

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ**

Факультет управління
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»**

Спеціальність: 053 Психологія

Освітня програма: Психологія

ВИКОНАВ:

студент групи ПС22-2, *Йосипенко*
Анна Ярославівна

КЕРІВНИК:

д. психол. наук, проф., проф. каф. психології
Шевяков Олексій Володимирович

РЕЦЕНЗЕНТ:

к. пед. наук, доц., доц. каф. міждисциплінарних
досліджень Дніпровської академії музики
Славська Яніна Анатоліївна

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ:

завідувач кафедри психології, канд.
психол. н., доц. *Скляньська Ольга*
Вадимівна

м. Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

Йосипенко А. Я. Психологічні особливості формування професіоналізму майбутніх психологів.

У роботі проаналізовано психологічні особливості формування професіоналізму майбутніх психологів. Розкрито значення рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції поведінки та емоційного інтелекту як психологічних ресурсів професійного становлення. Емпіричне дослідження проведено серед 40 студентів-психологів четвертого курсу. Встановлено, що більшість досліджуваних показників мають переважно середній рівень розвитку, тоді як емоційний інтелект виявився найменш сформованим компонентом. Гіпотезу дослідження підтверджено частково. Запропоновано рекомендації щодо розвитку психологічних ресурсів майбутніх психологів.

Ключові слова: професіоналізм, майбутні психологи, рефлексивність, емпатія, мотивація до успіху, саморегуляція, емоційний інтелект.

SUMMARY

Yosypenko A. Y. Psychological Features of the Formation of Professionalism of Future Psychologists.

The thesis analyzes the psychological features of the formation of professionalism of future psychologists. The study examines reflexivity, empathy, achievement motivation, behavioral self-regulation, and emotional intelligence as psychological resources of professional development. The empirical research involved 40 fourth-year psychology students. The results showed that most of the studied psychological resources were mainly at an average level, while emotional intelligence was the least developed component. The research hypothesis was partially confirmed. Practical recommendations for developing the psychological resources of future psychologists are proposed.

Keywords: professionalism, future psychologists, reflexivity, empathy, achievement motivation, self-regulation, emotional intelligence.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	7
1.1. Поняття професіоналізму в психології.....	7
1.2. Психологічні чинники формування професіоналізму.....	12
1.3. Професійне становлення студента-психолога.....	20
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	32
2.1. Організація та проведення дослідження.....	32
2.2. Методики дослідження.....	37
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ.....	43
3.1. Аналіз отриманих даних.....	43
3.2. Інтерпретація результатів дослідження щодо висунутої гіпотези.....	53
3.3. Рекомендації для студентів-психологів щодо розвитку психологічних ресурсів професіоналізму.....	58
ВИСНОВКИ.....	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми. Проблема професіоналізму та професійного розвитку особистості вже була предметом дослідження багатьох науковців. Окремі її аспекти розглядали Л. О. Сухоставська, Т. О. Афанасьєва, Т. А. Андреассен, В. Й. Бочелюк, І. П. Дружиніна, М. П. Козирєв, Ю. Р. Козловська, І. Хоржевська та інші дослідники. Попри значну кількість наукових напрацювань, проблема формування професіоналізму майбутніх психологів не має остаточного й однозначного вирішення. У науковій літературі по-різному визначаються структура професіоналізму, провідні психологічні чинники його формування, співвідношення професійної компетентності й особистісної зрілості, а також умови розвитку цих характеристик у процесі фахової підготовки. Особливим залишається питання про те, які саме психологічні ресурси є найбільш значущими для професійного становлення студента-психолога.

У сучасних умовах це питання має не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки якість психологічної допомоги залежить не тільки від рівня теоретичної підготовки майбутнього фахівця, а й від розвитку його професійно важливих особистісних якостей. У зв'язку з цим актуальним є вивчення психологічних особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів через аналіз конкретних особистісних ресурсів: рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції поведінки та емоційного інтелекту. Дослідження рівня їх розвитку дає змогу уточнити, наскільки студенти-психологи готові до майбутньої професійної діяльності та які компоненти потребують подальшого розвитку в процесі професійної підготовки. Саме цим і зумовлюється вибір теми дослідження.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості формування професіоналізму майбутніх психологів, а також емпірично визначити рівень розвитку й взаємозв'язок основних психологічних ресурсів

професійного становлення студентів-психологів: рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції поведінки та емоційного інтелекту.

Об'єкт дослідження – формування професіоналізму майбутніх психологів.

Предмет дослідження – психологічні особливості формування професіоналізму майбутніх психологів.

Гіпотеза дослідження – психологічні ресурси студентів-психологів, що є передумовами формування професіоналізму, мають переважно середній рівень розвитку.

Досягнення мети дослідження передбачало розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння поняття професіоналізму в психології.
2. Визначити основні психологічні чинники формування професіоналізму майбутніх психологів.
3. Охарактеризувати особливості професійного становлення студента-психолога.
4. Обґрунтувати організацію емпіричного дослідження та підібрати методики для вивчення психологічних ресурсів професіоналізму студентів-психологів.
5. Провести емпіричне дослідження рівня розвитку рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції та емоційного інтелекту у студентів-психологів.
6. Проаналізувати отримані емпіричні дані та виявити взаємозв'язки між досліджуваними психологічними ресурсами професіоналізму.
7. Перевірити висунуту гіпотезу щодо рівня розвитку психологічних ресурсів студентів-психологів.

8. Розробити рекомендації для студентів-психологів щодо розвитку психологічних ресурсів професіоналізму.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів. До теоретичних методів належали аналіз, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми професіоналізму, професійного становлення та психологічних чинників розвитку майбутніх психологів.

Емпіричними методами виступили психодіагностичні методики: опитувальник рефлексивності А. Карпова, методика діагностики рівня емпатії В. Бойка, методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла.

Для математико-статистичної обробки результатів застосовувалися методи описової статистики: обчислення середніх значень, стандартного відхилення та відсоткового розподілу показників за рівнями. Для виявлення взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками було використано коефіцієнт кореляції Пірсона. Для визначення статистично значущих відмінностей між групами студентів хлопців і дівчат за досліджуваними показниками застосовувався t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Емпіричну базу дослідження становили 40 студентів-психологів четвертого курсу Університету митної справи та фінансів та Дніпровського гуманітарного університету.

Теоретичне значення дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про психологічні чинники, що визначають професійне становлення студентів-психологів. Результати дослідження конкретизують роль таких особистісних якостей, як рефлексивність, емпатія, внутрішня професійна

мотивація та емоційна саморегуляція, у формуванні професіоналізму.

Отримані дані доповнюють існуючі концепції професіоналізації та можуть бути використані в подальших наукових розробках у галузі психології особистості, професійного розвитку та психодіагностики.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів у практиці професійної підготовки майбутніх психологів. На основі виявлених чинників можна вдосконалювати навчальні програми, формувати психологічний супровід студентів, створювати тренінгові заняття з розвитку професійно важливих якостей. Крім того, результати можуть бути корисні кураторам, викладачам і психологам закладів вищої освіти для ранньої діагностики та підтримки професійного становлення студентів.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, що налічує 50 найменувань, та 5 додатків. Основний зміст кваліфікаційної роботи викладено на 63 сторінках. Загальна робота – 103 сторінки. Робота містить 1 рисунок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Поняття професіоналізму в психології

Професіоналізм посідає одне з центральних місць у дослідженнях професійного становлення особистості. Йдеться не лише про набуття знань чи практичних умінь. У цьому понятті поєднуються також внутрішня готовність людини до професійної діяльності, її здатність брати відповідальність, взаємодіяти з іншими та поступово розвиватися у вибраній сфері. Особливого значення це набуває у підготовці майбутніх фахівців, чия робота безпосередньо пов'язана з людьми та вимагає постійного самовдосконалення. Професіоналізм зазвичай розглядають як ступінь оволодіння професійною діяльністю відповідно до вимог суспільства та професійних стандартів. Водночас він не зводиться лише до отримання диплома чи засвоєння певного обсягу теоретичного матеріалу. Значно важливішими стають уміння застосовувати знання на практиці, орієнтуватися у складних професійних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до конкретних умов праці. Інна Хоржевська визначає професіоналізм як поєднання загальної освіти з практичними вміннями й навичками, яких людина набуває у процесі роботи в певній організації та в конкретних умовах організації праці. Такий підхід дозволяє побачити професіоналізм не як разовий результат навчання, а як поступове накопичення досвіду, входження у професійне середовище, освоєння його норм і способів діяльності. Формується він не відразу. Швидше, у тривалому процесі взаємодії людини з професійними вимогами, робочими завданнями та соціальним оточенням. Проблема становлення особистості фахівця охоплює також ставлення людини до власної професії, інтерес до змісту праці та рівень задоволеності нею. У теоретичному аспекті це дає змогу глибше зрозуміти закономірності професійного розвитку, механізми формування професійної ідентичності та чинники, що впливають на ефективність

майбутньої діяльності. Практичний аспект пов'язаний уже з організацією професійної підготовки: підтримкою мотивації студентів, створенням умов для їхнього особистісного й професійного зростання, розвитком готовності до майбутньої роботи. Професійне становлення зазвичай описують як індивідуальний процес розвитку, у якому значну роль відіграє особистий вибір людини. Саме усвідомлення значущості професії та прийняття себе у професійній ролі створюють основу для подальшого розвитку фахівця. При цьому визначальними стають не тільки зовнішні умови навчання чи праці, а й внутрішня активність особистості: її мотивація, здатність до самоаналізу, готовність долати труднощі та прагнення до вдосконалення [46].

Професіоналізм інколи трактують і ширше, як особливу систему організації свідомості та психіки людини. У такому розумінні він проявляється у способі мислення, професійних установах, саморегуляції та стилі діяльності. Через це професіоналізм аналізують щонайменше у двох взаємопов'язаних вимірах. Перший стосується професіоналізму діяльності, тобто високого рівня кваліфікації, компетентності та сформованості професійних умінь. Другий пов'язаний із професіоналізмом особистості, де увага акцентується вже на розвитку професійно важливих якостей, що забезпечують надійність, стійкість і продуктивність професійної поведінки [2]. Аналіз сучасних досліджень показує, що професійне становлення психолога визначається не лише рівнем знань чи практичних навичок. Не менш значущими виявляються мотивація, рефлексія, комунікативні здібності, емоційно-вольові ресурси. Саме вони значною мірою впливають на успішність подальшої професійної діяльності та загальний розвиток фахівця. Тому розвиток цих якостей у процесі навчання у закладах вищої освіти розглядається як одна з необхідних умов професійного становлення майбутніх психологів [10].

Якщо ж професіоналізм розуміють передусім як результат професійної підготовки, що охоплює освіту й навчання, тоді його формування пов'язують

із використанням педагогічних і професійно орієнтованих технологій підготовки (Т. П. Водолазська). За такого підходу професіоналізм постає як багатовимірний процес: людина не лише засвоює зміст діяльності, а й поступово змінюється сама як суб'єкт цієї діяльності. На цьому тлі професіоналізм психолога можна розглядати як поєднання професійних знань, практичних умінь і особистісної зрілості, необхідних для ефективної допомоги іншій людині. О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Деркач та інші науковці визначили умови, за яких фахівець здатний результативно здійснювати професійну діяльність, і об'єднали їх у три групи показників. До змістовних належать знання з теоретичної психології, професійні установки, ціннісні орієнтації та ставлення до діяльності. Емоційні показники охоплюють здатність аналізувати ситуацію, розуміти її та співпереживати з позицій професійної діяльності. Діяльнісні пов'язані з практичними вміннями та проявами професійної культури психолога [36].

У результаті професіоналізм постає як багаторівнева система, у якій поєднуються когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Водночас її основу складають професійні цінності, етичні орієнтири та готовність людини до постійного професійного розвитку. Люди роками пишуть дисертації, щоб зрештою дійти висновку, що хороший спеціаліст має не тільки знати теорію, а ще й бути психічно зібраним, гнучким і здатним працювати з іншими людьми. І, якщо чесно, це вже не найгірший висновок академічної науки. Історично різні психологічні школи по-різному розставляли акценти щодо того, що саме слід вважати «ядром» професіоналізму: **психоаналіз** наголошував на особистісній опрацьованості психолога, **біхевіоризм** — на методологічній строгості, **гуманістичний напрям** — на емпатії й автентичності, **когнітивно-поведінковий** — на науково доказових методах. У сучасному розумінні **професіоналізм охоплює синтез цих підходів**: високий рівень знань і навичок поєднується з етичними цінностями, соціальною відповідальністю і здатністю психолога до

безперервного розвитку протягом життя [1]. У межах гуманістичної психології особливо вагомий внесок зробив **К. Роджерс**, який обґрунтував, що результативність психологічної допомоги значною мірою визначається не лише техніками чи інструментами, а передусім особистісними характеристиками й установками спеціаліста у взаємодії з клієнтом. Він виокремив три базові («ядрові») **умови ефективної терапії: емпатійне розуміння, конгруентність (щирість, узгодженість внутрішнього переживання і зовнішнього вираження) та безумовне прийняття клієнта терапевтом**. З огляду на це гуманістичний підхід підкреслює, що професіоналізм психолога полягає не лише у володінні методами, але й у здатності створювати психологічно безпечну, підтримувальну атмосферу, зберігати автентичність у спілкуванні та будувати взаємини, що сприяють особистісним змінам клієнта. Така позиція суттєво вплинула на систему підготовки психологів, оскільки акцент у професійній освіті дедалі більше зміщувався в бік розвитку комунікативних навичок, рефлексії та особистісного зростання майбутніх фахівців як складових професійної культури [41].

Наприкінці ХХ — на початку ХХІ століття уявлення про професіоналізм психолога набули більшої цілісності та багатовимірності. **Розвиток психології відбувається поліфонічно: одночасно функціонують когнітивно-поведінкові, гуманістичні, системні, еклектичні підходи**, кожен із яких пропонує власні акценти щодо професійної ролі психолога, його інструментарію та меж відповідальності. На цьому тлі посилюється усвідомлення, що справжній професіонал має підтримувати баланс між науковою обґрунтованістю та людяністю у роботі, поєднуючи ефективність методів із етичним ставленням і повагою до особистості клієнта. У 1980–1990-х роках у західній психології особливої ваги набуває рух за доказову практику (evidence-based practice): професіоналізм дедалі частіше пов'язують зі здатністю використовувати методи, ефективність яких підтверджена

науковими дослідженнями, а також із необхідністю безперервного навчання й оновлення професійних знань. Паралельно у пострадянському науковому просторі оформлюється акмеологічний підхід до розвитку професіонала, спрямований на вивчення закономірностей досягнення вершин майстерності упродовж кар'єри та аналіз психологічних чинників, що підтримують або ускладнюють цей рух [50].

Професіоналізм майбутнього психолога доцільно розглядати як складне й багаторівневе утворення, у якому поєднуються професійна компетентність, особистісна зрілість, етична відповідальність, здатність до рефлексії, емоційна стійкість та вміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Його формування не відбувається швидко чи ізольовано. Навпаки, цей процес розгортається поступово: під час навчання, практичної підготовки, набуття власного досвіду та включення у професійне середовище. Професіоналізм зазвичай розглядають у двох взаємопов'язаних вимірах: діяльнісному та особистісному. Перший стосується рівня знань, умінь, практичних навичок і здатності якісно виконувати професійні завдання. Особистісний вимір охоплює вже інші характеристики: відповідальність, емпатійність, здатність до саморегуляції, рефлексивність, внутрішню мотивацію до розвитку, а також готовність до етичної взаємодії з клієнтом. Для психолога саме особистісний компонент набуває особливої ваги. Ефективність професійної діяльності залежить не лише від володіння методиками чи теоретичної підготовки. Значення має і сама особистість фахівця: стиль його спілкування, здатність підтримати іншу людину, витримувати емоційне навантаження, зберігаючи професійну позицію навіть у складних ситуаціях. Розгляд професіоналізму як результату професійного становлення закономірно підводить до аналізу психологічних чинників, які забезпечують цей процес. Для майбутнього психолога такими чинниками виступають не тільки інтелектуальні здібності чи рівень теоретичної підготовки. Не менш суттєвими є мотиваційні, емоційні, рефлексивні та регулятивні ресурси особистості. Саме вони

впливають на те, наскільки усвідомлено студент обирає професійний шлях, приймає професійні цінності, розвиває необхідні якості й готується до відповідальної роботи з людьми. Тому подальший розгляд психологічних чинників формування професіоналізму є цілком логічним продовженням аналізу професійного становлення майбутнього психолога. Бо професія психолога, зрештою, вимагає не лише знань про психіку людини, а й внутрішньої готовності працювати з нею в реальних, часто непростих життєвих ситуаціях.

1.2. Психологічні чинники формування професіоналізму

Формування професіоналізму – це процес, який починається ще під час навчання у закладі вищої освіти, коли студент лише входить у професійну сферу, і продовжується вже в реальній діяльності. У сучасних умовах це набуває особливої ваги: соціально-економічні зміни, цифровізація, нові вимоги до фахівців змушують майбутнього спеціаліста бути гнучким, здатним до саморозвитку й швидкої адаптації. При цьому професійне становлення не існує окремо від загального життєвого розвитку людини. Воно пов'язане з її досвідом, цінностями, соціальними ролями, особистими виборами та способом взаємодії з іншими людьми.

Формування професійної компетентності в цьому контексті варто розуміти як безперервний процес. Він починається з вибору професії, продовжується під час її освоєння і не припиняється протягом усього трудового життя. Професіоналізація, за Л. Бершедовою, розглядається як одна з форм розвитку особистості та як частина її загального становлення. Тому особистісно-професійний розвиток можна трактувати як процес, у якому людина формується і як соціальна особистість, і як фахівець через професійну діяльність та взаємодію з іншими. У такому розумінні професійна компетентність є не просто набором знань чи навичок, а системним

показником розвитку. Вона відображає і особистісно-професійний, і індивідуально-професійний рівні становлення. Саме тому відмінність між компетентністю та професіоналізмом пов'язують із глибшими характеристиками особистості, що самоактуалізується: її «мотивацією росту» за А. Маслоу та готовністю реалізовувати власні здібності й потенціал у професійній діяльності, про що зазначає А. Алдашева [33].

Психологічні чинники професіоналізму проявляються не одразу в готовому вигляді. Вони поступово ускладнюються на різних етапах вікового й професійного розвитку. Це добре простежується в моделях професійного розвитку, зокрема в теорії Д. Сьюпера, яку у своїй роботі зазначив В. Бочелюк. У ній професійний шлях людини розглядається як процес формування професійної Я-концепції, що проходить через п'ять основних етапів.

На етапі зростання (від народження до 14 років) людина «приміряє» різні соціальні та професійні ролі, пробує себе в різних видах діяльності, уточнює інтереси й уподобання, які можуть визначати майбутній професійний вибір; розвиток Я-концепції підтримується ідентифікацією зі значущими дорослими.

Етап дослідження (15–24 роки) пов'язаний із активним самопізнанням: людина намагається окреслити власні потреби, цінності, здібності й можливості, що приводить до вибору професії та початку її освоєння.

На етапі зміцнення кар'єри (25–44 роки) відбувається закріплення у професії та прагнення зайняти стійку позицію у вибраній сфері; цей період часто є найбільш творчим і результативним щодо накопичення професійної майстерності та соціального статусу, а ймовірність зміни професії наприкінці етапу знижується.

Етап збереження досягнутого (45–64 роки) відображає орієнтацію на підтримання сформованого професійного положення та розвиток переважно в межах освоєного поля.

Етап спаду (після 65 років) характеризується зниженням фізичних і розумових можливостей, що може зумовлювати скорочення навантаження або завершення трудової діяльності; водночас можливими стають передавання досвіду та перехід до ролей наставника чи експерта [7].

У логіці цієї теорії психологічні чинники професіоналізму (інтереси, цінності, професійна ідентичність, саморегуляція, мотивація досягнення) послідовно розвиваються та інтегруються.

Також є періодизації, які деталізують професійний розвиток через етапи формування намірів, підготовки, входження у професію та досягнення майстерності. Так, А. А. Трущева описує чотири етапи професійного розвитку особистості. **На етапі формування професійних намірів** відбувається первинний вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей і їх відповідності змісту діяльності; паралельно усвідомлюється потреба у професійній підготовці, визначаються первинні цілі та способи їх досягнення, формується орієнтація й самовизначення у професійній сфері. **Етап професійної підготовки** включає засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток професійно важливих якостей, формування позитивного ставлення й інтересу до професії; цей процес відбувається на психологічному, інтелектуальному та соціальному рівнях. **На етапі професіоналізації** здійснюється входження у професію, адаптація, накопичення досвіду, розвиток якостей, необхідних для кваліфікованого виконання діяльності. **Завершальний етап майстерності** пов'язаний із творчим виконанням професійної діяльності, інтеграцією професійно важливих якостей в індивідуальний стиль та постійним удосконаленням методик і технологій роботи [10]. У межах цієї моделі психологічні чинники

професіоналізму пов'язуються зі становленням професійної спрямованості, саморегуляції, рефлексивності та здатності до саморозвитку.

Для розуміння психологічних чинників професіоналізму принципово важливо враховувати не лише «нормальний» розвиток, а й можливі викривлення. Виокремлюють варіант розвитку, який описує як **непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм)** — ситуацію, коли у фахівця відсутні необхідні знання і вміння, хоча зовні він може демонструвати високу активність у трудовій діяльності. Такі викривлення можуть проявлятися у виконанні неефективної роботи, що не відповідає професійним нормам; у «бурхливій» діяльності без реальної якості; а також у неправомірному звуженні особистісного простору до суто професійного, що спотворює особистісний і професійний розвиток (трудоголізм) [28]. Це підкреслює, що психологічні чинники професіоналізму мають включати не тільки набуття навичок, а й розвиток внутрішніх ресурсів саморегуляції, критичності, рефлексії та балансу між професійним і особистісним.

Окремий підхід описує професійний розвиток через послідовні фази, які охоплюють шлях **від вибору професії до ролі наставника**. Так, Е. А. Клімов, К. Ю. Базарів і Б. Л. Єремін виокремлюють **низку фаз професіоналізму**:

1. **На фазі оптації** людина вирішує питання вибору або вимушеної зміни професії (після профорієнтаційного етапу).
2. **Фаза адепта** охоплює період навчання й оволодіння професією, тривалість якого залежить від її складності.
3. **Фаза адаптації** пов'язана з входженням молодого фахівця у професійну діяльність та супровідними особистісними змінами.
4. **На фазі інтернала** формується позиція досвідченого працівника, здатного самостійно й надійно виконувати ключові професійні функції.

5. **Фаза майстерності** означає стабільне розв'язання складних професійних задач, формування індивідуального стилю діяльності й часто наявність формальних підтверджень кваліфікації.

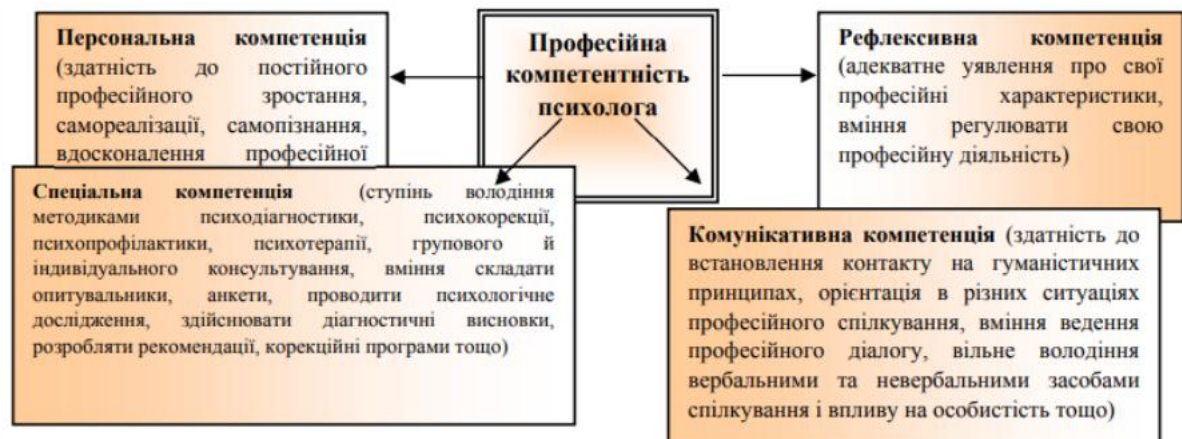
6. **Фаза авторитету** передбачає визнання у професійному колі, а фаза наставництва — передавання досвіду, організацію роботи та формування кола учнів і послідовників [7].

Також виокремлюють **соціально-правову компетентність** (знання і вміння, пов'язані з професійною поведінкою та комунікацією), **спеціальну професійну компетентність** (здатність самостійно розв'язувати професійні задачі), **персональну компетентність** (здатність до самореалізації у професійній діяльності) й **аутокомпетентність** (адекватне уявлення про власні можливості та вміння запобігати або долати професійні деструкції) [33]. У межах аналізу психологічних чинників це підкреслює, що професіоналізм передбачає не лише «зовнішню» результативність, а й внутрішню зрілість, реалістичну самооцінку та психологічну стійкість.

Поряд із цим доцільно розглядати професійну компетентність як систему мотиваційно-вольового, функціонального, комунікативного і рефлексивного компонентів. **Мотиваційно-вольовий компонент** охоплює мотиви, цілі, потреби та ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії й передбачає стійкий інтерес до професійної діяльності. **Функціональний компонент** пов'язаний зі знаннями про способи професійної діяльності, необхідними для проєктування та реалізації відповідних технологій. **Комунікативний компонент** включає вміння чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, передавати раціональну й емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки та добирати оптимальний стиль спілкування. **Рефлексивний компонент** проявляється у здатності свідомо контролювати результати діяльності та рівень власного розвитку, у сформованості креативності, ініціативності, орієнтації на співпрацю й

самоаналіз; він виступає регулятором особистісних досягнень і рушієм професійного зростання та індивідуального стилю роботи. Відтак підкреслюється, що рівень професіоналізму залежить від ступеня відповідності індивідуально-психологічних особливостей вимогам професії, а професійний розвиток операційних і психологічних структур є нерівномірним (гетерохронним), що прямо впливає на динаміку професіоналізму [2].

Професійна компетентність психолога передбачає сформованість спеціальної, персональної, комунікативної та рефлексивної складових. Рис. 1



(Рис.1) Структура професійної компетентності психолога [42]

Говорячи про **складові професійної компетентності психологів**, дослідники також акцентують увагу на когнітивному, операційному, комунікативному, моральному та наративному компонентах [42]. **Когнітивний компонент** пов'язується із накопиченням знань і формуванням професійного тезаурусу, що значною мірою забезпечується процесом розуміння. Н. Чепелєва наголошує, що розуміння виступає не лише механізмом засвоєння наукової та навчальної інформації, а й базою подальшого розвитку професійної компетентності, оскільки без розвинених когнітивних операцій розуміння неможлива продуктивна навчальна та професійна діяльність (Н. Чепелєва) [47]. У консультуванні це означає, що психолог має аналізувати висловлювання клієнта, відтворювати смисл

ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між елементами досвіду, що вимагає поєднання спостереження з теоретичним мисленням і логічної послідовності аргументації [25].

Операційний компонент полягає в оволодінні професійними навиками, техніками та інструментарієм не лише на рівні знань, а й у процедурному аспекті, тобто в умінні ефективно застосовувати їх у практиці. Комунікативний компонент охоплює здатність орієнтуватися в ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції та стратегії поведінки учасників взаємодії, володіти психотехніками спілкування, а також добирати засоби впливу й будувати ефективну взаємодію на різних рівнях.

Моральний компонент, що опирається на емоційну складову, виявляється у вмінні адекватно виражати власні емоції, керувати емоційними станами, зберігати самовладання, що підтримує повноцінне спілкування та допомагає долати конфліктні ситуації. У підсумку підкреслюється, що професійна компетентність психолога вимагає володіння спеціальною, персональною, комунікативною та рефлексивною компетенціями: спеціальна компетенція пов'язана з методами психодіагностики, психокорекції, психопрофілактики, психотерапії та консультування; персональна — зі здатністю до постійного професійного зростання й самореалізації; комунікативна — зі встановленням контакту на гуманістичних принципах і веденням професійного діалогу; рефлексивна — з адекватним уявленням про власні професійні характеристики та регуляцією професійної діяльності [42].

Водночас **особистісні характеристики**, що виступають чинниками успішності професійної діяльності психолога й передумовою його компетентності, поділяють на три групи:

1) вимоги до пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери (стриманість, цілеспрямованість, стресостійкість, самовладання тощо);

2) якості самокритичності, адекватної самооцінки й рівня домагань, здатність до самоаналізу, саморегуляції та самоконтролю;

3) соціально-комунікативні якості (комунікабельність, емпатія, здатність переконувати).

У цьому ж контексті є інтегративні характеристики компетентного практичного психолога: професійну самосвідомість, індивідуальний стиль діяльності та спілкування і творчий потенціал як основу нестандартного вирішення професійних задач [28].

Підсумовуючи, психологічні чинники формування професіоналізму майбутнього психолога доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних ресурсів, процесів і механізмів, які поступово розгортаються впродовж професійного розвитку особистості. Вони охоплюють професійне самовизначення, формування уявлень про себе як майбутнього фахівця, розвиток професійно важливих якостей, компетентностей, емоційної саморегуляції, здатності до рефлексії, адаптації та подолання труднощів професійної діяльності. Важливе значення має також становлення когнітивних механізмів розуміння іншої людини, ситуації взаємодії та власної професійної ролі. Водночас недостатній розвиток цих чинників може ускладнювати професійне зростання, сприяти формальному засвоєнню професійної ролі, виникненню професійних деформацій або поверхового уявлення про майбутню діяльність. Саме тому психологічні чинники слід розглядати не як окремі характеристики особистості, а як основу цілісного професійного становлення майбутнього фахівця. У цьому контексті подальший розгляд доцільно спрямувати на аналіз професійного становлення студента-психолога як процесу поступового входження в професію, формування професійної ідентичності, компетентності та готовності до майбутньої практичної діяльності.

1.3. Професійне становлення студента-психолога

Професійне становлення студента-психолога – це процес формування особистості майбутнього фахівця, який починається з моменту усвідомлення намірів стати психологом і триває протягом усього періоду навчання та подальшої професійної діяльності. Іншими словами, у процесі навчання у закладі вищої освіти відбувається поступове становлення майбутнього психолога як професіонала, засвоєння ним системи знань, цінностей, норм та моделей поведінки, необхідних для ефективного виконання професійних ролей психолога. Це становлення розгортається в контексті професійної соціалізації особистості, тобто включення студента у різноманітні види діяльності та взаємодії, що відповідають вимогам майбутньої професії. Важливо підкреслити, що мова йде не лише про набуття теоретичних знань, але й про розвиток творчої, етичної та зрілої особистості психолога з урахуванням її індивідуальних потреб, інтересів і здібностей. Показником успішного професійного становлення є досягнення певного рівня професіоналізму студента-психолога – зокрема, набуття нових знань та вмінь і здатність застосовувати їх на практиці, уміння приймати рішення в різних ситуаціях, а також формування цілісної, всебічно розвиненої особистості фахівця [7].

У процесі професійного розвитку студент-психолог проходить низку етапів становлення. Науковці виділяють декілька стадій цього процесу. Так, Т. Кудрявцев визначив чотири ключові **стадії професійного становлення особистості:**

1. **Виникнення професійних намірів** – зародження інтересу до професії та усвідомлений вибір фаху психолога.
2. **Безпосереднє професійне навчання** – період здобуття спеціалізованих знань і навичок у закладі вищої освіти.

3. **Активне входження у професію** – початок самостійної практичної діяльності, застосування набутих компетентностей у реальних умовах.

4. **Повна реалізація себе в професії** – досягнення професійної майстерності та самореалізація як психолог [7].

На першому етапі **професійного самовизначення** – абітурієнт усвідомлює свій інтерес до психології, мотиви та очікування від майбутньої діяльності, здійснює вибір спеціальності. Далі, протягом навчання у ВНЗ, відбувається власне становлення професійних якостей: студент опановує базові та спеціальні дисципліни, формує практичні навички і професійне мислення під керівництвом викладачів. Цей період відповідає стадії безпосереднього професійного навчання, коли інтенсивно розвивається професійна компетентність майбутнього фахівця. Важливо, що саме на вузівському етапі завершується початкове професійне самовизначення особистості, відшліфовуються практичні уміння і набувається первинний досвід роботи за фахом. Після здобуття освіти починається етап адаптації до реальної роботи – практичного входження у професію, коли молодий спеціаліст застосовує знання на робочому місці, вдосконалює навички під наглядом більш досвідчених колег і поступово досягає професійної самостійності. Таким чином, професійне становлення не обмежується роками навчання, а є тривалим процесом, що триває й у перші роки кар'єри психолога, аж до досягнення ним зрілості та майстерності у професії. Кожен наступний етап підготовлений попереднім і часто супроводжується виникненням певних криз професіоналізації – протиріч або переломних моментів розвитку, що потребують перегляду цінностей, цілей чи поведінки фахівця. Однак успішне подолання цих етапних труднощів забезпечує подальше зростання і професійне вдосконалення психолога [10], [29].

Процес становлення майбутнього психолога детермінується сукупністю різноманітних чинників – **особистісних, освітніх, соціальних та психолого-**

педагогічних. Дослідження показують, що успішність професійного розвитку значною мірою залежить від розвиненості низки внутрішніх характеристик особистості студента [22]. Зокрема, до ключових **особистісних факторів** належать **професійна мотивація** (усвідомлене прагнення опанувати фах психолога, потреби в самореалізації та допомозі іншим), **ціннісні орієнтації та інтереси** (стійкий інтерес до психологічної науки, гуманістичні цінності), **здібності та індивідуально-психологічні особливості** (емпатія, комунікативні здібності, емоційна стійкість, інтелектуальні дані тощо). Важливим особистісним чинником є також сформованість у студента **професійної ідентичності** – відчуття приналежності до спільноти психологів, розуміння ролі психолога та прийняття етичних норм професії. Як зазначає В. Клімюк, професійне становлення зумовлюється саме інтеграцією взаємопов'язаних особистісних факторів таких, як **ціннісні орієнтації, професійна спрямованість, професійна ідентичність та мотиваційна сфера** студента. Період навчання у ВНЗ є часом активного формування та переосмислення цих внутрішніх факторів і системи цінностей майбутнього фахівця [29], [20].

До **освітніх та психолого-педагогічних чинників** належать умови навчально-виховного процесу, що створюються в закладі вищої освіти для розвитку студента. **Освітнє середовище** університету розглядається як сукупність організаційних і психолого-педагогічних умов, спрямованих на успішне професійне становлення студентів, їх розвиток і самореалізацію. Важливими є **зміст і якість професійної підготовки**: сучасні освітні програми, що відповідають вимогам практики; впровадження інноваційних технологій навчання; наявність можливостей для практичної діяльності під час навчання. Вагому роль відіграє **стиль педагогічного спілкування та наставництва**: підтримуюча, партнерська взаємодія між викладачами і студентами створює атмосферу довіри і стимулює професійний розвиток, тоді як авторитарний або формальний підхід може гальмувати становлення

творчості й ініціативи. Як показують дослідження, **культура педагогічного спілкування** у навчальному закладі суттєво впливає на професійний розвиток майбутніх психологів. Не менш значущим чинником є **мотиваційне забезпечення навчальної діяльності** – тобто система стимулів і заохочень у освітньому процесі, що підтримує у студентів інтерес до фахових дисциплін, пізнавальний інтерес і внутрішню мотивацію вчитися [49].

Одним із центральних результатів професійного становлення є набуття студентом-психологом необхідних **професійних компетентностей**. **Професійна компетентність** в контексті підготовки психолога означає інтегровану здатність успішно виконувати професійні завдання, спираючись на систему знань, умінь, навичок, а також певні особистісні якості та цінності. Як зазначається в літературі, фахова компетентність, яку набуває студент, характеризується такими показниками: **грунтовні теоретичні знання** як з базових, так і зі спеціальних психологічних дисциплін; оволодіння практичними **уміннями та професійними технологіями** роботи (методиками психодіагностики, консультування, психологічної допомоги тощо); здатність мобілізувати набуті знання і вміння для розв’язання реальних професійних завдань; готовність застосовувати узагальнені способи діяльності у різних ситуаціях практики [26]. Іншими словами, справжня компетентність включає не лише академічну успішність, а й уміння творчо і гнучко використовувати знання, приймати обґрунтовані рішення, ефективно спілкуватися з клієнтами та колегами, дотримуватися етичних стандартів професії.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі формуються різні види компетентностей майбутнього психолога. Перш за все, **інтелектуальна і теоретична компетентність**: студенти опановують базові поняття психології, ключові теорії та наукові підходи, розвивають аналітичне та критичне мислення. Через лекції, семінари, самостійну роботу з літературою

вони здобувають фундаментальні знання про психіку і поведінку людини. Паралельно розвивається **методологічна та дослідницька компетентність**: виконуючи курсові і наукові проєкти, майбутні психологи навчаються формувати гіпотези, проводити емпіричні дослідження, обробляти дані, презентувати результати. Вагомою складовою є **практична (психотехнічна) компетентність** – уміння застосовувати методи психодіагностики (тестування, опитування), проводити інтерв'ю та консультування, тренінги, корекційні вправи. Ці навички відпрацьовуються під час практичних і лабораторних занять, навчальної практики, ділових ігор, моделювання ситуацій з професійної діяльності.

Також значну увагу приділяють формуванню **комунікативної та міжособистісної компетентності**. Психолог повинен володіти навичками ефективного спілкування, емпатійного слухання, налагодження довіри з клієнтом. У процесі групових дискусій, командних проєктів, волонтерської діяльності студенти набувають досвіду взаємодії з різними людьми, вчаться працювати в команді, розуміти почуття і потреби інших. Не менш важливою є **етична компетентність**: розуміння професійної етики психолога, конфіденційності, принципу «не зашкодь». Вона формується через вивчення етичних кодексів, аналіз етичних дилем на заняттях, особистий приклад викладачів та наставників [34].

Узагальнюючи, можна сказати, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі – це системна соціально-психологічна взаємодія, яка забезпечує передачу знань, формування професійних умінь і навичок, розвиток професійного світогляду студентів. Під час університетського навчання майбутній психолог засвоює основи професійного світогляду – систему цінностей і уявлень, необхідних для розуміння ролі психолога в суспільстві та відповідального виконання своїх обов'язків. Відбувається, по суті, становлення професійної свідомості: студент починає мислити як психолог, дивитися на поведінку людей крізь

призму наукових понять, усвідомлювати етичну та соціальну значущість своєї майбутньої роботи.

Умови, що сприяють ефективному професійному становленню

Ефективність професійного становлення значною мірою залежить від створення належних умов у процесі підготовки майбутніх психологів. Психолого-педагогічні та організаційні умови покликані забезпечити максимальний розвиток потенціалу студентів і успішну реалізацію освітніх програм. У дослідженнях відзначають цілу низку факторів-умов, серед яких особливо важливими є такі:

1. Психологічний супровід професійної

підготовки: надання студентам систематичної психологічної підтримки, консультування та mentorship під час навчання. Це допомагає своєчасно долати особистісні труднощі, знижувати тривожність, розвивати впевненість у своїх силах та формувати психологічну культуру студента.

2. Мотиваційне забезпечення навчальної

діяльності: створення в освітньому процесі умов, що підвищують внутрішню мотивацію студентів. Йдеться про цікаві, практично орієнтовані завдання, актуальний зміст курсів, заохочення ініціативи й творчості, конкурси студентських робіт тощо. Сильна навчальна мотивація сприяє наполегливості у опануванні складних навичок та підтримує інтерес до фаху.

3. Ефективна культура педагогічного

спілкування: побудова партнерських взаємин між викладачами і студентами, що ґрунтуються на повазі, доброзичливості, відкритості до діалогу. Такий стиль взаємодії створює позитивний психологічний клімат у групі, підвищує активність студентів, дає простір для запитань

та обговорення. У результаті зростає самостійність і відповідальність студентів, краще засвоюються професійні цінності.

4. Залучення практиків до освітнього процесу: тісний зв'язок навчання з практичною діяльністю забезпечується за рахунок участі досвідчених психологів-практиків у підготовці студентів. Провідні фахівці можуть проводити гостьові лекції, тренінги, керувати практиками, ділитися власним досвідом роботи. Це дозволяє студентам переймати найкращі практики, бачити реалії професії і формувати адекватні професійні очікування.

5. Актуальна практична підготовка: організація різноманітних видів практики (ознайомлювальної, навчальної, виробничої) в установах, де працюють психологи (школах, центрах, клініках тощо). На практиці студенти застосовують знання у реальних умовах, набувають професійних умінь, спостерігають роботу досвідчених колег. Особливо цінним є поступове ускладнення практичних завдань – від простих до більш відповідальних – що дозволяє студенту впевнено увійти в професійну роль [33].

Важливими компонентами успішного професійного зростання студентів-психологів є практичний досвід, уміння до рефлексії, наявність супервізійної підтримки, вплив викладачів-наставників та включення у професійне співтовариство. Розглянемо вклад кожного з цих чинників.

Практична підготовка. Без достатнього практичного досвіду неможливо сформувати повноцінні професійні навички психолога. Тому практична підготовка – невід'ємна складова навчального процесу, яка забезпечує зв'язок теорії з практикою. Під час різних видів практики (навчальної, виробничої, переддипломної) студенти отримують нагоду працювати з реальними клієнтами під керівництвом кураторів, проводити

психологічні обстеження, консультації, тренінги. Це дозволяє закріпити набуті в аудиторії знання, розвинути професійну інтуїцію, навчитися діяти в умовах реального професійного середовища. Практика також сприяє формуванню професійної впевненості у собі: долаючи перші труднощі в роботі з людьми, майбутній психолог поступово відчуває себе компетентнішим і готовим до самостійної діяльності. На думку фахівців, саме **безпосереднє спілкування викладача зі студентом та міжособистісні контакти в студентській групі** під час практично орієнтованого навчання є тим механізмом, через який відбувається шліфування умінь і набуття первинного професійного досвіду [26]. Таким чином, якісно організована практична підготовка виконує роль «тренувального поля» для студентів, забезпечуючи поступовий вхід у професію без ризику для реальних клієнтів і з можливістю отримати кваліфікований зворотний зв'язок [7].

Саморефлексія. Здатність до рефлексії – критичного самоаналізу свого досвіду, думок, почуттів та поведінки – розглядається як одна з ключових якостей, від яких залежить успішність професійного розвитку психолога [31]. Рефлексія дозволяє студентові усвідомлювати власний прогрес і труднощі, вчитися на помилках і планувати шляхи самовдосконалення. Розвинена рефлексивність допомагає майбутньому психологу об'єктивно оцінювати рівень сформованості своїх компетентностей, своє професійне зростання, а також краще розуміти власні реакції у взаємодії з клієнтами [44]. У процесі навчання розвиток рефлексії стимулюється різними методами: написання рефлексивних щоденників та есе про власний досвід, обговорення випадків з практики в групі, аналіз відеозаписів своїх консультацій тощо. Дослідження підтверджують важливу роль рефлексії: з'ясовано, що саме в період професійної підготовки закладаються основи рефлексивних умінь, які в подальшому визначають здатність до професійного самовдосконалення [43]. Отже, навчання повинно активно заохочувати студентів до самоаналізу і критичного осмислення власної діяльності. Це

може відбуватися як у форматі самостійної роботи, так і у форматі групових дискусій під керівництвом викладача або супервізора, де студент одержує змогу подивитися на себе збоку, почути думку колег і зробити висновки щодо шляхів професійного росту.

Супервізія. Супервізія у сфері психологічної практики – це форма професійної підтримки та навчання, коли досвідчений фахівець (супервізор) консультує і спрямовує менш досвідченого психолога або студента у його практичній роботі. Для студентів-психологів супервізія особливо актуальна під час проходження практики та стажування. Регулярні супервізійні сесії дозволяють обговорити складні випадки з практики, отримати зворотний зв'язок, розвинути навички аналізу випадку і прийняття рішень. Науковці підкреслюють, що супервізія є **важливим елементом безперервного навчання**, інструментом підвищення компетентності та засобом дотримання етичних стандартів у роботі психолога. Через супервізію реалізуються одразу декілька функцій: **освітня** (навчання новим підходам, корекція техніки роботи), **експертна** (оцінка правильності дій), **підтримувальна** (емоційна підтримка супервізанта, профілактика професійних вигорань), **розвиткова** (стимулювання професійного і особистісного зростання) та **нормативно-етична** (контроль за дотриманням етичних норм) [30]. Усі разом ці аспекти забезпечують комплексний позитивний вплив супервізії на становлення фахівця. Під час супервізії студент вчиться більш глибоко рефлексувати свою діяльність, усвідомлювати межі компетентності, знаходити шляхи вдосконалення і підтримувати високу якість роботи з клієнтами. Таким чином, упровадження елементів супервізії у навчальний процес (наприклад, у вигляді групового розбору випадків під керівництвом викладача або практичного психолога) значно підвищує ефективність професійної підготовки. Супервізія формує культуру відповідального консультування, підтримує мотивацію до розвитку та забезпечує високу якість практичних умінь майбутнього психолога [27].

Роль викладачів-наставників. Постать викладача і його вплив на студента-психолога важко переоцінити. Викладач виступає не лише носієм знань, але й **моделлю професійної поведінки** та джерелом натхнення для студентів. Саме від особистості викладача, його стилю роботи багато в чому залежить формування у студентів професійних цінностей і ставлення до майбутньої діяльності. Якщо викладач демонструє високий професіоналізм, ентузіазм, етичність, емпатійність у спілкуванні – студенти переймають ці якості. Ефективний викладач стимулює пізнавальний інтерес, спонукає до критичного мислення, показує приклади вирішення практичних ситуацій. У процесі **наставництва** викладач може допомогти студенту виявити та розвинути його сильні сторони, скоригувати недоліки, порадити траєкторію професійного розвитку [40]. Довіра і відкритість у стосунках «викладач-студент» створюють простір для запитань і обговорень, що формує впевненість молодшої людини у своїх силах. Як вже зазначалося, **спілкування між викладачем і студентом є інтегруючою ланкою у процесі професійної підготовки**: через безпосередню взаємодію передаються не лише знання, а й професійна культура, стандарти спілкування і ставлення до роботи. Тому роль викладача полягає не тільки в навчанні, а й у вихованні майбутнього колеги-психолога, в **трансляції професійної ідентичності** [38].

Професійне середовище. Оточення, в якому студент здобуває досвід, значно впливає на ефективність його становлення. Поняття професійного середовища охоплює як внутрішнє середовище навчального закладу (академічна група, факультет, традиції кафедри), так і зовнішнє – контакти з реальними установами та спільнотами психологів. **Атмосфера в студентській групі** може підтримувати або, навпаки, гальмувати розвиток: продуктивна співпраця, взаємодопомога, обмін ідеями серед однокурсників створюють умови для спільного зростання. Конкурентне або байдуже середовище може знижувати мотивацію. Важливим аспектом є залучення студентів до **професійної спільноти** ще під час навчання. Це може

відбуватися через участь у конференціях, майстер-класах, професійних заходах, членство в студентських осередках психологічних асоціацій.

Взаємодія з практикуючими психологами – «носіями професійної культури та майстерності» – надає студентам зразки для наслідування і краще розуміння негласних правил професії [23]. Стажування або волонтерська діяльність у реальних організаціях формують у студента відчуття приналежності до професії, дають можливість проявити свої знання і вміння у **реальному професійному середовищі**. Досвід показує, що коли студент має можливість ще до випуску попрацювати в команді фахівців, відвідати професійні заходи, він значно впевненіше почувається на першому робочому місці. Професійне середовище виконує і підтримувальну функцію – молодий спеціаліст знає, куди можна звернутися за порадою чи підтримкою, продовжує підтримувати зв'язки з університетом та колегами. Таким чином, **рання інтеграція в професійне співтовариство** і позитивне соціальне оточення під час навчання є потужним чинником успішного професійного становлення студента-психолога [45].

Професійне становлення студента-психолога – процес, що поєднує особистісний розвиток, набуття знань і вмінь, соціалізацію у професії та поступове входження у професійне середовище. Він відбувається поетапно, під впливом численних факторів і за наявності певних умов. Для того щоб студент перетворився на компетентного і впевненого у собі практичного психолога, потрібна злагоджена робота самої особистості (її мотивації, зусиль, рефлексії) і освітнього середовища (викладачів, наставників, програм практики, супроводу). На кожному етапі – від вибору професії до перших кроків у кар'єрі – майбутній психолог зустрічається з викликами та можливостями для зростання. Науково організований навчальний процес, збагачений практичним досвідом, супервізією, рефлексією та підтримкою, дозволяє максимально реалізувати потенціал студента. У результаті такого підходу формується фахівець, готовий до постійного професійного

самовдосконалення, соціально зрілий, етично відповідальний і здатний успішно виконувати роль психолога в сучасному суспільстві [39].

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА, ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Організація та проведення дослідження

Організація та проведення емпіричного дослідження є важливим етапом наукового аналізу психологічних особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів. Саме емпірична частина дає змогу не лише теоретично обґрунтувати значення окремих психологічних ресурсів, а й практично перевірити рівень їх сформованості у студентів, які перебувають на етапі професійного становлення. У межах переддипломної практики було організовано та проведено дослідження, спрямоване на аналіз психологічних ресурсів, що можуть впливати на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців у галузі психології.

Гіпотеза про те, що психологічні ресурси студентів-психологів мають переважно середній рівень розвитку, є обґрунтованою з огляду на етап їхнього професійного становлення. Студенти вже перебувають у процесі фахової підготовки, мають певний навчальний досвід, початкові професійні уявлення та поступово засвоюють вимоги майбутньої діяльності. Водночас їхній професійний розвиток ще не є завершеним, тому очікувати повністю сформованого високого рівня всіх зазначених ресурсів недоцільно. Саме середній рівень розвитку можна розглядати як найбільш імовірний для цього етапу підготовки.

Перевірка цієї гіпотези має практичне значення, оскільки дозволяє визначити, які психологічні ресурси у студентів уже сформовані на достатньому рівні, а які потребують подальшого розвитку. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема для розробки рекомендацій щодо розвитку рефлексивності, емпатії, саморегуляції, емоційного інтелекту та професійної мотивації. Емпіричне дослідження дає змогу не лише перевірити

висунуту гіпотезу, а й визначити напрями подальшої роботи зі студентами-психологами.

Метою емпіричного дослідження було визначити рівень розвитку психологічних якостей, що є важливими для формування професіоналізму майбутніх психологів, а також виявити взаємозв'язки між цими якостями. Особлива увага приділялася тим характеристикам, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю психолога, зокрема здатності до самоаналізу, розуміння емоцій інших людей, внутрішній готовності до досягнення професійних цілей, умінню керувати власною поведінкою та емоційними станами.

Відповідно до мети було визначено **основні завдання дослідження**. До них належали: добір та обґрунтування психодіагностичних методик; організація емпіричного опитування студентів спеціальності «Психологія»; створення зручної форми для збору відповідей; проведення кількісної та якісної обробки результатів; аналіз рівнів розвитку досліджуваних психологічних характеристик; виявлення взаємозв'язків між окремими показниками та оцінка висунутої гіпотези дослідження. Послідовне виконання цих завдань дало змогу забезпечити логічність, системність і завершеність емпіричної частини роботи.

Базою дослідження виступив Університет митної справи та фінансів та Дніпровський гуманітарний університет, факультет психології. У дослідженні взяли участь 40 студентів четвертого курсу бакалаврату спеціальності «Психологія». Обрана вибірка є релевантною для теми дослідження, оскільки саме студенти старших курсів уже мають певний досвід професійного навчання, проходження практики, засвоєння психологічних дисциплін і поступово формують уявлення про майбутню професійну діяльність. На цьому етапі навчання особливо актуальним є вивчення тих особистісних і психологічних ресурсів, які можуть сприяти або, навпаки, ускладнювати процес професійного становлення.

Важливим є те, що студенти четвертого курсу перебувають на перехідному етапі між навчальною та майбутньою професійною діяльністю. Вони вже мають сформовані базові уявлення про професію психолога, знайомі з основами психологічного консультування, діагностики, міжособистісної взаємодії, а також частково стикаються з практичними аспектами професійної діяльності. Саме тому дослідження їхніх психологічних ресурсів є доцільним і дозволяє краще зрозуміти особливості готовності майбутніх психологів до професійної самореалізації.

На першому етапі було здійснено добір психодіагностичного інструментарію відповідно до мети, завдань і предмета дослідження. Було відібрано опитувальники, які дозволяють оцінити ключові психологічні характеристики студентів-психологів: рівень рефлексивності, емпатійні здібності, мотивацію до досягнення успіху, саморегуляцію поведінки та загальний рівень емоційного інтелекту. Добір методик здійснювався з урахуванням можливості кількісної обробки результатів, зручності використання в онлайн-форматі та доцільності застосування саме у студентській вибірці.

До комплексу психодіагностичних методик увійшли: опитувальник рефлексивності, методика діагностики рівня емпатії, методика діагностики особистості на мотивацію до успіху, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» та методика діагностики емоційного інтелекту. Використання саме цих методик дало змогу охопити різні аспекти психологічного функціонування особистості майбутнього психолога. З одного боку, вони дозволили оцінити когнітивно-рефлексивний компонент професійного становлення, а з іншого — емоційний, мотиваційний і регуляторний компоненти.

На другому етапі було підготовлено бланки для заповнення. Усі опитувальники були переведені в електронний формат за допомогою Google Forms. Такий формат проведення дослідження був обраний з огляду на його

зручність, доступність для респондентів та можливість оперативного збору емпіричних даних. Онлайн-формат дозволив студентам проходити опитування у зручний для них час, без необхідності безпосередньої присутності в аудиторії, що значно спростило організацію дослідницького процесу.

Під час створення Google-форми було збережено структуру кожної методики, інструкції до заповнення, послідовність пунктів і відповідні варіанти відповідей. Особливу увагу було приділено коректному перенесенню тверджень опитувальників, оскільки точність формулювань має важливе значення для достовірності отриманих результатів. Також було враховано те, що різні методики мають різні системи відповідей і різні алгоритми обробки, тому кожен блок опитування був оформлений окремо та супроводжувався відповідною інструкцією.

Окреме значення мала підготовка матеріалів до подальшої обробки. Оскільки результати кожної методики підраховуються за спеціальними ключами, під час організації дослідження було заздалегідь враховано необхідність подальшого обчислення прямих і зворотних тверджень, шкальних показників, сумарних балів та рівнів розвитку досліджуваних якостей. Це дало змогу уникнути неточностей під час обробки відповідей і забезпечити послідовність у підрахунку результатів.

На третьому етапі було організовано безпосереднє опитування респондентів. Посилання на електронні бланки було розіслано студентам четвертого курсу бакалаврату факультету психології. Перед початком заповнення учасників було проінформовано про мету дослідження, добровільність участі, анонімність відповідей та необхідність уважного ставлення до заповнення запропонованих методик. Було зазначено, що отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді для наукового аналізу в межах дипломної роботи.

Усі респонденти надали інформовану згоду на участь у дослідженні. Дотримання принципів добровільності та анонімності мало важливе значення, оскільки сприяло більш відкритому та щирому заповненню опитувальників. Це особливо важливо у психологічному дослідженні, де респонденти відповідають на питання, пов'язані з їхніми особистісними якостями, емоційними реакціями, мотиваційними установками та особливостями поведінки.

Після завершення опитування було здійснено первинну перевірку отриманих відповідей, їх систематизацію та підготовку до подальшої обробки. Дані були перенесені до електронної бази у форматі Excel, що забезпечило зручність їх подальшого аналізу. На цьому етапі було перевірено повноту заповнення відповідей, упорядковано результати за кожним респондентом і підготовлено таблиці для розрахунку показників за окремими методиками.

Обробка результатів виконувалася власноруч відповідно до ключів і процедур підрахунку, передбачених кожною психодіагностичною методикою. Для кожного респондента було підраховано індивідуальні показники за відповідними шкалами, визначено загальні та шкальні бали, а також рівні розвитку досліджуваних психологічних якостей. При цьому враховувалися особливості кожної методики, зокрема наявність прямих і зворотних пунктів, різні шкали оцінювання та різні підходи до інтерпретації результатів.

На етапі аналізу було здійснено узагальнення отриманих даних для всієї вибірки. Це дозволило визначити загальні тенденції розвитку рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції поведінки та емоційного інтелекту у студентів-психологів. Крім того, було проаналізовано співвідношення низького, середнього та високого рівнів розвитку кожної психологічної характеристики, що дало змогу отримати більш повне уявлення про особливості професійного становлення досліджуваної групи. Після цього було здійснено кількісну обробку даних: обчислено середні

значення, стандартне відхилення та відсотковий розподіл респондентів за рівнями. Для глибшого аналізу результатів також було використано кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язків між показниками та t-критерій Стьюдента для порівняння результатів у групах хлопців і дівчат.

Таким чином, організація дослідження включала кілька послідовних і взаємопов'язаних етапів: формулювання мети, гіпотези та завдань; добір психодіагностичних методик; створення електронних бланків для заповнення; проведення онлайн-опитування серед студентів четвертого курсу бакалаврату факультету психології; збір відповідей; самостійну обробку отриманих емпіричних даних та їх подальший статистичний аналіз. Кожен із цих етапів був спрямований на забезпечення достовірності, послідовності та наукової обґрунтованості дослідження.

Обраний формат проведення дослідження дав змогу забезпечити зручність участі респондентів, стандартизованість процедури, оперативність збору даних і можливість їх подальшої кількісної обробки. Проведене дослідження стало підґрунтям для більш глибокого аналізу психологічних ресурсів студентів-психологів та дозволило розглядати рефлексивність, емпатійність, мотивацію до успіху, саморегуляцію поведінки й емоційний інтелект як важливі чинники професійного становлення майбутніх фахівців у галузі психології.

2.2. Методики дослідження

Для досягнення мети емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення психологічних ресурсів студентів-психологів, що можуть впливати на формування їхнього професіоналізму. Добір методик здійснювався відповідно до завдань дослідження та передбачав оцінку таких психологічних

характеристик, як рефлексивність, емпатійність, мотивація до досягнення успіху, саморегуляція поведінки та емоційний інтелект.

Усі методики були представлені респондентам в електронному форматі через Google-форму. Це дозволило стандартизувати процедуру опитування, забезпечити однакові умови для всіх учасників та спростити подальше опрацювання результатів. Обробка отриманих даних здійснювалася відповідно до ключів кожної методики з урахуванням прямих і зворотних пунктів, шкальних показників та загальних інтегральних результатів.

Опитувальник рефлексивності

Рефлексивність у межах даного дослідження розглядається як здатність особистості до самоспостереження, самоаналізу, усвідомлення власних думок, почуттів, дій та їхніх наслідків. Для майбутнього психолога ця якість є особливо важливою, оскільки професійна діяльність у сфері психології потребує постійного аналізу власної позиції, емоційних реакцій, способів взаємодії з іншими людьми та результатів професійної діяльності.

Опитувальник складається з 27 тверджень, щодо яких респондент висловлює ступінь своєї згоди за 7-бальною шкалою. Особливістю методики є наявність як прямих, так і зворотних тверджень. До прямих належать пункти № 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25. Відповіді на них підсумовуються без змін. Відповіді на інші твердження інвертуються за формулою: 8 мінус відповідь респондента. Після цього всі значення підсумовуються, що дає змогу отримати загальний показник рефлексивності.

Отриманий сирий бал переводиться у шкалу стенів. Високий рівень рефлексивності відповідає 7 стеном і вище, середній рівень — 4–6 стеном, низький рівень — 3 стеном і нижче. У межах даного дослідження ця методика дала змогу оцінити здатність студентів-психологів до усвідомлення власного внутрішнього досвіду, що є важливою умовою професійного становлення [24] (додаток А).

Методика діагностики рівня емпатії

Емпатія – здатність особистості розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм, встановлювати емоційний контакт і будувати довірливу міжособистісну взаємодію. Для професії психолога емпатія є однією з базових професійно важливих якостей, оскільки вона забезпечує ефективне розуміння клієнта, уважність до його переживань і здатність до підтримувальної комунікації.

Опитувальник містить 36 тверджень, на які респондент відповідає, висловлюючи згоду або незгоду. Обробка результатів здійснюється відповідно до спеціального ключа. Кожна відповідь, що збігається з ключем, оцінюється в 1 бал. Методика дозволяє оцінити шість каналів емпатії: раціональний, емоційний, інтуїтивний, установки, що сприяють емпатії, проникливу здатність та ідентифікацію.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги та мислення на іншу людину. Емоційний канал відображає здатність до емоційного резонансу та співпереживання. Інтуїтивний канал пов'язаний із чутливістю до невербальних проявів і здатністю передбачати поведінку партнера у спілкуванні. Шкала установок, що сприяють емпатії, демонструє готовність до емоційного залучення та відкритості в контакті. Прониклива здатність відображає вміння створювати довірливу атмосферу спілкування, а ідентифікація — здатність поставити себе на місце іншої людини. Максимальний бал за кожною шкалою становить 6 балів, а загальний сумарний показник — 36 балів. Інтерпретація результатів здійснюється таким чином: 30–36 балів свідчать про дуже високий рівень емпатії, 22–29 балів — про середній рівень, 15–21 бал — про рівень нижчий за середній, 0–14 балів — про дуже низький рівень емпатії. Використання цієї методики дозволило не лише визначити загальний рівень емпатійності студентів, а й проаналізувати особливості її прояву за окремими компонентами [17] (додаток Б).

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху

Для оцінки мотивації до досягнення успіху було застосовано методику Т. Елерса. Вона спрямована на визначення рівня вираженості прагнення особистості досягати поставлених цілей, долати труднощі, проявляти наполегливість і орієнтуватися на позитивний результат діяльності. У контексті професійного становлення майбутніх психологів мотивація до успіху є важливим чинником особистісного розвитку, навчальної активності, професійної ініціативності та готовності до самовдосконалення.

Методика містить 41 твердження, на які респондент відповідає у форматі «так» або «ні». Підрахунок результатів здійснюється відповідно до ключа. Один бал нараховується за відповідь «так» на пункти № 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Також один бал нараховується за відповідь «ні» на пункти № 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на пункти № 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 при підрахунку загального результату не враховуються. Інтерпретація результатів передбачає виділення кількох рівнів мотивації до успіху. Показник 1–10 балів свідчить про низький рівень мотивації до успіху, 11–16 балів — про середній рівень, 17–20 балів — про помірно високий рівень, 21 бал і більше — про занадто високий рівень мотивації до успіху. У межах даного дослідження ця методика дала змогу визначити, наскільки студенти-психологи орієнтовані на досягнення позитивного результату в навчальній і майбутній професійній діяльності, а також наскільки вираженою є їхня внутрішня готовність до професійного зростання [22] (додаток В).

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки»

Методика спрямована на вивчення індивідуального стилю саморегуляції, тобто здатності особистості свідомо організовувати власну діяльність, планувати поведінку, контролювати її перебіг, оцінювати результати та змінювати стратегії дій відповідно до умов ситуації.

Для майбутнього психолога саморегуляція є важливим психологічним ресурсом, оскільки професійна діяльність у цій сфері потребує емоційної стійкості, відповідальності, здатності до планування, самоконтролю, гнучкого реагування на складні ситуації та збереження ефективності в умовах психологічного навантаження.

Опитувальник містить 46 тверджень. Респондент обирає один із запропонованих варіантів відповіді, які під час обробки зводяться до бінарної системи — «вірно» або «невірно». Далі відповіді зіставляються з ключем, і за кожне співпадіння нараховується відповідний бал.

Методика дозволяє оцінити кілька шкал саморегуляції: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність, а також загальний рівень саморегуляції. Шкала планування визначає здатність особистості ставити цілі та формувати реалістичні плани. Моделювання відображає вміння враховувати умови діяльності. Програмування характеризує здатність вибудовувати послідовність дій для досягнення мети. Оцінювання результатів показує рівень самоаналізу та адекватності оцінки власних дій. Гнучкість свідчить про здатність змінювати поведінку відповідно до обставин, а самостійність — про автономність, ініціативність і здатність діяти без надмірної зовнішньої підтримки. Інтерпретація результатів передбачає визначення низького, середнього або високого рівня розвитку окремих регуляторних функцій та загального рівня саморегуляції. У даному дослідженні методика була використана для оцінки здатності студентів-психологів до свідомого керування власною поведінкою, що є важливою складовою професійної зрілості [32] (додаток Г).

Методика діагностики емоційного інтелекту

Емоційний інтелект розглядається як здатність особистості усвідомлювати, розуміти й регулювати власні емоції, а також розпізнавати емоційні стани інших людей і враховувати їх у процесі міжособистісної

взаємодії. Для майбутнього психолога емоційний інтелект є однією з ключових професійно важливих характеристик, оскільки впливає на якість комунікації, здатність до емпатії, емоційну стійкість, профілактику професійного вигорання та ефективність консультативної діяльності.

Опитувальник містить 30 тверджень. Респондент оцінює ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від -3 до $+3$, де -3 означає повну незгоду, -2 — переважну незгоду, -1 — часткову незгоду, $+1$ — часткову згоду, $+2$ — переважну згоду, $+3$ — повну згоду.

Методика дозволяє оцінити п'ять основних складових емоційного інтелекту: емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та соціальні навички. Емоційна обізнаність характеризує здатність людини усвідомлювати власні емоційні стани. Управління емоціями відображає здатність контролювати емоційні реакції. Самомотивація свідчить про здатність особистості підтримувати власну активність і спрямовувати себе на досягнення цілей. Емпатія характеризує розуміння емоцій інших людей, а соціальні навички — ефективність взаємодії та комунікації. Інтегральний рівень емоційного інтелекту визначається шляхом підсумовування балів за всіма шкалами. Високому рівню відповідає показник 70 балів і більше, середньому — 40–69 балів, низькому — менше 39 балів. У межах дослідження ця методика дала змогу комплексно оцінити емоційні ресурси студентів-психологів, які мають важливе значення для їхнього професійного становлення.

Отже, використаний комплекс методик дозволив всебічно дослідити психологічні характеристики студентів-психологів, які можуть виступати ресурсами формування професіоналізму. Застосування кількох взаємодоповнювальних методик забезпечило можливість оцінити як когнітивно-рефлексивні, так і емоційно-мотиваційні та регуляторні компоненти професійного розвитку майбутніх фахівців у галузі психології [16] (додаток Д).

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

3.1. Аналіз отриманих даних

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення психологічних ресурсів, які пов'язані з професійним становленням майбутніх психологів. У межах дослідження особлива увага приділялася тим особистісним характеристикам, які можуть впливати на ефективність майбутньої професійної діяльності, здатність до саморозвитку, міжособистісної взаємодії, емоційного інтелекту та усвідомленого ставлення до власного професійного зростання.

У дослідженні взяли участь 40 студентів-психологів четвертого курсу навчання Університету митної справи та фінансів та Дніпровського гуманітарного університету. Обрана вибірка є доцільною для аналізу саме професійного становлення майбутніх психологів, оскільки студенти четвертого курсу вже мають певний досвід теоретичної підготовки, ознайомлені з основами психологічної практики та перебувають на етапі активного формування професійної ідентичності.

Для збору емпіричних даних було застосовано комплекс психодіагностичних методик, які дали змогу оцінити рівень розвитку рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху, саморегуляції поведінки та емоційного інтелекту. Саме ці показники були обрані як важливі психологічні ресурси майбутнього психолога, оскільки вони відображають здатність особистості до самоаналізу, розуміння інших людей, цілеспрямованої діяльності, контролю власної поведінки та ефективної емоційної взаємодії.

Обробка результатів здійснювалася шляхом підрахунку індивідуальних балів за кожною методикою, обчислення середніх значень (M) та стандартного відхилення (SD), аналізу рівневого розподілу показників та коефіцієнт кореляції Пірсона та для визначення

статистично значущих відмінностей між групами хлопців і дівчат за досліджуваними показниками застосовувався **t-критерій Стюдента для незалежних вибірок**. Такий підхід дозволив не лише визначити загальні тенденції у вибірці, а й виявити співвідношення студентів із низьким, середнім та високим рівнем розвитку досліджуваних психологічних характеристик.

Результати дослідження за окремими методиками

Рефлексивність

За результатами опитувальника рефлексивності середнє значення у вибірці становить **M = 125,3 бала**, стандартне відхилення — **SD = 14,6**. Отриманий показник свідчить про те, що в цілому для досліджуваної групи характерний достатній рівень здатності до самоаналізу, осмислення власних дій, переживань і внутрішніх станів.

Згідно з нормативною інтерпретацією методики було отримано такий розподіл показників рефлексивності:

- 55% досліджуваних мають середній рівень;
- 29% – високий рівень;
- 6% – низький рівень.

Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів мають сформовану здатність до аналізу власних дій, переживань, мотивів поведінки та професійного досвіду. Це є важливим показником для студентів психологічного напрямку, оскільки рефлексивність виступає однією з основних умов професійного саморозвитку. Психолог, який здатний аналізувати власні реакції, помилки, труднощі та способи взаємодії з іншими людьми, має більше можливостей для професійного вдосконалення.

Водночас наявність респондентів із низьким рівнем рефлексивності вказує на те, що не всі студенти однаковою мірою готові до глибокого самоаналізу та усвідомлення власного внутрішнього досвіду. Це може ускладнювати процес професійного становлення, оскільки недостатньо розвинена рефлексивність може впливати на здатність майбутнього психолога критично оцінювати власну діяльність, аналізувати професійні ситуації та усвідомлювати власні емоційні реакції.

Емпатія

За методикою діагностики рівня емпатії середній сумарний показник у вибірці становить **$M = 27,1$ бала**, стандартне відхилення — **$SD = 4,2$** . Такий результат свідчить про достатньо виражений рівень емпатійних здібностей у більшості досліджуваних студентів.

Рівневий аналіз показав такий розподіл:

- 50% досліджуваних мають середній рівень;
- 39% – високий рівень;
- 11% – рівень нижчий за середній.

Отримані дані свідчать, що більшість студентів-психологів володіють достатньо розвиненою здатністю до співпереживання, розуміння емоційного стану іншої людини та емоційного включення у процес міжособистісної взаємодії. Це є особливо важливим для професійної діяльності психолога, оскільки емпатія забезпечує можливість встановлення довірливого контакту, уважного ставлення до переживань клієнта та адекватного реагування на його емоційний стан.

Високий рівень емпатії у значної частини студентів можна розглядати як позитивний показник їхньої професійної готовності. Такі студенти потенційно мають кращі передумови для ефективного спілкування, підтримки та розуміння інших людей. Водночас наявність невеликої частини респондентів із рівнем емпатії нижчим за середній свідчить про необхідність

подальшого розвитку цієї якості в процесі навчання, практичної підготовки та професійного самовиховання.

Мотивація до успіху

За результатами методики діагностики мотивації до успіху, середній показник у вибірці становить **M = 15,8 бала**, стандартне відхилення — **SD = 4,3**. Це свідчить про те, що загалом студенти мають достатньо виражену орієнтацію на досягнення позитивного результату, однак рівень мотивації в межах вибірки є неоднорідним.

Розподіл мотивації до успіху за рівнями виглядає так:

- 39% досліджуваних демонструють середній рівень;
- 37% – помірно високий рівень;
- 13% – занадто високий рівень;
- 11% – низький рівень мотивації до успіху.

Отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів орієнтовані на досягнення професійних і навчальних цілей, прагнуть до самореалізації та мають внутрішню установку на успіх. Це є важливим чинником професійного становлення, оскільки мотивація до успіху сприяє активності, наполегливості, готовності долати труднощі та прагненню до особистісного й професійного розвитку.

Особливо значущим є те, що значна частина студентів має середній або помірно високий рівень мотивації. Такий рівень можна вважати найбільш продуктивним, оскільки він поєднує прагнення до результату з відносною емоційною стабільністю. Водночас занадто високий рівень мотивації до успіху може свідчити про підвищену напруженість, надмірну орієнтацію на результат або страх невдачі. Низький рівень мотивації у частини студентів може вказувати на недостатню впевненість у власних силах, знижену активність або потребу в додатковій підтримці професійної мотивації.

Саморегуляція поведінки

За результатами опитувальника середній загальний рівень саморегуляції у вибірці становить **$M = 27,6$ бала**, стандартне відхилення — **$SD = 5,7$** . Отримані показники свідчать про те, що в більшості студентів саморегуляція поведінки сформована на середньому рівні.

Аналіз саморегуляції показав:

- 58% досліджуваних мають середній рівень;
- 24% – високий рівень;
- 18% – низький рівень.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що більшість студентів здатні планувати власну діяльність, контролювати її виконання, оцінювати результати та певною мірою коригувати свою поведінку відповідно до обставин. Це є важливою характеристикою майбутнього психолога, оскільки професійна діяльність у цій сфері часто передбачає необхідність діяти усвідомлено, зберігати самоконтроль, адаптуватися до складних ситуацій і приймати відповідальні рішення.

Найбільш розвиненими компонентами саморегуляції виявилися планування та оцінювання результатів. Це може свідчити про те, що студенти достатньо добре усвідомлюють цілі власної діяльності, здатні попередньо продумувати свої дії та аналізувати отримані результати. Водночас гнучкість і самостійність у частини респондентів мають знижені показники. Це може означати, що окремим студентам складніше швидко адаптуватися до змін, перебудовувати власну поведінку в нестандартних ситуаціях або діяти автономно без зовнішньої підтримки.

У контексті професійної підготовки психологів такі результати є важливими, оскільки професійна діяльність часто пов'язана з непередбачуваними ситуаціями, емоційно складними взаємодіями та необхідністю швидко приймати рішення. Тому розвиток гнучкості,

самостійності та емоційно-вольової регуляції має бути одним із важливих напрямів професійного становлення майбутніх фахівців.

Емоційний інтелект

За результатами методики діагностики емоційного інтелекту середній інтегральний показник у вибірці становить **$M = 24,9$ бала**, стандартне відхилення — **$SD = 21,8$** . Отриманий результат свідчить про досить значну варіативність показників емоційного інтелекту серед респондентів, а також про наявність труднощів у сфері усвідомлення та регуляції емоцій у значної частини студентів.

Рівень емоційного інтелекту у вибірці характеризується тим, що:

- 63% досліджуваних мають низький рівень;
- 37% – середній рівень;
- високий рівень емоційного інтелекту у вибірці не виявлено.

За кореляцією Пірсона виявлено такі значущі зв'язки:

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона дав змогу визначити характер взаємозв'язків між основними психологічними показниками, які розглядаються у контексті професійного становлення студентів-психологів. Аналіз показав, що не всі досліджувані характеристики мають між собою статистично значущі зв'язки. Це свідчить про те, що саморегуляція, мотивація, рефлексивність, емпатія та емоційний інтелект не є єдиним однорідним комплексом, а можуть розвиватися відносно автономно.

Найбільш виражений прямий зв'язок встановлено між **мотивацією та рефлексивністю**: $r = 0,449$; $p < 0,01$. Це означає, що зі зростанням мотивації у студентів-психологів підвищується і рівень рефлексивності. Іншими словами, більш мотивовані студенти частіше схильні аналізувати власні дії,

професійні цілі, особистісні якості та перспективи майбутньої діяльності. Такий результат є психологічно закономірним, оскільки професійна мотивація не лише спонукає до навчання, а й активізує процес самоосмислення. Студент, який має вищу зацікавленість у професії психолога, частіше замислюється над власною готовністю до цієї діяльності, оцінює свої сильні та слабкі сторони, а також усвідомлює необхідність особистісного й професійного розвитку.

Також статистично значущий прямий зв'язок виявлено між **емоційним інтелектом і саморегуляцією**: $r = 0,327$; $p < 0,05$. Цей зв'язок є помірним, але значущим. Він свідчить про те, що студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту мають кращу здатність до саморегуляції. Це можна пояснити тим, що розуміння власних емоцій, уміння їх розпізнавати та контролювати допомагає ефективніше регулювати поведінку, приймати рішення і зберігати стабільність у складних ситуаціях. Для майбутнього психолога це особливо важливо, оскільки професійна діяльність передбачає постійну взаємодію з емоційними станами інших людей, необхідність витримувати психологічне навантаження та зберігати професійну позицію.

Окремої уваги потребує результат щодо зв'язку між **емпатією та емоційним інтелектом**. Було виявлено статистично значущий обернений зв'язок: $r = -0,443$; $p < 0,01$. Це означає, що у цій вибірці вищі показники емпатії пов'язані зі зниженням показників емоційного інтелекту, або навпаки. Такий результат не є очевидним, оскільки теоретично емпатія часто розглядається як компонент або близький до емоційного інтелекту показник. Тому цей зв'язок слід інтерпретувати обережно. Можливо, у даному випадку емпатія відображає насамперед емоційну чутливість, співпереживання та схильність глибоко реагувати на переживання інших людей, тоді як емоційний інтелект більше пов'язаний із контролем, усвідомленням і регуляцією емоцій. Отже, висока емпатійність без достатньо розвинених

механізмів емоційної саморегуляції може супроводжуватися більшою емоційною вразливістю.

Водночас цей обернений зв'язок може бути пов'язаний і з особливостями використаних методик або способом підрахунку балів. Якщо методика емоційного інтелекту містить зворотні шкали, негативні значення або специфічну систему інтерпретації, це могло вплинути на напрям кореляції. Тому цей результат бажано не подавати як остаточний доказ протилежності емпатії та емоційного інтелекту, а трактувати як емпірично виявлену особливість саме цієї вибірки.

За іншими парами показників статистично значущих зв'язків не встановлено. Зокрема, не виявлено значущого зв'язку між **саморегуляцією та мотивацією**: $r = 0,002$; $p > 0,05$. Це свідчить про те, що в межах цієї вибірки рівень мотивації студентів не пов'язаний безпосередньо з рівнем їхньої саморегуляції. Можна припустити, що студент може бути мотивованим до професійного розвитку, але не завжди мати сформовані навички планування, контролю та організації власної діяльності.

Не було встановлено значущого зв'язку між **рефлексивністю та саморегуляцією**: $r = -0,058$; $p > 0,05$. Це означає, що здатність до самоаналізу не обов'язково супроводжується вищим рівнем регуляції поведінки. Іншими словами, студент може добре усвідомлювати свої особливості, труднощі чи професійні цілі, але це не завжди переходить у здатність ефективно керувати власними діями.

Також незначущими виявилися зв'язки між **рефлексивністю та емоційним інтелектом, саморегуляцією та емпатією, мотивацією та емоційним інтелектом, мотивацією та емпатією, а також емпатією та рефлексивністю**. Це свідчить про те, що ці показники у досліджуваній вибірці не демонструють стійкої лінійної залежності. Вони можуть бути пов'язані опосередковано або проявлятися через інші психологічні

механізми, однак прямого статистично підтвердженого зв'язку між ними не виявлено.

Отже, результати кореляційного аналізу показують, що найбільш значущими для професійного становлення студентів-психологів у межах цього дослідження є зв'язки між мотивацією і рефлексивністю, а також між емоційним інтелектом і саморегуляцією. Це дозволяє припустити, що професійне становлення майбутнього психолога пов'язане не лише з наявністю інтересу до професії, а й зі здатністю до самоаналізу, усвідомлення власного розвитку та емоційної саморегуляції. Водночас результати щодо емпатії та емоційного інтелекту вказують на необхідність подальшого уточнення цих показників, оскільки емоційна чутливість і здатність керувати емоціями можуть мати різну психологічну природу.

Результати за t-критерієм Стюдента

За результатами t-критерію Стюдента для незалежних вибірок було проаналізовано відмінності між групами дівчат і хлопців за основними психологічними показниками: рефлексивністю, емпатією, мотивацією до успіху, саморегуляцією поведінки та емоційним інтелектом.

За показником рефлексивності середнє значення у групі дівчат становило $M = 124,7$, $SD = 14,03792$, а у групі хлопців — $M = 126,1$, $SD = 13,91289$. Значення t-критерію становило $t = -0,31678$, $p = 0,753143$. Оскільки $p > 0,05$, статистично значущих відмінностей між дівчатами та хлопцями за рівнем рефлексивності не виявлено.

За показником емпатії середнє значення у групі дівчат становило $M = 23,6$, $SD = 1,569445$, а у групі хлопців — $M = 30,4$, $SD = 3,315038$. Значення t-критерію становило $t = -8,29126$, $p = 4,74481E-10$. Оскільки $p < 0,001$, між групами виявлено статистично значущі відмінності. Середній показник емпатії у хлопців є вищим, ніж у дівчат.

За показником мотивації до успіху середнє значення у групі дівчат становило $M = 16,3$, $SD = 4,231461$, а у групі хлопців — $M = 16,3$, $SD = 3,628832$. Значення t-критерію становило $t = 0$, $p = 1$. Отже, статистично значущих відмінностей між дівчатами та хлопцями за рівнем мотивації до успіху не встановлено.

За показником саморегуляції середнє значення у групі дівчат становило $M = 29,15$, $SD = 6,425893$, а у групі хлопців — $M = 27,45$, $SD = 4,135533$. Значення t-критерію становило $t = 0,994895$, $p = 0,326081$. Оскільки $p > 0,05$, статистично значущих відмінностей між групами за рівнем саморегуляції не виявлено.

За показником емоційного інтелекту середнє значення у групі дівчат становило $M = 36,1$, $SD = 18,16271$, а у групі хлопців — $M = 9,15$, $SD = 23,03835$. Значення t-критерію становило $t = 4,108284$, $p = 0,000205$. Оскільки $p < 0,001$, між групами виявлено статистично значущі відмінності. Середній показник емоційного інтелекту у дівчат є вищим, ніж у хлопців.

За результатами t-критерію Стюдента встановлено, що статистично значущі відмінності між групами дівчат і хлопців виявлено лише за двома показниками — емпатією та емоційним інтелектом. За показником емпатії вищі результати отримали хлопці, що може свідчити про більш виражену здатність до емоційного відгуку та співпереживання в межах цієї вибірки. Водночас за показником емоційного інтелекту вищі результати продемонстрували дівчата, що вказує на кращу здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції емоційних станів.

За рефлексивністю, мотивацією до успіху та саморегуляцією поведінки статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатами не виявлено. Це означає, що за цими психологічними ресурсами обидві групи мають приблизно подібний рівень розвитку. Отже, гендерні відмінності у досліджуваній вибірці проявилися вибірково і стосуються переважно

емоційної сфери, тоді як рефлексивні, мотиваційні та регулятивні характеристики істотно не відрізняються.

3.2. Інтерпретація результатів дослідження щодо висунутої гіпотези

Гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що психологічні ресурси студентів-психологів, які є передумовами формування професіоналізму, мають переважно середній рівень розвитку. До таких ресурсів було віднесено рефлексивність, емпатію, мотивацію до успіху, саморегуляцію поведінки та емоційний інтелект.

Аналіз емпіричних даних показав, що висунута гіпотеза підтвердилася частково. Більшість досліджуваних психологічних ресурсів справді мають середній або достатній рівень розвитку. Водночас показники емоційного інтелекту виявилися нижчими, ніж очікувалося, що свідчить про нерівномірність сформованості професійно важливих якостей у студентів-психологів.

Розподіл показників рефлексивності свідчить, що 55% досліджуваних мають середній рівень, 29% — високий рівень, а 16% — низький рівень. Отримані результати дають підстави стверджувати, що для більшості студентів характерна достатня здатність до самоаналізу, осмислення власних дій, переживань і професійного досвіду. Це є важливим для майбутніх психологів, оскільки рефлексивність забезпечує можливість усвідомлення власних професійних якостей, труднощів і напрямів подальшого розвитку.

Рівень емпатії у вибірці розподілився таким чином: 50% досліджуваних мають середній рівень, 39% — високий рівень, а 11% — рівень нижчий за середній. Це свідчить про достатній розвиток емпатійних здібностей у більшості майбутніх психологів. Емпатія є однією з важливих передумов професійної взаємодії, оскільки вона пов'язана зі здатністю розуміти

емоційний стан іншої людини, співпереживати та встановлювати довірливий контакт.

Щодо мотивації до успіху встановлено, що 39% досліджуваних демонструють середній рівень, 37% — помірно високий рівень, 13% — занадто високий рівень, а 11% — низький рівень мотивації до успіху. Отримані дані свідчать, що більшість студентів мають достатньо виражену орієнтацію на досягнення результату, професійне зростання та самореалізацію. Водночас наявність як низького, так і занадто високого рівня мотивації в окремої частини досліджуваних свідчить про певну неоднорідність мотиваційної сфери.

Аналіз саморегуляції показав, що 58% досліджуваних мають середній рівень, 24% — високий рівень, а 18% — низький рівень. Це дає підстави вважати, що більшість студентів здатні планувати власну діяльність, контролювати поведінку, оцінювати результати та певною мірою адаптуватися до змін. Разом із тим наявність частини респондентів із низьким рівнем саморегуляції вказує на потребу подальшого розвитку гнучкості, самостійності та емоційно-вольового контролю.

Рівень емоційного інтелекту у вибірці характеризується тим, що 63% досліджуваних мають низький рівень, 37% — середній рівень, тоді як високого рівня емоційного інтелекту у вибірці не виявлено. Саме цей показник найбільше відхиляється від висунутої гіпотези. Це може свідчити про труднощі у сфері усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій у значної частини студентів. Для майбутніх психологів це є важливим результатом, оскільки професійна діяльність передбачає постійну роботу з емоційними станами інших людей і потребує сформованої емоційної саморегуляції.

Проведений кореляційний аналіз дозволив уточнити взаємозв'язки між досліджуваними психологічними ресурсами. За критерієм Пірсона було

встановлено статистично значущий прямий зв'язок між рефлексивністю та мотивацією до успіху: $r = 0,449$; $p = 0,004$. Це означає, що студенти з вищим рівнем рефлексивності частіше мають вищу мотивацію до досягнення успіху. Отже, здатність до самоаналізу пов'язана з прагненням до професійного розвитку, самореалізації та досягнення позитивних результатів.

Також було виявлено статистично значущий прямий зв'язок між саморегуляцією поведінки та емоційним інтелектом: $r = 0,327$; $p = 0,045$. Це свідчить про те, що студенти з вищим рівнем саморегуляції мають вищі показники емоційного інтелекту. Тобто здатність планувати, контролювати й коригувати власну поведінку пов'язана з умінням краще усвідомлювати та регулювати емоційні стани.

Водночас було встановлено статистично значущий обернений зв'язок між емпатією та емоційним інтелектом: $r = -0,443$; $p = 0,005$. Цей результат потребує обережної інтерпретації. Він може свідчити про те, що у частини студентів здатність до співпереживання не завжди супроводжується достатньо сформованими навичками керування власними емоціями. Іншими словами, майбутній психолог може бути емоційно чутливим до стану іншої людини, але водночас мати труднощі з регуляцією власних емоційних реакцій.

Інші зв'язки між досліджуваними показниками не досягли статистично значущого рівня. Це свідчить про те, що психологічні ресурси студентів-психологів не завжди формуються як єдина узгоджена система. Окремі якості можуть бути достатньо розвиненими, тоді як інші залишаються менш сформованими або функціонують відносно незалежно.

Додатково було проведено порівняння результатів у групах дівчат і хлопців за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок. У дослідженні взяли участь дві рівні групи: 20 дівчат і 20 хлопців. Це дало

змогу визначити, чи існують статистично значущі відмінності між групами за основними психологічними ресурсами професіоналізму.

За показником рефлексивності статистично значущих відмінностей між дівчатами та хлопцями не виявлено: $t = -0,31678$; $p = 0,753143$. Середнє значення у групі дівчат становило $M = 124,7$, у групі хлопців — $M = 126,1$. Отже, рівень рефлексивності в обох групах є приблизно однаковим.

За показником емпатії було виявлено статистично значущі відмінності між групами: $t = -8,29126$; $p < 0,001$. Середнє значення у групі дівчат становило $M = 23,6$, тоді як у групі хлопців — $M = 30,4$. Це свідчить про те, що в межах досліджуваної вибірки хлопці продемонстрували вищий рівень емпатії порівняно з дівчатами. Такий результат потребує обережного пояснення, оскільки він може бути пов'язаний зі специфікою вибірки або особливостями відповідей респондентів.

За показником мотивації до успіху статистично значущих відмінностей між групами не встановлено: $t = 0$; $p = 1$. Середні значення у дівчат і хлопців є однаковими — $M = 16,3$. Це свідчить про подібний рівень орієнтації на досягнення успіху в обох групах.

За показником саморегуляції поведінки також не виявлено статистично значущих відмінностей між дівчатами та хлопцями: $t = 0,994895$; $p = 0,326081$. Середнє значення у групі дівчат становило $M = 29,15$, у групі хлопців — $M = 27,45$. Хоча показник саморегуляції у дівчат дещо вищий, ця різниця не досягає рівня статистичної значущості.

За показником емоційного інтелекту встановлено статистично значущі відмінності між групами: $t = 4,108284$; $p = 0,000205$. Середнє значення у групі дівчат становило $M = 36,1$, тоді як у групі хлопців — $M = 9,15$. Це свідчить про вищий рівень емоційного інтелекту у дівчат у межах досліджуваної вибірки.

Результати t-критерію Стьюдента показали, що гендерні відмінності проявилися не за всіма досліджуваними ресурсами. Статистично значущі відмінності було виявлено лише за показниками емпатії та емоційного інтелекту. За рефлексивністю, мотивацією до успіху та саморегуляцією поведінки значущих відмінностей між дівчатами й хлопцями не встановлено. Це дає підстави вважати, що рефлексивні, мотиваційні та регулятивні ресурси у представників обох груп мають подібний рівень розвитку, тоді як найбільші відмінності стосуються емоційної сфери.

Таким чином, результати дослідження свідчать про нерівномірний розвиток психологічних ресурсів студентів-психологів. Рефлексивність, емпатія, мотивація до успіху та саморегуляція поведінки здебільшого перебувають на середньому або достатньому рівні, що узгоджується з висунутою гіпотезою. Водночас емоційний інтелект має переважно низький рівень розвитку, що частково спростовує гіпотезу.

Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася частково. Вона підтверджується щодо більшості досліджуваних психологічних ресурсів, оскільки у студентів-психологів переважають середні або достатні показники рефлексивності, емпатії, мотивації до успіху та саморегуляції поведінки. Однак вона не підтверджується щодо емоційного інтелекту, оскільки в більшості досліджуваних він виявився на низькому рівні. Кореляційний аналіз показав, що окремі психологічні ресурси взаємопов'язані між собою, зокрема рефлексивність із мотивацією до успіху та саморегуляція з емоційним інтелектом. Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента уточнив, що між групами дівчат і хлопців значущі відмінності виявлено лише за емпатією та емоційним інтелектом.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що майбутні психологи мають певні передумови для формування професіоналізму: здатність до самоаналізу, співпереживання, прагнення до досягнення цілей і частковий контроль власної поведінки. Водночас недостатній розвиток

емоційного інтелекту вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з формування емоційної компетентності, емоційної саморегуляції та здатності конструктивно працювати з власними емоційними станами. Особливо важливим є подальший розвиток саме емоційної сфери, оскільки вона має суттєве значення для професійної діяльності психолога.

3.3. Рекомендації для студентів-психологів щодо розвитку психологічних ресурсів професіоналізму

На основі результатів емпіричного дослідження можна зробити висновок, що психологічні ресурси студентів-психологів потребують цілеспрямованого розвитку. Особливої уваги потребує емоційний інтелект, зокрема здатність до усвідомлення й керування власними емоціями. Водночас рефлексивність, емпатія, мотивація до успіху та саморегуляція поведінки також мають розвиватися системно, оскільки саме ці якості є важливими передумовами формування професіоналізму майбутнього психолога.

Для розвитку рефлексивності студентам-психологам доцільно регулярно використовувати рефлексивний щоденник. У ньому можна фіксувати власні думки, емоційні реакції, труднощі під час навчання, проходження практики або спілкування з іншими людьми. Особливо корисними є запитання: «Що саме викликало мою реакцію?», «Чому я відреагував/відреагувала саме так?», «Що я можу зробити інакше наступного разу?», «Який професійний висновок я можу зробити з цієї ситуації?». Такий підхід узгоджується з рекомендаціями щодо ведення рефлексивного журналу та використання рефлексивних запитань для розвитку самосвідомості й професійних навичок психолога.

Також важливо обговорювати складні навчальні або практичні ситуації з викладачами, кураторами, супервізорами чи в групі однокурсників. Супервізія та професійне обговорення допомагають студенту краще

усвідомити власні реакції, побачити ситуацію з іншого боку й поступово формувати професійну позицію. У джерелах підкреслюється, що супервізія має сприяти не лише аналізу практики, а й осмисленню власного психологічного стану та професійного розвитку [19], [13].

Для розвитку емпатії студентам-психологам варто систематично тренувати навички активного слухання: уважне слухання без перебивання, уточнення змісту сказаного, відображення почуттів співрозмовника, перефразування та демонстрацію прийняття. Такі навички допомагають краще розуміти емоційний стан іншої людини й формувати довірливий контакт.

Ефективним способом розвитку емпатії є рольові ігри, моделювання консультативних ситуацій та подальше групове обговорення. Дослідження у сфері підготовки фахівців допоміжних професій показують, що рольові ігри в поєднанні з рефлексією сприяють розвитку терапевтичних і комунікативних навичок, а також підвищують емпатійність студентів [37], [14].

Доцільно також використовувати вправи на прийняття перспективи іншої людини. Наприклад, студент може аналізувати ситуацію не лише зі своєї позиції, а й з позиції клієнта, співрозмовника або спостерігача. Огляд досліджень з емпатійного навчання показує, що найбільш ефективними є активні й практикоорієнтовані методи: симуляції, взаємодія з реальними або змодельованими клієнтськими історіями, рефлексивне письмо, дебрифінг і навчання через досвід. [18], [6]

Для підтримки мотивації до успіху студентам-психологам важливо формулювати конкретні, реалістичні та досяжні цілі. Наприклад, замість загальної мети «стати хорошим психологом» доцільно визначати конкретні короткострокові цілі: «покращити навички активного слухання», «прочитати додаткову літературу з консультування», «проаналізувати одну складну

професійну ситуацію», «підготуватися до практичного заняття». Дослідження саморегульованого навчання показують, що конкретні, досяжні й помірно складні цілі підтримують зосередженість, зусилля та наполегливість студента.

Важливо також розвивати академічну та професійну самоефективність, тобто віру у власну здатність справлятися з навчальними й професійними завданнями. Для цього корисно фіксувати власні успіхи, аналізувати прогрес, отримувати конструктивний зворотний зв'язок і поступово ускладнювати завдання. У дослідженнях зазначається, що самоефективність пов'язана з постановкою вищих цілей, більшою наполегливістю та здатністю долати труднощі [48].

Студентам також варто орієнтуватися не лише на зовнішню оцінку, а й на власний професійний прогрес. Доцільно вести портфоліо особистісного та професійного розвитку, у якому фіксувати здобуті знання, практичні навички, труднощі, досягнення та напрями подальшого вдосконалення.

Для розвитку саморегуляції поведінки студентам-психологам доцільно використовувати цикл саморегульованого навчання: планування, виконання й моніторинг, рефлексія результату. Такий підхід передбачає, що студент спочатку визначає мету й план дій, потім відстежує власний прогрес, а після завершення завдання аналізує, що вдалося, що було складним і що потрібно змінити наступного разу.

Практично це може виглядати так: перед виконанням навчального або практичного завдання студент визначає конкретну мету, необхідні ресурси, можливі труднощі та проміжні етапи роботи. Під час виконання завдання він відстежує свій стан, рівень концентрації, ефективність обраної стратегії та своєчасність виконання. Після завершення — оцінює результат і робить висновки для майбутньої діяльності. Такий спосіб допомагає розвивати відповідальність, організованість, гнучкість і здатність до самоконтролю [5].

Окремо варто розвивати вміння працювати з перешкодами. Для цього корисно заздалегідь продумувати запасний план: що робити, якщо виникне перевтома, нестача часу, емоційне напруження або труднощі у взаємодії з іншими людьми. У джерелах з саморегульованого навчання підкреслюється значення моніторингу власного прогресу, самооцінки результатів і корекції подальших дій [35], .

Розвиток емоційного інтелекту

Оскільки за результатами дослідження саме **емоційний інтелект** виявився найменш сформованим компонентом, його розвитку слід приділити особливу увагу. Емоційний інтелект включає самосвідомість, саморегуляцію, соціальну обізнаність та соціальні навички; при цьому самосвідомість є основою для подальшого керування емоціями й поведінкою.

Для розвитку емоційної самосвідомості студентам варто вести щоденник емоцій. У ньому можна записувати ситуацію, емоцію, її інтенсивність, тілесні прояви, думки, які виникли, і спосіб реагування. Така практика допомагає краще розуміти власні емоційні тригери та поступово відрізнити саму емоцію від поведінкової реакції.

Для розвитку емоційної саморегуляції доцільно використовувати дихальні вправи, короткі mindfulness-практики, паузу перед відповіддю в емоційно напруженій ситуації, техніки самозаспокоєння та когнітивне переосмислення ситуації. У джерелах наголошується, що саморегуляція передбачає здатність зупинитися, заспокоїтися й обрати більш усвідомлену реакцію замість імпульсивної [21]. Крім того, студентам-психологам важливо розвивати соціальну обізнаність і навички взаємодії: уважність до невербальних сигналів, вміння давати й приймати зворотний зв'язок, здатність конструктивно вирішувати конфлікти, поважати межі іншої людини. Сучасні джерела розглядають компоненти емоційного інтелекту як

взаємопов'язані: самосвідомість створює основу для регуляції, регуляція підтримує соціальні навички, емпатія посилює міжособистісний контакт, а мотивація підтримує цілеспрямовану діяльність [48].

Загальні рекомендації щодо професійного саморозвитку

Студентам-психологам доцільно розробити індивідуальний план професійного саморозвитку, який включатиме розвиток рефлексивності, емпатії, мотивації, саморегуляції та емоційного інтелекту. Такий план може містити короткострокові цілі, перелік практичних вправ, регулярну самооцінку прогресу та обговорення результатів із викладачем або супервізором [50]. Важливо також приділяти увагу самодогляду, оскільки професійна підготовка психолога пов'язана з емоційним навантаженням. Джерела з підготовки психологів підкреслюють, що самодогляд є важливим для профілактики вигорання, підтримання професійної компетентності й психологічного благополуччя; до нього належать достатній відпочинок, фізична активність, здорове харчування, підтримувальні стосунки та регулярне відновлення. Розвиток психологічних ресурсів майбутнього психолога має бути системним і практично орієнтованим. Найбільш доцільними формами роботи є рефлексивні щоденники, супервізійні обговорення, рольові ігри, тренінги емпатії та емоційного інтелекту, вправи з саморегуляції, постановка професійних цілей і регулярний аналіз власного прогресу. Саме така робота може сприяти більш усвідомленому професійному становленню студентів-психологів [3], [42].

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було здійснено теоретичне та емпіричне дослідження психологічних особливостей формування професіоналізму майбутніх психологів. Поставлена мета роботи була досягнута, а визначені завдання реалізовано через аналіз наукової літератури, добір психодіагностичних методик, проведення емпіричного дослідження та математико-статистичну обробку отриманих результатів.

У теоретичній частині роботи було встановлено, що професіоналізм майбутнього психолога є складним багатовимірним утворенням. Він не зводиться лише до засвоєння теоретичних знань або оволодіння практичними методиками. Професіоналізм охоплює професійну компетентність, особистісну зрілість, етичну відповідальність, здатність до рефлексії, емпатійної взаємодії, саморегуляції, емоційної стійкості та постійного саморозвитку. Було визначено, що професіоналізм психолога формується поступово — у процесі навчання, практичної підготовки, особистісного досвіду та включення у професійне середовище. Особливе значення має не лише діяльнісний аспект професіоналізму, пов'язаний із знаннями, вміннями та навичками, а й особистісний аспект. Саме особистісний вимір є особливо важливим для майбутнього психолога, оскільки ефективність його професійної діяльності залежить від здатності розуміти іншу людину, контролювати власні емоційні реакції, підтримувати довірливу взаємодію та усвідомлювати межі професійної відповідальності.

У роботі було обґрунтовано, що до основних психологічних ресурсів професійного становлення студентів-психологів доцільно віднести рефлексивність, емпатію, мотивацію до успіху, саморегуляцію поведінки та емоційний інтелект. Саме ці показники відображають важливі сторони майбутньої професійної діяльності психолога: здатність до самоаналізу, розуміння емоційного стану іншої людини, прагнення до досягнення

результату, уміння регулювати власну поведінку та працювати з емоційними станами.

Для емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, які відповідають меті та предмету роботи. Опитувальник рефлексивності було застосовано для вивчення здатності студентів до самоаналізу та осмислення власного досвіду. Методика діагностики рівня емпатії дала змогу визначити рівень емпатійних здібностей. Методика Т. Елерса використовувалася для дослідження мотивації до успіху. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» дозволив оцінити особливості планування, контролю та регуляції поведінки. Методика Н. Холла була використана для визначення рівня емоційного інтелекту. Застосування саме цих методик є доцільним, оскільки вони охоплюють основні психологічні ресурси, які розглядаються в роботі як передумови формування професіоналізму майбутнього психолога. Для математико-статистичної обробки результатів було використано описову статистику, зокрема середні значення, стандартне відхилення та відсотковий розподіл показників за рівнями. Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона застосовувався для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними психологічними показниками. Для порівняння результатів у групах хлопців і дівчат було використано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Емпіричне дослідження було проведено серед 40 студентів-психологів. Аналіз отриманих результатів показав, що більшість досліджуваних психологічних ресурсів мають середній або достатній рівень розвитку. За показником рефлексивності переважає середній рівень, що свідчить про достатню здатність студентів до самоаналізу, осмислення власних дій, переживань і професійного досвіду. Це є важливою передумовою професійного становлення майбутнього психолога.

Результати дослідження емпатії також свідчать про переважно достатній рівень розвитку цього ресурсу. Більшість студентів демонструють здатність до співпереживання, емоційного відгуку та розуміння стану іншої людини. Це має суттєве значення для майбутньої професійної діяльності психолога, оскільки емпатія є основою встановлення довірливого контакту та ефективної міжособистісної взаємодії. Показники мотивації до успіху засвідчили, що більшість студентів мають середній або помірно високий рівень орієнтації на досягнення результату. Це свідчить про наявність прагнення до професійного зростання, самореалізації та подолання труднощів. Водночас наявність різних рівнів мотивації вказує на певну неоднорідність мотиваційної сфери студентів. Аналіз саморегуляції поведінки показав, що більшість досліджуваних здатні планувати власну діяльність, контролювати поведінку, оцінювати результати та адаптуватися до змін. Водночас окремі компоненти саморегуляції, зокрема гнучкість і самостійність, можуть потребувати подальшого розвитку. Для майбутнього психолога це важливо, оскільки професійна діяльність часто пов'язана з необхідністю приймати рішення в складних і нестандартних ситуаціях.

Найбільше відхилення від висунутої гіпотези було виявлено за показником емоційного інтелекту. У більшості досліджуваних він має низький рівень розвитку, тоді як високого рівня у вибірці не виявлено. Це свідчить про те, що у значної частини студентів можуть виникати труднощі з усвідомленням, розумінням і регуляцією власних емоцій. Саме цей компонент потребує найбільшої уваги в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона дозволив уточнити взаємозв'язки між психологічними ресурсами. Було встановлено статистично значущий прямий зв'язок між мотивацією до успіху та рефлексивністю. Це свідчить про те, що студенти з вищою мотивацією частіше схильні до самоаналізу, осмислення власних професійних цілей і прагнення до

саморозвитку. Також було виявлено статистично значущий прямий зв'язок між емоційним інтелектом і саморегуляцією. Це означає, що здатність усвідомлювати й регулювати емоції пов'язана з кращим контролем власної поведінки, плануванням дій і адаптацією до ситуацій. Такий результат є важливим для розуміння професійного становлення майбутніх психологів, оскільки емоційна саморегуляція є необхідною умовою ефективної роботи з людьми. Окремої уваги потребує виявлений обернений зв'язок між емпатією та емоційним інтелектом. Цей результат можна пояснити тим, що емпатія у частини студентів може проявлятися як висока емоційна чутливість і співпереживання, але не завжди супроводжуватися достатньо сформованою здатністю до регуляції власних емоцій. Отже, здатність відчувати стан іншої людини не завжди автоматично означає сформовану емоційну компетентність.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стюдента показав, що статистично значущі відмінності між групами хлопців і дівчат виявлено лише за показниками емпатії та емоційного інтелекту. За показником емпатії вищі результати продемонстрували хлопці, що може свідчити про більш виражену здатність до співпереживання в межах цієї вибірки. За показником емоційного інтелекту вищі результати виявлено у дівчат, що може вказувати на кращу здатність до усвідомлення та регуляції емоційних станів.

За рефлексивністю, мотивацією до успіху та саморегуляцією поведінки статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатами не виявлено. Це означає, що за цими психологічними ресурсами обидві групи мають приблизно подібний рівень розвитку. Отже, гендерні відмінності у досліджуваній вибірці проявилися вибірково і стосуються переважно емоційної сфери.

Гіпотеза дослідження підтвердилася частково. Вона підтверджується щодо більшості досліджуваних психологічних ресурсів, оскільки рефлексивність, емпатія, мотивація до успіху та саморегуляція поведінки у

студентів-психологів мають переважно середній або достатній рівень розвитку. Водночас гіпотеза не підтвердилася щодо емоційного інтелекту, який у більшості досліджуваних виявився недостатньо сформованим. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що майбутні психологи мають важливі передумови для формування професіоналізму: здатність до самоаналізу, емпатійного реагування, прагнення до досягнення цілей і певний рівень саморегуляції поведінки. Разом із тим недостатній розвиток емоційного інтелекту вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з формування емоційної компетентності, емоційної саморегуляції та здатності конструктивно працювати з власними емоційними станами.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх використання для вдосконалення професійної підготовки студентів-психологів. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку емоційного інтелекту, саморегуляції, рефлексивності, емпатії та професійної мотивації. Це може здійснюватися через тренінгові заняття, рефлексивні вправи, супервізійні обговорення, практичну підготовку та аналіз професійних ситуацій.

Отже, професіоналізм майбутнього психолога формується як результат взаємодії теоретичної підготовки, практичного досвіду та розвитку внутрішніх психологічних ресурсів особистості. Проведене дослідження показало, що студенти-психологи вже мають важливі ресурси для професійного становлення, однак їх розвиток є нерівномірним. Найбільшої уваги потребує емоційний інтелект, оскільки саме він пов'язаний із емоційною саморегуляцією, професійною стійкістю та готовністю до відповідальної роботи з людьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреассен Т. А., Натланд С. Значення професіоналізму в активаційній роботі: погляди керівників першої лінії // Європейський журнал соціальної роботи. 2022. Т. 25, № 4. С. 630–642. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783212>
2. Афанасьєва Т. О. Професіоналізм як показник сформованості професійної компетентності особистості // Психологія ХХІ століття: здобутки та перспективи. 2015. Т. 13. С. 59–65. URL: <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/649>
3. Бандура А. Самоефективність: до єдиної теорії поведінкових змін // Психологічний огляд. 1977. Т. 84, № 2. С. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
4. Баришнікова І. Є. Професійна компетентність: види, структура та сучасні підходи. 2012. № 3, т. 5. С. 69–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentnost-vidy-struktura-i-sovremennye-podhody>
5. Барнетт Дж. Е., Хомані Г. Самодопомога для аспірантів і всіх, хто зацікавлений у профілактиці вигорання, підтриманні компетентності та сприянні благополуччю // Psychotherapy Bulletin. 2022. Т. 57, № 1. С. 18–23. URL: <https://societyforpsychotherapy.org/self-care-for-graduate-students/>
6. Бас-Сарм'єнто П., Фернандес-Гутьєррес М., Баена-Баньос М., Корреро-Бермехо А., Солер-Мартінс П. С., де ла Торре-Мояно С.

Тренінг емпатії у медико-психологічній освіті: систематичний огляд
// Практика медсестринської освіти. 2020. Т. 44. Стаття 102739. DOI:
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102739>

7. Бочелюк В. Й. Психологія професіоналізму сучасної особистості // Європейська наука. 2017. № 1. С. 73–77. URL: <https://european-science.sk/storage/journals/essays/1-2017/11.pdf>
8. Брюховецька О. В., Гусєв А. І., Чаусова Т. В., Інжієвська Л. А. Психологічні особливості розвитку професійно важливих якостей майбутнього психолога у закладі вищої освіти // Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2022. Вип. 22(51). С. 47–62. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-22\(51\)-47-62](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2022-22(51)-47-62)
9. Гарвардський відділ професійного та виконавчого розвитку. Як покращити свій емоційний інтелект // Harvard Division of Continuing Education. 2019, оновлено 2025. URL: <https://professional.dce.harvard.edu/blog/how-to-improve-your-emotional-intelligence/>
10. Голянич Л. Ціннісний зміст атрибуції успіху в процесі професійної самоідентифікації особистості // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2019. Т. 1, № 6. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2009-6.%p>
11. Грант А. М., Франклін Дж., Ленгфорд П. Шкала саморефлексії та інсайту: новий вимір приватної самосвідомості // Соціальна поведінка та особистість. 2002. Т. 30, № 8. С. 821–836. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>

12. Гусєв А. І. Принцип безоцінюваності як складова особистісно-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх психологів в системі післядипломної педагогічної освіти // Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2015. № 2(37). С. 131–138.
13. Девіс М. Г. Вимірювання індивідуальних відмінностей в емпатії: докази багатовимірного підходу // Журнал особистості та соціальної психології. 1983. Т. 44, № 1. С. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
14. Десі Е. Л., Раян Р. М. «Що» і «чому» цілеспрямованої поведінки: людські потреби та самодетермінація поведінки // Психологічне дослідження. 2000. Т. 11, № 4. С. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
15. Діагностика «Емоційного інтелекту» Н. Холла. URL: <https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl>
16. Діагностика рівня емпатії В. В. Бойка. URL: <https://studfile.net/preview/4030677/page:12/>
17. Дружиніна І. П. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. 2011. № 2. С. 425–430. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Osvita_regionu/osvita_regioniv_2_2011.pdf

- 18.Еванс А. Самодопомога для психологів: досвід Lifeline // InPsych. 2015. Т. 37, № 1. URL: <https://psychology.org.au/inpsych/2015/february/evans>
- 19.Еветтс Дж. Соціологічний аналіз професіоналізму: професійні зміни в сучасному світі // Міжнародна соціологія. 2003. Т. 18, № 2. С. 395–415. DOI: <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- 20.Едвардс А., Грант К.-Г., Хаммер Н. К., Альфакіх М., Ньєїн К. П., Абіа-Окон А., Гроссман Р., Грегорі М. Е. Тренінг емпатії в охороні здоров'я: огляд оглядів // BMC Medical Education. 2025. Т. 25. Стаття 1750. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08219-y>
- 21.Елерс Т. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху. URL:https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osebystosti_motivatsiyu_uspihu_elsa
- 22.Житник Н. В., Кучинова Н. М. Психолого-педагогічні чинники професійного становлення студентів-психологів // Журнал сучасної психології. 2024. № 4. С. 15–24. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-4-2>
- 23.Зіммерман Б. Дж. Становлення саморегульованого учня: огляд // Теорія в практиці. 2002. Т. 41, № 2. С. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tp4102_2
- 24.Карпов А. В. Методика діагностики оцінки індивідуальної вираженості властивості рефлексивності. URL: https://stud.com.ua/112596/pedagogika/metodika_diagnostiki_otsinki_in_dividualnoyi_zahodi_virazhenosti_vlastivosti_refleksivnosti_karpov

25. Каслоу Н. Дж., Грус К. Л., Кемпбелл Л. Ф., Фуад Н. А., Гетчер Р. Л., Родольфа Е. Р. Інструментарій оцінювання компетентності у професійній психології // Підготовка та освіта у професійній психології. 2009. Т. 3, № 4, додаток. С. S27–S45. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015833>
26. Козирев М. П., Козловська Ю. Р. Професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2013. Вип. 1. С. 305–313. URL: [способи діяльності у різних ситуаціях практики](#)
27. Комар Т., Чухрій І. Проблеми психологічної практики: супервізія як метод професійного зростання // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. № 83. С. 102–106. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-102-106>
28. Котєнева Ю. М. Професіоналізм майбутнього вчителя як складова його професійної кар'єри // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2015. № 21. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/39>
29. Лопатюк О. Феномен «професійна рефлексія» як предмет міждисциплінарного дослідження // Педагогічні науки. 2017. Вип. 69. С. 79–84. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewById/566595>

- 30.Маєр Дж. Д., Саловей П., Карузо Д. Р. Емоційний інтелект: нова здатність чи еклектичні риси? // Американський психолог. 2008. Т. 63, № 6. С. 503–517. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- 31.Максименко С. Д. Рефлексія проблем розвитку в психології // Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Київ : Нора-Друк, 2001. Вип. 21. С. 3–24. URL: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/37>
- 32.Моросанова В. І. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки». URL: <https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2018/09/Методика-2.-Саморегуляція-поведінки.pdf>
- 33.Онуфрієва Л., Ренке С. Співвідношення особистісного й професійного компонентів в успішності процесу професіоналізації // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2019. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>
- 34.Проект SAGE 2YC. Що таке саморегульоване навчання? // Science Education Resource Center at Carleton College. 2017. URL: https://serc.carleton.edu/sage2yc/self_regulated/what.html
- 35.Реннінг С. Б., Бйорклі С. Використання клінічних рольових ігор та рефлексії у навчанні навичок терапевтичної комунікації у сфері освіти з психічного здоров'я: інтегративний огляд // Досягнення в медичній освіті та практиці. 2019. Т. 10. С. 415–425. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S202115>

- 36.Роджерс К. Р. Необхідні й достатні умови терапевтичної зміни особистості // Журнал консультативної психології. 1957. Т. 21, № 2. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0045357>
- 37.Родольфа Е., Бент Р., Айсман Е., Нельсон П., Рем Л., Рітчі П. Кубічна модель розвитку компетентності: значення для викладачів психології та регуляторів // Професійна психологія: дослідження і практика. 2005. Т. 36, № 4. С. 347–354. DOI: <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- 38.Саловей П., Маєр Дж. Д. Емоційний інтелект // Уява, пізнання та особистість. 1990. Т. 9, № 3. С. 185–211. DOI: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- 39.Сковголт Т. М., Троттер-Матісон М. Стійкий практик: профілактика вигорання та втоми від співчуття, стратегії самодопомоги для фахівців допоміжних професій. 4-те вид. Нью-Йорк : Routledge, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003221388>
- 40.Сорокіна О. А. Вплив рефлексії на професійне становлення студентів-психологів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. № 2(18). С. 190–194. URL: <https://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-18-2017-36.pdf>
- 41.Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П. Роль рефлексивності майбутніх психологів у переживанні криз професійного навчання // Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 5, т. 2. С. 138–144. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.5-2.25>

42. Сухоставська Л. О. Сутність і структура професіоналізму та професійної компетентності психолога // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2012. Вип. 36. С. 289–295. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/26465>
43. Сюань Цілінь. Емоційний інтелект і цілісний розвиток студентів: оцінка психологічної та соціальної ефективності в англomовній освіті професійного університету // Frontiers in Psychology. 2025. Т. 16. Стаття 1664645. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1664645>
44. Фішер П., Чу К., Леов Ї Дж. Використання рефлексії та рефлексивної практики клінічними психологами у професійній діяльності // Рефлексивна практика. 2015. Т. 16, № 6. С. 731–743. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1095724>
45. Фуад Н. А., Грус К. Л., Гетчер Р. Л., Каслоу Н. Дж., Гатчінгс Ф. С., Медсон М. Б., Коллінз Ф. Л., Кроссман Р. Е. Орієнтири компетентності: модель розуміння та вимірювання компетентності у професійній психології на різних рівнях підготовки // Підготовка та освіта у професійній психології. 2009. Т. 3, № 4, додаток. С. S5–S26. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015832>
46. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. DOI: <https://doi.org/10.24195/2pe4-4665-2016-11-11>
47. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології: наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка

АПН України. Київ : Інститут психології АПН України, 1999. Вип.
19. С. 271–279. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723887/>

48. Черепехіна О. А. Концептуалізація науково обґрунтованого підходу до формування професіоналізму майбутніх психологів у фаховій підготовці // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 5, т. 2. С. 120–124. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?2_S21P03=FILA%3D&2_S21STR=nvkh_p_2017_5%282%29__23&C21COM=S&I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&S21CNR=20&S21FMT=ASP_meta&S21REF=10&S21STN=1&Z21ID=
49. Штепа О. С. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект // Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки. 2013. Вип. 16. С. 232–240.
50. Яо Л., Кабір Р. Особистісно-центрована терапія, або терапія Роджерса // StatPearls. Treasure Island : StatPearls Publishing, 2023. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK589708/>

ДОДАТКИ

Додаток А.

Опитувальник рефлексивності Карпова

Інструкція. Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше так; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Не хвилюйтесь підлягає над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

Текст опитувальника

- 1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
- 2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
- 3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
- 4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.
- 5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
- 6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
- 7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.

- 8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
- 9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
- 10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
- 11. Мені було б важко написати серйозне лист, якби я заздалегідь не склав план.
- 12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
- 13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
- 14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
- 15. Я турбуюся про своє майбутнє.
- 16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою прийшла в голову думкою.
- 17. Часом я приймаю необдумані рішення.
- 18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести його подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
- 19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
- 20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
- 21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

- 22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
- 23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людях мої слова і вчинки.
- 24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
- 25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
- 26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
- 27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового бала підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідей випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Переклад тестових балів в Стен

стіни	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
бали від	80	81	101	108	114	123	131	140	148	157	172
і до	і нижче	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

При інтерпретації результатів доцільно виходити з диференціації індивідів на три основні категорії. Результати методики, рівні або великі, ніж сім Стен, свідчать про високорозвинену рефлексивності.

Результати в діапазоні від чотирьох до семи Стен – індикатори середнього рівня рефлексивності.

Нарешті, показники, менші чотирьох Стен, - свідок низького рівня розвитку рефлексивності.

Діагностика рівня емпатії В. Бойко

Інструкція. Якщо ви згодні з даними твердженнями, ставте в бланку відповідей поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не згодні, — то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведження людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.
3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.
5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Звичайно я з першої ж зустрічі угадую «близьку душу» у новій людині.
7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригноблені.
9. Моя інтуїція — більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості — безтактно.
11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.

12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчутти її звички і стани.

13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.

14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.

15. Звичайно за кілька днів я почуваю, що щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдовуються.

16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.

17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувважності до них.

18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.

19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.

20. Чужий сміх звичайно заражає мене.

21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя нерозумно.

23. Я здатний цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.

25. Я мимоволі або з цікавості часто підслухую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по поличках».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються у кого-небудь із членів родини.

29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.

30. У мене творча натура — поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.

33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Бланк відповідей

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів
1	7	13	19	25	31	
2	8	14	20	26	32	
3	9	15	21	27	33	
4	10	16	22	28	34	
5	11	17	23	29	35	
6	12	18	24	30	36	
Загальна сума балів:						

Обробка результатів

Нижче наводиться «ключ» у вигляді шести шкал з номерами визначених тверджень. Нумери першого стовпчика в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується число відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується у графу «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Ключ

1 +	7 +	13 -	19 +	25 +	31 -
2 -	8 +	14 -	20 +	26 -	32 +
3 -	9 +	15 +	21 +	27 +	33 -
4 +	10 -	16 -	22 -	28 -	34 -
5 +	11 -	17 -	23 -	29 -	35 -
6 +	12 +	18 +	24 -	30 +	36 -

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника — рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному рівні по всіх шкалах діагностується:

дуже високий рівень — 30—36 балів;

середній рівень — 22-29 балів;

нижчий від середнього — 15—21 бал;

дуже низький рівень — 0—14 балів.

Значущість конкретного каналу в структурі емпатії

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведження. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із оточуючими — співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведження й ефективно вплинути можна тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до емпатованого. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від емпатуючого до емпатованого і назад.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатності респондента бачити і передбачати поведження партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, швидше за все, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. Установки, що сприяють емпатії і полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної

чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

5. Проникна здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожний з нас своїм поведінням і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на вияв емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основу ідентифікації покладена легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Додаток В.

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

На кожен з нижчезазначених питань відповідайте «Так» або «Ні».

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу па всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає діла, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середніх.
7. Але відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то йотом суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребуую невеликих паузах для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.

17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я розташований до роботи, я роблю се краще і кваліфікованішими, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.

36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, що не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів.

Ключ. Ви отримали по 1 балу за відповіді «Так» на наступні питання: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Ви також отримали по 1 балу за відповіді «Ні» на питання 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються. Підрахуйте суму набраних балів.

Результат:

- Від 1 до 10 балів: низька мотивація до успіху;
- Від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до успіху;
- Від 17 до 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
- Понад 21 бали: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанова

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності.

Інструкція: Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть один з чотирьох можливих відповідей: «Правильно», «Мабуть, вірно», «Мабуть, невірно», «Неправильно» та поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, тому що це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки.

Твердження:

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти в найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але тим не менш часто запізнююся.
4. Дотримуюся девізу: «Выслушай совет, но сделай по-своему».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну задалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Оточуючі відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що мені не вистачило 1-2 днів для підготовки.

8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.

9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого

мене не влаштовує.

10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.

11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.

12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.

13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відміряй, один раз відріж».

14. Ненавиджу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.

15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.

16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.

17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.

18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.

19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то будую «райдужні» плани, то майбутнє здається мені «похмурим».

20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.

21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.

22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.

23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.

24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.

28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.

29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.

30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю посвячувати кого-небудь в свої плани, рідко дотримуюся чужих
порад.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати кошти для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.

34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.

35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови його виконання і супутніх обставин.

38. Рідко відступаю від розпочатої справи.

39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Чи не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися певної якості, яка б мене влаштовувала, прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все посвоєму.

Обробка результатів. Підрахунок показників опитувальника проводиться по ключам, представленим нижче, де «Так» означає позитивні відповіді, а «Ні» – негативні.

Ключ до шкал

Регуляторні шкали	Відповіді, що збігаються з ключем (1 бал)	
	Вірно; мабуть, вірно	Не вірно; мабуть, не вірно
Планування	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделювання	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Програмування	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оцінювання результатів	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гнучкість	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостійсність	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Загальний рівень саморегуляції	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Кількість балів

Регуляторні шкали	Кількість балів		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Планування	<3	4-6	>7
Моделювання	<3	4-6	>7
Програмування	<4	5-7	>8
Оцінювання результатів	<3	4-6	>7
Гнучкість	<4	5-7	>8
Самостійсність	<3	4-6	>7
Загальний рівень саморегуляції	<23	24-32	33

Інтерпретація результатів

Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на

сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У піддослідних із низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістична. Такі люди вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай не самостійно.

Шкала «Моделювання» дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості і адекватності. Випробовувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям. У піддослідних з низькими показниками за цією шкалою – слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій. У таких людей часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміна ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнення розроблюваних програм. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийняттого для людини результату. Низькі

показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформулювати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки та результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованість стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою людина не помічає своїх помилок, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Випробовувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі люди легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості і вносять відповідну корекцію. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Випробовувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни

обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корекції. В результаті у таких досліджуваних неминуче виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, його здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Випробовувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі люди часто і некритично слідують чужих порад. При відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала **«Загальний рівень саморегуляції»**, яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Випробовувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. У піддослідних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки

несформована, така людина вони більш залежна від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюється виду активності.

Діагностика «емоційного інтелекту» Н. Холл

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.

3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе відчуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокоїливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реакую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».

20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.

21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.

22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.

23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.

24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.

25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.

26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.

27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.

28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.

29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.

30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

КЛЮЧ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25. **Шкала 2** – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30. **Шкала 3** – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22. **Шкала 4** – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28. **Шкала 5** -пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація РЕЗУЛЬТАТІВ

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: **14 і більше** – високий; **8-13** – середній; **7 і менш** – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: **70 і більше** – високий; **40-69** – середній; **39 і менше** – низький.