал (рівень)	Загальний бал (рівень)
47	4	ч	3 (високий)	1 (низький)	4 (середній)
48	3	ж	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
49	4	ч	4 (високий)	2 (середній)	6 (високий)
50	3	ж	2 (середній)	1 (низький)	3 (середній)
51	3	—	1 (низький)	2 (середній)	3 (середній)
52	3	ж	2 (середній)	2 (середній)	4 (середній)
53	3	ч	2 (середній)	3 (високий)	5 (середній)
54	3	ж	1 (низький)	2 (середній)	3 (середній)
55	3	ж	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)
56	3	ч	3 (високий)	2 (середній)	5 (середній)

Таблиця Ж.5

*Сирі бали за методикою діагностики «перешкод» у встановленні
емоційних контактів В. Бойка*

№	Курс	Стать	Невміння керувати емоціями, бал (рівень)	Неадекватний прояв емоцій, бал (рівень)	Негнучкість емоційних реакцій, бал (рівень)	Домінування негативних емоцій, бал (рівень)	Небажані емоційно-зближення, бал (рівень)	Загальний бал перешкод (рівень)
1	4	ч	6 (середній)	4 (низький)	3 (середній)	4 (високий)	4 (низький)	21 (середній)
2	3	ч	7 (середній)	8 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	6 (середній)	29 (середній)
3	4	ж	8 (високий)	4 (низький)	2 (низький)	4 (високий)	2 (низький)	20 (низький)
4	3	ж	7 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	5 (середній)	24 (середній)
5	3	ч	4 (низький)	6 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	4 (низький)	19 (низький)
6	3	ж	4 (низький)	6 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	4 (низький)	20 (низький)
7	3	ж	10 (високий)	9 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	8 (високий)	36 (високий)
8	3	ж	8 (високий)	8 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	7 (середній)	32 (середній)
9	3	ж	3 (низький)	8 (високий)	1 (низький)	1 (низький)	2 (низький)	15 (низький)
10	4	ж	7 (середній)	5 (середній)	1 (низький)	3 (середній)	5 (середній)	21 (середній)
11	4	ж	10 (високий)	8 (високий)	1 (низький)	4 (високий)	3 (низький)	26 (середній)
12	4	ж	6 (середній)	10 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	2 (низький)	26 (середній)
13	4	ж	6 (середній)	8 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	6 (середній)	27 (середній)
14	4	ж	6 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	5 (середній)	22 (середній)
15	4	ж	6 (середній)	10 (високий)	2 (низький)	4 (високий)	7 (середній)	29 (середній)
16	4	ж	4 (низький)	5 (середній)	1 (низький)	3 (середній)	4 (низький)	17 (низький)
17	4	ж	8 (високий)	8 (високий)	1 (низький)	1 (низький)	5 (середній)	23 (середній)

№	Курс	Стать	Невміння керувати емоціями, бал (рівень)	Неадекватний прояв емоцій, бал (рівень)	Негнучкість емоційних реакцій, бал (рівень)	Домінування негативних емоцій, бал (рівень)	Небажані емоційного зближення, бал (рівень)	Загальний бал перешкод (рівень)
18	3	ч	9 (високий)	10 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	8 (високий)	36 (високий)
19	3	ж	8 (високий)	9 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	10 (високий)	36 (високий)
20	4	ж	9 (високий)	7 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	9 (високий)	35 (високий)
21	4	ж	8 (високий)	10 (високий)	3 (середній)	4 (високий)	10 (високий)	35 (високий)
22	4	ч	9 (високий)	9 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	9 (високий)	35 (високий)
23	3	ж	5 (середній)	4 (низький)	2 (низький)	5 (високий)	7 (середній)	23 (середній)
24	4	ж	7 (середній)	7 (середній)	5 (високий)	4 (високий)	7 (середній)	30 (середній)
25	3	ж	6 (середній)	6 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	6 (середній)	24 (середній)
26	4	ч	7 (середній)	8 (високий)	3 (середній)	5 (високий)	10 (високий)	33 (високий)
27	3	ж	5 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	4 (низький)	20 (низький)
28	4	ж	9 (високий)	10 (високий)	0 (низький)	5 (високий)	8 (високий)	32 (середній)
29	3	ж	5 (середній)	4 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	4 (низький)	17 (низький)
30	4	ч	9 (високий)	8 (високий)	0 (низький)	5 (високий)	9 (високий)	31 (середній)
31	3	ж	5 (середній)	4 (низький)	2 (низький)	3 (середній)	4 (низький)	18 (низький)
32	4	ч	9 (високий)	9 (високий)	5 (високий)	3 (середній)	10 (високий)	36 (високий)
33	3	ж	6 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	5 (середній)	22 (середній)
34	4	ч	9 (високий)	7 (середній)	5 (високий)	5 (високий)	10 (високий)	36 (високий)
35	3	ж	4 (низький)	6 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	4 (низький)	18 (низький)
36	4	ж	10 (високий)	10 (високий)	2 (низький)	5 (високий)	10 (високий)	37 (високий)
37	3	ж	6 (середній)	4 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	6 (середній)	21 (середній)

№	Курс	Стать	Невміння керувати емоціями, бал (рівень)	Неадекватний прояв емоцій, бал (рівень)	Негнучкість емоційних реакцій, бал (рівень)	Домінування негативних емоцій, бал (рівень)	Небажані емоційного зближення, бал (рівень)	Загальний бал перешкод (рівень)
38	4	ж	10 (високий)	4 (низький)	5 (високий)	5 (високий)	9 (високий)	33 (високий)
39	3	ж	6 (середній)	7 (середній)	3 (середній)	3 (середній)	8 (високий)	27 (середній)
40	4	ч	3 (низький)	9 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	10 (високий)	32 (середній)
41	3	ж	7 (середній)	7 (середній)	4 (високий)	2 (низький)	8 (високий)	28 (середній)
42	4	ж	7 (середній)	10 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	8 (високий)	34 (високий)
43	4	ч	8 (високий)	10 (високий)	5 (високий)	5 (високий)	9 (високий)	37 (високий)
44	4	ж	5 (середній)	7 (середній)	2 (низький)	4 (високий)	5 (середній)	23 (середній)
45	4	ч	4 (низький)	10 (високий)	4 (високий)	4 (високий)	10 (високий)	32 (середній)
46	3	ж	5 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	6 (середній)	21 (середній)
47	4	ч	9 (високий)	10 (високий)	5 (високий)	4 (високий)	9 (високий)	37 (високий)
48	3	ж	5 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	2 (низький)	6 (середній)	21 (середній)
49	4	ч	9 (високий)	10 (високий)	4 (високий)	5 (високий)	10 (високий)	38 (високий)
50	3	ж	7 (середній)	4 (низький)	3 (середній)	3 (середній)	5 (середній)	22 (середній)
51	3	—	4 (низький)	5 (середній)	5 (високий)	3 (середній)	8 (високий)	25 (середній)
52	3	ж	5 (середній)	5 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	4 (низький)	19 (низький)
53	3	ч	5 (середній)	3 (низький)	4 (високий)	3 (середній)	6 (середній)	21 (середній)
54	3	ж	6 (середній)	6 (середній)	2 (низький)	3 (середній)	2 (низький)	19 (низький)
55	3	ж	6 (середній)	4 (низький)	2 (низький)	2 (низький)	5 (середній)	19 (низький)
56	3	ч	7 (середній)	8 (високий)	2 (низький)	3 (середній)	7 (середній)	27 (середній)