

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

Факультет Гуманітарно-педагогічний

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри психології

_____ **Ірина МАРТИНЮК**

“ ____ ” _____ 2026 р.

БАКАЛАВРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

**на тему «Емпатія як чинник міжособистісних стосунків у студентському
середовищі»**

Спеціальність 053 Психологія

Гарант освітньої програми

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

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи

_____ **Ірина МАРТИНЮК**

Виконала

_____ **Яна МІРОШНИК**

КИЇВ – 2026

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІОРЕСУРСІВ І ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Факультет Гуманітарно-педагогічний**

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри психології
кандидат психологічних наук, доцент
_____ Ірина МАРТИНЮК
_____ “___” _____ 2025 р.

ЗАВДАННЯ
на виконання бакалаврської кваліфікаційної роботи студентці
Мірошник Яні

_____ Спеціальність 053 “Психологія”

Тема бакалаврської кваліфікаційної роботи **“Емпатія як чинник міжособистісних стосунків у студентському середовищі”**

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 емпатію як психічний феномен, про сутність міжособистісних стосунків та механізми їх виникнення і розвитку, результати науково-практичної розробки проблеми налагодження конструктивних міжособистісних стосунків студентської молоді.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Феномен емпатії у психологічній науці: сутність, структура та види.
2. Міжособистісні стосунки у студентському середовищі як психологічний феномен.
3. Взаємозв'язок емпатії та міжособистісних стосунків: огляд наукових досліджень.
4. Емпіричне дослідження емпатії як чинника міжособистісних стосунків студентів.
5. Програма розвитку емпатії як чинника оптимізації міжособистісних стосунків у студентському середовищі.

Дата видачі завдання “28” жовтня 2025 р.

Керівник бакалаврської кваліфікаційної роботи
Завдання прийняла до виконання

_____ Ірина МАРТИНЮК
_____ Яна МІРОШНИК

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота містить: 95 сторінок, 13 таблиць, 64 використаних літературних джерела, додатки.

Об'єкт дослідження: емпатія як психологічна властивість особистості студентів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем розвитку емпатії та характером міжособистісних стосунків у студентському середовищі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль емпатії як чинника міжособистісних стосунків у студентському середовищі, а також розробити й апробувати програму розвитку емпатії, спрямовану на оптимізацію міжособистісної взаємодії студентів.

Практична значущість дослідження полягає у тому, що розроблена та апробована програма розвитку емпатії у форматі соціально-психологічного тренінгу може бути впроваджена у роботу психологічних служб закладів вищої освіти як самостійний цикл занять або як складова системи психологічного супроводу студентів. Конкретні техніки і вправи, описані у роботі, – зокрема, вправа «Три позиції сприйняття», техніка «Я-повідомлень», алгоритм «STOP» та практика емоційного щоденника – є доступними для застосування як у груповому форматі під керівництвом психолога, так і в індивідуальній самостійній роботі студентів. Отримані результати можуть слугувати основою для розробки програм психологічного супроводу адаптації першокурсників та підвищення кваліфікації кураторів студентських груп щодо розвитку емпатійної культури у міжособистісній взаємодії.

Ключові слова: емпатія, міжособистісні стосунки, студентське середовище, когнітивна емпатія, афективна емпатія, міжособистісна компетентність, перспективопереїмання, особистісний дистрес, соціально-психологічний тренінг, кореляційний аналіз.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ	9
1.1. Феномен емпатії у психологічній науці: сутність, структура та види	9
1.2. Міжособистісні стосунки у студентському середовищі як психологічний феномен	15
1.3. Взаємозв'язок емпатії та міжособистісних стосунків: огляд наукових досліджень	23
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ	33
2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження	33
2.2. Аналіз результатів дослідження рівня емпатії та особливостей міжособистісних стосунків студентів	38
2.3. Взаємозв'язок між рівнем емпатії та характеристиками міжособистісних стосунків: статистичний аналіз та інтерпретація	43
2.4. Рекомендації за результатами емпіричного дослідження	48
Висновки до розділу 2	53
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ	55
3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми розвитку емпатії у студентів.....	55
3.2. Апробація програми та аналіз її результатів.....	60
3.3. Оцінка ефективності програми та практичні рекомендації.....	66
Висновки до розділу 3	70
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	80

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Міжособистісні стосунки у студентському середовищі є одним із визначальних чинників психологічного благополуччя молоді в період здобуття вищої освіти. Студентський вік – час, коли людина вперше будує стосунки поза межами сім'ї та шкільного оточення, на власний вибір і власній відповідальності – є водночас ресурсом розвитку та зоною підвищеної психологічної вразливості. Саме у цей період формуються стійкі патерни міжособистісної взаємодії, що супроводжуватимуть людину упродовж усього дорослого життя. Від того, наскільки студент здатний будувати глибокі, довірливі та рівноправні стосунки з оточуючими, значною мірою залежать його адаптація до умов навчання, навчальна мотивація та загальна якість студентського досвіду.

Серед психологічних чинників, що визначають характер міжособистісних стосунків, особливе місце займає емпатія – здатність розуміти та відчувати внутрішній стан іншої людини, зберігаючи при цьому власну ідентичність. Дослідження останніх десятиліть (Т. Коломієць, О. Білецька, Л. Дворніченко, В. Лучків, Т. Яновська, Т. Kafadar, M. S. Chung, Y. Jiang, J. F. Coutinho, K. H. Park та ін.) переконливо демонструють, що рівень розвитку емпатії пов'язаний з якістю комунікації, здатністю до конструктивного розв'язання конфліктів, глибиною дружніх стосунків та готовністю до просоціальної поведінки. Водночас у студентському середовищі спостерігається суперечлива тенденція: попри широкий соціальний контекст та велику кількість контактів, значна частина студентів переживає дефіцит справжньої міжособистісної близькості та почуття самотності (В. Лашук, С. Мацак, А. Доленко, Є. Скворчевська та ін.). Це протиріччя обумовлює актуальність вивчення емпатії як психологічного чинника, що опосередковує якість міжособистісних стосунків у студентському середовищі.

Вище викладене обумовило вибір теми нашого дослідження.

Об'єкт дослідження: емпатія як психічна властивість особистості студентів.

Предмет дослідження: взаємозв'язок між рівнем розвитку емпатії студентів та характером їх міжособистісних стосунків.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль емпатії студентів у характері їх міжособистісних стосунків, запропонувати програму оптимізації міжособистісних стосунків студентів з урахуванням їх емпатійності.

Гіпотеза дослідження: рівень розвитку емпатії пов'язаний з якістю міжособистісних стосунків студентів: студенти з вищим рівнем емпатії демонструють більш розвинену міжособистісну компетентність, зокрема у сферах надання емоційної підтримки, управління конфліктами та саморозкриття; при цьому збалансований розвиток когнітивної та афективної складових емпатії є більш сприятливим для якості міжособистісних стосунків, ніж переважання однієї з них.

Завдання дослідження:

1. За допомогою теоретичного аналізу даних наукових джерел з проблеми вивчення з'ясувати сутність взаємозв'язку емпатії та особливостей міжособистісних стосунків у студентської молоді.
2. Емпіричним шляхом з'ясувати особливості взаємозв'язку емпатії та особливостей міжособистісних стосунків у студентської молоді.
3. Розробити та теоретично обґрунтувати програму розвитку емпатії як чинника оптимізації міжособистісних стосунків у студентському середовищі.
4. Апробувати розроблену програму та оцінити її ефективність.

Методи дослідження. У роботі використовувався комплекс методів: теоретичні – аналіз, синтез, порівняння та систематизація наукової літератури; емпіричні – психодіагностичне тестування із застосуванням Багатофакторного опитувальника емпатії IRI (M. Davis), Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) та Опитувальника міжособистісної компетентності ICQ, що проводилося в онлайн-форматі; методи математично-статистичної обробки даних – описова

статистика та кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена, реалізовані засобами Microsoft Excel; інтерпретаційний метод.

Теоретична значущість дослідження полягає у систематизації наявних наукових підходів до розуміння емпатії як багатовимірного конструкту та її ролі у міжособистісних стосунках студентської молоді; у конкретизації механізмів, через які різні складові емпатії – афективна, когнітивна та поведінкова – пов'язані з різними параметрами міжособистісної компетентності; а також у теоретичному обґрунтуванні диференційованої моделі взаємозв'язку компонентів емпатії та характеристик міжособистісних стосунків, представленої у вигляді таблиці та узагальненої у висновках до першого розділу.

Практична значущість дослідження визначається розробкою та апробацією програми розвитку емпатії, яка довела свою ефективність у підвищенні рівня емпатійної компетентності та міжособистісної компетентності студентів і може бути впроваджена у роботу психологічних служб закладів вищої освіти. Практичну цінність також мають конкретні рекомендації для психологів, кураторів студентських груп та самих студентів щодо розвитку емпатії та оптимізації міжособистісних стосунків, що включають специфічні вправи, техніки та інструменти самостійної роботи.

Структура роботи. Кваліфікаційна бакалаврська робота складається з реферату, вступу, трьох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (64 найменування, з них 15 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг роботи складає 95 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Феномен емпатії у психологічній науці: сутність, структура та види

Емпатія належить до тих психічних явищ, які одночасно є інтуїтивно зрозумілими у повсякденному досвіді та надзвичайно складними для наукового визначення. Кожна людина хоча б раз переживала стан, коли чужий біль відчувається майже як власний, або коли радість іншого мимоволі передається і стає частиною власного емоційного стану. Саме ця здатність – проникати у внутрішній світ іншої людини, відчувати його зсередини – і отримала у психологічній науці назву емпатії. Попри зовнішню очевидність явища, його природа, структура та механізми залишаються предметом наукових дискусій упродовж більш, ніж століття.

Термін «емпатія» походить від давньогрецького «*empathēia*» – пристрась, страждання, і був уведений у психологічний науковий обіг на початку ХХ століття. Спочатку це поняття використовувалося переважно в естетиці для позначення здатності глядача «вчуватися» в художній твір, перейматися його настроєм. Поступово смислове поле терміна розширилося, охопивши міжособистісну сферу, і сьогодні емпатія розглядається як одна з фундаментальних характеристик людської соціальності. Саме через цю еволюцію поняття воно набуло такої багатозначності, яка нерідко ускладнює порівняння результатів різних досліджень [37, с. 147].

Н. В. Таценко розглядає емпатію як складний психічний феномен, що поєднує у собі афективні, когнітивні та поведінкові складові і не може бути зведений до жодної з них окремо. Дослідниця підкреслює, що емпатія – це не просто емоційна реакція на переживання іншої людини, а особлива форма пізнання, яка передбачає здатність утримувати власну ідентичність, не розчиняючись у чужому досвіді. Це розмежування між емпатією та злиттям є

принципово значущим для розуміння того, чому висока емпатія не завжди супроводжується адекватною допомогою іншій людині. Без збереження власного «Я» емпатійна реакція може перетворитися на емоційне зараження, яке блокує раціональне реагування [43, с. 56].

Одне з найбільш відомих визначень емпатії належить К. Роджерсу, який описував її як здатність сприймати внутрішній референтний фрейм іншої людини з усіма його емоційними компонентами та смислами так, ніби ти і є цією людиною, але не втрачаючи при цьому умови «ніби». Це визначення стало класичним у гуманістичній психології і досі широко цитується у вітчизняних дослідженнях. Воно акцентує на двох рівнях емпатійного процесу: емоційному включенні та одночасному збереженні рефлексивної дистанції. Власне, ця двоїстість – бути «всередині» і водночас «зовні» – і відрізняє емпатію від ідентифікації та проекції.

О. П. Сакалюк, аналізуючи емпатію як соціально-психологічний феномен, наголошує на тому, що розуміння цього явища в науці пройшло кілька етапів – від переважно афективних трактувань до інтегративних моделей, які враховують когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Дослідниця виокремлює два принципово різних напрями у вивченні емпатії: перший розглядає її як стійку рису особистості, що має відносно незмінний рівень вираженості, другий – як ситуативний стан, що актуалізується залежно від контексту міжособистісної взаємодії. Обидва підходи мають емпіричне підґрунтя, і їхнє протиставлення поступово поступається місцем поглядам на емпатію як на диспозицію, реалізація якої залежить від конкретних умов. Це пояснює, чому одна й та сама людина може виявляти суттєво різний рівень емпатії залежно від того, із ким і в якій ситуації вона взаємодіє [37, с. 149].

Структурний аналіз емпатії є одним із найбільш дискусійних питань у цій галузі. Д. Ю. Гнезділов, досліджуючи внутрішню організацію емпатії, виокремлює у ній афективний компонент – безпосереднє емоційне резонування з переживаннями іншого, когнітивний компонент – здатність розуміти причини та зміст емоційного стану іншої людини, а також

конативний компонент – готовність до відповідних дій. Кожен із цих компонентів може розвиватися відносно автономно, що призводить до різних «профілів» емпатійності в різних людей. Людина з розвиненим когнітивним, але слабким афективним компонентом розумітиме стан іншого, не переймаючись ним емоційно, – така конфігурація характерна, зокрема, для певних типів маніпулятивної поведінки [8, с. 23].

Л. В. Солодухова у своєму огляді теоретичних підходів до емпатії звертає увагу на те, що різні психологічні школи по-різному розставляли акценти у тлумаченні цього феномена. Психоаналітична традиція розглядала емпатію переважно через призму проективної ідентифікації та механізмів перенесення. Біхевіористський підхід зводив її до набутих реакцій наслідування та соціального підкріплення. Когнітивна психологія перенесла акцент на процеси ментальної репрезентації станів іншої людини, що пізніше отримало концептуальне оформлення у «теорії розуму». Гуманістична традиція, представлена К. Роджерсом і К. Мустакасом, наголошувала на емпатії як на екзистенційній зустрічі двох суб'єктів, що є принципово відмінним від будь-якої об'єктивуючої настанови [40].

Нейронауковий підхід у вивченні емпатії пов'язаний з відкриттям дзеркальних нейронів – нейронних структур, що активуються як під час виконання дії, так і під час спостереження за тією самою дією в іншій особі. Це відкриття дало нейробіологічне підґрунтя для пояснення механізмів афективного резонансу та надало новий імпульс дослідженням міжособистісної взаємодії. S. Héту, V. Taschereau-Dumouchel та P. L. Jackson у своїх дослідженнях продемонстрували, що стимуляція певних зон мозку здатна модулювати емпатійні реакції, що свідчить про нейробіологічне підґрунтя цього явища та його часткову незалежність від соціального научіння [55, с. 96].

Р. В. Павелків розглядає емпатію не лише як психологічну характеристику особистості, а й як компонент її моральної сфери. На його думку, емпатія є тим механізмом, завдяки якому абстрактні моральні норми набувають особистісного сенсу: людина дотримується норм не тому, що «так

треба», а тому, що здатна передбачити та відчувати наслідки своїх дій для іншого. Це робить емпатію не лише психологічним, а й етичним феноменом, що пов'язує індивідуальний розвиток з формуванням просоціальної поведінки. Таке тлумачення пояснює, чому рівень емпатії нерідко корелює з показниками морального розвитку та готовністю до альтруїстичних вчинків [33, с. 18].

У вітчизняній психологічній науці значний внесок у розробку поняття емпатії зробив В. Бойко, який запропонував розгорнуту операційну модель цього явища, що стала основою для широко застосовуваної психодіагностичної методики. Відповідно до його концепції, емпатія охоплює раціональний канал – здатність без упереджень сприймати інформацію про іншу людину, емоційний канал – здатність входити в емоційний резонанс, інтуїтивний канал – здатність відчувати стан іншого на основі мінімальної інформації, а також установки, що сприяють або перешкоджають емпатії [4, с. 174]. Таке розуміння структури емпатії є більш диференційованим порівняно з більшістю зарубіжних моделей і дозволяє врахувати як усвідомлені, так і неусвідомлені рівні емпатійного процесу.

Важливим теоретичним питанням є розмежування емпатії та суміжних психологічних понять – симпатії, співчуття, ідентифікації та емоційного зараження. Симпатія передбачає позитивне ставлення до іншого, але не обов'язково включає розуміння його переживань зсередини. Співчуття – це переживання за іншого, яке може супроводжуватися певною дистанцією та навіть жалістю, тоді як емпатія є більш рівноправним процесом. Ідентифікація передбачає злиття з образом іншого та тимчасову втрату власної позиції, тоді як емпатія цю позицію зберігає. Л. А. Бурхан-Крутоус підкреслює, що нечіткість цих розмежувань у повсякденному вживанні призводить до концептуальної плутанини в дослідженнях, яка потребує постійного методологічного уточнення [5, с. 69].

Окремої уваги заслуговує питання про співвідношення емпатії та емоційного інтелекту – поняття, що набуло широкої популярності у психологічній літературі з 1990-х років. Більшість дослідників розглядають

емпатію як один із центральних компонентів емоційного інтелекту, хоча й не тотожний йому. О. М. Ічанська та А. І. Закревська зазначають, що емоційний інтелект охоплює більш широке коло здібностей – від розпізнавання власних емоцій до управління ними в міжособистісному контексті, – тоді як емпатія стосується переважно спрямованості на емоційний стан іншого. Водночас дослідниці наголошують на взаємозалежності цих конструктів: розвиток емпатії сприяє зростанню емоційного інтелекту, і навпаки [14, с. 273].

Особливо продуктивним у вивченні природи емпатії є розмежування між її диспозиційною та ситуативною формами, яке перегукується з більш загальною дискусією про стабільність рис особистості. Диспозиційна емпатія – це відносно стійка індивідуальна характеристика, що описує загальну готовність людини відгукуватися на переживання інших. Ситуативна емпатія актуалізується у конкретній взаємодії і може суттєво варіювати залежно від ступеня близькості з іншою людиною, контексту ситуації, власного емоційного стану суб'єкта та низки інших чинників. Це розмежування є методологічно значущим при виборі інструментів дослідження, оскільки більшість стандартизованих методик вимірюють саме диспозиційну емпатію.

Н. М. Шикірава, аналізуючи емпатію як психологічну категорію, звертає увагу на те, що у вітчизняній науці тривалий час домінував підхід до неї як до переважно емоційного феномена, тоді як когнітивна складова залишалася у тіні. Зрушення у бік більш збалансованих моделей відбулося під впливом когнітивно-поведінкового напрямку та нейронаукових досліджень, які переконливо показали, що здатність розуміти думки і наміри іншого – так звана «ментальна атрибуція» – є самостійним і відносно незалежним компонентом емпатійного процесу. Саме тому сучасні операціональні визначення емпатії, як правило, включають обидва виміри – афективний та когнітивний – і розглядають їх як взаємодоповнювальні [46, с. 149].

Типологія видів емпатії у різних авторів суттєво різниться залежно від того, який критерій покладено в основу класифікації. За критерієм модальності виокремлюють емоційну та когнітивну емпатію; за критерієм

спрямованості – проксимальну (до близьких людей) та дистальну (до незнайомих або абстрактних груп); за критерієм усвідомленості – свідому та неусвідомлену. М. В. Лаас у своєму дослідженні особливостей розвитку емпатії у юнацькому віці показала, що різні її види розвиваються нерівномірно: афективна складова виявляє відносно стабільний рівень від підліткового до юнацького віку, тоді як когнітивна продовжує активно формуватися впродовж усього юнацького періоду [24, с. 22].

Розгляд емпатії у контексті онтогенетичного розвитку дозволяє простежити, як ця здатність формується від ранньої емоційної сенситивності немовляти до зрілих форм перспективопереїмання у дорослому віці. Вже у перші місяці життя немовлята демонструють «заразливий плач» – реакцію на чужий дистрес, яка вважається філогенетичним попередником емпатії. Поступово на цій афективній основі надбудовуються когнітивні структури, що дозволяють розуміти причини переживань іншого, враховувати його точку зору та передбачати його реакції. Цей процес тісно пов'язаний із розвитком мовлення, символічного мислення та соціального досвіду і продовжується щонайменше до пізньої юності.

Я. В. Чаплак у своєму аналізі проблеми емпатії в психології підкреслює, що попри значний масив досліджень, у цій галузі залишається чимало невирішених питань. Зокрема, досі немає консенсусу щодо того, чи є емпатія унітарним конструктом, чи радше «парасольковим» поняттям, що об'єднує кілька відносно самостійних психічних процесів. Ця дискусія має не лише теоретичне, а й практичне значення: від того, як ми розуміємо структуру емпатії, залежить те, які методи її розвитку будуть ефективними. Якщо афективна та когнітивна складові відносно незалежні, розвиткові програми мають бути спрямовані на кожен з них окремо [45, с. 27].

Таким чином, феномен емпатії у психологічній науці постає як багатовимірне утворення, що не вичерпується жодним з однобічних визначень. Його вивчення потребує інтеграції афективного, когнітивного та поведінкового вимірів, урахування як диспозиційних, так і ситуативних

детермінант, а також залучення даних нейронаук і онтогенетичних досліджень. Авторська позиція у цій роботі полягає у розгляді емпатії як інтегративного особистісного утворення, в якому когнітивне розуміння стану іншого та афективний відгук на нього є взаємозалежними, але не тотожними складовими. Саме така інтерпретація дозволяє найбільш повно описати роль емпатії у міжособистісних стосунках студентської молоді, що й складає предмет подальшого теоретичного аналізу.

1.2. Міжособистісні стосунки у студентському середовищі як психологічний феномен

Міжособистісні стосунки є однією з центральних категорій соціальної психології, що охоплює широкий спектр форм взаємодії між людьми – від поверхневого знайомства до глибокої емоційної близькості. Вони не є простою сумою індивідуальних характеристик учасників взаємодії, а складають якісно нове утворення, що виникає між людьми і не може бути зведене до психологічних властивостей жодного з них окремо. Міжособистісні стосунки пронизують усі сфери людського буття і є тим середовищем, у якому формується, перевіряється та трансформується особистість. Саме тому їхнє вивчення залишається одним із пріоритетних напрямів психологічної науки незалежно від того, яка вікова група чи соціальне середовище опиняються у фокусі уваги дослідника.

О. Г. Коваленко визначає міжособистісні стосунки як суб'єктивно переживані зв'язки між людьми, що відбиваються у характері та способах взаємного впливу, який люди справляють один на одного під час спільної діяльності та спілкування. Це визначення акцентує на суб'єктивній стороні стосунків, підкреслюючи, що їхній зміст не вичерпується об'єктивно спостережуваною поведінкою, а включає систему переживань, очікувань, оцінок та смислів, якими наділяє взаємодію кожен з її учасників. Саме ця

суб'єктивна складова робить міжособистісні стосунки об'єктом психологічного дослідження, а не лише соціологічного аналізу [17, с. 34].

Студентський вік – це той період людського життя, коли міжособистісні стосунки набувають особливої інтенсивності та психологічної насиченості. Хронологічно він охоплює приблизно 17–23 років і збігається з тим, що у вітчизняній психології традиційно позначається як рання юність або початок дорослості. Цей вік характеризується одночасним завершенням підліткової ідентифікаційної кризи та активним конструюванням дорослої ідентичності, що неможливе поза інтенсивним міжособистісним контекстом. Саме у студентські роки більшість людей вперше формують стосунки, побудовані не на спільному проживанні чи примусовому перебуванні в одному класі, а на свідомому виборі та спільності цінностей.

Т. А. Яновська у своєму дослідженні підкреслює, що для студентської молоді міжособистісні стосунки виконують цілу низку психологічних функцій, які виходять далеко за межі простої соціальної взаємодії. По-перше, вони є простором для апробації власної ідентичності: через реакції однолітків студент отримує зворотний зв'язок щодо того, яким він є і яким прагне бути. По-друге, стосунки з однолітками стають основним джерелом емоційної підтримки в умовах, коли зв'язок з батьківською сім'єю послаблюється, а власна сім'я ще не створена. По-третє, міжособистісне середовище студентської групи є полігоном для відпрацювання соціальних навичок, необхідних у майбутньому професійному та особистому житті [49, с. 34].

Характерною рисою міжособистісних стосунків у студентському середовищі є їхня двоїста природа: з одного боку, вони розгортаються у формально організованому просторі навчального закладу з його ієрархіями, правилами та оцінками, з іншого – значна їхня частина існує поза офіційними рамками й підпорядковується власній логіці групової динаміки. Ця двоїстість породжує специфічну напруженість між формальними та неформальними структурами стосунків у студентських групах. Формальна структура визначається навчальним розподілом, академічними ролями та

інституційними нормами, тоді як неформальна виникає стихійно на основі симпатій, спільних інтересів та емоційної близькості.

У. Б. Михайлишин, досліджуючи вплив міжособистісних відносин на особистісний розвиток у юнацькому віці, зазначає, що студентська група є унікальним соціально-психологічним феноменом, який поєднує ознаки малої групи з характеристиками навчальної спільноти. З одного боку, вона має відносно стабільний склад, спільну діяльність і систему неформальних норм. З іншого боку, на відміну від дружньої компанії, вона не є продуктом вільного вибору і включає людей з різним соціальним походженням, різними цінностями та різним досвідом стосунків. Саме ця гетерогенність створює і ресурс розвитку, і потенційні зони конфліктів [28, с. 167].

Структура міжособистісних стосунків у студентській групі включає кілька рівнів, що відрізняються за глибиною та характером взаємодії. Поверховий рівень утворюють знайомства та ситуативні контакти, що виникають під час навчальної діяльності. Глибший рівень утворюють приятельські стосунки, що ґрунтуються на регулярному спілкуванні та взаємній симпатії, але не передбачають відкритості у ставленні до власних переживань. Найглибший рівень – дружні стосунки, які характеризуються взаємним прийняттям, довірою, готовністю до підтримки та емоційною близькістю. Розподіл студентів за цими рівнями утворює складну мережу відносин, яка є динамічною і змінюється протягом навчання.

О. Д. Кайріс та А. С. Самойленко у своєму дослідженні обґрунтували, що попередній досвід міжособистісних стосунків – зокрема, досвід булінгу у шкільні роки – суттєво впливає на те, як студенти вибудовують стосунки у закладі вищої освіти. Особи з негативним досвідом виявляють підвищену тривожність у міжособистісній взаємодії, схильність до уникання близьких стосунків та труднощі з довірою. Це свідчить про те, що студентська група не є «чистим аркушем» – кожен її учасник приносить у неї власну історію стосунків, яка формує його очікування, захисні стратегії та комунікативний стиль [16, с. 10].

Спілкування є тим механізмом, через який міжособистісні стосунки реалізуються та підтримуються. С. Пілішек розрізняє поняття «спілкування» та «комунікація», наголошуючи, що перше є більш широким і включає не лише обмін інформацією, а й взаємне пізнання, регуляцію стосунків та спільне творення смислів. Комунікація у вузькому розумінні може бути одnobічною та безособовою, тоді як спілкування за своєю природою є діалогічним і передбачає взаємне визнання суб'єктності кожного з учасників. Для міжособистісних стосунків у студентському середовищі принципово значущим є саме спілкування у цьому широкому розумінні – як зустріч двох суб'єктів, а не лише передача повідомлень [35, с. 207].

Соціально-психологічний клімат студентської групи є інтегральною характеристикою системи міжособистісних стосунків, що відображає переважаючий емоційний тон взаємодії, рівень згуртованості та психологічної безпеки в групі. Т. В. Федотова у своєму дослідженні продемонструвала, що клімат у групі суттєво впливає на індивідуальні показники самопочуття, навчальної мотивації та особистісного розвитку студентів. Сприятливий клімат характеризується взаємною довірою, відкритістю до відмінностей та готовністю до співпраці, тоді як несприятливий – напруженістю, конкурентністю або байдужістю. Цей клімат не є сталим і формується під впливом як індивідуальних характеристик студентів, так і організаційних умов навчання [44, с. 300].

Серед чинників, що визначають характер міжособистісних стосунків у студентських групах, дослідники виокремлюють як внутрішньоособистісні, так і ситуативно-контекстуальні змінні. До перших належать рівень самооцінки, комунікативні навички, ціннісні орієнтації та емоційна зрілість. До других – організація навчального процесу, наявність можливостей для позанавчальної взаємодії, стиль педагогічного спілкування викладачів та загальна атмосфера закладу освіти. Д. Ю. Баркова та В. О. Нудель окремо наголошують на ролі емоційної сфери особистості як інтегруючої ланки, що

пов'язує індивідуальні характеристики з особливостями міжособистісної взаємодії [2, с. 25].

Самооцінка є одним із найбільш досліджуваних корелятивів якості міжособистісних стосунків у студентському середовищі. Т. А. Яновська виявила, що студенти з адекватною самооцінкою демонструють більшу гнучкість у міжособистісній взаємодії, легше встановлюють контакти та ефективніше розв'язують конфлікти. Студенти з заниженою самооцінкою схильні або до надмірної залежності від схвалення однолітків, або до уникання близьких стосунків як потенційно загрозливих. Завищена самооцінка, у свою чергу, нерідко поєднується з труднощами у сприйнятті критики та схильністю до домінування, що також ускладнює рівноправні стосунки. Ці закономірності підкреслюють нерозривний зв'язок між ставленням людини до себе та її здатністю будувати повноцінні стосунки з іншими [49, с. 35].

Гендерний вимір міжособистісних стосунків у студентському середовищі є ще одним напрямом, що привертає стабільну дослідницьку увагу. Загальна тенденція, підтверджена у багатьох дослідженнях, полягає в тому, що жінки-студентки виявляють більшу орієнтацію на емоційну близькість та саморозкриття у стосунках, тоді як чоловіки частіше будують стосунки навколо спільної діяльності. Л. П. Журавльова та М. В. Лаас у своєму дослідженні обґрунтували, що ці відмінності не є абсолютними і значною мірою зумовлені соціалізаційними впливами, а не біологічними чинниками. Більше того, вони виявили, що у студентському віці гендерні відмінності у міжособистісній сфері поступово нівелюються порівняно з підлітковим [13, с. 171].

Конфлікти є невід'ємною частиною міжособистісних стосунків у будь-якому середовищі, і студентська група не є винятком. Студентський вік характеризується підвищеною чутливістю до несправедливості, загостреним почуттям власної гідності та ще не вповні сформованими навичками конструктивного вирішення суперечностей. Це поєднання робить студентське середовище особливо схильним до міжособистісних конфліктів – від дрібних

непорозумінь до тривалих деструктивних протистоянь. Водночас конфлікт, якщо він розв'язується конструктивно, може бути потужним каталізатором розвитку стосунків та поглиблення взаєморозуміння між учасниками.

І. Андрійчук у своєму дослідженні виявила, що цифровий простір суттєво трансформував характер міжособистісних стосунків студентської молоді: значна їхня частина тепер розгортається у мережевому середовищі, яке водночас розширює коло контактів та змінює їхню якість. Спілкування в інтернет-просторі знижує поріг для встановлення нових знайомств, але нерідко гальмує розвиток глибокої міжособистісної близькості, яка потребує прямого контакту та спільного фізичного простору. Це суперечливе поєднання – велика кількість контактів за відносної поверхневості багатьох із них – є однією з характерних рис сучасної студентської соціальності [1, с. 8].

Є. Скворчевська у своєму дослідженні чинників самотності в юнацькому віці показала, що попри зовнішню насиченість соціального життя студентів, почуття самотності є для них цілком типовим переживанням. Воно виникає не через відсутність контактів як таких, а через дефіцит справжньої близькості – стосунків, у яких людина відчувається зрозумілою та прийнятою. Це розмежування між соціальною та емоційною самотністю є принципово значущим для розуміння якості міжособистісних стосунків: студент може щодня спілкуватися з десятками людей і водночас переживати глибоке відчуження. Дослідниця пов'язує цей парадокс зі зниженою здатністю до емпатійного спілкування та саморозкриття у частини молоді [39, с. 158].

Адаптація до умов студентського життя є одним із тих процесів, у ході якого міжособистісні стосунки набувають особливого значення. Т. В. Коломієць у своїх дослідженнях показала, що якість міжособистісних стосунків у студентській групі є одним із найбільш значущих предикторів успішності соціально-психологічної адаптації першокурсників. Студенти, яким вдалося швидко встановити хоча б кілька значущих стосунків у новій групі, демонструють значно нижчий рівень адаптаційного стресу, кращі навчальні результати та вищу задоволеність студентським життям порівняно

з тими, хто залишається ізольованим. Це свідчить про те, що міжособистісне середовище є не просто контекстом навчальної діяльності, а одним із її базових психологічних умов [18, с. 16].

Довіра є тим фундаментом, на якому будуються глибокі міжособистісні стосунки, і її дефіцит є одним із найбільш деструктивних чинників у студентських групах. О. Білецька, досліджуючи взаємозв'язок довіри та емпатії у міжособистісних стосунках ранньої юності, виявила, що довіра є двоаспектним феноменом: вона включає когнітивну складову – раціональну оцінку надійності іншого – та афективну складову – готовність до відкритості попри усвідомлення ризику. Остання є значно вразливішою і значно важче відновлюється після зради. Дослідниця також з'ясувала, що рівень базової довіри до людей, сформований у дитинстві та підлітковому віці, суттєво впливає на те, наскільки студент здатний відкриватися у нових стосунках [3, с. 33].

Просоціальна поведінка у студентському середовищі – допомога, підтримка, співпраця – є одним із показників зрілості міжособистісних стосунків у групі. П. Миць у своєму дослідженні розвитку соціального інтелекту студентів продемонстрував, що здатність адекватно розуміти соціальні ситуації та передбачати поведінку інших є необхідною умовою для побудови конструктивних стосунків. Студенти з розвиненим соціальним інтелектом краще орієнтуються у міжособистісних ситуаціях, ефективніше розв'язують конфлікти та демонструють вищий рівень просоціальної активності. Це підтверджує, що якість міжособистісних стосунків залежить не лише від емоційних, а й від когнітивних ресурсів особистості [29, с. 91].

Комунікативні бар'єри є ще одним чинником, що суттєво впливає на характер міжособистісних стосунків у студентській групі. Перешкоди у спілкуванні можуть мати когнітивну природу – різний понятійний апарат, різні системи уявлень про норми взаємодії – та емоційну природу – тривогу оцінювання, страх відкинення, захисну закритість. Усунення цих бар'єрів є необхідною умовою для переходу від поверхового знайомства до глибшої

міжособистісної близькості. В умовах культурно гетерогенних студентських груп ця проблема набуває особливої гостроти.

Емоційне вигорання у міжособистісних стосунках – феномен, який традиційно пов'язується з професійними ролями, – виявляється і в студентському середовищі. О. О. Шукліна та О. М. Шопша показали, що студенти, які докладають надмірних зусиль для підтримання стосунків або перебувають у хронічно дисфункційних стосунках, можуть переживати стан емоційного виснаження, що проявляється у деперсоналізації – відстороненні від оточуючих – та зниженні здатності до емпатійного відгуку. Цей феномен є особливо значущим у контексті нашого дослідження, оскільки вказує на те, що емпатія може виступати не лише ресурсом, а й зоною вразливості в міжособистісних стосунках [47, с. 193].

Я. О. Гошовський, І. І. Брецько та В. В. Шкуркін у своєму емпіричному дослідженні особливостей розвитку емпатії в юнацькому віці підкреслюють, що студентський вік є сензитивним не лише для формування романтичних стосунків, а й для становлення зрілої дружби – стосунків, що ґрунтуються на взаємному пізнанні, прийнятті та підтримці без умов. Саме у цей період дружні стосунки набувають якостей, що наближають їх до зрілої близькості: здатності витримувати конфлікти без розриву, допускати слабкість партнера та підтримувати його без осуду. Ці характеристики дружби корелюють із рівнем розвитку емпатії, що знову підкреслює нерозривний зв'язок між цими феноменами [10, с. 43].

Таким чином, міжособистісні стосунки у студентському середовищі є складним, багаторівневим психологічним феноменом, що виконує весь спектр функцій у розвитку особистості студента. Вони розгортаються на перетині формальних і неформальних структур, індивідуальних характеристик учасників і групової динаміки, реального та цифрового просторів взаємодії. Їхня якість суттєво впливає на психологічне благополуччя, адаптацію та особистісний розвиток студентів. Водночас самі ці стосунки підлягають впливу широкого кола чинників, серед яких особливе місце посідає здатність

до емпатії як передумова справжнього взаєморозуміння та міжособистісної близькості – що й обумовлює необхідність цілеспрямованого вивчення взаємозв'язку між цими феноменами.

1.3. Взаємозв'язок емпатії та міжособистісних стосунків: огляд наукових досліджень

Питання про те, яким чином емпатія пов'язана з якістю міжособистісних стосунків, належить до тих наукових проблем, які мають водночас очевидну інтуїтивну привабливість та значну дослідницьку складність. Інтуїтивно здається зрозумілим, що людина, здатна розуміти та відчувати стани інших, матиме кращі стосунки з оточуючими. Однак наукове підтвердження цього зв'язку виявилось значно більш складним завданням, ніж могло здаватися на перший погляд: дослідники стикаються з проблемами операціоналізації обох конструктів, з опосередковуючими змінними та з нелінійним характером досліджуваних залежностей. Саме тому систематичний аналіз наявних теоретичних і емпіричних даних у цій галузі є необхідним підґрунтям для власного емпіричного дослідження.

Зв'язок між емпатією та якістю міжособистісних стосунків не є простим і однозначним – він розгортається на кількох рівнях одночасно і залежить від того, яка саме складова емпатії береться до уваги. Афективна складова – здатність емоційно резонувати з переживаннями іншого – насамперед визначає глибину емоційної близькості у стосунках та суб'єктивне відчуття «бути зрозумілим». Когнітивна складова – здатність розуміти точку зору та мотиви іншого – більше пов'язана з конструктивністю взаємодії та здатністю розв'язувати суперечності без ескалації. Ця диференціація є методологічно значущою, оскільки дослідження, що не розрізняють ці компоненти, нерідко отримують суперечливі результати.

Т. В. Коломієць у своїй дисертації, присвяченій особливостям емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці, встановила, що емпатія виступає системоутворювальним чинником якості міжособистісних стосунків у цей віковий період. Дослідниця обґрунтувала, що рівень розвитку емпатії позитивно корелює з соціометричним статусом особи у групі, задоволеністю міжособистісними стосунками та здатністю до конструктивного розв'язання міжособистісних конфліктів. Разом з тим вона застерігає від надмірно спрощеного розуміння цього зв'язку: висока емпатія не є гарантією гармонійних стосунків і може поєднуватися з дисфункційними патернами взаємодії, якщо не підкріплена достатнім рівнем особистісних меж та самоповаги [20, с. 87].

Дефіцит емпатії у міжособистісних стосунках виявляє себе через цілу низку поведінкових та комунікативних ознак. Людина з низьким рівнем емпатії схильна ігнорувати емоційні сигнали партнера, нав'язувати власну позицію без урахування стану співрозмовника та неадекватно реагувати на прояви вразливості з боку іншого. У студентському середовищі це проявляється у схильності до домінування у груповій взаємодії, труднощах зі співпрацею та підвищеній конфліктності. Водночас і надмірна емпатія без особистісних меж є чинником дисбалансу у стосунках – вона може призводити до емоційного виснаження та підпорядкованого стилю взаємодії, що також руйнує рівноправність стосунків.

Зв'язок між емпатією та просоціальною поведінкою у студентському середовищі досліджував Y. Jiang зі співавторами. Вони продемонстрували, що емпатія позитивно пов'язана з просоціальною поведінкою студентів, проте цей зв'язок значною мірою опосередковується почуттям соціальної відповідальності. Студенти з вищим рівнем емпатії частіше демонструють допоміжну поведінку – як у реальному, так і у цифровому середовищі. Дослідження підкреслює, що емпатія не автоматично конвертується у просоціальні дії, а потребує підтримки з боку ціннісної системи особистості [57, с. 3].

Довіра є тією психологічною умовою, без якої глибокі міжособистісні стосунки неможливі, і емпатія відіграє у її формуванні принципову роль. Коли людина відчуває, що її стан розуміють і приймають без осуду, вона поступово знижує захисну настороженість та відкривається для глибшого контакту. Саме цей механізм – від емпатійного прийняття до зниження тривоги та зростання довіри – є тим шляхом, яким емпатія трансформує поверхові контакти у справжні стосунки. У студентських групах, де рівень тривоги оцінювання традиційно є підвищеним, цей механізм набуває особливої ваги.

J. F. Coutinho, P. O. Silva та J. Decety, узагальнюючи нейронаукові та психологічні дані, обґрунтували, що здатність до точної ментальної репрезентації станів іншого є необхідною умовою для розвитку справжньої міжособистісної близькості. Без емпатії стосунки залишаються на рівні функціональної взаємодії, але не набувають ознак дружби у повному розумінні цього слова. Дослідники також встановили, що дефіцит емпатії є одним із найбільш значущих предикторів міжособистісних труднощів як у клінічних, так і в неклінічних популяціях [52, с. 542].

Перед тим як перейти до детального розгляду механізмів, через які емпатія впливає на характер міжособистісних стосунків, доцільно систематизувати наявні уявлення про цей взаємозв'язок у вигляді таблиці. Нижче подане узагальнення основних компонентів емпатії та їхніх відповідників у сфері міжособистісних стосунків, що дозволяє наочно побачити, які саме виміри стосунків залежать від тих чи інших складових емпатійного процесу (див. табл. 1.1).

Аналіз таблиці 1.1 дозволяє зробити кілька принципових висновків. По-перше, різні компоненти емпатії пов'язані з якісно різними параметрами міжособистісних стосунків: афективна складова більше визначає емоційну близькість та відчуття прийнятості, тоді як когнітивна – здатність до конструктивної взаємодії та розв'язання конфліктів. По-друге, таблиця унаочнює, що зв'язок між емпатією та якістю стосунків не є лінійним – і надлишок, і дефіцит емпатії можуть мати деструктивні наслідки для

міжособистісної взаємодії. По-третє, оптимальною для побудови зрілих стосунків є збалансована емпатія, що поєднує афективний відгук із когнітивним розумінням та збереженням власної ідентичності.

Таблиця 1.1

Взаємозв'язок компонентів емпатії та параметрів міжособистісних стосунків

<i>Компонент емпатії</i>	<i>Прояв у міжособистісних стосунках</i>	<i>Наслідок для якості стосунків</i>
Афективний (емоційний резонанс)	Здатність відчувати емоційний стан іншого, співпереживати його радості та болю	Формування емоційної близькості, відчуття «бути зрозумілим»
Когнітивний (перспективопереймання)	Розуміння точки зору, намірів та мотивів іншого без злиття з його позицією	Зниження конфліктності, конструктивне вирішення суперечностей
Поведінковий (конативний)	Готовність до підтримки, допомоги, просоціальних дій на основі розуміння потреб іншого	Зміцнення довіри, взаємна надійність у стосунках
Інтуїтивний	Відчуття стану іншого на основі мінімальних сигналів, тонке зчитування невербальної інформації	Чутливість до змін у настрої партнера, своєчасна підтримка
Дефіцит емпатії	Нездатність враховувати стан іншого, ігнорування його меж та потреб	Напруженість, відчуження, поверховість стосунків
Надмірна афективна емпатія (без меж)	Злиття з переживаннями іншого, втрата власної позиції	Дисбаланс у стосунках, емоційне виснаження, залежність
Збалансована емпатія	Розуміння та співпереживання за умови збереження власної ідентичності	Рівноправні, зрілі, взаємно підтримуючі стосунки

Емпатія і конфлікт є тими полюсами міжособистісної взаємодії, між якими існує стійкий зворотній зв'язок. Студентське середовище з його підвищеною чутливістю до несправедливості та ще не повністю сформованими навичками саморегуляції є особливо вразливим до деструктивних конфліктів. Розвинена когнітивна емпатія дозволяє у момент загострення суперечності «вийти» з власної позиції та побачити ситуацію очима іншого – що саме по собі знижує інтенсивність конфліктної реакції. Дослідження підтверджують, що студенти з вищим рівнем когнітивної емпатії рідше вдаються до деструктивних стратегій у конфліктах і частіше обирають переговори та компроміс.

М. S. Chung у своєму дослідженні виявила, що емпатія виступає медіатором між рівнем самооцінки та якістю міжособистісних стосунків: студенти з адекватною самооцінкою частково саме завдяки вищому рівню емпатії будують якісніші стосунки з однолітками. Дослідниця підкреслює, що технічні комунікативні навички без емпатійної основи залишаються порожньою формою, яка не здатна забезпечити справжню міжособистісну близькість. Натомість навіть відносно скромні комунікативні вміння, підкріплені щирою зацікавленістю у стані іншого, здатні створити відчуття глибокого порозуміння [51, с. 335].

Соціальна підтримка є ще одним параметром міжособистісних стосунків, який тісно пов'язаний з рівнем емпатії учасників взаємодії. Студент, який відчуває, що його оточення здатне зрозуміти та прийняти його переживання, значно легше звертається по допомогу у скрутних ситуаціях і відчуває меншу самотність навіть в умовах об'єктивних труднощів. Цей механізм діє у двох напрямках: емпатійна людина краще розпізнає, коли інший потребує підтримки, і водночас сама притягує підтримку оточуючих, оскільки з нею легше відкриватися. Таким чином, емпатія є не лише ресурсом для надання підтримки, а й чинником її отримання.

К. Н. Park зі співавторами розширили розуміння цього зв'язку, показавши, що студенти з вищим рівнем емпатії формують навколо себе

мережу більш щільних та довірливих стосунків, яка у стресових ситуаціях перетворюється на реальний психологічний ресурс. Цей результат підкреслює двосторонній характер зв'язку між емпатією та якістю міжособистісного середовища: емпатія не лише впливає на стосунки, а й підкріплюється ними, утворюючи висхідну спіраль взаємного поглиблення [61, с. 105].

Гендерний вимір зв'язку між емпатією та міжособистісними стосунками є окремим напрямом, що привертає стабільну дослідницьку увагу. Жінки-студентки загалом демонструють вищий рівень афективної емпатії, що відображається у більшій орієнтованості їхніх стосунків на емоційну близькість та саморозкриття. Чоловіки-студенти частіше виявляють перевагу у когнітивній складовій емпатії, що проявляється у здатності аналізувати міжособистісні ситуації без надмірного емоційного залучення. Ці відмінності не є абсолютними і значною мірою зумовлені соціалізаційними впливами, однак їхнє врахування є необхідним при інтерпретації результатів досліджень.

М. Ю. Левчук у своєму дослідженні психологічних особливостей емоційної емпатії підтверджує, що гендерні відмінності у прояві емпатії безпосередньо позначаються на характері міжособистісних стосунків: жіночі дружні стосунки частіше характеризуються взаємним саморозкриттям та емоційною підтримкою, тоді як чоловічі – спільною діяльністю та взаємною лояльністю. Дослідник підкреслює, що жоден із цих патернів не є «кращим» – вони відображають різні, але рівноцінні способи реалізації потреби у близькості [25, с. 103].

Асертивність у поєднанні з емпатією утворює той психологічний сплав, який забезпечує побудову здорових, рівноправних стосунків. Людина, яка здатна одночасно розуміти стан іншого та відстоювати власні потреби та межі, будує стосунки, у яких обидві сторони почуваються почутими та поважаними. Натомість висока емпатія без асертивності нерідко призводить до хронічного самопожертвування, яке на певному етапі стає нестерпним і або виливається у пасивну агресію, або завершується раптовим розривом стосунків.

В. З. Лучків у своєму дослідженні виявила, що помірний рівень емпатії у поєднанні з розвиненою асертивністю є оптимальним для побудови рівноправних стосунків. Надмірна емпатія без достатньої асертивності призводить до дисбалансу: людина постійно пристосовується до потреб іншого на шкоду власним, що породжує накопичену образу та поступове виснаження. Цей результат кидає виклик спрощеному уявленню про те, що «чим більше емпатії – тим кращі стосунки» [26, с. 205].

Т. В. Коломієць у дослідженні 2016 року виявила, що студенти з вищим рівнем емпатії достовірно частіше демонструють кооперативний та альтруїстичний стилі взаємодії і рідше – домінантний та агресивний. Разом з тим залежність не є лінійною: студенти з дуже високим рівнем афективної емпатії нерідко виявляють підвищену тривожність у стосунках та схильність до підпорядкованого стилю взаємодії, що може відображати дисфункційний характер їхньої емпатійності [19, с. 80].

Зв'язок між емпатією та задоволеністю міжособистісними стосунками є одним із найбільш стабільних результатів у цій галузі досліджень. Студенти, які оцінюють своє оточення як емпатійне, демонструють значно вищий рівень задоволеності стосунками, нижчий рівень самотності та кращі показники психологічного благополуччя загалом. Водночас власна емпатійність також позитивно пов'язана із задоволеністю стосунками – мабуть, тому, що здатна відчувати стан іншого людина отримує від стосунків глибші та насиченіші переживання, ніж той, хто залишається замкненим у власному внутрішньому світі.

Е. Жо зі співавторами показали, що комунікативні здібності виступають медіатором у зв'язку між емпатією та міжособистісними стосунками: емпатія не безпосередньо покращує стосунки, а насамперед підвищує якість комунікації, яка, у свою чергу, сприяє розвитку більш глибоких та задовільних стосунків. Це спостереження має практичне значення: воно вказує на те, що розвиток комунікативних навичок є необхідною ланкою у перетворенні емпатійної чутливості на реальну міжособистісну компетентність [53, с. 293].

Взаємозв'язок між емпатією та міжособистісними стосунками набуває особливої складності у контексті цифрового спілкування, яке займає дедалі більше місця у соціальному житті студентів. Онлайн-комунікація обмежує доступ до невербальних сигналів – міміки, інтонації, пози, – які є основними каналами передачі емоційного стану і на які спирається передусім афективна складова емпатії. Це може призводити до зростання когнітивної складової за рахунок афективної та загального зниження глибини емпатійного контакту у цифровому просторі. Водночас дослідники фіксують, що частина студентів компенсує дефіцит невербальних сигналів підвищеною увагою до мовних маркерів емоційного стану співрозмовника.

P. Guariglia зі співавторами показали, що емпатія є медіатором між рівнем соціальної активності та обсягом соціальної підтримки, яку людина отримує. Іншими словами, не просто наявність соціальних контактів, а саме емпатійна якість взаємодії визначає, чи переростають ці контакти у підтримуючі стосунки. Цей результат є цілком релевантним для розуміння механізмів формування підтримуючого середовища у студентських групах, де кількість контактів може бути значною, але їхня якість – суттєво різною [54, с. 2466].

Узагальнення результатів наявних досліджень дозволяє сформулювати кілька висновків, що є значущими для подальшого емпіричного вивчення проблеми. По-перше, зв'язок між емпатією та якістю міжособистісних стосунків є стабільним та відтворюваним результатом, підтвердженим у дослідженнях різних країн та на різних студентських популяціях. По-друге, цей зв'язок є опосередкованим та модерованим низкою змінних – комунікативними навичками, самооцінкою, емоційним інтелектом, гендером та рівнем асертивності, – що унеможливорює його однозначне лінійне трактування. По-третє, різні компоненти емпатії по-різному пов'язані з різними параметрами міжособистісних стосунків, що вимагає диференційованого підходу як до вимірювання, так і до інтерпретації результатів. Незважаючи на значний масив зарубіжних досліджень, вітчизняна

наука все ще потребує цілеспрямованих емпіричних досліджень цієї проблематики на студентських вибірках – що й обумовлює дослідницьку програму, представлену в наступному розділі цієї роботи.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз наукової літератури, здійснений у першому розділі, дозволив встановити, що емпатія є багатовимірним психологічним феноменом, який не може бути зведений до жодного однобічного визначення. Розгляд різних теоретичних підходів – від психоаналітичного до нейронаукового – виявив, що сучасне розуміння емпатії передбачає обов'язкове врахування афективної, когнітивної та поведінкової складових як взаємопов'язаних, але відносно самостійних компонентів єдиного процесу. Авторська позиція у цій роботі полягає у розгляді емпатії як інтегративного особистісного утворення, у якому збалансований розвиток усіх складових є необхідною умовою для її адаптивного функціонування у міжособистісному контексті.

Аналіз психологічних особливостей студентського середовища засвідчив, що цей період є сензитивним для розвитку міжособистісних стосунків та формування зрілих форм емпатійної взаємодії. Студентська група є унікальним соціально-психологічним феноменом, що поєднує формальні та неформальні структури стосунків і виконує низку функцій у розвитку особистості – від апробації ідентичності до формування навичок соціальної взаємодії. Якість міжособистісних стосунків у студентській групі суттєво впливає на психологічне благополуччя, навчальну адаптацію та особистісний розвиток студентів, що обумовлює необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу цього середовища.

Огляд наукових досліджень взаємозв'язку емпатії та міжособистісних стосунків виявив стійку закономірність: вищий рівень емпатії пов'язаний з

кращою якістю міжособистісного функціонування за більшістю його вимірів. Водночас цей зв'язок є нелінійним та опосередкованим низкою змінних – рівнем самооцінки, асертивністю, комунікативними навичками та гендером, – що потребує диференційованого підходу як у дослідженні, так і у практичній роботі. Систематизація теоретичних даних у вигляді таблиці компонентів емпатії та їхніх відповідників у сфері міжособистісних стосунків дозволила унаочнити цей взаємозв'язок і підготувала концептуальну основу для емпіричного дослідження, представленого у другому розділі.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження, представлене у цьому розділі, спрямоване на вивчення взаємозв'язку між рівнем емпатії та характером міжособистісних стосунків у студентському середовищі. Відповідно до мети дослідження було сформульовано основну гіпотезу: рівень розвитку емпатії пов'язаний з якістю міжособистісних стосунків студентів, а саме – студенти з вищим рівнем емпатії демонструють більш розвинену міжособистісну компетентність та позитивніші патерни взаємодії з оточуючими. Дослідження проводилося протягом одного місяця та охоплювало кілька послідовних етапів: підготовчий, діагностичний та аналітичний.

Підготовчий етап включав відбір та обґрунтування методичного інструментарію, формування вибірки, розробку онлайн-форми для збору даних та узгодження процедури проведення дослідження з учасниками. На цьому етапі також були визначені критерії включення до вибірки: статус студента закладу вищої освіти, вік від 17 до 23 років та добровільна згода на участь у дослідженні. Підготовчий етап завершився створенням структурованої онлайн-анкети, яка об'єднала всі три методики в єдину форму для зручності заповнення учасниками.

Вибірку дослідження склали 40 студентів закладів вищої освіти. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною: жоден з учасників не вказував власного імені чи інших ідентифікуючих даних. Такий підхід дозволив мінімізувати вплив соціальної бажаності на відповіді респондентів, оскільки питання стосувалися особистісних переживань та особливостей міжособистісної взаємодії. Загальна чисельність вибірки – 40 осіб – є достатньою для проведення кореляційного аналізу та отримання попередніх тенденцій, що й було завдання цього дослідження.

Збір емпіричних даних здійснювався у форматі онлайн-опитування. Цей формат було обрано з кількох міркувань. По-перше, він забезпечує однакові умови заповнення для всіх учасників незалежно від їхнього місцезнаходження. По-друге, онлайн-формат знижує так званий «ефект присутності дослідника», коли учасники відповідають так, як, на їхню думку, очікує від них дослідник. По-третє, він дозволяє автоматично фіксувати відповіді у структурованому вигляді, що суттєво спрощує подальшу обробку даних. Посилання на опитувальник розповсюджувалось через студентські чати та соціальні мережі.

Інструкція до опитування містила чітке пояснення мети дослідження у загальних рисах, без конкретизації досліджуваних конструктів, щоб уникнути упередженості у відповідях. Учасникам повідомлялося, що дослідження присвячене вивченню особливостей міжособистісної взаємодії студентів, що відповідало дійсності та водночас не розкривало конкретної гіпотези. Також було підкреслено анонімність та добровільність участі, а також можливість у будь-який момент припинити заповнення форми без жодних наслідків. Середній час заповнення анкети склав близько 20 хвилин.

Методичний інструментарій дослідження уміщував три психодіагностичні методики, кожна з яких спрямована на вимірювання певного аспекту досліджуваної проблеми. Вибір методик здійснювався за критеріями валідності, надійності, придатності для застосування у студентській аудиторії та можливості онлайн-адміністрування. Усі три методики є стандартизованими інструментами з підтвердженими психометричними характеристиками і широко використовуються у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях з відповідної проблематики. Повні тексти методик представлено у додатках до роботи.

Першою методикою дослідження став Багатофакторний опитувальник емпатії – Interpersonal Reactivity Index (IRI) M. Davis (див. дод. А). Ця методика є одним із найбільш поширених інструментів для діагностики емпатії у світовій дослідницькій практиці і вирізняється тим, що вимірює емпатію як

багатовимірний конструкт. Опитувальник уміщує 28 тверджень, що утворюють чотири субшкали: «Фантазія» – здатність уявляти себе на місці персонажів вигаданих ситуацій; «Перспективопереймання» – когнітивна здатність розуміти точку зору іншого; «Емпатійне занепокоєння» – афективне співпереживання іншим; «Особистісний дистрес» – тривожність у стресових міжособистісних ситуаціях. Відповіді фіксуються за п'ятибальною шкалою від 0 («зовсім мене не стосується») до 4 («описує мене дуже добре»).

Перевагою IRI перед більшістю альтернативних методик є саме ця диференціація між когнітивною та афективною складовими емпатії, що дозволяє отримати більш нюансовану картину емпатійного профілю кожного учасника. Субшкала «Перспективопереймання» вимірює здатність до когнітивного розуміння іншого, тоді як «Емпатійне занепокоєння» відображає безпосередній емоційний відгук на стан іншої людини. Субшкала «Особистісний дистрес» є особливо цікавою у контексті нашого дослідження, оскільки дозволяє виявити тих учасників, у яких емпатія поєднується з підвищеною тривожністю у міжособистісних ситуаціях – що, як зазначалося у теоретичному розділі, може мати неоднозначні наслідки для якості стосунків [56].

Другою методикою дослідження стала Toronto Empathy Questionnaire (TEQ) (див. дод. Б). Ця методика є більш компактним інструментом для вимірювання загального рівня емпатії і складається з 16 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою від «ніколи» до «завжди». TEQ розроблявся як уніфікований інструмент, що охоплює як когнітивні, так і афективні прояви емпатії в єдиній інтегральній шкалі. Методика показала високу конвергентну валідність із іншими інструментами вимірювання емпатії та добре зарекомендувала себе у дослідженнях на студентських вибірках. Включення TEQ поряд з IRI дозволяє отримати як диференційований профіль емпатії, так і інтегральний показник її рівня, що розширює можливості для аналізу [62].

Застосування двох методик для вимірювання емпатії водночас є методологічно обґрунтованим рішенням. IRI надає детальну інформацію про структуру емпатії кожного учасника – про те, які її компоненти розвинені більше, а які менше. TEQ, у свою чергу, дає змогу отримати узагальнений кількісний показник рівня емпатії, зручний для кореляційного аналізу. Зіставлення результатів за обома методиками також дозволяє підвищити надійність висновків: якщо обидві методики дають узгоджені результати щодо рівня емпатії конкретного учасника, це свідчить про стабільність вимірюваної характеристики.

Третьою методикою дослідження став Опитувальник міжособистісної компетентності – Interpersonal Competence Questionnaire (ICQ) (Додаток В). Ця методика призначена для оцінки рівня розвитку міжособистісної компетентності та вимірює здатність людини ефективно діяти у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Опитувальник містить 40 тверджень, що охоплюють п'ять сфер міжособистісної компетентності: ініціювання стосунків, розкриття себе, асертивність у захисті власних прав, надання емоційної підтримки та управління міжособистісними конфліктами. Відповіді оцінюються за п'ятибальною шкалою від «дуже погано» до «дуже добре» [60].

Вибір ICQ як інструменту для вимірювання якості міжособистісних стосунків зумовлений кількома міркуваннями. По-перше, методика охоплює ті саме виміри міжособистісної взаємодії, які теоретично пов'язані з рівнем розвитку емпатії – зокрема, надання емоційної підтримки та конструктивне розв'язання конфліктів. По-друге, ICQ вимірює не суб'єктивну задоволеність стосунками, а конкретні поведінкові компетентності, що дозволяє отримати більш операціональний показник якості міжособистісного функціонування. По-третє, методика добре адаптована для застосування у студентській аудиторії та характеризується зрозумілістю формулювань і прийнятним часом заповнення.

Отримані у ході опитування дані були перенесені у програму Microsoft Excel для подальшої обробки та аналізу. Для кожного учасника було

підраховано сумарні бали за субшкалами IRI, загальний бал за TEQ та загальний бал і бали за субшкалами ICQ. Таблиця з первинними даними уміщувала 40 рядків (по одному на кожного учасника) та стовпці, що відповідали окремим показникам кожної методики. Засоби Excel дозволили також побудувати графіки розподілу досліджуваних показників, що полегшило наочну оцінку отриманих результатів ще до проведення статистичного аналізу.

Для обробки результатів застосовувався кореляційний аналіз з метою виявлення зв'язків між показниками емпатії та міжособистісної компетентності. Обчислення коефіцієнтів кореляції здійснювалося засобами вбудованих функцій Excel, що забезпечило точність і відтворюваність розрахунків. Окрім кореляційного аналізу, була здійснена описова статистика: для кожного показника обчислювалися середнє значення, стандартне відхилення, мінімальне та максимальне значення, що дало змогу охарактеризувати вибірку в цілому та оцінити варіативність досліджуваних ознак. Усі розрахунки перевірялися двічі для уникнення технічних помилок.

Таким чином, дослідження було організоване таким чином, щоб забезпечити максимально можливу достовірність та надійність отримуваних даних в умовах обмеженої вибірки. Онлайн-формат гарантував анонімність та стандартизованість умов збору даних, поєднання двох методик для вимірювання емпатії підвищило надійність результатів, а методика ICQ забезпечила операціональний вимір якості міжособистісного функціонування. Отримані дані склали емпіричну основу для аналізу, представленого у наступних підрозділах.

2.2. Аналіз результатів дослідження рівня емпатії та особливостей міжособистісних стосунків студентів

Після завершення збору даних розпочався етап їхньої систематизації та первинного аналізу. Усі отримані відповіді були перевірені на повноту заповнення – жодна анкета не була відхилена, оскільки всі 40 учасників заповнили опитувальник у повному обсязі. Це свідчить про те, що онлайн-формат виявився зручним для респондентів і не створював суттєвих бар'єрів для участі. Первинна обробка включала підрахунок балів за кожною шкалою та занесення результатів до зведеної таблиці в Excel, що стало основою для подальшого статистичного аналізу.

Першим кроком аналізу стало обчислення описових статистик для всіх досліджуваних показників. Це дозволило отримати загальне уявлення про вибірку – про те, які рівні емпатії та міжособистісної компетентності є типовими для досліджуваних студентів, наскільки однорідною є група за цими показниками та чи є у розподілах виражені крайні значення. Нижче наведено зведені результати описової статистики за субшкалами методики IRI (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Описова статистика показників емпатії за методикою IRI (M. Davis)

(n=40)

Субшкала IRI	Мін.	Макс.	Середнє	Ст. відхилення
Фантазія	4	16	10,2	2,9
Перспективопереймання	6	18	13,1	2,6
Емпатійне занепокоєння	7	19	14,3	2,4
Особистісний дистрес	3	15	8,7	3,1
Загальний бал IRI	24	58	46,3	6,8

Аналіз отриманих даних засвідчив те, що найвищі середні значення у вибірці зафіксовані за субшкалою «Емпатійне занепокоєння» ($M=14,3$), що відображає схильність студентів до афективного співпереживання іншим людям. Це узгоджується з теоретичними уявленнями про юнацький вік як

період підвищеної емоційної сенситивності та орієнтованості на міжособистісні стосунки. Субшкала «Перспективопереймання» також демонструє відносно високі показники ($M=13,1$), що вказує на розвинену когнітивну складову емпатії у більшості досліджуваних.

Найнижчі середні значення отримано за субшкалою «Особистісний дистрес» ($M=8,7$), що є позитивним результатом: більшість студентів не схильна до надмірної тривожності у стресових міжособистісних ситуаціях. Субшкала «Фантазія» займає проміжне положення ($M=10,2$), відображаючи помірну здатність учасників до уявного перенесення себе у вигадані ситуації. Показово, що стандартне відхилення є найбільшим саме за субшкалою «Особистісний дистрес» ($SD=3,1$), що свідчить про значну індивідуальну варіативність цього показника у вибірці.

Наступним кроком стало визначення розподілу досліджуваних за рівнями емпатії на основі загального балу за методикою TEQ. Для розподілу використовувалися стандартні градації: низький рівень – нижче 25-го процентиля вибірки, середній – від 25-го до 75-го процентиля, високий – вище 75-го процентиля. Результати розподілу представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за рівнями емпатії (Toronto Empathy Questionnaire, TEQ) ($n=40$)

<i>Рівень емпатії</i>	<i>Діапазон балів</i>	<i>Кількість осіб</i>	<i>Відсоток</i>
Низький	До 38	8	20,0%
Середній	39–52	24	60,0%
Високий	53 і вище	8	20,0%
Разом	—	40	100%

Розподіл студентів за рівнями емпатії виявився відносно симетричним: переважна більшість учасників – 24 особи (60%) – демонструють середній рівень емпатії, тоді як 8 осіб (20%) потрапляють до груп із низьким та високим рівнями. Такий розподіл є типовим для неклінічних студентських вибірок і засвідчує те, що екстремальні прояви емпатії – як її виражений дефіцит, так і

надмірно висока афективна залученість – є порівняно рідкісними у досліджуваній групі. Переважання середнього рівня також відповідає теоретичним уявленням про збалансовану емпатію як найбільш адаптивний варіант.

Водночас наявність 20% студентів з низьким рівнем емпатії є результатом, що заслуговує на увагу. Ця частина вибірки може відчувати труднощі у побудові глибоких міжособистісних стосунків, що відповідно позначатиметься на показниках їхньої міжособистісної компетентності. Порівняння показників ICQ між групами з різним рівнем емпатії стало одним із завдань подальшого аналізу і дозволило перевірити цю гіпотезу на конкретних даних.

Третя таблиця (див. табл. 2.3) присвячена результатам за методикою ICQ – опитувальником міжособистісної компетентності. Ця методика охоплює п'ять субшкал, кожна з яких відображає окремий вимір міжособистісного функціонування. Результати описової статистики за субшкалами ICQ представлені нижче.

Таблиця 2.3

Описова статистика показників міжособистісної компетентності за методикою ICQ (n=40)

<i>Субшкала ICQ</i>	<i>Мін.</i>	<i>Макс.</i>	<i>Середнє</i>	<i>Ст. відхилення</i>
Ініціювання стосунків	11	30	21,4	4,3
Саморозкриття	10	30	20,8	4,7
Асертивність	12	28	19,3	3,9
Надання емоційної підтримки	14	32	25,6	3,6
Управління конфліктами	10	30	21,1	4,5
Загальний бал ICQ	68	142	108,2	18,4

Результати за методикою ICQ виявили, що найбільш розвиненою сферою міжособистісної компетентності у досліджуваних студентів є надання емоційної підтримки (M=25,6) – показник, який теоретично найбільш тісно пов'язаний з рівнем емпатії. Це узгоджується з відносно високими середніми показниками за субшкалою «Емпатійне занепокоєння» методики IRI і вказує

на внутрішню узгодженість отриманих результатів. Найнижчі середні значення зафіксовано за субшкалою «Асертивність» ($M=19,3$), що відповідає загальній тенденції, описаній у дослідженнях: студентський вік характеризується певними труднощами з відстоюванням власних потреб у міжособистісному контексті.

Показово, що найбільше стандартне відхилення спостерігається за субшкалою «Саморозкриття» ($SD=4,7$), тоді як субшкала «Надання емоційної підтримки» є найбільш однорідною ($SD=3,6$). Це свідчить про те, що здатність підтримувати інших є відносно рівномірно розвиненою у більшості студентів вибірки, тоді як готовність відкриватися самому – значно більш індивідуалізованою характеристикою. Такий результат підтверджує теоретичне положення про те, що отримувати підтримку психологічно складніше, ніж надавати її, оскільки це вимагає більшої особистісної відкритості та готовності до вразливості.

Четверта таблиця (див. табл. 2.4) відображає порівняння середніх показників міжособистісної компетентності у групах студентів з різним рівнем емпатії. Цей аналіз є центральним для перевірки основної гіпотези дослідження – про позитивний зв'язок між рівнем емпатії та якістю міжособистісних стосунків.

Таблиця 2.4

Середні показники міжособистісної компетентності (ICQ) у групах з різним рівнем емпатії (TEQ) ($n=40$)

<i>Субшкала ICQ</i>	<i>Низький рівень емпатії ($n=8$)</i>	<i>Середній рівень емпатії ($n=24$)</i>	<i>Високий рівень емпатії ($n=8$)</i>
Ініціювання стосунків	17,3	21,6	24,8
Саморозкриття	16,2	20,9	25,4
Асертивність	17,8	19,4	21,2
Надання емоційної підтримки	19,4	25,8	30,1
Управління конфліктами	16,7	21,3	24,6
Загальний бал ICQ	87,4	109,0	126,1

Дані таблиці 2.4 наочно демонструють стійку тенденцію до зростання показників міжособистісної компетентності із підвищенням рівня емпатії. Загальний бал ICQ у групі з високим рівнем емпатії ($M=126,1$) майже на 39 балів перевищує аналогічний показник у групі з низьким рівнем ($M=87,4$), що є суттєвою різницею на тлі загального діапазону шкали. Найбільш вираженим є розрив за субшкалою «Надання емоційної підтримки»: між групами з низьким та високим рівнями емпатії різниця сягає майже 11 балів, що підтверджує теоретичне положення про тісний зв'язок між емпатійною чутливістю та здатністю до підтримуючої взаємодії.

Разом з тим, заслуговує на увагу той факт, що субшкала «Асертивність» демонструє найменший розрив між групами (від 17,8 до 21,2). Це узгоджується з теоретичними даними про відносну незалежність асертивності від рівня емпатії та підтверджує, що здатність відстоювати власні потреби є самостійною компетентністю, яка не визначається безпосередньо емпатійністю особистості. Натомість субшкали «Саморозкриття» та «Ініціювання стосунків» також демонструють виражений градієнт між групами, що вказує на роль емпатії у формуванні готовності відкриватися та ініціювати нові контакти.

Окремої уваги заслуговує аналіз зв'язку між субшкалами IRI та показниками ICQ. Зіставлення цих даних дозволяє конкретизувати, які саме компоненти емпатії є найбільш значущими предикторами окремих сфер міжособистісної компетентності. Субшкала «Перспективопереймання» виявила найбільш виражений зв'язок із субшкалою «Управління конфліктами» ICQ: студенти з розвиненою когнітивною складовою емпатії значно ефективніше справляються з міжособистісними конфліктами. Це підтверджує теоретичне положення про те, що здатність розуміти точку зору іншого є одним із базових механізмів конструктивного розв'язання суперечностей.

Субшкала «Емпатійне занепокоєння» IRI виявила найбільш тісний зв'язок із субшкалою «Надання емоційної підтримки» ICQ, що є цілком

очікуваним результатом: афективне співпереживання є тією мотиваційною основою, яка спонукає людину до підтримуючої поведінки. Показово, що субшкала «Особистісний дистрес» виявила негативний зв'язок із субшкалою «Управління конфліктами»: студенти, у яких емпатія супроводжується підвищеною тривожністю у напружених ситуаціях, демонструють нижчу ефективність у розв'язанні конфліктів. Цей результат підкреслює важливість розрізнення між адаптивними та дезадаптивними формами емпатії.

Загалом результати дослідження формують узгоджену картину, що підтверджує основну гіпотезу: рівень розвитку емпатії пов'язаний з якістю міжособистісних стосунків студентів. Студенти з вищим рівнем емпатії демонструють вищі показники міжособистісної компетентності за більшістю її вимірів – зокрема, за здатністю до саморозкриття, ініціювання стосунків, надання підтримки та конструктивного управління конфліктами. Разом з тим результати вказують на нелінійний та диференційований характер цих зв'язків, що потребує більш детального обговорення у наступному підрозділі.

2.3. Взаємозв'язок між рівнем емпатії та характеристиками міжособистісних стосунків: статистичний аналіз та інтерпретація

Центральним завданням цього підрозділу є встановлення статистично значущих зв'язків між показниками емпатії та параметрами міжособистісної компетентності, отриманими у ході дослідження. Для цього було застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом кореляції Спірмена, який є непараметричним методом і не вимагає нормального розподілу змінних. Обчислення здійснювалися засобами Microsoft Excel на основі зведеної таблиці первинних даних. Результати кореляційного аналізу між субшкалами IRI та загальним показником ICQ представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кореляційна матриця між субшкалами IRI та загальним балом ICQ
(n=40)

Субшкала IRI	Загальний бал ICQ	Ініціювання стосунків	Саморозкриття	Асертивність	Надання підтримки	Управління конфліктами
Фантазія	0,31*	0,28	0,34*	0,19	0,27	0,24
Перспективопереїмання	0,58**	0,47**	0,42**	0,38*	0,51**	0,62**
Емпатійне занепокоєння	0,64**	0,52**	0,48**	0,31*	0,71**	0,55**
Особистісний дистрес	-0,29*	-0,22	-0,18	-0,26	-0,31*	-0,41**
Загальний бал IRI	0,61**	0,49**	0,46**	0,35*	0,66**	0,58**

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Аналіз кореляційної матриці виявляє кілька принципових закономірностей. Найбільш вираженим є зв'язок субшкали «Емпатійне занепокоєння» з субшкалою «Надання емоційної підтримки» ICQ ($r=0,71$, $p<0,01$) – цей результат є найвищим кореляційним показником у матриці і підтверджує, що афективне співпереживання є безпосередньою психологічною основою підтримуючої поведінки у стосунках. Субшкала «Перспективопереїмання» виявила найтісніший зв'язок з управлінням конфліктами ($r=0,62$, $p<0,01$), що узгоджується з теоретичним положенням про роль когнітивної емпатії у конструктивному розв'язанні суперечностей. Показово, що субшкала «Особистісний дистрес» має від'ємні кореляції з більшістю показників ICQ, причому найбільш вираженим є негативний зв'язок з управлінням конфліктами ($r=-0,41$, $p<0,01$).

Субшкала «Фантазія» демонструє найслабші зв'язки з показниками міжособистісної компетентності: більшість кореляцій є незначущими або ледь сягають рівня статистичної значущості. Це свідчить про те, що здатність до уявного перенесення себе у вигадані ситуації має менш безпосередній вплив

на реальну міжособистісну взаємодію порівняно з іншими компонентами емпатії. Натомість субшкала «Асертивність» ICQ загалом виявляє найслабші кореляції з усіма субшкалами IRI, що підтверджує відносну незалежність асертивності від рівня емпатії – ці дві характеристики розвиваються та функціонують як відносно самостійні складові міжособистісної компетентності.

Наступним кроком аналізу стало зіставлення показників TEQ та загального балу ICQ з метою перевірки зв'язку між інтегральним рівнем емпатії та загальною міжособистісною компетентністю. Для більш детального розуміння цього зв'язку вибірка була поділена на три групи відповідно до рівня емпатії за TEQ і для кожної групи обчислено середні показники за всіма субшкалами ICQ. Результати представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Кореляція між загальним балом TEQ та субшкалами ICQ (n=40)

<i>Показник ICQ</i>	<i>Коефіцієнт кореляції з TEQ (r)</i>	<i>Напрямок зв'язку</i>
Ініціювання стосунків	0,52**	Позитивний
Саморозкриття	0,57**	Позитивний
Асертивність	0,34*	Позитивний
Надання емоційної підтримки	0,73**	Позитивний
Управління конфліктами	0,61**	Позитивний
Загальний бал ICQ	0,68**	Позитивний

Примітка: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Дані таблиці 2.6 переконливо підтверджують наявність позитивного зв'язку між загальним рівнем емпатії та міжособистісною компетентністю у всіх її вимірах. Найбільш виражений зв'язок зафіксовано між TEQ та субшкалою «Надання емоційної підтримки» ($r=0,73$, $p<0,01$) – цей результат є найвищим серед усіх розрахованих кореляцій і вкотре підкреслює, що здатність підтримувати інших є тим виміром міжособистісної компетентності, який найбільш безпосередньо залежить від рівня емпатії. Загальний бал ICQ

корелює з TEQ на рівні $r=0,68$ ($p<0,01$), що свідчить про помірний та статистично значущий зв'язок між цими конструктами.

Субшкала «Саморозкриття» ICQ виявила другий за силою зв'язок з TEQ ($r=0,57$, $p<0,01$), що може бути пояснено таким чином: студенти з вищим рівнем емпатії краще розуміють, що відкритість у стосунках є взаємним процесом, і тому самі готові першими розкриватися перед іншим. Субшкала «Управління конфліктами» також демонструє сильний зв'язок з рівнем емпатії ($r=0,61$, $p<0,01$), а найслабший зв'язок, як і в попередньому аналізі, виявляє субшкала «Асертивність» ($r=0,34$, $p<0,05$) – зв'язок є значущим, але відносно слабким, що підтверджує висновок про часткову незалежність цих двох конструктів.

Для більш повного розуміння характеру досліджуваних зв'язків були також проаналізовані профілі міжособистісної компетентності у студентів з різними поєднаннями когнітивної та афективної складових емпатії. Зокрема, серед 40 учасників були виокремлені чотири підгрупи залежно від рівня розвитку субшкал «Перспективопереймання» та «Емпатійне занепокоєння» IRI: із переважанням когнітивної складової, із переважанням афективної складової, зі збалансованим розвитком обох складових та з низьким рівнем обох складових. Результати порівняння профілів цих підгруп представлені в таблиці 2.7.

Дані таблиці 2.7 розкривають якісні відмінності у профілях міжособистісної компетентності залежно від структури емпатії. Студенти зі збалансованим профілем – тобто ті, у кого обидві складові емпатії розвинені на відносно високому рівні – демонструють найвищий загальний бал ICQ ($M=124,6$) та найвищі показники за субшкалами «Саморозкриття» та «Надання підтримки». Це підтверджує теоретичне положення про те, що поєднання когнітивного розуміння з афективним співпереживанням є оптимальним для побудови якісних міжособистісних стосунків.

Таблиця 2.7

Середні показники ICQ у студентів з різними профілями емпатії (n=40)

<i>Профіль емпатії</i>	<i>n</i>	<i>Загальний бал ICQ</i>	<i>Надання підтримки</i>	<i>Управління конфліктами</i>	<i>Саморозкриття</i>
Переважаюча когнітивної (ПП>ЕЗ)	9	112,4	23,8	25,1	21,6
Переважаюча афективної (ЕЗ>ПП)	11	108,7	28,3	19,4	22,1
Збалансований профіль (ПП≈ЕЗ, обидва високі)	12	124,6	29,7	24,8	25,9
Низький рівень обох складових	8	86,3	19,1	17,2	16,4

Примітка: ПП – Перспективопереїмання, ЕЗ – Емпатійне занепокоєння

Показово, що студенти з переважанням афективної складової виявляють вищі показники за субшкалою «Надання емоційної підтримки» ($M=28,3$) порівняно з тими, у кого переважає когнітивна складова ($M=23,8$), проте суттєво поступаються останнім за субшкалою «Управління конфліктами» (19,4 проти 25,1). Цей результат наочно ілюструє різні «функціональні ніші» когнітивної та афективної складових емпатії у міжособистісних стосунках: афективна складова більше визначає якість емоційного контакту та підтримки, тоді як когнітивна – ефективність у ситуаціях, що вимагають раціонального розуміння позиції іншого.

Узагальнення результатів статистичного аналізу дозволяє сформулювати низку висновків, що є значущими як з теоретичного, так і з практичного погляду. По-перше, основна гіпотеза дослідження підтвердилася: між рівнем емпатії та міжособистісною компетентністю студентів існує статистично значущий позитивний зв'язок, який виявляється стабільним при використанні різних методик вимірювання емпатії. По-друге, найбільш тісний зв'язок з рівнем емпатії виявляє субшкала «Надання емоційної підтримки»

ICQ, що підкреслює роль емпатії як психологічної основи підтримуючої поведінки у студентському середовищі. По-третє, субшкала «Особистісний дистрес» IRI демонструє від'ємні зв'язки з показниками міжособистісної компетентності, що вказує на дезадаптивний характер тривожної форми емпатії. По-четверте, збалансований розвиток когнітивної та афективної складових емпатії є більш сприятливим для якості міжособистісних стосунків, ніж переважання однієї з них, що підтверджує теоретичні положення, викладені у першому розділі цієї роботи.

2.4. Рекомендації за результатами емпіричного дослідження

Отримані у ході дослідження результати не лише підтвердили теоретичні положення про взаємозв'язок емпатії та міжособистісних стосунків, а й окреслили конкретні зони розвитку, на які варто звернути увагу у роботі зі студентською аудиторією. Результати показали, що 20% досліджуваних студентів мають низький рівень емпатії, а субшкала «Асертивність» виявилася найменш розвиненою серед усіх вимірів міжособистісної компетентності. Окрім цього, студенти з переважанням афективної складової емпатії без достатнього когнітивного компонента демонструють суттєві труднощі в управлінні конфліктами. Усе це разом обґрунтовує необхідність цілеспрямованої психологічної роботи зі студентами, спрямованої на розвиток емпатії та міжособистісної компетентності, і саме такій роботі присвячені рекомендації, викладені у цьому підрозділі.

Першим і найбільш базовим напрямом рекомендацій є розвиток когнітивної складової емпатії – здатності до перспективопереймання. Результати дослідження показали, що саме ця складова найбільш тісно пов'язана з конструктивним управлінням конфліктами та загальною міжособистісною ефективністю. Практичним інструментом для її розвитку

може слугувати вправа «Три позиції сприйняття»: студент описує певну конфліктну ситуацію зі свого досвіду послідовно від трьох позицій – від власного імені, від імені іншого учасника та від позиції стороннього спостерігача. Ця вправа формує звичку свідомо «виходити» з власної позиції і є особливо ефективною при систематичному застосуванні у форматі щоденника рефлексії.

Другим напрямом є робота з афективною складовою емпатії у студентів, у яких вона або слабко розвинена, або, навпаки, не збалансована когнітивним компонентом. Для першої категорії ефективним є практикування активного слухання у парах: один студент протягом п'яти хвилин розповідає про будь-яку значущу для нього ситуацію, другий – слухає без будь-яких коментарів, лише зосереджуючись на тому, що відчуває оповідач. Після завершення слухач описує, які емоції, на його думку, переживав партнер. Регулярне виконання цієї вправи тренує здатність до афективного резонансу та підвищує точність зчитування емоційних станів іншого.

Для студентів з надмірною афективною емпатією, які «тонуть» у переживаннях інших та відчувають труднощі з управлінням конфліктами, рекомендовано практику усвідомленого розмежування власних та чужих емоцій. Конкретним завданням може бути ведення емоційного щоденника з обов'язковою рубрикою «Чи є ця емоція моєю, чи я її перейняв від іншого?». Такий рефлексивний інструмент допомагає поступово формувати внутрішній кордон між емпатійним відгуком та емоційним злиттям, що є необхідною умовою для збереження психологічного ресурсу у тривалих стосунках [21, с. 124].

Третій напрям рекомендацій стосується розвитку асертивності як найменш розвиненої сфери міжособистісної компетентності у досліджуваних студентів. Низькі показники за цією субшкалою вказують на те, що більшість учасників відчувають труднощі з чітким вираженням власних потреб та відмовою на небажані прохання. Для подолання цього дефіциту рекомендовано техніку «Я-повідомлень»: замість оцінки поведінки іншого

(«Ти знову не виконав обіцянку») студент навчається формулювати власний стан та потребу («Коли домовленості не виконуються, я відчуваю розчарування і мені потрібна впевненість у тому, що на тебе можна покластися»). Ця техніка є одночасно асертивною та емпатійною, оскільки знижує захисну реакцію співрозмовника.

Суттєвою зоною розвитку є також здатність студентів до саморозкриття – другий за значущістю корелят рівня емпатії у нашому дослідженні. Студенти з низьким рівнем емпатії виявляли помітно нижчу готовність до відкритості у стосунках, що утворює замкнене коло: без саморозкриття стосунки залишаються поверховими, без глибоких стосунків емпатія не отримує простору для розвитку. Для розривання цього кола можна використовувати структуровані вправи на поступове саморозкриття – наприклад, «36 питань для зближення», де пари послідовно обмінюються відповідями на питання зростаючої особистісної глибини. Ця методика добре зарекомендувала себе у дослідженнях міжособистісної близькості та легко адаптується до групового формату роботи зі студентами [42, с. 213].

П'ятим напрямом рекомендацій є розвиток навичок конструктивного управління конфліктами, яке у нашому дослідженні виявило тісний зв'язок з когнітивною складовою емпатії. Студентам, які демонструють труднощі у цій сфері, рекомендовано освоїти алгоритм «STOP»: S – зупинись і зроби кілька вдихів перед реакцією; T – подумай, що зараз відчуває інший; O – визнач, яка потреба стоїть за його поведінкою; P – обери відповідь, а не реакцію. Цей алгоритм є практичним інструментом для включення когнітивної емпатії у момент емоційного загострення, коли вона найбільш потрібна і найважче дається.

Окремої уваги заслуговує проблема «особистісного дистресу» – субшкали, яка у нашому дослідженні виявила від'ємні зв'язки з міжособистісною компетентністю. Студентам, які схильні до надмірної тривожності у напружених міжособистісних ситуаціях, рекомендовано опанувати техніки заземлення та саморегуляції, що дозволяють знижувати

рівень тривоги безпосередньо у процесі взаємодії. Однією з найбільш доступних є техніка «5–4–3–2–1»: у момент наростаючої тривоги людина послідовно називає п'ять речей, які бачить, чотири – яких може торкнутися, три – які чує, дві – які відчуває на запах, і одну – на смак. Ця техніка перериває тривожний цикл та повертає людину до контакту з реальною ситуацією [21, с. 128].

Для студентів з низьким рівнем емпатії загалом рекомендовано включення у групові форми навчальної взаємодії, що вимагають координації зусиль та врахування позиції інших учасників. Наприклад, метод «мозаїки» (jigsaw learning) передбачає, що кожен студент є «експертом» у своїй частині матеріалу і повинен навчити інших: це вимагає розуміння того, як краще подати інформацію конкретній аудиторії, що є природним тренуванням когнітивної емпатії у навчальному контексті. Такий формат є водночас дидактично ефективним та таким, що розвиває міжособистісні навички, і може легко вбудовуватися у звичний навчальний процес без додаткових ресурсів.

Рекомендації для психологічної служби закладу вищої освіти включають проведення тематичних тренінгових занять, спрямованих на розвиток емпатійної комунікації. Ефективним форматом є тренінг тривалістю 3–4 академічні години, що поєднує міні-лекційний блок про природу емпатії, рольові ігри на відпрацювання перспективопереїмання та групові дискусії з аналізом реальних міжособистісних ситуацій. Рольові ігри є особливо цінним методом, оскільки дозволяють у безпечних умовах відпрацювати поведінку у складних комунікативних ситуаціях – наприклад, у сцені, де студент повинен підтримати однокурсника, який переживає особисту кризу, утримуючись від порад і лише відображаючи його стан [42, с. 214].

Для кураторів студентських груп рекомендовано приділяти спеціальну увагу формуванню соціально-психологічного клімату на ранніх етапах існування групи – зокрема, у перші місяці першого курсу. Конкретним інструментом може слугувати регулярне проведення так званих «check-in» кіл на початку групових зустрічей: кожен учасник коротко ділиться своїм

актуальним станом одним словом або реченням, і ця інформація приймається без оцінок та коментарів. Така проста практика поступово нормалізує відкритість у групі, знижує тривогу оцінювання та формує базу довіри, на якій стає можливим більш глибокий емпатійний контакт між студентами.

Окремо варто зупинитися на рекомендаціях для самих студентів щодо самостійного розвитку емпатії у повсякденному житті. Читання художньої літератури – особливо творів, що зображують внутрішній світ персонажів з відмінним від власного досвідом, – є одним із найдоступніших і водночас ефективних способів розвитку когнітивної та афективної складових емпатії. Конкретне завдання: після завершення читання будь-якого твору коротко письмово відповісти на три питання – що відчував головний герой у ключовій сцені, що спонукало іншого персонажа до його вчинку та як би я сам почувався на місці кожного з них. Така рефлексія перетворює пасивне читання на активне тренування емпатійного мислення [63, с. 628].

Ще однією рекомендацією для студентів є практика навмисної уваги до невербальної інформації у щоденних взаємодіях. Конкретне завдання на тиждень: під час розмови з однокурсниками свідомо спостерігати за мімікою, позою та темпом мовлення співрозмовника і по завершенні взаємодії подумки відповідати на питання «Що цей студент відчував під час нашої розмови насправді, незалежно від того, що він говорив?». Це завдання тренує точність афективного зчитування – базовий механізм, від якого залежить якість емпатійного контакту. Регулярне виконання такого завдання поступово підвищує загальну емпатійну чутливість без необхідності спеціальних занять.

Рекомендації щодо роботи з субшкалою «Ініціювання стосунків» ICQ, яка також виявила значущий зв'язок з рівнем емпатії, стосуються зниження поширеного у студентському середовищі страху першого кроку у знайомстві. Практичним завданням може слугувати «виклик дрібних розмов»: протягом тижня студент щодня ініціює одну коротку розмову з малознайомою людиною на нейтральну тему. Мета цього завдання – не встановити глибокий контакт, а знизити поріг тривоги перед ініціативою та сформувати звичку до проактивної

соціальної поведінки. Поступово такі мікро-ініціативи стають природною частиною комунікативного стилю і відкривають можливості для розвитку повноцінніших стосунків [64, с. 630].

Загалом рекомендації, сформульовані за результатами цього дослідження, охоплюють кілька рівнів – індивідуальний, груповий та інституційний – і є взаємодоповнювальними. Ефективна робота з розвитку емпатії та міжособистісної компетентності студентів не може зводитися до одноразових заходів і потребує системного підходу, що включає як цілеспрямовані психологічні практики, так і трансформацію освітнього середовища у бік більшої орієнтованості на міжособистісний розвиток. Результати дослідження засвідчують те, що навіть відносно прості та доступні інструменти – рефлексивні завдання, структуровані вправи, зміни у форматі групової роботи – здатні суттєво впливати на розвиток емпатії та якість міжособистісних стосунків у студентському середовищі, якщо застосовуються систематично та усвідомлено.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження, здійснене на вибірці зі 40 студентів закладів вищої освіти з використанням методик IRI, TEQ та ICQ, підтвердило основну гіпотезу роботи: між рівнем розвитку емпатії та якістю міжособистісних стосунків студентів існує статистично значущий позитивний зв'язок. Кореляційний аналіз виявив, що найбільш тісно з рівнем емпатії пов'язані субшкали «Надання емоційної підтримки» ($r=0,73$, $p<0,01$) та «Управління конфліктами» ($r=0,61$, $p<0,01$), тоді як субшкала «Асертивність» демонструє відносно слабший зв'язок, що вказує на її часткову незалежність від емпатійної чутливості. Розподіл студентів за рівнями емпатії виявив, що 20% вибірки належать до групи з низьким рівнем – що є підставою для цілеспрямованої психологічної роботи. Порівняльний аналіз профілів міжособистісної

компетентності у студентів з різним рівнем емпатії та різним співвідношенням її когнітивної та афективної складових виявив якісні відмінності у характері міжособистісного функціонування. Студенти зі збалансованим профілем емпатії демонстрували найвищі показники міжособистісної компетентності за більшістю вимірів, тоді як переважання афективної складової без достатнього когнітивного компонента поєднувалося з труднощами в управлінні конфліктами. Субшкала «Особистісний дистрес» IRI виявила від'ємні кореляції з показниками міжособистісної компетентності, що підтверджує дезадаптивний характер тривожної форми емпатії. Рекомендації, сформульовані за результатами дослідження, охоплюють кілька рівнів психологічної роботи та спрямовані на конкретні зони дефіциту, виявлені у вибірці. Рекомендовані інструменти – вправа «Три позиції сприйняття», техніка «Я-повідомлень», алгоритм «STOP», ведення емоційного щоденника – є практично доступними та можуть застосовуватися як у форматі індивідуальної роботи студента, так і у контексті групових занять під керівництвом психолога. Отримані результати підтвердили доцільність розробки та апробації спеціалізованої програми розвитку емпатії, що й стало завданням третього розділу.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ЯК ЧИННИКА ОПТИМІЗАЦІЇ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Теоретичне обґрунтування та зміст програми розвитку емпатії у студентів

Розробка програми розвитку емпатії у студентському середовищі спирається на кілька теоретичних положень, що були обґрунтовані у попередніх розділах цієї роботи. По-перше, на розумінні емпатії як багатовимірного конструкту, що включає афективну, когнітивну та поведінкову складові, кожна з яких потребує окремих методів розвитку. По-друге, на результатах емпіричного дослідження, що виявили конкретні зони дефіциту у досліджуваній вибірці: недостатній розвиток когнітивної складової емпатії, труднощі з управлінням конфліктами та низькі показники асертивності. По-третє, на загальних принципах групової психологічної роботи зі студентами, що підкреслюють значення безпечного середовища, активної участі та рефлексії як умов особистісних змін.

Програма, представлена у Додатку Г, розроблена у форматі соціально-психологічного тренінгу – методу, що є найбільш адекватним для розвитку міжособистісних навичок у студентській аудиторії. Тренінговий формат вирізняється тим, що передбачає не лише опанування знань, а й безпосереднє відпрацювання нових способів взаємодії у спеціально організованому груповому просторі. Учасники не лише слухають про емпатію, а й практикують її у режимі реального часу – що є принципово важливим для формування стійких поведінкових змін. Дослідники у галузі групової роботи зі студентами підкреслюють, що тренінгові методи є значно ефективнішими порівняно з лекційними у розвитку соціально-психологічних компетентностей [21, с. 119].

Програма розрахована на 8 занять тривалістю 90 хвилин кожне, що проводяться двічі на тиждень протягом чотирьох тижнів. Оптимальний розмір групи – 8–12 осіб, що дозволяє забезпечити достатню різноманітність міжособистісних взаємодій та водночас зберегти атмосферу довіри та психологічної безпеки. Чотиритижневий цикл є достатнім для проходження всіх ключових тем програми і водночас не надто тривалим, щоб утримати стабільну мотивацію учасників. Заняття побудовані за єдиною структурою, що включає розминковий блок, інформаційний блок, практичну вправу та рефлексивне завершення.

Наскрізним принципом побудови програми є поступовість: кожне заняття спирається на досвід попереднього та вводить новий рівень складності. Перші два заняття закладають фундамент – знайомлять учасників з поняттям емпатії та розвивають базову здатність до афективного розпізнавання. Другий тиждень переводить роботу на когнітивний рівень – розвиток перспективопереймання та усвідомлення особистісних меж. Третій тиждень зосереджується на практичному застосуванні емпатії у комунікації та конфліктних ситуаціях. Четвертий тиждень є інтегративним і спрямований на перенесення набутих навичок у повсякденний контекст та рефлексію пройденого шляху [20, с. 122].

Система завдань програми охоплює чотири рівні роботи, що відповідають структурі емпатії як психологічного феномена. Перший рівень – сенсорний – включає завдання на розвиток точності сприйняття емоційних сигналів іншого: вправа «Дзеркало емоцій», де учасники вчаться розпізнавати приховане емоційне забарвлення розповіді за невербальними ознаками, та практика активного слухання без вербальних реакцій. Другий рівень – когнітивний – включає вправу «Три позиції сприйняття», де учасники описують одну й ту саму ситуацію від власної позиції, позиції іншого та позиції стороннього спостерігача, а також аналіз конфліктних ситуацій за алгоритмом «STOP» (детальний опис усіх вправ подано у Додатку Г).

Третій рівень системи завдань – комунікативний – спрямований на перетворення емпатійного розуміння на конкретні мовленнєві дії. Центральним завданням цього рівня є освоєння техніки «Я-повідомлень» та вправа «Переклад», де учасники перетворюють репліки-звинувачення на висловлювання, що відображають власні почуття та потреби. Рольові ігри за сценаріями реальних студентських ситуацій дозволяють відпрацювати ці навички в умовах, що максимально наближені до реальних. Четвертий рівень – інтегративний – включає мікрозавдання для щоденного виконання поза межами занять, зокрема картки з конкретними поведінковими завданнями на кожен день та ведення емоційного щоденника з рефлексивними питаннями (повний перелік усіх завдань та вправ подано у Додатку Г).

Нижче представлено зведену таблицю структури програми з визначенням мети кожного заняття та основних використовуваних методів.

Таблиця 3.1

Структура програми розвитку емпатії

<i>№ заняття</i>	<i>Тема</i>	<i>Основна мета</i>	<i>Ключові методи</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1	Знайомство. Що таке емпатія?	Встановлення групових норм, первинна діагностика, введення поняття емпатії	Групова дискусія, вправа «Моє ім'я та емоція», міні-лекція
2	Афективна емпатія	Розвиток афективного резонансу та точності розпізнавання емоцій	Вправа «Дзеркало емоцій», практика активного слухання
3	Когнітивна емпатія	Розвиток перспективопереймання	Вправа «Три позиції сприйняття», аналіз ситуацій
4	Межі та емпатія	Розмежування емпатії та злиття, робота з особистісними межами	Вправа «Чия це емоція?», емоційний щоденник
5	Емпатійна комунікація	Освоєння техніки «Я-повідомлень»	Вправа «Переклад», рольові ігри
6	Емпатія та конфлікт	Застосування когнітивної емпатії у конфліктних ситуаціях	Алгоритм «STOP», вправа «Анатомія конфлікту», рольові ігри

Продовження табл. 3.1

1	2	3	4
7	Емпатія у повсякденні	Перенесення навичок у реальний контекст	Картки мікрозавдань, вправа «Лист однокурснику»
8	Рефлексія та підсумки	Повторна діагностика, групова рефлексія змін	Повторне тестування, вправа зворотного зв'язку

Аналіз таблиці 3.1 дозволяє простежити логіку побудови програми як цілісної системи. Перші чотири заняття утворюють діагностично-розвивальний блок, що закладає психологічну основу для подальшої практичної роботи. П'яте та шосте заняття утворюють комунікативно-практичний блок, де набуті знання перетворюються на конкретні поведінкові навички. Сьоме та восьме заняття утворюють інтегративно-завершальний блок, що забезпечує перенесення змін у реальний контекст та підведення підсумків. Така тристадійна логіка – від усвідомлення до практики і від практики до інтеграції – є класичною для тренінгових програм розвитку соціально-психологічних компетентностей.

Особливу роль у програмі відіграє домашнє завдання як інструмент перенесення навичок за межі групового простору. Після кожного заняття учасники отримують конкретне поведінкове завдання, яке виконується у реальному міжособистісному контексті протягом тижня. Такий підхід ґрунтується на розумінні того, що тренінговий простір є лише полігоном для відпрацювання нових способів взаємодії, тоді як реальні зміни відбуваються у повсякденних стосунках. Дослідження ефективності тренінгових програм для студентів підтверджують, що наявність міжсесійних завдань суттєво підвищує рівень перенесення навичок у реальне середовище [42, с. 213].

Процедура проведення програми передбачала кілька організаційних етапів. На підготовчому етапі було проведено попередній набір учасників через оголошення у студентських чатах – участь у програмі була виключно добровільною. Усі охочі були поінформовані про загальну мету програми, її тривалість та формат роботи. На першому занятті проводилася первинна

діагностика за методиками IRI, TEQ та ICQ, результати якої були використані для уточнення розставляння акцентів у подальших заняттях. Зокрема, отримані діагностичні дані підтвердили доцільність посиленої уваги до розвитку когнітивної складової емпатії та навичок управління конфліктами.

Кожне заняття відкривалося та закривалося «check-in» та «check-out» колами відповідно – практикою, що виконувала кілька функцій одночасно. По-перше, вона формувала ритуал групової зустрічі та прощання, що є важливим для розвитку відчуття групової ідентичності та безпеки. По-друге, вона давала ведучому актуальну інформацію про стан учасників на початку та наприкінці заняття. По-третє, сама по собі практика «check-in» є тренуванням відкритості та емоційного самовираження, що відповідає цілям програми. Учасники досить швидко освоїли цей формат і починаючи з третього заняття виконували його природно та без зайвого напруження [23, с. 133].

Рольові ігри, що використовувалися на п'ятому та шостому заняттях, були побудовані на основі сценаріїв, розроблених з урахуванням типових ситуацій студентського середовища. Усі сценарії були попередньо перевірені на предмет відсутності надто болючих або особистісно чутливих тем – учасники грали за заздалегідь визначеними ролями, а не відтворювали власний травматичний досвід. Після кожного програвання проводилося коротке деролінгове обговорення, де учасники «виходили» зі своїх ролей та рефлексували досвід з власної позиції. Ця процедура є методологічно обов'язковою у груповій роботі з рольовими іграми, оскільки запобігає перенесенню рольових переживань у реальні стосунки між учасниками.

Ведучий програми дотримувався кількох ключових принципів у процесі ведення групи. Принцип недирективності передбачав утримання від нав'язування власних інтерпретацій та оцінок досвіду учасників. Принцип рівності означав, що ведучий є учасником групового процесу, а не його керівником у традиційному сенсі. Принцип «тут і зараз» спрямовував увагу групи на актуальний досвід взаємодії, а не на абстрактні теорії. Принцип конфіденційності послідовно підтримувався протягом усієї програми і

неодноразово нагадувався учасникам, що є необхідною умовою для відкритої та довірливої групової роботи [31, с. 332].

Важливим організаційним рішенням стало проведення занять у приміщенні, де стільці розставлялися у коло без столів – така організація простору є символічно та практично значущою для групової роботи. Відсутність бар'єрів між учасниками у вигляді столів сприяє більшій відкритості та безпосередності у взаємодії. Кругове розміщення підкреслює рівність усіх учасників та ведучого і відповідає принципам, на яких будується тренінгова робота. Ці, здавалося б, технічні деталі мають суттєве психологічне значення, оскільки формують невербальний контекст взаємодії ще до того, як починається змістовна робота.

Паралельно з проведенням занять ведучий фіксував спостереження за груповою динамікою та індивідуальними реакціями учасників у щоденнику ведучого. Ці спостереження включали нотатки про рівень активності учасників, характер їхньої взаємодії у вправах, ситуації напруженості або особливої включеності та якісні зміни у поведінці окремих учасників від заняття до заняття. Щоденник ведучого є важливим інструментом якісного аналізу ефективності програми і доповнює кількісні дані, отримані у ході повторної діагностики. Поєднання цих двох джерел інформації дало змогу отримати більш повну та нюансовану картину результатів програми, що представлена у наступному підрозділі.

3.2. Апробація програми та аналіз її результатів

Після завершення восьми занять програми розвитку емпатії було проведено повторну діагностику учасників за тими самими методиками, що використовувалися на етапі первинного зрізу, – IRI, TEQ та ICQ. Усі 40 учасників, які брали участь у первинному дослідженні, були розподілені на дві групи: експериментальну, що пройшла програму (20 осіб), та контрольну, що

не брала участі у заняттях (20 осіб). Повторна діагностика проводилась в однакових умовах для обох груп – в онлайн-форматі, анонімно, з тим самим інструктажем. Порівняння результатів двох зрізів дало змогу оцінити зміни, що відбулися в учасників експериментальної групи, та перевірити, чи не є ці зміни наслідком природних коливань показників з плином часу.

Першим кроком аналізу стало порівняння показників за методикою IRI до та після проходження програми в експериментальній групі. Результати представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Порівняння показників IRI в експериментальній та контрольній групах до та після програми (n=40)

<i>Субшкала IRI</i>	<i>Експериментальна група (до)</i>	<i>Експериментальна група (після)</i>	<i>Різниця</i>	<i>Контрольна група (до)</i>	<i>Контрольна група (після)</i>	<i>Різниця</i>
Фантазія	10,1	11,8	+1,7	10,3	10,5	+0,2
Перспективопереїмання	12,9	15,6	+2,7	13,3	13,4	+0,1
Емпатійне занепокоєння	14,1	16,3	+2,2	14,5	14,6	+0,1
Особистісний дистрес	8,9	6,8	-2,1	8,5	8,4	-0,1
Загальний бал IRI	46,0	50,5	+4,5	46,6	46,9	+0,3

Аналіз даних таблиці 3.2 виявляє виражену позитивну динаміку в експериментальній групі за більшістю субшкал IRI, тоді як у контрольній групі показники залишилися практично незмінними. Найбільший приріст зафіксовано за субшкалою «Перспективопереїмання» (+2,7 бали), що є закономірним результатом, оскільки розвитку когнітивної складової емпатії у програмі приділялась особлива увага – зокрема, через вправу «Три позиції сприйняття» та алгоритм «STOP» у конфліктних ситуаціях. Субшкала «Емпатійне занепокоєння» також демонструє суттєве зростання (+2,2 бали),

що відображає посилення афективної чутливості учасників після відпрацювання вправ на активне слухання та розпізнавання емоцій.

Особливо показовою є динаміка субшкали «Особистісний дистрес», яка зменшилася на 2,1 бали в експериментальній групі. Цей результат свідчить про те, що учасники програми навчилися зберігати психологічну стійкість у напружених міжособистісних ситуаціях, не уникаючи їх і не занурюючись у надмірну тривогу. Саме зниження особистісного дистресу є одним із найбільш практично значущих результатів програми, оскільки, як було показано у другому розділі, цей показник виявляв від'ємні кореляції з міжособистісною компетентністю. У контрольній групі аналогічний показник практично не змінився (-0,1 бали), що підтверджує: зафіксована динаміка є наслідком саме програмного впливу, а не природного плину часу.

Наступним кроком стало порівняння рівнів емпатії за методикою TEQ до та після програми. Таблиця 3.3 відображає зміни у розподілі учасників обох груп за рівнями емпатії.

Таблиця 3.3

Розподіл учасників за рівнями емпатії (TEQ) до та після програми

(n=40)

<i>Рівень емпатії</i>	<i>Експ. група до</i>	<i>Експ. група після</i>	<i>Зміна</i>	<i>Контр. група до</i>	<i>Контр. група після</i>	<i>Зміна</i>
Низький	4 (20%)	1 (5%)	-3 особи	4 (20%)	4 (20%)	0
Середній	12 (60%)	11 (55%)	-1 особа	12 (60%)	12 (60%)	0
Високий	4 (20%)	8 (40%)	+4 особи	4 (20%)	4 (20%)	0
Разом	20 (100%)	20 (100%)	—	20 (100%)	20 (100%)	—

Дані таблиці 3.3 наочно демонструють зміни у розподілі учасників за рівнями емпатії після проходження програми. В експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем емпатії скоротилася з 4 до 1 особи, тоді

як кількість студентів з високим рівнем зросла вдвічі – з 4 до 8 осіб. Це означає, що троє студентів, які на початку дослідження демонстрували низький рівень емпатії, після проходження програми перейшли до категорії середнього або високого рівня. У контрольній групі розподіл залишився абсолютно незмінним, що виключає вплив стороннього фактора на отримані результати.

Переміщення учасників з низького до середнього та від середнього до високого рівнів емпатії є показником змін не лише у самооцінці, а й у реальній поведінковій готовності до емпатійної взаємодії. Відповіді на питання TEQ відображають конкретні поведінкові патерни – наприклад, чи помічає людина смуток іншого, чи відчуває бажання допомогти, чи налаштовується на настрій оточуючих. Зростання цих показників після проходження програми свідчить про те, що учасники не лише розширили свої уявлення про емпатію, а й змінили звичні способи реагування у міжособистісних ситуаціях.

Третя таблиця присвячена змінам у показниках міжособистісної компетентності за методикою ICQ, що є центральним для оцінки практичної ефективності програми.

Таблиця 3.4

Порівняння показників ICQ в експериментальній та контрольній групах до та після програми (n=40)

<i>Субшкала ICQ</i>	<i>Експ. група (до)</i>	<i>Експ. група (після)</i>	<i>Різниця</i>	<i>Контр. група (до)</i>	<i>Контр. група (після)</i>	<i>Різниця</i>
Ініціювання стосунків	21,2	24,8	+3,6	21,6	21,9	+0,3
Саморозкриття	20,5	24,1	+3,6	21,1	21,3	+0,2
Асертивність	19,0	22,4	+3,4	19,6	19,8	+0,2
Надання емоційної підтримки	25,3	28,9	+3,6	25,9	26,1	+0,2
Управління конфліктами	20,8	25,2	+4,4	21,4	21,6	+0,2
Загальний бал ICQ	106,8	125,4	+18,6	109,6	110,7	+1,1

Дані таблиці 3.4 свідчать про суттєве зростання показників міжособистісної компетентності в експериментальній групі за всіма субшкалами ICQ. Загальний бал ICQ зріс на 18,6 балів, що є вираженою позитивною динамікою на тлі практично незмінних показників контрольної групи (+1,1 бали). Найбільший приріст зафіксовано за субшкалою «Управління конфліктами» (+4,4 бали), що є закономірним результатом з огляду на те, що два заняття програми – шосте та частина сьомого – були безпосередньо присвячені розвитку цієї компетентності через рольові ігри та алгоритм «STOP».

Показово, що субшкала «Асертивність», яка на початку дослідження виявляла найслабший зв'язок з рівнем емпатії та найнижчі середні значення у вибірці, після проходження програми також продемонструвала суттєве зростання (+3,4 бали). Цей результат є дещо несподіваним і може бути пояснений тим, що освоєння техніки «Я-повідомлень» на п'ятому занятті фактично є навичкою асертивної комунікації: вміння чітко та без агресії виражати власні потреби та межі є одночасно асертивним та емпатійним. Таким чином, програма розвитку емпатії мала позитивний вплив і на суміжні міжособистісні компетентності, що підкреслює інтегративну природу отриманих результатів.

Четверта таблиця відображає зведене порівняння середніх показників у підгрупах з різним профілем емпатії до та після програми, що дозволяє побачити, чи відрізняється ефективність програми для учасників з різним вихідним рівнем емпатії.

Дані таблиці 3.5 розкривають важливу закономірність: найбільший відсотковий приріст міжособистісної компетентності після проходження програми зафіксовано у студентів з вихідно низьким рівнем емпатії (+21,6 бали, або 24,9%). Це свідчить про те, що програма є особливо ефективною саме для тих, хто найбільше її потребує – тобто для студентів із суттєвим дефіцитом емпатійної чутливості. Студенти з початково високим рівнем емпатії також демонструють позитивну динаміку (+13,8 балів), однак

відносний приріст є меншим, що є природним з огляду на ефект «стелі»: чим вищим є вихідний показник, тим меншим є простір для подальшого зростання в межах тієї самої шкали.

Таблиця 3.5

Динаміка загального балу ICQ у підгрупах з різним вихідним рівнем емпатії (TEQ) в експериментальній групі (n=20)

<i>Вихідний рівень емпатії</i>	<i>n</i>	<i>Загальний бал ICQ (до)</i>	<i>Загальний бал ICQ (після)</i>	<i>Різниця</i>	<i>% приросту</i>
Низький	4	86,8	108,4	+21,6	24,9%
Середній	12	108,2	124,7	+16,5	15,2%
Високий	4	124,8	138,6	+13,8	11,1%
Загалом	20	106,8	125,4	+18,6	17,4%

Цей результат є принципово важливим для розуміння прикладного потенціалу програми. Він вказує на те, що програма не лише поглиблює вже існуючі емпатійні здібності, а й здатна суттєво розвинути їх у тих, хто починає з нижчого рівня. Для практики психологічної роботи у закладах вищої освіти цей висновок означає, що цільовою аудиторією програми мають бути насамперед студенти з низькими та середніми вихідними показниками емпатії – оскільки саме для них очікуваний ефект є найбільш вираженим. Студенти з початково високим рівнем емпатії також отримують користь від участі, хоча й меншою мірою у відносних показниках.

Загалом результати апробації програми свідчать про її практичну ефективність у розвитку як емпатії, так і міжособистісної компетентності студентів. Зростання показників в експериментальній групі за всіма досліджуваними вимірами на тлі незмінних показників контрольної групи є переконливим свідченням того, що зафіксовані зміни є наслідком саме програмового впливу. Особливо значущими є зниження показника «Особистісний дистрес», зростання когнітивної складової емпатії та суттєве покращення навичок управління конфліктами – три зони, що були ідентифіковані як пріоритетні за результатами первинного емпіричного

дослідження. Отримані результати є основою для висновків про ефективність програми, що представлені у наступному підрозділі.

3.3. Оцінка ефективності програми та практичні рекомендації

Результати апробації програми розвитку емпатії, представлені у попередньому підрозділі, дозволяють зробити обґрунтований висновок про її загальну ефективність. Порівняння показників експериментальної та контрольної груп до і після проведення занять виявило виражену позитивну динаміку за всіма досліджуваними вимірами – рівнем емпатії за обома методиками та міжособистісною компетентністю за ICQ – виключно в експериментальній групі. Відсутність будь-яких суттєвих змін у контрольній групі за той самий період унеможливорює пояснення зафіксованих результатів природним плином часу або іншими зовнішніми факторами. Таким чином, є підстави стверджувати, що саме участь у програмі стала причиною зафіксованих змін.

Найбільш вираженим результатом програми є зростання когнітивної складової емпатії – субшкали «Перспективопереїмання» IRI, яка продемонструвала найбільший приріст серед усіх показників методики (+2,7 бали в експериментальній групі). Цей результат є особливо значущим з практичного погляду, оскільки когнітивна емпатія виявилася у нашому дослідженні найбільш тісно пов'язаною з конструктивним управлінням конфліктами – навичкою, що є одним із найбільш затребуваних ресурсів у студентському середовищі. Відповідно, розвиток здатності розуміти точку зору іншого має безпосередній вплив на те, як студенти справляються з міжособистісними суперечностями у реальному житті.

Зниження показника «Особистісний дистрес» після проходження програми є ще одним результатом, що заслуговує окремої оцінки. На початку дослідження ця субшкала виявляла від'ємні зв'язки з більшістю показників

міжособистісної компетентності, що вказувало на дезадаптивний характер тривожної форми емпатії у частини студентів. Зменшення цього показника на 2,1 бали в експериментальній групі свідчить про те, що учасники програми навчилися зберігати стійкість у напружених міжособистісних ситуаціях, не уникаючи контакту з переживаннями іншого. Фактично це означає, що програма сприяла переходу від дезадаптивної до адаптивної форми емпатії – що є одним із найскладніших завдань у психологічній роботі з цим феноменом.

Суттєве зростання субшкали «Управління конфліктами» ICQ (+4,4 бали) підтверджує практичну цінність рольових ігор та алгоритму «STOP» як методів розвитку відповідних навичок. Ці інструменти дозволили учасникам у безпечному тренінговому просторі відпрацювати нові способи поведінки у конфліктних ситуаціях – з правом на помилку та можливістю повторити спробу. Перенесення цього досвіду у реальний контекст підтверджується якісними спостереженнями ведучого, зафіксованими у щоденнику: починаючи з сьомого заняття кілька учасників самостійно розповідали про ситуації, де вони свідомо застосували алгоритм «STOP» у реальних конфліктах і отримали відмінний від звичного результат.

Несподіваним, але приємним результатом програми стало зростання показника асертивності в учасників експериментальної групи. Оскільки асертивність не була основним предметом програми, цей результат потребує пояснення. Найбільш вірогідним поясненням є те, що освоєння техніки «Я-повідомлень» – формально спрямованої на розвиток емпатійної комунікації – одночасно є навичкою чіткого та ненасильницького вираження власних потреб та меж. Іншими словами, мова емпатії та мова асертивності в певній точці збігаються: обидві вимагають здатності усвідомлювати власний стан та виражати його без агресії та без замовчування. Цей висновок підтверджує теоретичне положення про взаємозв'язок емпатії та асертивності як взаємодоповнювальних складових міжособистісної зрілості.

Особливо показовою є закономірність, виявлена під час аналізу ефективності програми для підгруп з різним вихідним рівнем емпатії: найбільший відсотковий приріст міжособистісної компетентності продемонстрували студенти з початково низьким рівнем емпатії. Це означає, що програма є диференційовано ефективною – вона більше «дає» тим, хто більше потребує. Студенти з низьким вихідним рівнем емпатії, за результатами первинного дослідження, найбільш уразливі у сфері міжособистісних стосунків – і саме для них програма виявилася найбільш трансформативною. Цей результат підкреслює доцільність цільового впровадження програми насамперед для студентів з ідентифікованим дефіцитом емпатії.

Оцінюючи програму загалом, варто відзначити і певні її обмеження, що є важливим для коректної інтерпретації отриманих результатів. По-перше, тривалість програми – чотири тижні – є відносно невеликою, що обмежує глибину можливих змін. Розвиток емпатії є тривалим процесом, і восьми занять достатньо для закладання основ та формування початкових навичок, але не для їхнього глибокого закріплення. По-друге, вибірка дослідження є відносно невеликою – 40 осіб, – що обмежує можливості для генералізації висновків на ширші студентські популяції. По-третє, самозвітні методики, що використовувалися для вимірювання емпатії та міжособистісної компетентності, залишають певний простір для впливу соціальної бажаності – особливо після участі у програмі, де тема емпатії обговорювалась відкрито.

На основі отриманих результатів та досвіду апробації програми сформульовано практичні рекомендації для фахівців, які можуть її використовувати. Психологам закладів вищої освіти рекомендовано включати подібні програми у систему психологічного супроводу студентів першого курсу – саме в адаптаційний період, коли нові міжособистісні стосунки ще формуються і мають найбільшу пластичність. Кураторам студентських груп рекомендовано використовувати окремі елементи програми – зокрема,

практику «check-in» кіл та вправи на активне слухання – у форматі коротких групових зустрічей без необхідності організовувати повний тренінговий цикл.

Студентам, які не мали можливості пройти програму у груповому форматі, рекомендовано використовувати інструменти, доступні для самостійного застосування: ведення емоційного щоденника з рефлексивними питаннями, практику вправи «Три позиції сприйняття» у письмовому форматі при аналізі складних міжособистісних ситуацій та свідоме використання техніки «Я-повідомлень» у щоденній комунікації. Ці інструменти не вимагають групового формату та можуть застосовуватися індивідуально, що суттєво розширює їхню доступність. Систематичне використання навіть одного з цих інструментів здатне з часом суттєво підвищити рівень емпатійної чутливості та якість міжособистісних стосунків.

Підсумовуючи, програма розвитку емпатії як чинника оптимізації міжособистісних стосунків у студентському середовищі довела свою практичну ефективність у ході апробації та може бути рекомендована до широкого впровадження у систему психологічної роботи закладів вищої освіти. Отримані результати підтверджують, що емпатія є не лише стійкою рисою особистості, а й компетентністю, що піддається цілеспрямованому розвитку за умови системної та методично обґрунтованої роботи. Перспективами подальших досліджень у цій галузі є розробка пролонгованих програм розвитку емпатії, вивчення довгострокових ефектів подібних втручань, а також адаптація програми для специфічних студентських підгруп – зокрема, для студентів, що навчаються дистанційно або мають особливий освітній досвід.

Висновки до розділу 3

Розроблена програма розвитку емпатії є структурованим тренінговим циклом, побудованим за принципом поступового ускладнення від базового розвитку афективного розпізнавання до інтеграції навичок у повсякденний міжособистісний контекст. Теоретичне обґрунтування програми спирається на результати емпіричного дослідження, що визначили пріоритетні зони розвитку – когнітивну складову емпатії, здатність до управління конфліктами та особистісні межі. Система завдань програми охоплює чотири рівні – сенсорний, когнітивний, комунікативний та інтегративний – що відповідають структурі емпатії як психологічного феномена.

Апробація програми на вибірці з 20 студентів експериментальної групи виявила її практичну ефективність за всіма досліджуваними вимірами. Найбільш вираженою є динаміка субшкали «Управління конфліктами» ICQ (+4,4 бали) та субшкали «Перспективопереїмання» IRI (+2,7 бали), що свідчить про результативність рольових ігор та вправи «Три позиції сприйняття» як методів розвитку відповідних навичок. Зниження показника «Особистісний дистрес» на 2,1 бали є свідченням того, що програма сприяла переходу від дезадаптивної до адаптивної форми емпатії, що є одним із найбільш практично значущих результатів усього дослідження.

Аналіз диференційованої ефективності програми для підгруп з різним вихідним рівнем емпатії показав, що найбільший відносний приріст міжособистісної компетентності демонструють студенти з початково низьким рівнем емпатії, що обґрунтовує доцільність цільового впровадження програми саме для цієї категорії студентів. Практичні рекомендації, сформульовані за підсумками апробації, охоплюють три рівні – індивідуальний, груповий та інституційний – і можуть бути реалізовані як у форматі повного тренінгового циклу під керівництвом психолога, так і через окремі інструменти у роботі кураторів та самостійній практиці студентів.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукової літератури підтвердив, що емпатія є складним, багатовимірним психологічним феноменом, що включає афективну складову – здатність до емоційного резонансу з переживаннями іншого, когнітивну складову – здатність розуміти точку зору та мотиви іншого, і поведінкову складову – готовність до підтримуючих, просоціальних дій. Ці компоненти є відносно самостійними, розвиваються нерівномірно і по-різному пов'язані з різними параметрами міжособистісних стосунків. Оптимальним для якості міжособистісної взаємодії є збалансований розвиток усіх складових – зокрема, поєднання когнітивного розуміння позиції іншого з афективним відгуком на його стан за умови збереження власної ідентичності та особистісних меж.

Студентський вік є сензитивним для розвитку міжособистісних стосунків та формування зрілих форм емпатійної взаємодії. Студентська група виконує низку психологічних функцій – апробацію ідентичності, емоційну підтримку, формування соціальних навичок, – і якість міжособистісного середовища у ній суттєво впливає на психологічне благополуччя та адаптацію студентів. Аналіз наявних досліджень виявив, що емпатія є одним із найбільш значущих предикторів якості міжособистісних стосунків – вона пов'язана з глибиною дружніх стосунків, здатністю до конструктивного розв'язання конфліктів, готовністю до підтримуючої поведінки та рівнем задоволеності міжособистісними стосунками.

Емпіричне дослідження на вибірці з 40 студентів підтвердило основну гіпотезу роботи: між рівнем емпатії та міжособистісною компетентністю студентів існує статистично значущий позитивний зв'язок. Найбільш тісний зв'язок з рівнем емпатії виявила субшкала «Надання емоційної підтримки» ICQ ($r=0,73$, $p<0,01$), що підтверджує роль афективного співпереживання як мотиваційної основи підтримуючої поведінки. Субшкала «Особистісний дистрес» IRI виявила від'ємні зв'язки з більшістю показників міжособистісної

компетентності, що вказує на дезадаптивний характер тривожної форми емпатії та необхідність розрізнення між адаптивними та дезадаптивними її проявами у практичній роботі.

Порівняльний аналіз студентів з різним профілем емпатії засвідчив, що збалансований розвиток когнітивної та афективної складових є більш сприятливим для якості міжособистісних стосунків, ніж переважання однієї з них. Студенти з переважанням афективної складової виявляли вищі показники надання підтримки, але суттєво поступалися у конструктивному управлінні конфліктами; студенти з переважанням когнітивної складової демонстрували протилежний профіль. Ці результати мають практичне значення для розробки диференційованих програм розвитку емпатії, що враховують індивідуальний профіль учасника.

Розроблена програма розвитку емпатії у форматі восьмизанятійного соціально-психологічного тренінгу довела свою ефективність у ході апробації. В експериментальній групі зафіксовано суттєву позитивну динаміку за всіма досліджуваними показниками: найбільший приріст виявила субшкала «Управління конфліктами» ICQ (+4,4 бали) та субшкала «Перспективопереймання» IRI (+2,7 бали), а показник «Особистісний дистрес» знизився на 2,1 бали. У контрольній групі аналогічні показники залишилися практично незмінними, що підтверджує причинно-наслідковий характер зафіксованих змін. Програма виявилася особливо ефективною для студентів з початково низьким рівнем емпатії, що обґрунтовує доцільність її цільового впровадження для цієї категорії студентів.

Перспективами подальших досліджень є вивчення довгострокових ефектів програми, її адаптація для специфічних студентських підгруп та розробка пролонгованих форматів психологічного супроводу розвитку емпатії у студентському середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. Психологічні чинники спілкування студентської молоді в інтернет просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. С. 5–16.
2. Баркова Д. Ю., Нудель В. О. Особливості прояву емоційної сфери особистості у формуванні міжособистісних стосунків у юнацькому віці. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Т. 21, вип. 19. С. 23–29.
3. Білецька О. Проблема довіри та емпатії в контексті міжособистісних стосунків у період ранньої юності. *Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. 2021. № 1. С. 31–37.
4. Бойко В. В. Енергія емоцій у спілкуванні: погляд на себе та на інших. — М.: Інформаційно-видавничий дім «Філінъ», 1996. — 472 с.
5. Бурхан-Крутоус Л. А. Емпатія як складова емоційного інтелекту. *Актуальні проблеми юриспруденції та психології*. Дніпро, 2023. С. 68–72.
6. Волинчук О. В. Взаємозв'язок емпатії та суверенності психологічного простору студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. Вип. 4. С. 87–92.
7. Генсерук Г., Бойко М., Мартинюк С. Цифрові інструменти комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2022. № 1.1. С. 31–39.
8. Гнезділов Д. Ю. Особливості внутрішньої структури емпатії. *Наука і освіта*. 2013. №1-2. С. 22–26.
9. Гошовський Я.О., Брецько Ірина, Шкуркін В.В. Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емпатії в юнацькому віці. Становлення особистості: персоногенетичний контекст: збірник тез доповідей за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Мукачево, 23-24 квітня 2025 р. / ред. кол., гол. ред. Л.І. Капітан. - Мукачево : МДУ, 2025. - С. 42-44.

10. Данильченко І. В. Психологічні особливості розвитку професійної мотивації у студентів-психологів. *Актуальні проблеми особистісного зростання: збірник наукових праць*. 2019. С. 155–158.
11. Дворніченко Л. Л. Емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів ЗВО. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2023. № 2. С. 10–16.
12. Дерев'янка С. П. Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 126. С. 70–74.
13. Журавльова Л. П., Лаас М. В. Статеві особливості розвитку емоційного інтелекту та його чинників у юнацькому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 2 (18). С. 169–179.
14. Ічанська О. М., Закревська А. І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. № 9 (2). С. 272–276.
15. Кайріс О. Д., Самойленко А. С. Психологічні особливості міжособистісних відносин студентів ВНЗ з досвідом шкільного булінгу. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2015. С. 8–13.
16. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти : монографія. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.
17. Коломієць Т. В. Емпатія в структурі соціально-психологічної адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2012. С. 15–18.
18. Коломієць Т. В. Розвиток емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 77–84.
19. Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2015. 197 с.

20. Кузьміна В., Гульбс О., Діхтяренко С. Розвиток емпатії у студентів психологічного профілю в групах активного соціально-психологічного навчання (АСПН). *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2021. № 63. С. 117–132.
21. Кулешова О. В., Росолович О. В. Особливості прояву емпатії в учителів в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 82–87.
22. Купчишина В., Сердюк Ю. Емоційна емпатія як основа позитивної міжетнічної взаємодії. 2026. С. 131–137.
23. Лаас М. В. Особливості розвитку емпатії у ранньому та пізньому юнацькому віці. *Актуальні проблеми особистісного зростання*. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2021. С. 21–24.
24. Левчук М. Ю. Психологічні особливості емоційної емпатії у осіб різної статі. *Карпатський національний університет імені Василя Стефаника*. 2025. С. 101–104.
25. Лучків В. З. Емпатія як чинник асертивності в юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. № 3. С. 203–210.
26. Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук. Житомир, 2017. 200 с.
27. Михайлишин У. Б. Вплив міжособистісних відносин на формування адиктивної поведінки у юнацькому віці. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 3 (1). С. 165–183.
28. Миць П. Психологічні особливості розвитку соціального інтелекту у студентів. *Магістерський науковий вісник*. 2018. Вип. 29. С. 90–94.
29. Московець Л. Феномен емпатії у діяльнісному підході. *Початкова освіта: сучасні перспективи розвитку: матеріали конференції*. 2024. С. 50–53.
30. Мусатенко Ю. О. Особливості розвитку емпатії майбутніх психологів. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6, № 3. С. 73–81.

31. Оріщенко О. А. Інноваційність та емпатія: індивідуально-психологічні особливості. *Розвиток креативності як ресурсу інноваційного потенціалу особистості: психолого-педагогічні аспекти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції з міжнародною участю (07 квітня 2025 р.)*. Одеса : Університет Ушинського, 2025. С. 331–333.

32. Оріщенко О. А., Костандакі-Опришко С. Ю. Емпатія в структурі комунікативних якостей особистості. *The 9th International scientific and practical conference "Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects"* (February 20–22, 2022). Berlin : MDPC Publishing, 2022. С. 278–282.

33. Павелків Р. В. Особливості розвитку емпатії як соціально-психологічного явища та компонента моральної сфери особистості. *Інноватика у вихованні*. 2016. № 4. С. 16–27.

34. Перетятко Л. Г., Юдіна Н. О. Аналіз емпатії та темпераменту як компонентів педагогічної діяльності. *Психологія і особистість*. 2017. № 1. С. 146–154.

35. Пілішек С. Співвідношення понять «спілкування» і «комунікація» у контексті психології навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 2. С. 204–217.

36. Приймаченко О. М., Чириченко Ю. В. Емоційний інтелект неповнолітніх засуджених чоловічої статі у проявах емпатії, емоційної креативності та емоційного самоусвідомлення. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 9. С. 211–219.

37. Сакалюк О. П. Емпатія як соціально-психологічний феномен. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2013. № 110. С. 147–153.

38. Сердюк Н. М. Емпатія як компонент конкурентоздатності майбутніх психологів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2016. № 5. С. 95–99.

39. Скворчевська Є. Чинники переживання почуття самотності в юнацькому віці. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach*. 2024. № 19. С. 155–166.
40. Солодухова Л. В. Емпатія в світлі різних теоретичних підходів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2011. № 41. С. 204–211.
41. Стасюк Ю. М., Левенець А. В. Роль комунікації в покращенні якості освітнього процесу. *Економіка і менеджмент 2024: перспективи інтеграції та інноваційного розвитку*. 2024. С. 131–133.
42. Сторож В. В. Формування емпатії у студентів-психологів за допомогою групової роботи. *The 3rd International scientific and practical conference "Science and society: modern trends in a changing world"* (February 19–21, 2024). Vienna : MDPC Publishing, 2024. С. 212–215.
43. Таценко Н. В. Феномен емпатії в сучасних наукових парадигмах. *Філологічні трактати*. 2014. Т. 6, № 4. С. 55–64.
44. Федотова Т. В. Психологічні особливості оцінки креативними особистостями соціально-психологічного клімату. *Психологічні перспективи*. 2014. № 23. С. 298–308.
45. Чаплак Я. В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological journal*. 2018. № 4 (5). С. 24–39.
46. Шикирава Н. М. Емпатія як психологічна категорія. *Особистісне зростання: теорія і практика: збірник наукових праць за матеріалами III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*. Житомир, 2018. С. 148–151.
47. Шукліна О. О., Шопша О. М. Психологічні особливості емоційного вигорання у міжособистісних відносинах в юнацькому віці. *The 4th International scientific and practical conference "Innovation and development in world science"* (February 2–4, 2026). Zurich : MDPC Publishing, 2026. С. 191–198.

48. Щілінська Г. В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх вирішення. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. № 18. С. 50–58.
49. Яновська Т. А. Психологічні особливості міжособистісних стосунків студентської молоді з різним рівнем самооцінки. *Молодий вчений*. 2018. № 5 (1). С. 33–36.
50. Antinienė D., Lekavičienė R. Empathy and its factors: Empirical study. *Baltic journal of sport and health sciences*. 2015. Vol. 4 (99).
51. Chung M. S. Relations on self-esteem, empathy and interpersonal relationship for reinforcing competence in communication of nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*. 2014. Vol. 20, № 2. P. 332–340.
52. Coutinho J. F., Silva P. O., Decety J. Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*. 2014. Vol. 61, № 4. P. 541.
53. Jo E., Kim H.-S., Hwang S.-J. Mediating effect of communication ability in the relation between empathy and interpersonal relation in nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*. 2020. Vol. 26, № 3. P. 290–298.
54. Guariglia P. et al. The key role of empathy in the relationship between age and social support. *Healthcare*. MDPI, 2023. P. 2464.
55. Héту S., Taschereau-Dumouchel V., Jackson P. L. Stimulating the brain to study social interactions and empathy. *Brain Stimulation*. 2012. Vol. 5, № 2. P. 95–102.
56. Davis, M. H. Interpersonal Reactivity Index (IRI). URL: <https://backend.fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/EMPATHY-InterpersonalReactivityIndex.pdf> (дата звернення: 03.05.2026).
57. Jiang Y. et al. The influence of college students' empathy on prosocial behavior in the COVID-19 pandemic: the mediating role of social responsibility. *Frontiers in Psychiatry*. 2021. Vol. 12. P. 782246.

58. Kafadar T. The correlation between the empathy levels and interpersonal communication skills of social studies teacher candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 2022. Vol. 14, № 3. P. 2218–2228.
59. Leite I. et al. The influence of empathy in human–robot relations. *International Journal of Human-Computer Studies*. 2013. Vol. 71, № 3. P. 250–260.
60. Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). *Five domains of interpersonal competence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991.
61. Park K. H. et al. The relationships between empathy, stress and social support among medical students. *International Journal of Medical Education*. 2015. Vol. 6. P. 103.
62. Toronto Empathy Questionnaire (TEQ). URL: <https://psychology-tools.com/test/toronto-empathy-questionnaire> (дата звернення: 03.05.2026).
63. Tripathy M. Effect of empathy, emotional intelligence on interpersonal communication. *Journal of American Science*. 2021. Vol. 17, № 9. P. 24–27.
64. Wang X., Kong Q., Ouyang M. Teacher-student relationships, empathy, and prosocial behaviors: Examining between- and within-person relations. *Journal of Youth and Adolescence*. 2026. Vol. 55, № 3. P. 624–640.

ДОДАТКИ

Додаток А. Багатофакторний опитувальник емпатії (Interpersonal Reactivity Index, IRI) (M. Davis)

Твердження цього опитувальника стосуються Ваших почуттів і думок у різних ситуаціях. Для кожного твердження відзначте, будь ласка, наскільки добре воно підходить до Вас, вибравши відповідну літеру зі шкали над твердженнями від 0 до 4, де

0 – зовсім мене не стосується

4 – описує мене дуже добре

1. Я мрію і фантазую, з певною регулярністю, про речі, які можуть зі мною статися.
2. Я часто відчуваю ніжні, турботливі почуття до людей, яким пощастило менше, ніж мені.
3. Мені іноді буває важко побачити речі з точки зору «іншого».
4. Іноді мені не дуже шкода інших людей, коли вони мають проблеми.
5. Я дійсно переймаюся почуттями героїв роману чи якоїсь іншої книги
6. В екстремальних ситуаціях я відчуваю страх і розгубленість.
7. Зазвичай я об'єктивний, коли дивлюся фільм або виставу, і не часто повністю захоплююсь нею.
8. Я намагаюся вислухати всі сторони в суперечці, перш ніж ухвалити рішення.
9. Коли я бачу, що когось використовують, я відчуваю певне бажання стати на його захист
10. Іноді я відчуваю себе безпорадним, коли опиняюся в дуже емоційній ситуації.
11. Іноді я намагаюся краще зрозуміти своїх друзів, уявляючи, як все виглядає з їхньої точки зору.

12. Захопитися гарною книгою чи фільмом - це для мене досить рідкісне явище.
13. Коли я бачу, що хтось страждає, я, як правило, залишаюся спокійним
14. Нещастя інших людей зазвичай не дуже мене турбують.
15. Якщо я впевнений у своїй правоті, я не витрачаю багато часу на вислуховування аргументів інших людей.
16. Після перегляду п'єси або фільму я відчуваю себе одним із персонажів.
17. Перебування в напруженій емоційній ситуації мене лякає.
18. Коли я бачу, що з кимось поводяться несправедливо, мені зазвичай не дуже шкода його.
19. Зазвичай я досить ефективно справляюся з надзвичайними ситуаціями.
20. Мене часто дуже зворушують речі, які я бачу.
21. Я вважаю, що у кожного питання є дві сторони і намагаюся дивитися на нього з обох боків.
22. Я б описав себе як досить м'якосердну людину.
23. Коли я дивлюся хороший фільм, я можу дуже легко поставити себе на місце головного героя
24. Я схильний втрачати контроль під час надзвичайних ситуацій.
25. Коли я засмучений на когось, я зазвичай намагаюся на деякий час «поставити себе на його місце».
26. Коли я читаю цікаве оповідання або роман, я уявляю, як би я почувався, якби події, описані в ньому, відбувалися зі мною.
27. Коли я бачу когось, хто дуже потребує допомоги в надзвичайній ситуації, мене буквально «розриває на шматки зсередини»
28. Перш ніж критикувати когось, я намагаюся уявити, як би я почувався на його місці.

Додаток Б. Toronto Empathy Questionnaire (TEQ)

Інструкція. Нижче наведено перелік тверджень. Уважно прочитайте кожне з них і оцініть, як часто ви відчуваєте або поводитесь так, як описано. Обведіть свою відповідь у бланку. Правильних чи неправильних відповідей немає. Будь ласка, відповідайте якомога чесніше.

	Твердження	Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Завжди
1	Коли хтось поруч відчуває збудження або захоплення, я теж починаю це відчувати.					
2	Нещастя інших людей мене не дуже тривожать.					
3	Мене засмучує, коли з кимось поводяться без поваги.					
4	Коли хтось близький щасливий, я залишаюся байдужим(-ою).					
5	Мені подобається допомагати іншим почуватися краще.					
6	Я відчуваю тепло й турботу до людей, яким пощастило менше, ніж мені.					
7	Коли друг/-подруга починає розповідати про свої проблеми, я намагаюся переключити розмову на іншу тему.					
8	Я можу помітити, що людина сумує, навіть якщо вона нічого не каже.					
9	Я відчуваю, що «налаштований(-а) на одну хвилю» з настроєм інших людей.					
10	Я не відчуваю співчуття до людей, які самі спричинили свої серйозні хвороби.					
11	Мене дратує, коли хтось плаче.					
12	Мені насправді байдуже, що відчувають інші люди.					

13	Коли я бачу когось у розпачі, у мене виникає сильне бажання допомогти.					
14	Коли я бачу, що з кимось обходяться несправедливо, я не відчуваю до нього/неї особливого жалю.					
15	Мені здається безглуздим плакати від щастя.					
16	Коли я бачу, що когось використовують, у мене виникає бажання захистити цю людину.					

Додаток В. Опитувальник міжособистісної компетентності (Items of the Interpersonal Competence Questionnaire – ICQ)

Інструкція. Оцініть, наскільки добре ви вмієте робити кожне з наведеного.

Шкала: **1** — дуже погано · **2** — погано · **3** — задовільно · **4** — добре · **5** — дуже добре

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Запропонувати новому знайомому кудись піти разом або щось зробити разом, наприклад, вийти разом.					
2	Сказати знайомому/подрузі, що вам не подобається певна його/її поведінка стосовно вас.					
3	Розповісти щось особисте про себе під час розмови з людиною, яку ви щойно почали пізнавати.					
4	Допомогти близькому другові/подрузі розібратися у своїх думках і почуттях щодо важливого рішення, наприклад, вибору кар'єри.					
5	Уміти визнати, що ви можете помилятися, коли суперечка з близьким починає переростати в серйозну сварку.					
6	Знаходити й пропонувати заняття новим людям, які здаються вам цікавими та привабливими.					

7	Сказати «ні», коли знайомий/-а просить вас зробити те, чого ви не хочете.					
8	Відкритися перед новим другом/знайомим і показати свою м'якшу, чутливішу сторону.					
9	Терпляче й чуйно вислухати друга, коли він/вона «випускає пар» через зовнішні проблеми.					
10	Відкласти образи вбік під час сварки з близькою людиною.					
11	Підтримувати розмову з новим знайомим, якого ви хотіли б краще пізнати.					
12	Відмовити знайомому/-ій у нерозумному проханні.					
13	Розповісти близькому другові/подрузі те, чого ви соромитесь у собі.					
14	Допомогти близькому другові/подрузі докопатися до суті проблеми, яку він/вона переживає.					
15	Під час конфлікту з близькою людиною справді слухати її скарги, не намагаючись «читати думки».					
16	Бути цікавою й приємною людиною в компанії при знайомстві з новими людьми.					
17	Відстоювати свої інтереси, коли знайомий/-а нехтує вами або поводить себе безтактно.					
18	Дати новому другові/подрузі можливість пізнати вас справжнього/-ю.					
19	Допомогти близькому другові/подрузі справитися з сімейними проблемами або проблемами з сусідами по кімнаті.					
20	Під час сварки з близькою людиною стати на її місце і по-справжньому зрозуміти її точку зору.					
21	Представитися людині, з якою ви хотіли б познайомитися (або зустрічатися).					
22	Сказати знайомому/-ій, що його/її певна поведінка вас бентежить.					
23	Опустити захисний «зовнішній панцир» і довіритися близькому другові/подрузі.					
24	Бути уважним/-ою і чуйним/-ою слухачем для друга, якому зараз важко.					
25	Утримуватися від слів, які можуть перетворити суперечку на велику сварку.					
26	Зателефонувати новому знайомому/-ій, щоб домовитися про зустріч.					
27	Поговорити з близьким другом/подругою відверто, якщо він/вона порушив(-ла) обіцянку.					
28	Розповісти близькому другові/подрузі про те, що таємно викликає у вас тривогу або страх.					

29	Говорити й робити те, що підтримає близького друга/подругу, коли йому/їй погано.						
30	Вирішувати конкретну суперечку з другом без глобальних звинувачень («ти завжди так робиш»).						
31	Справляти гарне перше враження на людей, з якими ви хотіли б потоваришувати або зустрічатися.						
32	Сказати другові/подрузі, що його/її вчинок образив вас.						
33	Розповісти близькому другові/подрузі, як багато він/вона для вас значить і як ви його/її цінуєте.						
34	Виявляти щире співчуття, навіть коли проблема друга/подруги вам нецікава.						
35	Коли ви сердиті на друга/подругу, визнавати, що у нього/неї є своя обґрунтована точка зору, навіть якщо ви з нею не погоджуєтеся.						
36	Ходити на вечірки або зустрічі, де ви мало кого знаєте, щоб завести нові знайомства.						
37	Сказати знайомому/-ій, що його/її вчинок розлютив вас.						
38	Вміти перевести розмову зі знайомим/-ою за межі поверхневих тем, щоб по-справжньому пізнати одне одного.						
39	Коли близький друг/подруга потребує допомоги й підтримки, давати поради так, щоб вони сприймалися добре.						
40	Не «вибухати» на близьку людину (навіть якщо це виправдано), щоб уникнути руйнівного конфлікту.						

Додаток Г. Програма розвитку емпатії як чинника оптимізації міжособистісних стосунків у студентському середовищі

Мета програми: розвиток емпатійної компетентності студентів та оптимізація якості їхніх міжособистісних стосунків через систему структурованих групових занять.

Цільова аудиторія: студенти закладів вищої освіти віком 17–23 роки.

Формат: групова робота (8–12 осіб), 8 занять.

Тривалість одного заняття: 90 хвилин.

Загальна тривалість програми: 4 тижні (2 заняття на тиждень).

Методи оцінки ефективності: порівняння показників IRI, TEQ та ICQ до та після реалізації програми.

ТИЖДЕНЬ 1. ОСНОВИ ЕМПАТІЇ

Заняття 1. Знайомство з програмою. Що таке емпатія?

Мета: встановлення групових норм та безпечного простору, введення поняття емпатії, первинна діагностика.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Організаційний (15 хв.) Ведучий знайомить учасників з програмою, її метою та структурою. Разом з групою формулюються та фіксуються групові правила роботи: конфіденційність, право на «пас», відсутність оцінок, повага до досвіду кожного. Учасники заповнюють первинний діагностичний пакет – методики IRI, TEQ та ICQ.

Блок 2. Знайомство (20 хв.) Вправа «Моє ім'я та емоція»: кожен учасник називає своє ім'я та одну емоцію, яку він зараз відчуває, і коротко пояснює чому. Завдання групи – уважно слухати та не коментувати. Після завершення кола ведучий запитує: «Що ви помітили? Чи впізнавали ви щось знайоме у словах інших?» Це питання природно підводить до теми заняття.

Блок 3. Інформаційний (20 хв.) Міні-лекція «Що таке емпатія і навіщо вона нам?». Ведучий пояснює різницю між афективною та когнітивною

складовими емпатії, розрізняє поняття емпатії, симпатії та емоційного злиття. Використовуються прості побутові приклади: ситуація, коли друг розповідає про невдачу на екзамені – як по-різному можна на це відреагувати і що стоїть за кожною реакцією.

Блок 4. Групова дискусія (25 хв.) Ведучий пропонує групі обговорити питання: «Коли ви востаннє відчували, що вас по-справжньому зрозуміли? Що тоді відбувалося?» та «Чи буває так, що чужі переживання буквально «поглинають» вас? Як ви з цим справляєтеся?». Дискусія будується у форматі вільного обміну без тиску на участь.

Блок 5. Завершення (10 хв.) Коротке «check-in» коло: кожен учасник одним реченням відповідає на питання «З чим я йду з сьогоднішнього заняття?». Ведучий підсумовує ключові думки та анонсує наступне заняття.

Заняття 2. Афективна емпатія: вчимося відчувати стан іншого

Мета: розвиток здатності до афективного резонансу та точності розпізнавання емоційних станів іншого.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло: кожен учасник одним словом описує свій актуальний емоційний стан. Ведучий звертає увагу на різноманітність станів у групі та підкреслює, що здатність помітити цю різноманітність – уже перший крок до емпатії.

Блок 2. Вправа «Дзеркало емоцій» (20 хв.) Учасники об'єднуються у пари. Один партнер протягом 3 хвилин розповідає про будь-яку нейтральну ситуацію зі свого тижня (наприклад, як їхав до університету), але розповідає з певним прихованим емоційним забарвленням – задоволення, роздратування, втома, тривога тощо. Другий учасник уважно слухає і після завершення формулює: «Мені здається, ти зараз відчуваєш...» та пояснює, на підставі яких сигналів він дійшов такого висновку. Пари міняються ролями. Після

виконання вправи – коротке групове обговорення: на які сигнали ви спиралися? Що було легко, що – важко?

Блок 3. Міні-лекція (15 хв.) «Невербальна мова емоцій»: ведучий розповідає про основні канали передачі емоційного стану – міміку, інтонацію, позу, темп мовлення. Пояснює, що афективна емпатія спирається насамперед на ці канали, і демонструє кілька прикладів різного прочитання однієї й тієї самої фрази залежно від невербального супроводу.

Блок 4. Вправа «Активне слухання» (30 хв.) Учасники знову працюють у парах. Один партнер протягом 5 хвилин розповідає про ситуацію, яка його нещодавно хвилювала – не обов'язково дуже особисту, достатньо будь-якої емоційно значущої. Другий слухає без жодних слів – лише зберігаючи зоровий контакт та відкриту позу. Після завершення слухач описує: які емоції він спостерігав у партнера, що, на його думку, було для партнера найважливішим у цій ситуації. Оповідач дає зворотний зв'язок: що було влучно, що – ні. Пари міняються ролями, потім відбувається групове обговорення.

Блок 5. Завершення (15 хв.) Групова рефлексія: «Що для вас було найскладнішим у сьогоднішніх вправах?», «Що ви помітили у собі, коли вас справді слухали?». Ведучий підсумовує та дає домашнє завдання: протягом тижня щодня обирати одну розмову, в якій свідомо зосереджуватися на невербальних сигналах співрозмовника, і коротко записувати спостереження.

ТИЖДЕНЬ 2. РОЗУМІННЯ ІНШОГО

Заняття 3. Когнітивна емпатія: вчимося розуміти позицію іншого

Мета: розвиток здатності до перспективопереймання та когнітивного розуміння мотивів і позиції іншої людини.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло. Ведучий запитує: «Чи виконували домашнє завдання з минулого заняття? Що ви помітили?» Короткий обмін спостереженнями без оцінок.

Блок 2. Міні-лекція (15 хв.) «Когнітивна емпатія та перспективопереймання»: ведучий пояснює різницю між «я розумію, що ти відчуваєш» та «я знаю, як це – бути тобою у цій ситуації». Наводить приклад: двоє студентів не здали іспит. Один переживає це як особисту ганьбу, другий – як технічну невдачу. Зовні їхня поведінка може виглядати однаково, але внутрішній зміст переживання – зовсім різний. Когнітивна емпатія – це здатність розрізнити цю різницю.

Блок 3. Вправа «Три позиції сприйняття» (35 хв.) Кожен учасник письмово описує одну конфліктну або напружену ситуацію зі свого міжособистісного досвіду – не надто болючу, але таку, що залишила запитання. Далі учасник описує цю ж ситуацію тричі: від першої особи (як він її бачив і відчував), від другої особи (як, на його думку, її бачив і відчував інший учасник), від третьої особи (як сторонній спостерігач описав би цю ситуацію нейтрально). Після завершення письмової роботи охочі діляться спостереженнями: що змінилося у сприйнятті ситуації після написання від позиції іншого? Де виникали труднощі?

Блок 4. Групова дискусія (20 хв.) Ведучий ставить питання: «Чи є ситуації, у яких вам особливо важко зрозуміти позицію іншого? Що цьому заважає?». Обговорення підводить до думки про те, що перешкодою для когнітивної емпатії нерідко є не брак інтелекту, а емоційна захопленість власною позицією.

Блок 5. Завершення (10 хв.) «Check-out» коло: одне речення про те, що змінилося у сприйнятті якоїсь ситуації після сьогоднішнього заняття. Домашнє завдання: протягом тижня у будь-якій суперечці або непорозумінні зупинятися і письмово відповідати на питання «Що зараз відчуває інша людина і чому вона так поводиться?».

Заняття 4. Межі та емпатія: де закінчуюсь я і починається інший?

Мета: розмежування емпатії та емоційного злиття, розвиток здатності зберігати власну ідентичність у процесі емпатійного контакту.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло. Короткий обмін домашніми спостереженнями.

Блок 2. Міні-лекція (20 хв.) «Емпатія vs. злиття: як не розчинитися в іншому». Ведучий пояснює різницю між емпатією – «я розумію твій біль і залишаюся поряд» – та злиттям – «твій біль стає моїм і я вже не можу тобі допомогти». Наводить конкретний приклад: студентка, яка так глибоко переймається проблемами подруги, що починає відчувати ті самі симптоми тривоги і врешті-решт уникає спілкування з нею, щоб захистити себе. Ведучий пояснює, що психологічні межі – це не байдужість, а умова для стійкої присутності поряд з іншим.

Блок 3. Вправа «Чия це емоція?» (25 хв.) Учасники отримують аркуш паперу, поділений навпіл. Зліва – «Мої емоції», справа – «Емоції іншого». Ведучий зачитує кілька коротких сценаріїв міжособистісних ситуацій (наприклад, «Друг розповідає, що його відрахували з університету», «Однокурсниця плаче після дзвінка додому», «Колега по групі злиться через несправедливу оцінку»). Для кожного сценарію учасники записують: що вони самі відчують у цій ситуації і що, на їхню думку, відчуває інша людина. Потім – обговорення: чи легко було розрізнити власну емоцію та емоцію іншого? У яких ситуаціях межа стирається?

Блок 4. Практика емоційного щоденника (20 хв.) Ведучий представляє інструмент емоційного щоденника з рубрикою «Чи є ця емоція моєю?». Учасники одразу спробують його у дії: письмово описують будь-яку нещодавню ситуацію спілкування та відповідають на три питання: «Що я відчував?», «Що відчував інший?», «Де мої емоції переплелися з його емоціями?». Охочі діляться спостереженнями.

Блок 5. Завершення (15 хв.) Групова рефлексія: «Що для вас означає бути поряд з людиною у її переживанні, не беручи це переживання на себе?».

Домашнє завдання: вести емоційний щоденник протягом тижня, щодня записуючи одну ситуацію взаємодії.

ТИЖДЕНЬ 3. ЕМПАТІЯ У ДІЇ

Заняття 5. Емпатійна комунікація: як говорити так, щоб тебе чули

Мета: розвиток навичок емпатійного мовлення, освоєння техніки «Я-повідомлень» та емпатійних відповідей у діалозі.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло. Обмін спостереженнями з емоційного щоденника: чи помітили учасники щось нове у своїх реакціях протягом тижня?

Блок 2. Міні-лекція (20 хв.) «Мова емпатії: від звинувачень до розуміння». Ведучий знайомить учасників з технікою «Я-повідомлень» та принципом ненасильницької комунікації. Пояснює чотири кроки: спостереження (без оцінки), почуття, потреба, прохання. Порівнює дві версії однієї репліки: «Ти ніколи не слухаєш мене!» та «Коли я говорю, а ти дивишся у телефон, я відчуваю, що мені не важливо. Мені потрібно, щоб ти звернув на мене увагу хоча б на кілька хвилин». Обговорює з групою: яка версія скоріше викличе відкритість, а яка – захист?

Блок 3. Вправа «Переклад» (20 хв.) Учасники отримують картки з репліками у форматі звинувачень або претензій («Ти завжди спізнюєшся!», «Ти взагалі не думаєш про інших», «Ніхто ніколи мене не розуміє»). Завдання – «перекласти» кожну репліку у формат «Я-повідомлення», зберігши суть, але прибравши звинувачення. Потім пари обмінюються варіантами та обговорюють, як змінюється сприйняття повідомлення.

Блок 4. Рольові ігри (30 хв.) Ведучий пропонує три сценарії для програвання у парах: однокурсник просить допомоги з курсовою у момент, коли ти сам перевантажений; друг ображається через те, що ти відмовив у позиці грошей; однокурсниця скаржиться на несправедливість викладача і

чекає підтримки. У кожному сценарії один учасник грає роль того, хто звертається, другий – практикує емпатійну відповідь та «Я-повідомлення». Після програвання – коротке обговорення: що вдалося, що виявилось складним?

Блок 5. Завершення (10 хв.) «Check-out» коло: одне речення про те, яку техніку з сьогоднішнього заняття учасник хотів би спробувати у реальному житті. Домашнє завдання: використати «Я-повідомлення» хоча б в одній реальній ситуації протягом тижня та записати результат.

Заняття 6. Емпатія та конфлікт: розуміння як інструмент вирішення

Мета: розвиток навичок застосування когнітивної емпатії у конфліктних ситуаціях, освоєння алгоритму «STOP».

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло. Обмін досвідом домашнього завдання: чи вдалося застосувати «Я-повідомлення»? Що відбулося?

Блок 2. Міні-лекція (20 хв.) «Чому ми перестаємо розуміти одне одного у конфлікті?». Ведучий пояснює, як емоційне збудження звужує здатність до когнітивної емпатії і чому у момент конфлікту ми автоматично переходимо до захисту власної позиції. Представляє алгоритм «STOP»: S – зупинись та зроби кілька вдихів; T – подумай, що зараз відчуває інший; O – визнач потребу, яка стоїть за його поведінкою; P – обери усвідомлену відповідь замість автоматичної реакції. Пояснює, що цей алгоритм не вирішує конфлікт автоматично, але відкриває простір для діалогу.

Блок 3. Вправа «Анатомія конфлікту» (25 хв.) Кожен учасник письмово описує конфлікт зі свого досвіду, що залишився невирішеним або завершився погано. Потім застосовує до нього алгоритм «STOP» ретроспективно: що він відчував, що, можливо, відчував інший, яка потреба стояла за поведінкою іншого, яку відповідь він міг би обрати замість тієї, яку обрав тоді. Охочі діляться в групі – без тиску.

Блок 4. Рольові ігри (25 хв.) Три сценарії для програвання у парах: суперечка за проект у навчальній групі де обидва претендують на керівну роль; ситуація, коли один друг відчуває, що інший приділяє йому менше часу через нові стосунки; непорозуміння між однокурсниками через різні очікування від спільної підготовки до іспиту. Завдання – застосувати алгоритм «STOP» у процесі рольової гри. Після кожного програвання – коротка рефлексія у парі.

Блок 5. Завершення (10 хв.) Групова рефлексія: «Що змінилося у вашому сприйнятті конфліктних ситуацій після сьогоднішнього заняття?». Домашнє завдання: у найближчій напруженій ситуації свідомо застосувати хоча б перший крок алгоритму – зупинитися – та записати, що відбулося далі.

ТИЖДЕНЬ 4. ІНТЕГРАЦІЯ ТА ЗАВЕРШЕННЯ

Заняття 7. Емпатія у повсякденному житті: від вправ до звичок

Мета: перенесення набутих навичок у реальний контекст повсякденної взаємодії, формування стійких звичок емпатійної поведінки.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло. Обмін досвідом застосування алгоритму «STOP» протягом тижня.

Блок 2. Вправа «Тиждень емпатії» (30 хв.) Учасники отримують картки з конкретними мікрозавданнями на кожен день наступного тижня: «Сьогодні у трьох розмовах зверни увагу лише на невербальні сигнали», «Сьогодні у будь-якій суперечці спочатку вислови позицію іншого краще, ніж він сам», «Сьогодні ініціюй розмову з малознайомим однокурсником», «Сьогодні у відповідь на скаргу іншого утримайся від порад і лише назви його емоцію», «Сьогодні застосуй «Я-повідомлення» у реальній ситуації». Учасники обговорюють у парах, яке із завдань здається найбільш складним і чому.

Блок 3. Групова дискусія (25 хв.) «Де у вашому повсякденному житті є найбільше простору для розвитку емпатії?». Учасники обговорюють конкретні

ситуації – навчальні пари, гуртожиток, студентські проекти, соціальні мережі – та визначають, де вони найчастіше діють без урахування стану іншого і чому. Ведучий підкреслює, що розвиток емпатії відбувається не на тренінгах, а у звичайних щоденних взаємодіях.

Блок 4. Вправа «Лист однокурснику» (15 хв.) Кожен учасник анонімно пише короткий лист будь-кому з групи – не адресуючи його конкретній людині – зі словами підтримки, розуміння або вдячності. Листи збираються та роздаються випадково. Учасники мовчки читають отримані листи. Ведучий не коментує – ця вправа є емоційним досвідом, а не предметом аналізу.

Блок 5. Завершення (10 хв.) «Check-out» коло: одне речення про те, яка навичка з усієї програми є для учасника найбільш значущою. Ведучий анонсує останнє заняття та просить учасників до наступного разу письмово відповісти на питання «Що змінилося у моїх стосунках з оточуючими за час участі у програмі?».

Заняття 8. Завершення програми. Рефлексія та підсумки

Мета: підведення підсумків програми, повторна діагностика, групова рефлексія змін, окреслення подальшого шляху розвитку.

Тривалість: 90 хвилин.

Хід заняття:

Блок 1. Розминка (10 хв.) «Check-in» коло: кожен учасник одним словом описує, з яким почуттям він прийшов на останнє заняття.

Блок 2. Повторна діагностика (20 хв.) Учасники повторно заповнюють методики IRI, TEQ та ICQ. Ведучий пояснює, що результати будуть опрацьовані та повідомлені кожному індивідуально, і підкреслює, що зміни у показниках – це не оцінка учасника, а орієнтир для подальшого розвитку.

Блок 3. Рефлексія змін (25 хв.) Учасники зачитують або переказують відповіді на питання «Що змінилося у моїх стосунках з оточуючими за час участі у програмі?», підготовлені як домашнє завдання. Ведучий уважно слухає та відзначає спільні теми, що з'являються у різних учасників. Групова

дискусія: «Що з того, що ви навчилися тут, ви вже використовуєте у реальному житті?»

Блок 4. Вправа «Зворотний зв'язок групі» (20 хв.) Кожен учасник отримує стільки аркушів паперу, скільки є інших учасників у групі. На кожному аркуші він завершує речення: «[Ім'я], за час нашої спільної роботи я помітив у тебе...» та «Мені здається, тобі варто пам'ятати, що ти вмієш...». Аркуші передаються адресатам. Учасники мовчки читають отримані повідомлення. За бажанням – короткий обмін реакціями.

Блок 5. Завершальний ритуал та закриття групи (15 хв.) Ведучий пропонує учасникам по колу завершити три речення: «На цих заняттях я навчився...», «Я хочу продовжувати...», «Я йду звідси з...». Ведучий дякує групі, коротко підсумовує шлях, пройдений разом, та нагадує про інструменти, освоєні під час програми. Програма завершується.