

**Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «БАКАЛАВР»**

**ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ
ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Виконала: здобувач вищої освіти
групи Пс-42

Цюрик Роман Сергійович

Керівник:

к. пед. н., доцент

Потапюк Лілія Миколаївна

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 2026 р.

Гарант освітньо-професійної програми:

к. психол. н., доцент

Савчук Надія Антонівна

Луцьк – 2026 року

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет: цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра: соціогуманітарних технологій
Ступінь вищої освіти: бакалавр
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма: Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

Оксана ЖУК

«___» _____ 202__ р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цюрика Романа Сергійовича

1. Тема кваліфікаційної роботи *Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів*

Керівник роботи *Потапюк Лілія Миколаївна, к. пед. н., доцент*
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом закладу вищої освіти від «14 січня» 2026 року № 23/01-02

2. Строк подання здобувачем вищої освіти кваліфікаційної роботи «15» травня 2026 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукова психолого-педагогічна література, періодичні видання, науково-методичні розробки вітчизняних та зарубіжних авторів.

4. Зміст пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити): аналіз наукових джерел за темою кваліфікаційної роботи, виклад загальної проблеми і вибір напрямів дослідження; опис рішення загальної проблеми та основних методів дослідження; методика для емпіричного дослідження, емпіричне дослідження та аналіз його результатів.

5. Перелік графічного матеріалу: 5 рисунків

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
<i>Перший розділ</i> «Теоретичний аналіз проблеми залежності від соціальних мереж»	Доц. Потапюк Л.М.		
<i>Другий розділ</i> «Емпіричне дослідження щодо залежності від соціальних мереж»	Доц. Потапюк Л.М.		
<i>Висновки</i>	Доц. Потапюк Л.М.		

7. Дата видачі завдання «__» _____ 202__ р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи магістра	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	<i>Обґрунтування теми</i>	10.01.26 р.	
2.	<i>Огляд літератури з досліджуваної проблеми</i>	01.02.26 р.	
3.	<i>Перший розділ</i>	15.03.26 р.	
4.	<i>Другий розділ</i>	30.04.26 р.	
5.	<i>Висновки та пропозиції</i>	07.05.26 р.	
6.	<i>Формування списку використаних джерел</i>	17.05.26 р.	
7.	<i>Нормоконтроль</i>	31.05.26 р.	
8.	<i>Інструментальна перевірка на академічний плагіат</i>	06.06.26 р.	
9.	<i>Представлення кваліфікаційної роботи бакалавра до захисту</i>	07.06.26 р.	

Здобувач вищої освіти _____ Іванюк В.С.

Керівник кваліфікаційної роботи _____ Потапюк Л.М.

АНОТАЦІЯ

Цюрик Р. С. *Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів. Рукопис.*

Кваліфікаційна робота бакалавра ОПП «Психологія» спеціальності 053 «Психологія». Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2026.

Кваліфікаційна робота бакалавра складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків.

У роботі досліджено: у першому розділі здійснений теоретичний аналіз проблеми стилю педагогічного спілкування, зокрема розкрито сутність поняття педагогічного спілкування та його стилів; досліджено специфіку формування педагогічної спрямованості у майбутніх психологів; визначено систему особистісних детермінант стилю педагогічного спілкування, зокрема риси особистості, емпатія та комунікативно-лідерський потенціал.

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження особистісних детермінант формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів на вибірці студентів четвертого курсу спеціальності «Психологія» Луцького національного технічного університету; проаналізовано результати за методиками діагностики стилю педагогічного спілкування, комунікативних умінь, типу темпераменту та рівня емпатії; сформульовано практичні рекомендації щодо формування оптимального стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів.

Ключові слова: *педагогічне спілкування, стиль педагогічного спілкування, майбутні психологи, особистісні детермінанти, емпатія, темперамент, комунікативна компетентність, демократичний стиль.*

ANNOTATION

Tsiuryk R. S. *Personal determinants of the formation of pedagogical communication style in future psychologists. Manuscript.*

Qualifying work of the bachelor's of the OPP "Psychology" specialty 053 "Psychology". Lutsk National Technical University. Lutsk, 2026.

The bachelor's qualification work consists of an introduction, two sections, conclusions, a list of used sources, and appendices.

The paper examines: in the first chapter, a theoretical analysis of the problem of pedagogical communication style is carried out; in particular, the essence of the concept of pedagogical communication and its styles is revealed; the specifics of the formation of pedagogical orientation in future psychologists are investigated; the system of personal determinants of pedagogical communication style is defined, including personality traits, empathy, and communicative-leadership potential.

In the second chapter, an empirical study of the personal determinants of pedagogical communication style formation in future psychologists is conducted on a sample of fourth-year students of the specialty "Psychology" at Lutsk National Technical University; the results obtained using the diagnostic methods of pedagogical communication style, communicative skills, temperament type, and empathy level are analyzed; practical recommendations for the formation of an optimal pedagogical communication style in future psychologists are formulated.

Keywords: pedagogical communication, pedagogical communication style, future psychologists, personal determinants, empathy, temperament, communicative competence, democratic style.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	10
1.1. Педагогічне спілкування та його стилі: теоретичний аналіз	10
1.2. Специфіка формування педагогічної спрямованості у майбутніх психологів.....	17
1.3. Особистісні детермінанти стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів.....	23
РОЗДІЛ 2_ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	29
2.1. Організація та методологічне забезпечення дослідження	29
2.2. Рекомендації щодо формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів.....	38
ВИСНОВКИ	42
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	46
ДОДАТКИ	50

ВСТУП

Актуальність дослідження. Якість педагогічного спілкування є одним із визначальних чинників ефективності освітнього процесу та психологічного благополуччя його учасників. Стиль педагогічного спілкування, що обирає педагог, безпосередньо впливає на навчальну мотивацію, рівень тривожності студентів, характер групової динаміки і загальний психологічний клімат у навчальному середовищі. Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно майбутніх психологів, для яких особистість є основним інструментом фахової діяльності, а педагогічне спілкування є невід’ємним виміром консультативної, діагностичної та психопросвітницької роботи.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблематики педагогічного спілкування, питання особистісних детермінант стилю педагогічного спілкування саме у майбутніх психологів залишається недостатньо вивченим і потребує спеціального емпіричного дослідження. Актуальність теми зумовлена також потребами практики: цілеспрямоване формування оптимального стилю педагогічного спілкування у процесі фахової підготовки психологів неможливе без знання його особистісних детермінант.

Стан вивченості проблеми. Теоретичну основу дослідження склали: класифікація стилів педагогічного спілкування К. Левіна, Р. Ліппіта, Р. Уайта; концепції педагогічного спілкування та роботи з психології особистості й темпераменту Г. Айзенка. Психологічні особливості емоційного інтелекту досліджували Дж. Майер, П. Саловей, Е. Фернхем, Г. Гарднер, Д. Гоулман; питання педагогічного спілкування розробляли В. Галузяк, а також зарубіжні вчені Г. Баннер, П. Екман, В. Фрізен та ін.

Проблеми педагогічного спілкування в українській науці розглядали: М. Корніяка, А. Капська, О. Киричук, Н. Кузьміна, А. Мудрик, Л. Савенкова; закономірності формування комунікативних умінь і навичок педагога – О. Коропецька; формування мовленнєвої культури особистості – Н. Бабич, А. Богуш, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Л. Паламар, О. Сербенська; комунікативну підготовку майбутніх фахівців – А. Годлевська, О. Коропецька,

Р. Короткова, М. Коць, Т. Федотюк; готовність до особистісно орієнтованого спілкування – К. Богатирьова, В. Лівенцова, Л. Савенкова. Нині проблеми спілкування активно досліджують українські вчені: Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, С. Вдович, О. Киричук, М. Корольчук, С. Максименко, Т. Піроженко, В. Семиченко, Ю. Трофімов, Г. Чайка, Т. Чмут, І. Ющук, Т. Щербан та інші.】

Мета роботи: виявити особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів та встановити зв'язок між особистісними характеристиками і переважаючим стилем педагогічної взаємодії.

Досягнення мети передбачає вирішення таких **завдань:**

- проаналізувати теоретичні підходи до дослідження педагогічного спілкування та його стилів;
- розкрити специфіку формування педагогічної спрямованості у майбутніх психологів;
- визначити систему особистісних детермінант стилю педагогічного спілкування майбутніх психологів;
- емпірично дослідити рівень розвитку особистісних характеристик, що є детермінантами стилю педагогічного спілкування у вибірці студентів-психологів;
- проаналізувати результати дослідження та сформулювати висновки.

Об'єкт дослідження: стиль педагогічного спілкування майбутніх психологів.

Предмет дослідження: особистісні детермінанти (риси особистості, емпатія, комунікативні установки), що зумовлюють формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів.

Методика дослідження.

У ході дослідження застосовувалися теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури) й емпіричні методи (розробка плану дослідження, формування вибірки, підбір психодіагностичних методик, організація збору даних, аналіз, обробка та інтерпретація результатів, а

також формулювання висновків та рекомендацій). Дослідження включило в себе чотири валідні методики, а саме: опитувальник «Стиль педагогічного спілкування» «Стилі педагогічного спілкування» (А. Майський, Є. Ковальова), опитувальник «Тест комунікативних умінь» (Л. Міхельсон), тест Г. Айзенка для визначення типу темпераменту, діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн).

Джерела інформаційної бази дослідження складають: монографії, підручники та навчальні посібники з педагогічної психології, психології особистості та педагогіки вищої школи; наукові статті у вітчизняних і зарубіжних фахових виданнях; матеріали психодіагностичних методик. Список використаних джерел містить 33 позиції, із них 4 – іноземними мовами.

Під час виконання кваліфікаційної роботи бакалавра було використано інструменти штучного інтелекту для редагування та форматування тексту виключно як допоміжний засіб для пошуку ідей, уточнення формулювань та опрацювання літератури. Усі твердження, висновки та результати дослідження належать автору та ґрунтуються на власному аналізі, а отримані результати від генеративного ШІ були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків і пропозицій, списку використаних джерел (33 позиції), додатків. Загальний обсяг основної частини роботи становить 71 сторінку машинописного тексту.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на двох науково-практичних конференціях {22,28}.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Педагогічне спілкування та його стилі: теоретичний аналіз

Спілкування є однією з базових потреб людини як соціальної істоти й визначальною умовою її психічного та особистісного розвитку. У просторі педагогічної діяльності спілкування набуває особливого статусу: воно постає не лише засобом, але й сутністю та провідним методом педагогічної взаємодії. Дослідження педагогічного спілкування як самостійного психолого-педагогічного феномену активно розгорнулося у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. і охопило широкий спектр проблем: від визначення його природи й структури до аналізу стилів і чинників, що їх детермінують [5, с. 7].

У психолого-педагогічній науці педагогічне спілкування розглядається як «багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між педагогами й учнями, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності» [5, с. 39]. Таке визначення наголошує на суб'єкт-суб'єктній природі педагогічного спілкування, що є принципово важливим для сучасної гуманістичної освітньої парадигми. На відміну від буденного спілкування, педагогічне є цілеспрямованим і має чітко визначений предметний зміст – навчання та виховання особистості.

Сучасні дослідники розмежовують педагогічне спілкування на «професійне» і «непрофесійне». Професійне педагогічне спілкування забезпечує оптимальні психологічні умови для навчання й розвитку особистості вихованця, сприяє встановленню сприятливого психологічного клімату і продуктивних міжособистісних взаємин у навчальній групі [5, с. 39]. Непрофесійне педагогічне спілкування, навпаки, спричиняє зниження навчальної мотивації й працездатності, формування у студентів стійких негативних установок щодо навчання та педагога, а в тривалій перспективі – і щодо самої навчальної діяльності.

Структурно педагогічне спілкування традиційно розглядається через три нерозривно пов'язані сторони: комунікативну (обмін інформацією між педагогом і студентами), інтерактивну (організація спільної діяльності та безпосередньої взаємодії) і перцептивну (взаємосприйняття та взаємопізнання учасників) [8, с. 147]. Ефективна передача знань неможлива без налагодженої взаємодії, а остання – без адекватного сприйняття партнера по спілкуванню. Саме тому дослідники наголошують, що педагогічне спілкування є водночас дидактичним засобом і виховним середовищем, а не лише технічним каналом передачі навчального змісту.

Педагогічне спілкування як динамічний процес реалізується через кілька послідовних стадій. Першою є моделювання педагогом майбутнього спілкування – планування його змісту, структури й засобів до початку взаємодії. Другою – початок безпосереднього контакту: встановлення емоційного та ділового зв'язку і завоювання комунікативної ініціативи. Третьою – управлінський етап: безпосередня педагогічна взаємодія в умовах навчально-виховного заходу. Четвертою є яскраве та ґрунтовне мовлення. П'ятою – рефлексивний аналіз здійсненого спілкування та моделювання наступного на основі отриманого досвіду. Така структура переконливо свідчить, що педагогічне спілкування є свідомо керованим рефлексивним процесом, а не стихійною взаємодією [8, с. 63].

Педагогічне спілкування виконує широкий спектр функцій, що реалізуються у комплексі й не можуть бути штучно відокремлені одна від одної. Серед них – пізнавальна (передача знань і досвіду), виховна (формування цінностей, установок і норм поведінки), організаційна (координація спільної діяльності), емоційно-регулятивна (управління психологічним кліматом групи), розвивальна (стимулювання інтелектуального й особистісного зростання учасників) і соціально-перцептивна (взаємопізнання суб'єктів взаємодії). Ці функції реалізуються нерозривно, і саме в їх цілісній єдності виявляється специфіка педагогічного спілкування як феномену, принципово відмінного від будь-якого іншого виду професійної комунікації [26, с. 24].

Центральним конструктом у дослідженні педагогічної взаємодії є поняття «стиль педагогічного спілкування» – стійка система способів і прийомів соціально-психологічної взаємодії педагога й студентів, що зумовлюється типологічними та особистісними властивостями педагога, а також параметрами конкретної ситуації спілкування [5, с. 42]. Принципово важливо, що стиль не є виключно зовнішньою поведінковою характеристикою – він укорінений у психологічній організації особистості педагога і є відображенням його ціннісних установок, рис характеру й ставлення до вихованців. Стиль значною мірою впливає на ефективність викладання: забезпечує готовність учнів до сприймання знань, допомагає подолати психологічний бар'єр різниці у статусі, визначає рівень навчальної мотивації й характер психологічного клімату в групі.

Першу систематичну класифікацію стилів керівництва, що стала методологічною основою для переважної більшості подальших досліджень педагогічної взаємодії, запропонував К. Левін у 1938 році разом із Р. Ліппіттом і Р. Уайтом. Досліджуючи типи управління групою в контрольованих умовах, вони виокремили три базових типи: авторитарний, демократичний і ліберальний. Саме ця тріада стала вихідною точкою для розуміння стилів педагогічного спілкування в педагогічній психології, й більшість класифікацій, запропонованих пізніше, є або розвитком, або деталізацією цієї фундаментальної схеми [8, с. 71].

Авторитарний стиль ґрунтується на беззаперечному підкоренні учнів педагогу [5, с.43]. Педагог одноосібно визначає напрями і зміст діяльності, жорстко регламентує поведінку учнів, пригнічує будь-яку ініціативу; провідними засобами впливу слугують наказ, розпорядження і контроль. Авторитарний педагог, як правило, оцінює не стільки якість роботи, скільки особистість її виконавця, що породжує хронічну тривожність і зниження самооцінки у вихованців. Авторитарний стиль пригнічує становлення колективістських якостей, гальмує творчу активність і формує стійку залежність учнів від зовнішнього контролю. Зовнішня дисциплінованість при такому стилі нерідко маскує внутрішній спротив, що реалізується у формах пасивного опору або девіантної поведінки.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного учня, довірі й орієнтації на самоорганізацію та [5, с. 43]. Педагог прагне донести мету діяльності до свідомості кожного й залучає всіх до активної участі в обговоренні та прийнятті рішень. Основними засобами впливу є заохочення, порада, інформування і координація зусиль. Педагог демократичного типу відчуває потребу у зворотному зв'язку від учнів і здатен визнавати власні помилки, не розцінюючи це як загрозу авторитету. Цей стиль є найсприятливішим для всебічного розвитку: він формує в учнів впевненість у собі, ініціативність і відповідальність, стимулює пізнавальну активність і внутрішню мотивацію, сприяє встановленню позитивного психологічного клімату й повноцінних міжособистісних взаємин [5, с. 43].

Ліберальний (анархічний) стиль характеризується самоусуненням педагога від відповідальності за перебіг і результати навчально-виховного процесу, відсутністю стійкої педагогічної позиції та власної активності. Незважаючи на зовнішню схожість окремих форм роботи з демократичними, ліберальний педагог не забезпечує керованості навчального процесу: він нечітко формулює завдання, легко підкоряється суперечливим зовнішнім впливам і не здатен підтримувати дисципліну. Наслідками є втрата педагогічного авторитету, зниження відповідальності учнів і хаотизація групової динаміки. Дослідники наголошують, що ліберальний стиль є не м'якою формою демократії, а фактично відмовою від педагогічного керівництва [5, с. 43].

М. Тален запропонував рольову класифікацію стилів педагогічного спілкування, в основу якої покладено вибір педагогом провідної ролі виходячи з власних уявлень про сутність педагогічної місії [8, с. 98]. Він виокремив сім типів: «Сократ» – педагог-дискутант, що навмисно провокує суперечки й любить полемізувати; «Керівник групової дискусії» – акцентує на партнерстві й пошуку злагоди; «Майстер» – педагог як зразок для наслідування у всіх виявах; «Генерал» – суворість і беззастережна вимогливість; «Менеджер» – орієнтація на ініціативу та індивідуальну відповідальність кожного; «Тренер» – командний дух і корпоративна єдність; «Гід» – педагог як живе втілення знань. Ця класифікація є цінною тим, що вказує на нерозривний зв'язок стилю спілкування

з особистісними рольовими ідентифікаціями педагога: яким педагог бачить себе у взаємодії з учнями – таким і є його стиль.

Диференціація стилів педагогічного спілкування здійснюється не лише на основі формально-динамічних характеристик поведінки вчителя, а й з урахуванням його ціннісних орієнтацій у професійній діяльності. У цьому контексті Д. Райенс виокремив два узагальнені типи педагогів – «тип Х» і «тип Y» [4, с. 202].

Учитель типу Х орієнтується на всебічний розвиток особистості учня, враховує емоційні та соціальні чинники навчання, дотримується гнучкого підходу до змісту освіти. Для нього характерні невимушений стиль викладання, індивідуалізація навчання, відкритість і доброзичливість у спілкуванні. Протилежністю є відчужений, замкнений і дистанційований педагог.

Натомість учитель типу Y зосереджується переважно на інтелектуальному розвитку учнів, чітко дотримується навчальної програми та працює за структурованою, стабільною методикою. Він висуває високі вимоги, здійснює жорсткий контроль за результатами навчання та дотримується формально-ділового стилю взаємодії. Його антиподом виступає неорганізований і нерішучий педагог [4, с. 202].

Подібні підходи до класифікації стилів педагогічного спілкування також пов'язані з розмежуванням авторитарного та демократичного стилів керівництва. Авторитарний стиль характеризується зосередженістю на навчальних завданнях, суворим дотриманням програми, регламентацією діяльності учнів і постійним контролем їхніх результатів. Демократичний стиль, навпаки, орієнтований на розвиток міжособистісних взаємин, формування позитивного емоційного клімату, довіру до учнів і стимулювання їхньої самостійності.

Крім того, виділяють два типи педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарний та особистісно-орієнтований. Перший спрямований на передачу знань і контроль навчальної діяльності, передбачає використання вимог, вказівок і зауважень, а також тяжіє до тактики контролю й опіки. Це нерідко призводить до дистанціювання між учителем і учнями. Натомість особистісно орієнтований

підхід акцентує увагу на розвитку індивідуальності учня, партнерській взаємодії та підтримці, що сприяє більш ефективному педагогічному спілкуванню [4].

У реальній педагогічній практиці, як правило, спостерігається поєднання стилів при домінуванні одного з них [8, с. 73]. Стиль не є незмінним: він формується й трансформується в процесі навчання та практичного досвіду і може свідомо коригуватися. Ефективний педагог здатен гнучко варіювати прийоми спілкування залежно від ситуації, зберігаючи при цьому стрижень власної гуманістичної педагогічної позиції. Саме тому дослідження чинників, що детермінують формування стилю, набуває особливої значущості – зокрема в контексті підготовки майбутніх психологів, для яких педагогічна взаємодія є невід’ємним виміром фахової діяльності.

Також, однією із сучасних варіацій типізації стилів педагогічного спілкування є класифікація Т. Щербан [8, с. 74], що ґрунтується на узагальненні підходів різних авторів та виділенні інваріантних характеристик за методом експертних оцінок. У межах цієї концепції визначено сім основних стилів.

Діалогічний стиль характеризується відкритістю, щирістю, педагогічним оптимізмом і орієнтацією на співпрацю. Вчитель прагне взаєморозуміння, адекватно сприймає учнів і їх мотивацію, здатний до саморефлексії та гнучкої поведінки [8, с. 74].

Альтруїстичний стиль проявляється у високій відданості учням, однак супроводжується недовірою до їх самостійності. Педагог часто підміняє активність учнів власною, що формує залежність, і водночас мало уваги приділяє власному професійному розвитку.

Конформістський стиль вирізняється уникненням труднощів, поверховістю у взаємодії та низькою вимогливістю. Такі педагоги демонструють невпевненість, поступливість і схильність до формальних, а інколи псевдодружніх стосунків [8, с. 74].

Пасивний стиль передбачає дистанційоване, формальне спілкування. Вчитель емоційно відсторонений, не враховує психологічний стан учнів, зберігає чітку дистанцію та проявляє низьку чутливість.

Маніпулятивний стиль базується на високому рівні комунікативних умінь, які використовуються не для співпраці, а для прихованого впливу. Йому притаманні егоцентризм, закритість і орієнтація на зовнішній результат.

Авторитарно-монологічний стиль характеризується домінуванням, жорстким контролем і використанням примусу. Педагоги цього типу не приймають альтернативних точок зору, схильні до категоричності та низької емпатійності [8, с. 75].

Конфліктний стиль пов'язаний із низькою самооцінкою та самоконтролем, що зумовлює тривожність, негативізм і уникнення взаємодії. У складних ситуаціях можливі агресивні реакції та перекладання відповідальності на інших.

Найбільш ефективним у педагогічному процесі, на думку Т. Щербан, вважається діалогічний стиль, оскільки він сприяє переходу від підпорядкування до співробітництва та забезпечує гармонійне поєднання ділового й особистісного аспектів спілкування [8, с. 75].

Також важливим доповненням до класичних класифікацій є підхід В. Галузьяк, у якому акцентується увага на операційній структурі стилів педагогічного спілкування. На основі теоретичного аналізу наукових джерел і факторного аналізу особливостей взаємодії вчителів було виокремлено три універсальні біполярні параметри, що відображають ключові аспекти міжособистісної взаємодії [3, с. 101].

Перший параметр – «домінантність – залежність» характеризує міру впливу педагога на учнів і його позицію у спілкуванні. На одному полюсі перебуває активна, керівна позиція з чітким контролем і регуляцією поведінки учнів, на іншому – пасивність, уникнення впливу та фактична відмова від керівної ролі [3, с. 101].

Другий параметр – «доброзичливість – критичність» відображає емоційне ставлення вчителя до учнів. Він проявляється у спектрі від підтримки, довіри та позитивного ставлення до байдужості, неприйняття й негативних оцінок, і є одним із визначальних чинників ефективності педагогічної взаємодії [3, с. 101].

Третій параметр – «формальність – особистісність» пов'язаний із соціально-психологічною дистанцією у спілкуванні. Формальний стиль

передбачає дотримання ролей і дистанції, тоді як особистісно-орієнтований – відкритість, індивідуальний підхід і зменшення дистанції між учителем та учнями [3, с. 101].

Таким чином, запропоновані параметри мають універсальний характер і слугують основою для більш глибокого розуміння та класифікації стилів педагогічного спілкування.

Узагальнюючи розглянуті підходи, можна стверджувати, що стиль педагогічного спілкування є динамічним, особистісно зумовленим і ціннісно насиченим феноменом. Він не зводиться до набору поведінкових навичок, а є відображенням цілісної системи ставлень педагога до учня, до освітньої взаємодії і до самого себе як суб'єкта педагогічного процесу. Для майбутніх психологів це особливо важливо: усвідомлення власного стилю спілкування, його джерел і можливих трансформацій є необхідним елементом психологічної готовності до практичної діяльності і невід'ємним виміром їхнього особистісного зростання.

1.2. Специфіка формування педагогічної спрямованості у майбутніх психологів

Підготовка майбутніх психологів у закладах вищої освіти є процесом, що включає не лише засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, але й формування особливої особистісної конфігурації – сукупності рис, цінностей, мотивів і установок, необхідних для ефективного здійснення психологічної та психолого-педагогічної діяльності [25]. Педагогічна діяльність психолога пов'язана з досить інтенсивним і безперервним професійним спілкуванням у системі «людина – людина», що вимагає наявності в суб'єкта комплексу специфічних якостей і вмінь, що забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей та ефективний вплив на них, встановлення контактів і організацію спільних дій.

Центральним теоретичним конструктом для аналізу особистісного становлення майбутнього психолога є поняття «професійна спрямованість

особистості» – динамічна система мотивів, цілей, цінностей і установок людини, пов'язаних з обраною спеціальністю [25, с. 246]. Стосовно майбутніх психологів це поняття конкретизується через: гуманістичне ставлення до людини і потяг до розуміння її внутрішнього світу; прагнення до особистісного й професійного зростання; розвинену рефлексію власних психічних процесів і станів; позитивну мотивацію до фахової діяльності як суспільно значущої й особистісно-цінної.

За результатами дослідження М. Корніяка [12, с. 101], розвиток комунікативної компетентності педагогів і психологів відбувається поетапно відповідно до їхнього професійного становлення. Виявлено період професійної адаптації (18–25 років) пов'язаний із входженням у професію, освоєнням нової ролі та набуттям досвіду самостійної діяльності. У цей час важливого значення набуває професійна рефлексія, що сприяє самопізнанню та подоланню труднощів у спілкуванні. Попри нестачу досвіду, молоді фахівці активно вдосконалюють свої комунікативні вміння, прагнуть до творчості та професійного зростання. Дослідження показує, що вже на цьому етапі більшість із них мають високий або дуже високий рівень комунікативної компетентності [12, с. 101].

На етапі первинної професіоналізації (23–30 років) відбувається подальший розвиток професійних і комунікативних навичок на основі попереднього досвіду. Фахівці вже володіють необхідними знаннями, мають сформовані базові вміння та поступово виробляють індивідуальний стиль діяльності і спілкування. Основним мотивом стає реалізація власного потенціалу через професійну діяльність і творче самовираження.

Етап вторинної професіоналізації (28–40 років) характеризується стабільно високим рівнем комунікативної компетентності, що забезпечує подальше зростання професіоналізму. У цей період комунікативні вміння виступають інструментом ефективною діяльності, сприяють адаптації до змін, професійній ідентифікації та формуванню професійного мислення. Фахівці активно працюють над підвищенням своєї кваліфікації та поглибленням знань [12, с. 101].

На етапі професійної майстерності (від 35 років) досягається найвищий рівень розвитку, коли діяльність набуває творчого характеру. У фахівців формуються нові інтегративні якості, з'являється здатність до самостійного проектування професійного шляху та гнучкого використання комунікативних стратегій відповідно до ситуації [12, с. 101].

Педагогічна спрямованість як підсистема більш широкої професійної спрямованості майбутнього психолога охоплює усвідомлення педагогічного виміру психологічної діяльності й позитивне ставлення до нього; гуманістичну установку щодо клієнта та вихованця; розвиненість психолого-педагогічної культури та рефлексивних здібностей. Специфіка майбутніх психологів як суб'єктів педагогічного спілкування полягає в тому, що вони готуються насамперед до психологічної, а не педагогічної діяльності. Однак психолого-педагогічне спілкування є невід'ємним компонентом роботи практичного психолога: у консультуванні, психодіагностиці, психопросвітницькій і психопрофілактичній роботі психолог неминуче займає позицію суб'єкта педагогічного впливу. Сучасні дослідники наголошують, що основним інструментом діяльності психолога є його власна особистість – саме через неї психолог здійснює вплив на клієнта [29].

Дослідження вікових і статусних особливостей студентів-психологів засвідчують, що на початковому етапі навчання у більшості з них переважає спрямованість «на себе»: соціальне самоутвердження, розвиток власної ідентичності й побудова стосунків з однолітками домінують над спрямованістю «на справу» і «на спілкування», яка активно формується лише в процесі цілеспрямованої фахової підготовки [29]. Стійка педагогічна Я-концепція – усвідомлення себе суб'єктом педагогічного впливу, здатним конструктивно й відповідально будувати освітню взаємодію – формується поступово і нерівномірно впродовж усього навчання у виші.

Дослідники виокремлюють кілька ключових компонентів педагогічної Я-концепції майбутнього психолога, що виступають внутрішніми регуляторами формування стилю педагогічного спілкування. По-перше, це когнітивний компонент – система знань і уявлень про себе як суб'єкта педагогічної взаємодії,

про власні можливості й обмеження у спілкуванні. По-друге, афективний компонент – емоційне ставлення до себе як до майбутнього педагога-психолога, рівень задоволеності обраною роллю і ступінь ідентифікації з нею. По-третє, поведінковий компонент – здатність реалізовувати сформовані настанови у конкретних ситуаціях педагогічного спілкування.

Суттєву роль у становленні стилю педагогічного спілкування студентів-психологів відіграє механізм ідентифікації – засвоєння взірців педагогічної взаємодії через спостереження за педагогами, з якими студент безпосередньо взаємодіє у процесі навчання [29]. Цей механізм є водночас стихійним (неусвідомлене наслідування поведінкових патернів) і свідомим (цілеспрямоване переймання прийомів, що здаються ефективними). Важливо, що він може відтворювати як продуктивні зразки педагогічного спілкування, так і деструктивні – якщо студент тривалий час перебуває під впливом педагогів з авторитарним або дистанційованим стилем взаємодії. Саме тому якість педагогічного середовища університету є однією з вирішальних зовнішніх умов формування стилю педагогічного спілкування майбутнього психолога.

Рефлексія – здатність суб'єкта до самопостереження, аналізу власної поведінки у спілкуванні й усвідомлення її детермінант – є ще одним принциповим чинником формування власної тактики спілкування [14, с. 117]. Рефлексивна позиція дозволяє студентові не просто відтворювати засвоєні зразки, але й критично осмислювати їх відповідність гуманістичним принципам педагогічної взаємодії і свідомо коригувати власний стиль. Сучасні дослідники показують, що становлення педагогічної та професійної самосвідомості майбутніх психологів є полідетермінованим процесом: воно зумовлене синергетичною дією зовнішніх чинників (наставництво викладачів, зразки діяльності фахівців, соціальний престиж професії) та внутрішніх (особистісні цінності, мотивація, самооцінка, ступінь рефлексивного розвитку) [25].

Окремої уваги заслуговує взаємозв'язок між педагогічною спрямованістю і конкретним стилем педагогічного спілкування [4]. Стиль педагогічної діяльності зумовлений не лише ситуативними і зовнішніми чинниками, але й глибинними особистісними параметрами: орієнтацією педагога на процес чи

результат навчання, рефлексивністю або інтуїтивністю у прийнятті рішень, ступенем самостійності чи залежності в роботі зі студентами. Педагог з гуманістичною спрямованістю, для якого особистість вихованця є вищою цінністю, природно тяжіє до демократичного і суб'єкт-суб'єктного стилю взаємодії. Водночас педагог, для якого визначальним є власний статус і дотримання ієрархічних норм, схильний до авторитарного або дистанційованого стилю незалежно від декларованих установок.

Компетентнісний профіль, на думку сучасних дослідників, охоплює такі ключові особистісно-фахові якості: здатність до емпатії та прийняття іншої людини; емоційна стабільність і стресостійкість; розвинений самоконтроль і здатність до рефлексії; комунікативна гнучкість і соціально-комунікативна адаптивність; мотивація досягнення і прагнення до особистісного та фахового зростання. Ці якості є водночас і передумовами ефективного педагогічного спілкування, і продуктом цілеспрямованої підготовки у виші, що підтверджує тісний зв'язок між особистісним розвитком студента-психолога і формуванням його стилю педагогічного спілкування [8, с. 112].

Таким чином, формування педагогічної спрямованості є динамічним, поетапним і полідетермінованим процесом, що охоплює когнітивний, афективний і поведінковий виміри [8]. Воно здійснюється під впливом ідентифікації зі зразками педагогічної діяльності, рефлексії власного комунікативного досвіду та цілеспрямованого психолого-педагогічного розвитку. Педагогічна спрямованість виступає одночасно і детермінантою, і продуктом становлення особистості майбутнього психолога як суб'єкта педагогічної взаємодії.

Дослідники виявляють кілька стійких труднощів, що виникають у студентів-психологів при формуванні педагогічної спрямованості [16]. Перша – розрив між декларованими гуманістичними цінностями і реальними поведінковими патернами взаємодії: студент щиро поділяє цінності суб'єкт-суб'єктного спілкування, проте відтворює авторитарні або дистанційовані моделі, засвоєні у власному попередньому освітньому досвіді. Друга – феномен «дзеркального відтворення»: студент несвідомо копіює стиль того педагога, під

впливом якого тривалий час перебував, навіть якщо суб'єктивно сприймав цей стиль як неефективний. Третя – брак конструктивних зразків педагогічної взаємодії: якщо освітнє середовище університету переважно авторитарне або байдуже, ідентифікаційний ресурс для формування демократичного стилю виявляється вкрай збіднілим. Подолання цих труднощів вимагає цілеспрямованих педагогічних і психологічних зусиль, зокрема активного включення рефлексивних практик до програми підготовки психологів.

Суттєвим є також зв'язок між педагогічною спрямованістю і психологічним благополуччям студента. Дослідження засвідчують, що адекватна самооцінка, відчуття власної компетентності і загальна психологічна стійкість є передумовами формування впевненого, відкритого і водночас гнучкого стилю педагогічного спілкування [26]. Студенти з нестабільною самооцінкою або вираженою особистісною тривожністю схильні обирати одну з двох крайнощів: або надмірну авторитарність – як компенсаторну стратегію зниження власної тривоги через жорсткий контроль ситуації, або надмірну поступливість – як стратегію уникнення конфліктів і прагнення до схвалення будь-якою ціною. Обидві ці стратегії є проявами захисної, а не зрілої педагогічної поведінки і потребують корекційної роботи в межах психологічного супроводу навчального процесу.

Отже, педагогічна спрямованість як підсистема особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога є складним, внутрішньо суперечливим і динамічним утворенням. Її формування не завершується у стінах закладу вищої освіти – воно триває впродовж усього подальшого фахового шляху. Проте саме роки навчання закладають підвалини: формують або деформують образ майбутнього педагога-психолога, розвивають або гальмують здатність до рефлексії, збагачують або збіднюють арсенал доступних зразків педагогічної взаємодії. Саме тому якість психолого-педагогічної підготовки, цілеспрямовано орієнтованої на формування суб'єкт-суб'єктного, особистісно-зорієнтованого стилю спілкування, є питанням не лише академічної якості, але й духовного та особистісного зростання майбутніх фахівців.

1.3. Особистісні детермінанти стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів

Поняття «детермінанта» у психологічній науці позначає чинник, що визначально зумовлює певне психічне явище або поведінку. Стосовно стилю педагогічного спілкування особистісні детермінанти – це стійкі внутрішньопсихічні характеристики суб'єкта, що системно й закономірно обумовлюють вибір ним певної системи способів і прийомів взаємодії з партнером [25]. На відміну від ситуативних чинників, що мають нестійкий і непередбачуваний вплив на поведінку, особистісні детермінанти є відносно стабільними утвореннями, що визначають типові патерни педагогічної взаємодії. Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити три взаємопов'язані групи особистісних детермінант стилю педагогічного спілкування: риси особистості у їхній структурній цілісності, емпатія як базова комунікативна диспозиція і комунікативно-лідерський потенціал особистості.

Перша й найбільш широка за охопленням група детермінант – це риси особистості. Теорії рис утвердили думку про те, що стійкі диспозиційні характеристики індивіда визначають типові патерни його поведінки в різних ситуаціях, зокрема у ситуаціях міжособистісної взаємодії [8]. Г. Олпорт визначав риси як «нейропсихічні структури, здатні перетворювати багато функціонально еквівалентних стимулів і спонукати до рівнозначних форм адаптивної та стилістично послідовної поведінки». Це визначення вказує на системотвірну роль рис особистості у формуванні стилю спілкування: одна і та сама особистісна риса – наприклад, домінантність або тривожність – відтворює подібні поведінкові патерни у широкому діапазоні ситуацій педагогічної взаємодії. Р. Кеттел, застосовуючи факторний аналіз, виявив 16 базових особистісних факторів, що утворюють відносно незалежні виміри особистісної структури й у своїй сукупності визначають індивідуальний «профіль» особистості, у тому числі – у сфері міжособистісної взаємодії.

Сучасні дослідники фіксують, що педагоги з демократичним стилем спілкування виявляють значно вищі показники товарищескості, емоційної

стабільності, доброзичливості й гнучкості, тоді як педагоги з авторитарним стилем – вищу домінантність, підвищений рівень тривожності й ригідності [4]. Ці дані свідчать про те, що стиль педагогічного спілкування є не довільним вибором, а закономірним відображенням стійкої особистісної конфігурації педагога, що виявляє себе у типових поведінкових патернах взаємодії.

Принципово важливою особистісною характеристикою є рівень тривожності. Дослідники розрізняють ситуативну тривожність – реакцію на конкретну загрозливу ситуацію – і особистісну тривожність як стійку рису, що визначає схильність суб'єкта сприймати широкий спектр ситуацій як потенційно загрозливі [8]. Підвищена особистісна тривожність у педагога зумовлює захисні форми поведінки в ситуаціях взаємодії: схильність до контролю, потребу в передбачуваності, уникання ризику й невизначеності. Ці захисні патерни закономірно виявляються у формі авторитарного або дистанційованого стилю педагогічного спілкування – як спосіб збереження суб'єктивного відчуття безпеки і контролю над ситуацією. Педагог з низьким рівнем особистісної тривожності, навпаки, здатен витримувати ситуаційну невизначеність і проявляти спонтанність у взаємодії, що є необхідною умовою демократичного, творчого стилю спілкування.

Важливою рисою, що безпосередньо детермінує стиль педагогічного спілкування, є домінантність – прагнення впливати на інших і контролювати ситуацію взаємодії [5]. Помірна домінантність є необхідною умовою педагогічного лідерства: без неї педагог не здатен організувати й структурувати освітній процес. Однак надмірна домінантність, поєднана з низькою сензитивністю до стану вихованців, закономірно реалізується у формі авторитарного стилю. Сучасні дослідники підтверджують, що педагоги з надмірно вираженими домінантними тенденціями сприймають учнів переважно через призму їхніх успіхів і невдач, а не через розуміння їхніх особистісних переживань, що унеможливорює встановлення справжнього суб'єкт-суб'єктного контакту і закріплює асиметрію педагогічного спілкування.

Окрема увага приділяється ролі емоційної стабільності як детермінанти стилю педагогічного спілкування [5]. Педагог з високим рівнем емоційної

стабільності здатен зберігати рівновагу й конструктивну поведінку в складних, конфліктних і емоційно навантажених ситуаціях взаємодії – а саме такі ситуації є невід’ємною частиною педагогічної практики. Це є необхідною передумовою для підтримки демократичного стилю в реальних, а не ідеальних умовах роботи. Низький рівень емоційної стабільності призводить до непередбачуваних перепадів у поведінці педагога: від надмірної м’якості до різкості й авторитарності залежно від власного емоційного стану, а не від об’єктивних потреб ситуації, що дезорієнтує вихованців і руйнує відчуття безпеки в групі.

Другою принциповою групою особистісних детермінант є емпатія – здатність до розуміння і співпереживання внутрішнього стану іншої людини [6, с. 101]. Термін «емпатія» (від грецьк. *empathēia* – пристрасть, проникнення всередину) утвердився в психологічній науці завдяки роботам Т. Ліпса (1903), який розробив поняття «вчування» (*Einfühlung*) як механізм пізнання психічної реальності іншого через власний емоційний резонанс. В. Дільтей пов’язав емпатію з механізмом «повторного переживання» як ключовою умовою розуміння іншої людини в її цілісності. К. Роджерс визначив емпатію як «здатність входити у світ іншої людини і вільно рухатися в ньому, перебуваючи чутливим до поточних смислів, що переживаються іншим», і розглядав її як одну з трьох необхідних умов ефективної терапевтичної та педагогічної взаємодії – поряд з конгруентністю й безумовним позитивним ставленням [6, с. 99-104].

У сучасній психологічній науці розрізняють кілька форм і видів емпатії [6]. Емоційна (афективна) емпатія заснована на механізмах проєкції та наслідування моторних і афективних реакцій іншої людини: суб’єкт немовби «резонує» з емоційним станом партнера, відчуваючи близькі переживання. Когнітивна емпатія базується на інтелектуальних процесах – порівнянні, аналізі, перспективі-прийнятті (*perspective-taking*) – і передбачає розуміння емоційного стану іншої людини без обов’язкової зміни власного емоційного стану. Предикативна емпатія є здатністю суб’єкта передбачати афективні реакції іншої людини в конкретних ситуаціях на основі накопиченого досвіду взаємодії з нею.

Усі три форми є відносно незалежними і можуть бути розвинені у різній мірі в однієї й тієї ж особистості.

У педагогічній взаємодії найбільш продуктивним є гармонійне поєднання всіх форм емпатії [6]: когнітивна складова забезпечує адекватність розуміння стану вихованця і запобігає «злиттю», тоді як афективна – автентичність і теплоту контакту. Саме педагогічна емпатія є ключовою умовою розуміння педагогом внутрішнього світу учня, передбачення його реакцій і побудови взаємодії, що відповідає реальному стану вихованця. Педагог із розвинутою емпатією здатен чуйно реагувати на зміни емоційного стану студентів і гнучко коригувати власну поведінку залежно від цих змін – що є характерними ознаками демократичного стилю педагогічного спілкування [4,5]. Натомість слабка педагогічна емпатія унеможлиблює справжній суб'єкт-суб'єктний контакт і сприяє збереженню дистанційованих або авторитарних форм взаємодії. Надмірна афективна емпатія без когнітивної регуляції може призводити до емоційного виснаження педагога і злиття з проблемами вихованців, що є специфічним ризиком для представників помічних професій, до яких належить психолог. Сучасні дослідники наголошують, що педагогічна емпатія є не природженою, а формованою якістю і тому піддається цілеспрямованому розвитку в процесі психологічної підготовки фахівців [6].

Третю групу особистісних детермінант складає комунікативно-лідерський потенціал особистості – інтегральна характеристика, що охоплює комунікативні здібності і лідерські якості як взаємопов'язані аспекти здатності суб'єкта до продуктивного управління спілкуванням і впливу на групу [12]. Комунікативні здібності в педагогічному контексті – це здатність до ефективної передачі й прийому інформації, встановлення і підтримки продуктивного контакту, управління комунікативними процесами на рівні змісту й міжособистісних відносин. Сучасні дослідники визначають комунікативність як «відносно стійку властивість особистості, що сприяє успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації», підкреслюючи тим самим її диспозиційний, а не суто ситуативний характер.

Поняття лідерства у педагогічному контексті описує здатність педагога здійснювати ціннісний і діяльнісний вплив на групу через особистісний авторитет, а не через формальні повноваження [12]. Дослідники педагогічного лідерства визначають педагога-лідера як суб'єкта, що задає темп розвитку освітнього середовища й для якого лідерські якості є невід'ємною складовою педагогічної майстерності. Структуру лідерських якостей особистості складають: мотивація досягнення, емоційний інтелект, воля і наполегливість, організаторські здібності, здатність до делегування й рефлексивне ставлення до власної ролі у групі. Всі ці характеристики безпосередньо пов'язані зі здатністю педагога реалізовувати демократичний стиль: організовувати продуктивну групову роботу, надихати й мотивувати вихованців, зберігаючи при цьому конструктивний контроль над ситуацією.

Усі три виокремлені групи особистісних детермінант – риси особистості, емпатія і комунікативно-лідерський потенціал – не є ізольованими, а утворюють цілісну й взаємозалежну систему. Риси особистості утворюють стабільне диспозиційне підґрунтя, на якому розвивається емпатія і виявляється комунікативно-лідерський потенціал. Емпатія, у свою чергу, є тим «регулятором», що забезпечує особистісну й ситуаційну адекватність комунікативної поведінки педагога. Комунікативно-лідерський потенціал – це операціональний рівень, через який базові особистісні характеристики реалізуються у конкретних актах педагогічної взаємодії й закріплюються у вигляді стійкого стилю спілкування [6]. Розуміння цього системного взаємозв'язку є ключовим як для теоретичного осмислення феномену стилю педагогічного спілкування, так і для побудови цілеспрямованої розвивальної роботи в системі фахової підготовки майбутніх психологів.

Окремого аналізу потребує роль емоційного інтелекту як особистісного ресурсу [6]. Поняття емоційного інтелекту, розроблене у працях П. Салоея, Дж. Маєра і Д. Гоулмана, охоплює здатність розпізнавати, розуміти і управляти власними емоціями, а також адекватно реагувати на емоційні стани інших [6]. У контексті педагогічного спілкування емоційний інтелект виконує функцію регулятора: він забезпечує адекватність сприйняття емоційного стану студентів,

ефективність управління власними реакціями у складних комунікативних ситуаціях і здатність налаштовувати атмосферу взаємодії на конструктивний лад. Дослідження засвідчують значущий позитивний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту педагога та його схильністю до демократичного стилю спілкування [6]. Для майбутніх психологів розвиток емоційного інтелекту є невід'ємним компонентом фахової підготовки, що безпосередньо позначається на становленні їхнього стилю педагогічного спілкування.

Синтезуючи розглянуті теоретичні положення, можна стверджувати, що особистісні детермінанти стилю педагогічного спілкування утворюють ієрархічну систему. На базовому рівні знаходяться відносно стабільні риси особистості, що утворюють «особистісний ґрунт» стилю. На функціональному рівні – емпатія та емоційний інтелект, що забезпечують адекватність сприйняття партнера і гнучкість реагування на його стани. На поведінково-операційному рівні – комунікативно-лідерський потенціал, що визначає конкретний репертуар прийомів і засобів педагогічного спілкування. Знання про цю систему є необхідною передумовою для цілеспрямованого розвитку оптимального стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів і надає обґрунтування для емпіричного дослідження відповідних особистісних характеристик.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та методологічне забезпечення дослідження

Емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення особистісних детермінант формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів, проводилося на вибірці, що склала 62 студенти четвертого курсу спеціальності «Психологія» Луцького національного технічного університету віком 20-22 роки. Дослідження здійснювалося у три послідовних етапи. На підготовчому етапі було проведено аналіз наукової літератури з проблематики дослідження, сформульовано операційні визначення ключових конструктів, конкретизовано завдання емпіричної частини роботи та розроблено план збору даних. На другому – основному – етапі здійснювалися формування вибірки, підбір і адаптація психодіагностичного інструментарію, побудова дослідницької форми та організація збору даних. Третій – аналітичний – етап включив у себе обробку, систематизацію та статистичний отриманих матеріалів, інтерпретацію та опис даних, формулювання висновків та рекомендацій.

Для дослідження впливу особистісних детермінант на формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів було використано наступні методики.

Методика 1. Опитувальник «Стиль педагогічного спілкування» «Стилі педагогічного спілкування» (А. Майський, Є. Ковальова) [8, с. 222] (див. Додаток А)

Опитувальник містить 10 запитань, кожне з яких передбачає вибір однієї з трьох альтернатив (а, б, в), що відповідають різним стратегіям поведінки педагога. Кожна відповідь оцінюється відповідно до балової таблиці. Заповнення методики займає в середньому 10–15 хвилин.

Авторитарний стиль характеризується жорсткою формою управління, одноосібним прийняттям рішень, орієнтацією на підкорення та дисципліну. Педагог-авторитарист схильний до надмірного контролю, оцінює не стільки роботу, скільки особистість учня, пригнічує ініціативу та самостійність.

Демократичний стиль ґрунтується на повазі до особистості учня, орієнтації на розвиток його активності та ініціативи, залученні до спільної діяльності. Педагог-демократ оцінює передусім факти, а не особистість, підтримує творчість і самоуправління, будує відносини на засадах співпраці та довіри.

Ліберальний стиль проявляється в самоусуненні педагога від відповідальності, байдужості до процесу та результатів діяльності, відсутності чіткої педагогічної позиції. Ліберальний педагог не прагне керувати колективом і уникає вирішення конфліктних ситуацій.

Загальний бал визначається як арифметична сума балів за всіма 10 запитаннями відповідно до спеціальної таблиці. Значення 25–30 балів свідчить про переважання демократичного стилю, 20–24 бали – про схильність до авторитарного стилю, 10–19 балів – про виражений ліберальний стиль спілкування.

Методика 2. Опитувальник «Тест комунікативних умінь» (Л. Міхельсон) (див. Додаток Б)

Опитувальник містить 27 тверджень та спрямований на визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованих основних комунікативних умінь.

У межах інтерпретації результатів особлива увага приділяється трьом основним типам комунікації: компетентному, залежному та агресивному.

Компетентний стиль характеризується впевненістю, адекватністю та гнучкістю у спілкуванні. Людина здатна відкрито висловлювати свої думки й почуття, зберігаючи повагу до співрозмовника. Вона вміє конструктивно реагувати на критику, приймати компліменти, звертатися з проханнями та відмовляти без порушення міжособистісних меж.

Залежний стиль проявляється у невпевненості, підпорядкованості та схильності уникати відкритого вираження власної позиції. Такі особи часто

погоджуються з іншими навіть всупереч власній думці, бояться відмовляти або висловлювати незгоду, що свідчить про низький рівень комунікативної автономії.

Агресивний стиль відображає тенденцію до домінування, різкості та конфліктності у взаємодії. Людина може демонструвати ворожість, нетерпимість до критики, прагнення нав'язати свою думку або принизити співрозмовника, що ускладнює ефективну комунікацію.

Обробка результатів передбачає розподіл відповідей за типами комунікативних ситуацій (реакція на позитивні й негативні висловлювання, прохання, взаємодія в розмові, прояв емпатії) та визначення, який стиль поведінки переважає у кожному випадку. На основі цього робиться висновок про загальний рівень комунікативної компетентності та специфіку розвитку окремих комунікативних умінь.

Методика 3. Тест Г. Айзенка для визначення типу темпераменту (див. Додаток В).

В основі опитувальника лежить двофакторна модель особистості Г. Айзенка, згідно з якою сукупність рис, що описують людину, можна представити за допомогою двох головних факторів: екстраверсії/інтроверсії та нейротизму. Перетин цих двох вимірів дозволяє визначити один із чотирьох типів темпераменту: сангвінік (екстраверт / емоційно стабільний), холерик (екстраверт / емоційно нестабільний), флегматик (інтроверт / емоційно стабільний), меланхолік (інтроверт / емоційно нестабільний).

Опитувальник складається з 57 запитань, на кожне з яких респондент дає відповідь «так» або «ні». Час виконання – близько 15–20 хвилин.

Шкала екстраверсії / інтроверсії (Е) вимірює спрямованість особистості на зовнішній або внутрішній світ. Екстраверти характеризуються товариськістю, імпульсивністю, гнучкістю поведінки, великою ініціативністю та високою соціальною пристосовністю. Інтровертам властиві замкнутість, соціальна пасивність, схильність до самоаналізу та труднощі соціальної адаптації.

Шкала нейротизму (Н) відображає емоційну стійкість або нестійкість особистості. Особи з високим нейротизмом характеризуються тривожністю,

частою зміною настрою, чутливістю до стресових впливів. Низькі показники свідчать про емоційну зрілість, стабільність та добру адаптованість.

Шкала щирості / «брехні» (Ш) є контрольною шкалою, що дозволяє оцінити достовірність результатів. Надмірно висока кількість соціально бажаних відповідей свідчить про недостовірність даних.

Показник екстраверсії понад 12 балів свідчить про виражену екстраверсію, нижче 12 – про інтроверсію; показник нейротизму понад 12 балів – про підвищену емоційну нестабільність. На основі поєднання двох показників визначається тип темпераменту.

Методика 4. Діагностика емпатії (А. Меграбян, М. Епштейн) (див. Додаток Г).

Опитувальник містить серію тверджень, які описують типові емоційні реакції у різних життєвих ситуаціях. Респондент оцінює ступінь своєї згоди з кожним із них, що дозволяє виявити чутливість до переживань інших, емоційну залученість та здатність до співчуття. Методика охоплює як прямі прояви емпатії (співпереживання, турбота), так і опосередковані (емоційна реакція на мистецтво, тварин, соціальні ситуації).

Обробка результатів полягає у підрахунку сумарного балу, на основі якого визначається рівень розвитку емпатії. Високі показники (84–99 балів) свідчать про глибоко сформовану емоційну емпатію, здатність тонко відчувати стан інших і активно співпереживати. Середній рівень (42–66 балів) вказує на достатньо виражену емпатійність, яка проявляється у більшості ситуацій. Низькі значення (0–33 бали) свідчать про слабку емоційну чутливість, труднощі у розумінні почуттів інших і схильність до емоційної дистанційованості.

Для визначення переважаючого стилю педагогічного спілкування було використано відповідний опитувальник. Аналіз результатів засвідчив, що переважна більшість досліджуваних – 68% (42 особи) – демонструють схильність до демократичного стилю педагогічного спілкування (25–30 балів за методикою). Це означає, що майбутні психологи у взаємодії з іншими орієнтуються на повагу до особистості співрозмовника, залучення до спільної діяльності та надання самостійності. Факти оцінюються об'єктивно, без

надмірного суб'єктивізму, комунікація відзначається відкритістю й рівноправністю сторін.

Схильність до авторитарного стилю (20–24 бали) зафіксована у 24% респондентів (15 осіб). Це студенти, які у педагогічних ситуаціях схильні до більш директивної позиції, орієнтованої на контроль та дотримання норм. Водночас виражений авторитаризм для четвертокурсників-психологів не є типовим, оскільки фахова підготовка формує усвідомлення шкідливості жорсткого тиску на особистість.

Ліберальний стиль (10–19 балів) виявлено лише у 8% вибірки (5 осіб). Такі студенти схильні уникати активної педагогічної позиції, самоусуватись від відповідальності за результат взаємодії. Низька поширеність цього стилю у вибірці пояснюється специфікою фахової підготовки психологів, яка передбачає формування активної, суб'єктної позиції у міжособистісній взаємодії. Результати розподілу стилів педагогічного спілкування серед майбутніх психологів представлені на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Розподіл стилів педагогічного спілкування серед студентів-психологів 4 курсу, %

Отже, серед майбутніх психологів домінує демократичний стиль педагогічного спілкування, що відповідає гуманістичним цінностям психологічної професії та свідчить про готовність досліджуваних до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

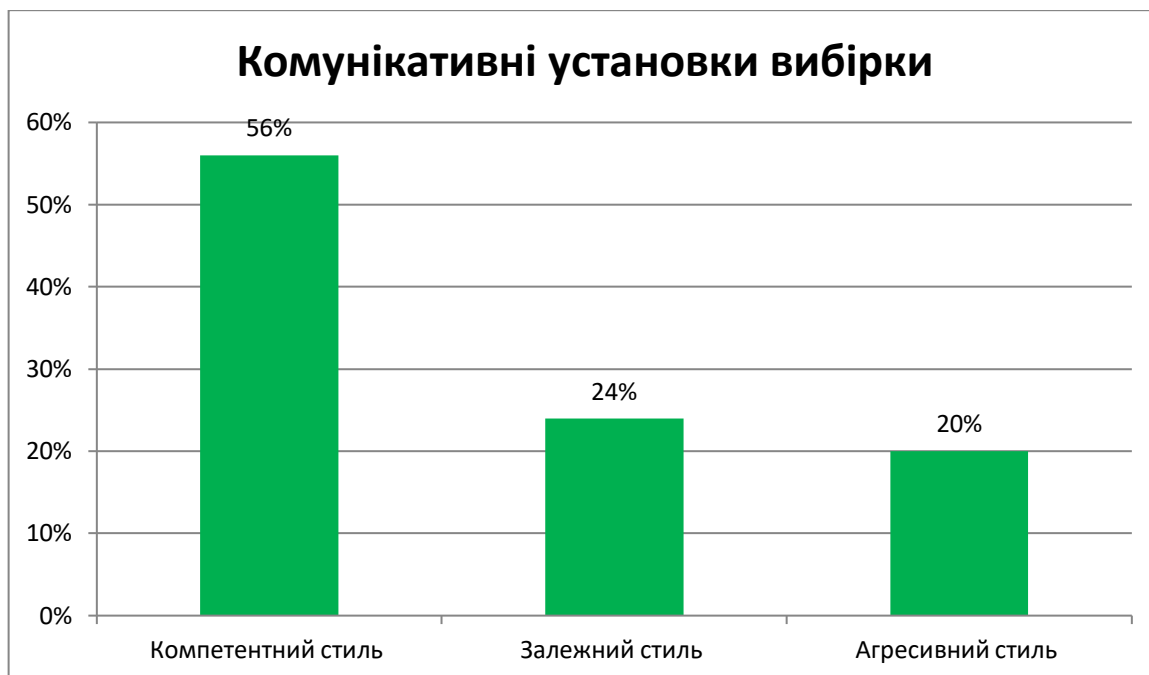


Рис. 2.2. Розподіл комунікативних установок серед вибірки, %

За результатами проведення тесту комунікативних умінь (див. рис. 2.2) було встановлено, що в досліджуваній вибірці переважає компетентний стиль спілкування – 35 осіб (56%). Це свідчить про те, що більше половини респондентів демонструють достатній рівень сформованості комунікативної компетентності. Для них характерна здатність адекватно реагувати на різні соціальні ситуації, відкрито виражати власні думки та почуття, зберігаючи при цьому повагу до співрозмовника. Вони вміють конструктивно приймати як позитивні, так і негативні висловлювання, ефективно взаємодіють у процесі спілкування, а також здатні до емпатійного реагування та гнучкої поведінки.

Разом із тим, залежний стиль виявлено у 15 студентів (24%). Це вказує на наявність у частини респондентів труднощів у відстоюванні власної позиції та схильність до підпорядкування у спілкуванні. Такі особи можуть уникати відкритого висловлення незгоди, частіше погоджуються з думкою інших, навіть якщо вона не відповідає їхнім власним переконанням. Це може знижувати ефективність їхньої комунікації, особливо у ситуаціях, що потребують впевненості та самостійності у прийнятті рішень.

Агресивний стиль спостерігається у 20% вибірки (12 людей), що свідчить про наявність тенденцій до жорсткішої, інколи конфліктної взаємодії. Такі

респонденти можуть демонструвати нетерпимість до критики, схильність до домінування, різкість у висловлюваннях або ігнорування позиції співрозмовника. Це ускладнює встановлення ефективного міжособистісного контакту та може призводити до напруження у спілкуванні.

Узагальнюючи отримані дані, можна зробити висновок, що загальний рівень комунікативної компетентності вибірки є достатньо високим, оскільки домінує компетентний стиль взаємодії. Водночас наявність значної частки залежного та агресивного стилів вказує на нерівномірність розвитку окремих комунікативних умінь.

Для визначення типу темпераменту застосовувався особистісний опитувальник Г. Айзенка. Аналіз здійснювався за двома основними шкалами, екстраверсії/інтроверсії та нейротизму, – а також на основі їх поєднання було визначено переважаючий тип темпераменту. За шкалою «Щирості/брехні» було виявлено, що всі 100% вибірки відповіли чесно та достовірно.

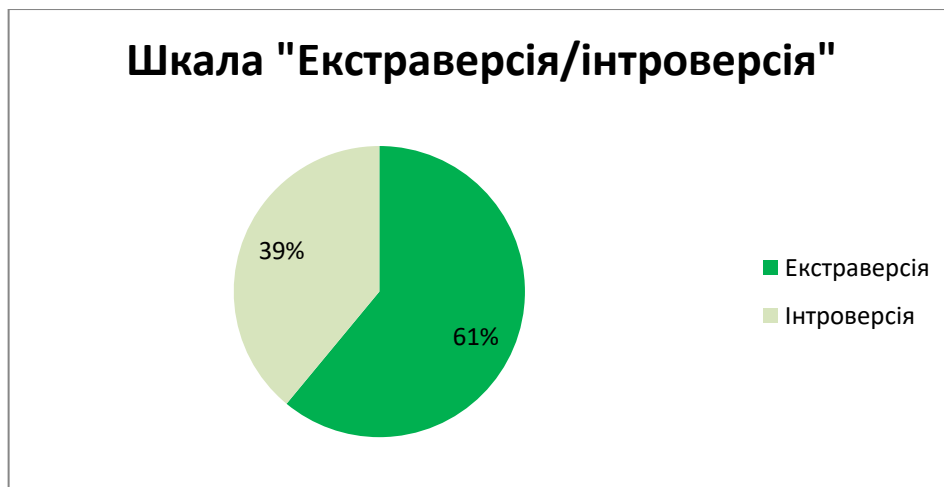


Рис. 2.3. Розподіл показників за шкалою екстраверсії/інтроверсії за методикою Г. Айзенка, %

За шкалою екстраверсії/інтроверсії виражена екстраверсія виявлена у 61% досліджуваних (38 осіб). Такі студенти орієнтовані на зовнішній світ, комунікабельні, імпульсивні, схильні до широких соціальних контактів і виявляють велику ініціативність. Виражена інтроверсія зафіксована у 39% вибірки (24 особи) – ці студенти більш заглиблені у власний внутрішній світ, аналітичні, стримані у соціальних контактах, хоча і наполегливі. Переважання

екстравертованих студентів у вибірці майбутніх психологів є закономірним, оскільки професія психолога передбачає активну міжособистісну взаємодію та вибірково приваблює осіб із відповідними комунікативними схильностями (див. Рис. 2.3.)

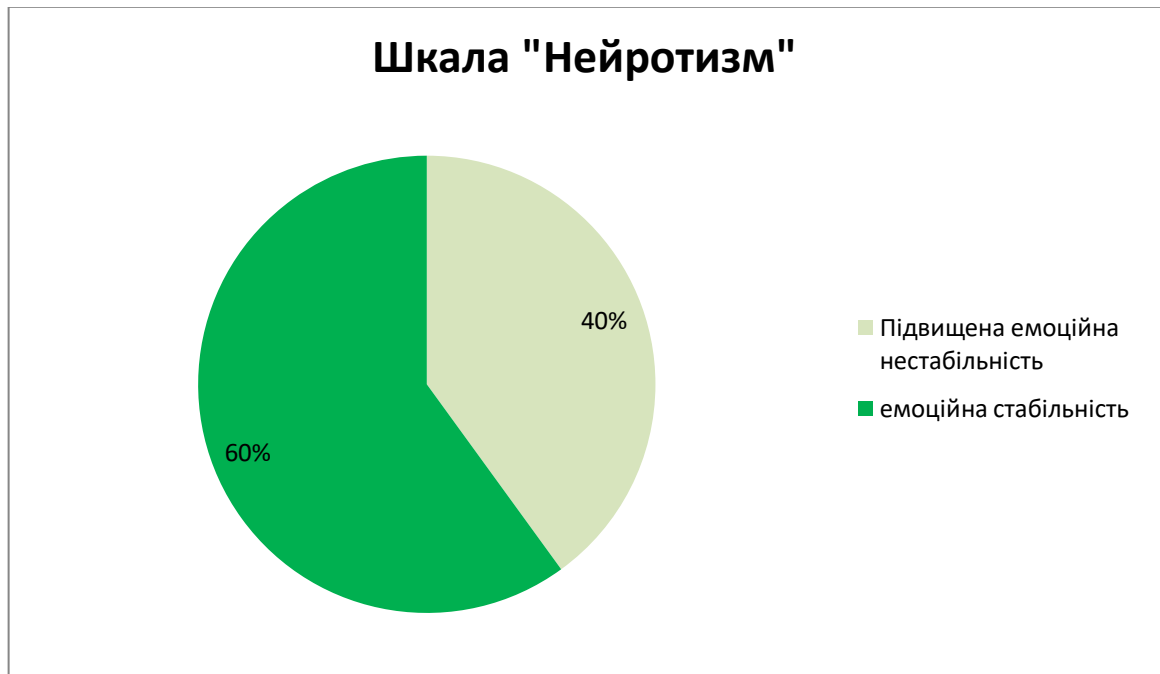


Рис. 2.4. Розподіл показників за шкалою нейротизму за методикою Г. Айзенка, %

За шкалою нейротизму підвищена емоційна нестабільність виявлена у 40% досліджуваних (25 осіб). Ці студенти відзначаються підвищеною тривожністю, чутливістю до стресових впливів, схильністю до коливань настрою. Емоційна стабільність властива 60% вибірки (37 осіб) – ці студенти характеризуються зрілістю, рівноваженістю та стійкістю до стресів. Переважання емоційно стабільних студентів свідчить про сформованість базових навичок саморегуляції, що є важливим результатом психологічної підготовки на четвертому курсі. Результати висвітлено на рисунку 2.4.

На основі поєднання показників екстраверсії та нейротизму визначались типи темпераменту (див. Рис. 2.5). Сангвінічний темперамент (екстраверт / емоційно стабільний) виявлено у 37% досліджуваних (23 особи). Такі студенти швидко пристосовуються до нових умов, комунікабельні, врівноважені й продуктивні у взаємодії – риси, що є сприятливою основою для формування

демократичного стилю педагогічного спілкування. Холеричний темперамент (екстраверт / емоційно нестабільний) зафіксовано у 24% вибірки (15 осіб). Такі особи активні та рішучі, проте схильні до підвищеної збудженості та імпульсивності, що може ускладнювати стабільність педагогічного стилю. Флегматичний темперамент (інтроверт / емоційно стабільний) характерний для 23% респондентів (14 осіб). Флегматики відзначаються витримкою, надійністю та стійкістю, проте їхня зниженість у соціальних контактах може спрямовувати їх до дистанційованого стилю взаємодії. Меланхолічний темперамент (інтроверт / емоційно нестабільний) виявлено у 16% вибірки (10 осіб). Меланхоліки відрізняються глибиною переживань та чутливістю, що за умов фахового розвитку може ставати ресурсом емпатійної взаємодії.

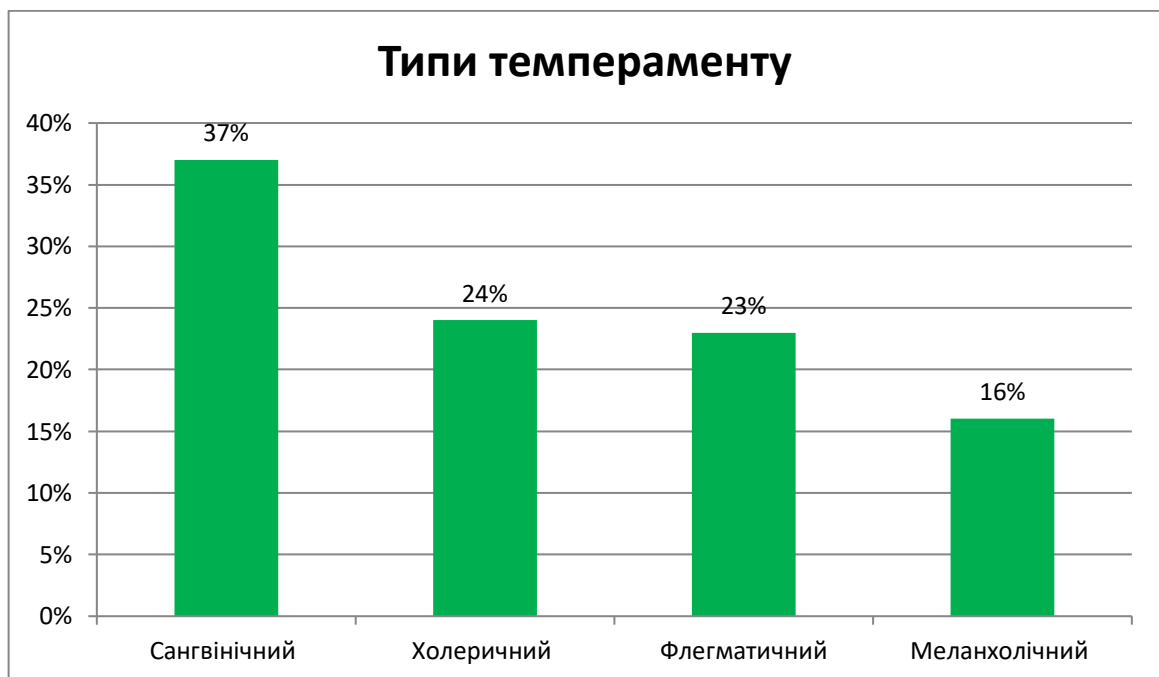


Рис. 2.5. Типи темпераменту вибірки за методикою Г. Айзенка, %

Отже, у вибірці домінує сангвінічний темперамент, що є найбільш оптимальним з точки зору формування демократичного стилю педагогічного спілкування. Значна частка холериків вказує на потенційну схильність частини студентів до директивної поведінки за умов підвищеного емоційного напруження.

За результатами методики «Діагностика емпатії було встановлено, що у вибірці переважає виражений рівень емпатії – 31 особа (50%). Це свідчить про

те, що для більшості респондентів характерна достатньо розвинена здатність розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їм та адекватно реагувати на їхні почуття. Такі особи, як правило, емоційно чутливі, здатні до підтримки та встановлення довірливих міжособистісних відносин.

Водночас яскраво виражений рівень емпатії виявлено у 18 осіб (29%). Це свідчить про глибоку емоційну включеність у переживання інших, високий рівень співчуття та здатність тонко відчувати емоційний стан співрозмовника. Такі респонденти часто демонструють сильну емоційну реакцію на події, що відбуваються з іншими людьми або навіть у художніх творах, що може виступати як ресурсом у міжособистісній взаємодії, так і фактором підвищеної емоційної вразливості.

Разом із тим, невиражений рівень емпатії зафіксовано у 13 осіб (21%). Це може вказувати на певну емоційну стриманість, труднощі у розпізнаванні та розумінні почуттів інших або схильність до дистанціювання у міжособистісних стосунках. Такі особи можуть менш активно включатися в емоційні переживання інших, що інколи ускладнює процес ефективної комунікації.

Отже, загальний рівень розвитку емпатії у вибірці є достатньо високим, оскільки домінують виражений та яскраво виражений рівні. Це свідчить про сформованість емоційної чутливості, здатності до співпереживання та розуміння інших людей.

2.2. Рекомендації щодо формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів

Результати проведеного теоретичного й емпіричного дослідження дозволяють сформулювати систему практичних рекомендацій, спрямованих на цілеспрямоване формування оптимального, демократичного стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів. Рекомендації адресовані трьома суб'єктам освітнього процесу: студентам-психологам, викладачам психологічних дисциплін та керівництву освітніх програм і закладів вищої освіти. Такий триєдиний підхід відображає розуміння формування стилю

педагогічного спілкування як системного, полідетермінованого процесу, що не може здійснюватись зусиллями лише одного з учасників. Кожна з трьох груп рекомендацій є необхідною, але не достатньою: лише у взаємодоповнюючій єдності вони здатні забезпечити справжню трансформацію комунікативних патернів майбутніх фахівців.

Першою і найважливішою рекомендацією є систематичний розвиток рефлексії власного стилю спілкування. Рефлексія – усвідомлення власних комунікативних патернів, їх джерел і наслідків – є тим механізмом, без якого жодний досвід взаємодії не перетворюється на розвиток [26, с. 38]. Корисними формами рефлексії є: ведення щоденника педагогічного спілкування після практичних занять, де студент бере на себе роль ведучого або тьютора; аналіз власних реакцій у ситуаціях, де виникає потреба в контролі, схваленні або відстороненні; обговорення цих спостережень з однолітками і куратором практики. Рефлексивна позиція не є природженою – вона формується через цілеспрямовану практику, і саме під час навчання у виші для цього існують найбільш сприятливі умови.

Другою ключовою рекомендацією для студентів є цілеспрямована робота з розвитку емпатії як базової комунікативної диспозиції [6]. Емпатія піддається розвитку через відповідні вправи та досвід. Ефективними практиками є: вправи на активне слухання з утриманням від оцінок і порад; техніки відображення почуттів і перефразування; рольові ігри, де студент по черзі займає позиції педагога, студента і спостерігача; перегляд і аналіз відеозаписів реальних педагогічних взаємодій з обговоренням емоційних станів учасників. Суттєво, що розвиток емпатії у студентів-психологів є одночасно і метою, і засобом: формуючи здатність до співпереживання, майбутній фахівець розвиває якість, необхідну як для педагогічної, так і для консультативної та психотерапевтичної роботи.

Студентам, які виявляють у собі схильність до надмірного контролю, труднощі з терпимістю до невизначеності або виражену потребу в схваленні, рекомендується звертатися до індивідуального психологічного консультування або психотерапії. Робота зі стресостійкістю і усвідомленістю дозволяє поступово

знижувати рівень тривожності і збільшувати психологічну гнучкість – якості, необхідні для реалізації демократичного стилю взаємодії у реальних, а не ідеальних педагогічних ситуаціях. Важливо усвідомити, що звернення за психологічною допомогою є ознакою не слабкості, а зрілості й відповідального ставлення до власного фахового і особистісного розвитку.

Найбільш потужним інструментом формування стилю педагогічного спілкування студентів є особистий приклад викладача, що реалізується через механізм ідентифікації. Викладачі, які систематично моделюють демократичний стиль взаємодії – запрошують студентів до спільного осмислення проблем, поважають різноманітність поглядів, дають конструктивний зворотній зв'язок, визнають власні помилки – надають студентам живий зразок для наслідування, цінність якого незрівнянно вища за будь-яке теоретичне пояснення. Кожне заняття у дусі справжньої партнерської взаємодії є для студентів-психологів одночасно і навчальним досвідом, і досвідом переживання якісного педагогічного спілкування.

Дієвими форматами для розвитку комунікативних умінь студентів є: рольові ігри «педагог – студент – спостерігач» з наступним аналізом комунікативних патернів; мікрОВикладання, що записуються на відео і обговорюються у групі; кейси складних педагогічних ситуацій з аналізом альтернативних стратегій реагування; групові проекти, що вимагають від студентів організаторської й координаційної роботи [13, с. 89]. Важливою є також систематична психодіагностика стилю педагогічного спілкування і пов'язаних особистісних характеристик студентів – не з метою оцінювання, а з метою підвищення їхньої самосвідомості. Такий підхід підтримує внутрішню мотивацію до саморозвитку: не «ти авторитарний», а «ось патерни, які ти демонструєш, і ось як їх можна трансформувати».

На системному рівні доцільним є введення до навчальних планів підготовки психологів окремого курсу або практикуму з формування комунікативної компетентності і стилю педагогічного спілкування. Такий курс має поєднувати теоретичний блок з інтенсивним практичним блоком у форматі тренінгу, оскільки лише на рівні живого досвіду взаємодії можливе реальне

перетворення комунікативних патернів. Важливою є й організація психологічного супроводу навчального процесу, що передбачає доступність індивідуального консультування для студентів, які стикаються з труднощами у формуванні педагогічного стилю спілкування. Психологічний супровід не має носити стигматизуючого характеру – він повинен сприйматись як природна частина освітнього середовища, де турбота про власне психологічне здоров'я і фаховий розвиток є нормою, а не винятком.

Загалом, формування оптимального стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів – це не технічне завдання, що вирішується засвоєнням набору прийомів, а глибинно особистісна робота, що вимагає щирості, мужності й готовності до самозміни. Педагог-психолог, здатний до відкритого, поважного і водночас вимогливого діалогу – це цілком реальний результат цілеспрямованої і натхненної фахової підготовки. Саме у цьому полягає одне з найглибших покликань психологічної освіти – навчити людину бути по-справжньому поряд з іншою людиною.

ВИСНОВКИ

Педагогічне спілкування є складним і багатовимірним феноменом, що реалізує у нерозривній єдності комунікативну, інтерактивну та розвивальну функції і виступає водночас засобом, умовою і результатом педагогічної діяльності. Якість педагогічного спілкування безпосередньо визначає ефективність навчально-виховного процесу, рівень навчальної мотивації, психологічне благополуччя учасників і характер міжособистісних взаємин у навчальній групі. Аналіз класифікацій стилів педагогічного спілкування засвідчив, що класична тріада К. Левіна – авторитарний, демократичний і ліберальний стилі – залишається базовою методологічною рамкою, яку суттєво збагачують рольова типологія М. Талена, мотиваційно-ціннісна типологія В. Галузяка. Всі класифікації єдині у визнанні демократичного, суб'єкт-суб'єктного стилю найбільш сприятливим для особистісного розвитку вихованців і формування позитивного психологічного клімату в групі. Встановлено, що стиль не є незмінним: він формується і може свідомо коригуватися у процесі фахової підготовки, що відкриває перспективу цілеспрямованої розвивальної роботи з майбутніми педагогами-психологами.

Специфіка майбутніх психологів як суб'єктів педагогічного спілкування визначається тим, що їхня особистість є основним інструментом фахової діяльності, а педагогічна взаємодія – невід'ємним виміром консультативної, діагностичної та психопросвітницької роботи. Теоретичний аналіз виявив, що формування педагогічної спрямованості студентів-психологів є динамічним і поетапним процесом, що включає когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Ключовими механізмами цього процесу є ідентифікація зі зразками педагогічної взаємодії, яку демонструють викладачі університету, і рефлексія – здатність до критичного осмислення власних комунікативних патернів і їх свідомої корекції. Особлива значущість освітнього середовища університету пов'язана з тим, що якщо студент тривалий час перебуває під впливом авторитарних або байдужих моделей педагогічної взаємодії, ресурс для формування демократичного стилю суттєво збіднюється. Виявлено типові

труднощі формування педагогічної спрямованості: розрив між цінностями і поведінковими патернами, феномен «дзеркального відтворення» засвоєних стилів і дефіцит конструктивних зразків взаємодії. Встановлено також зв'язок між адекватною самооцінкою, психологічним благополуччям студента і здатністю до гнучкого, відкритого педагогічного спілкування.

Теоретичний аналіз дозволив виокремити три взаємопов'язані групи особистісних детермінант стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів. Перша – риси особистості (рівень тривожності, домінантність, емоційна стабільність, відкритість до досвіду, доброзичливість), що утворюють стабільне диспозиційне підґрунтя стильових патернів. Друга група – емпатія, що забезпечує суб'єкт-суб'єктну орієнтованість спілкування. Оптимальним є поєднання когнітивної і афективної складових: когнітивна забезпечує адекватність розуміння, афективна – автентичність контакту. Третя група – комунікативно-лідерський потенціал як операціональний рівень реалізації базових особистісних характеристик у конкретних актах педагогічного спілкування. Додатково обґрунтовано значущість емоційного інтелекту як регулятора педагогічної комунікації. Усі три групи утворюють ієрархічну систему, розуміння якої уможлиблює цілеспрямовану розвивальну роботу.

Проведене емпіричне вивчення дозволило встановити, що формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх психологів значною мірою зумовлюється сукупністю їхніх індивідуально-психологічних характеристик. Переважання демократичного стилю взаємодії свідчить про сформованість гуманістичної спрямованості, орієнтації на партнерство, повагу до особистості та готовність до суб'єкт-суб'єктної комунікації. Така тенденція є закономірною для студентів психологічного профілю та відображає вплив професійної підготовки на становлення ефективних моделей педагогічної взаємодії.

Аналіз комунікативної сфери показав, що домінування компетентного стилю спілкування виступає важливою особистісною детермінантою розвитку педагогічного стилю. Здатність до впевненого, гнучкого та конструктивного спілкування забезпечує ефективність взаємодії з іншими та сприяє формуванню демократичної позиції. Водночас наявність залежних проявів вказує на

недостатню сформованість асертивності у частини студентів, тоді як елементи агресивності можуть ускладнювати міжособистісні контакти та знижувати якість педагогічного впливу.

Важливу роль у становленні стилю педагогічного спілкування відіграють індивідуально-типологічні властивості. Переважання екстраверсії у поєднанні з емоційною стабільністю створює сприятливі умови для активної, відкритої та продуктивної взаємодії. Домінування сангвінічного темпераменту додатково підсилює ці характеристики, забезпечуючи гнучкість поведінки та соціальну адаптивність. Разом із тим, присутність холеричних і меланхолійних рис у частини досліджуваних може виступати чинником емоційної нестійкості, що впливає на варіативність стилів спілкування та прояви імпульсивності або замкненості.

Суттєвим компонентом особистісної зумовленості педагогічного спілкування виступає рівень емпатії. Переважання вираженої та високої емпатійності свідчить про здатність більшості студентів до емоційного відгуку, розуміння переживань інших та встановлення довірливих взаємин. Це створює психологічну основу для реалізації гуманістичного, демократичного стилю спілкування. Водночас недостатній рівень емпатії у частини респондентів може обмежувати глибину міжособистісного контакту та ефективність педагогічної взаємодії.

Отже, формування педагогічного спілкування у майбутніх психологів визначається взаємодією кількох ключових чинників: рівня комунікативної компетентності, емоційно-емпатійних характеристик та типологічних особливостей особистості. Загалом у вибірці простежується позитивна тенденція до становлення демократичного стилю, однак виявлені індивідуальні відмінності підкреслюють необхідність подальшого розвитку асертивності, емоційної саморегуляції та емпатійної чутливості в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

На основі теоретичного аналізу й емпіричних даних сформульовано систему практичних рекомендацій, адресованих трьом суб'єктам освітнього процесу. Студентам-психологам рекомендується практикувати рефлексію

власного стилю спілкування, цілеспрямовано розвивати емпатію і звертатися за психологічною підтримкою при наявності чинників ризику (підвищена тривожність, слабка емпатія, надмірна домінантність). Викладачам рекомендується моделювати демократичний стиль взаємодії на власному прикладі, включати у практичні заняття комунікативні вправи і симуляції, проводити психодіагностику стилю спілкування студентів у розвивальних, а не оцінних цілях. Закладам вищої освіти рекомендується ввести спецкурс або практикум із комунікативної компетентності психолога і організувати систему доступного психологічного супроводу студентів без стигматизаційного характеру.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило провідну гіпотезу: стиль педагогічного спілкування майбутніх психологів зумовлений системою взаємопов'язаних особистісних детермінант – рисами особистості, рівнем емпатії та комунікативно-лідерським потенціалом. Переважання демократичного стилю у вибірці свідчить про загальну відповідність особистісного профілю студентів вимогам гуманістичної педагогічної взаємодії. Водночас виявлені тенденції до авторитарності і нерівномірність розвитку організаторських схильностей вказують на необхідність цілеспрямованої розвивальної роботи. Перспективами подальших досліджень є лонгітюдне вивчення динаміки стилю педагогічного спілкування на різних етапах навчання, а також розробка і апробація спеціалізованих тренінгових програм розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бажанова М. В. Особливості педагогічного спілкування сучасного викладача ЗВО. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 16–18 берез. 2023 р. Харків, 2023. С. 630–632.
2. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис*. 2019. Вип. 7. С. 34–49. <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7>
3. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2018. Вип. 3. С. 44–58.
4. Галузяк В. М. Стиль педагогічного спілкування як фактор розумового розвитку учнів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. № 61. С. 199–209. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2020_61_37.
5. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. *Спілкування в педагогічному процесі* : навч. посіб. Житомир : ТОВ Видавничий дім «Бук-Друк», 2021. 100 с.
6. Дерев'янка С. П. *Феноменологія емоційного інтелекту* : навч.-метод. посіб. Чернівці : Десна Поліграф, 2016. 312 с.
7. Єфименко Л. Теоретичні аспекти організації педагогічного спілкування майбутнього фахівця дошкільної освіти. *International Science*. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 131–140. URL: <http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/handle/123456789/2623>
8. Зливков В. Л., Лукомська С. О. *Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід* : навч. посіб. 2-ге вид., розшир. та допов. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. 353 с.
9. Ісаєва С. Д., Соловей Н. В. Педагогічне спілкування як провідна складова професійно-педагогічної комунікації. *Грааль науки*. 2022. № 14/15. С. 502–507. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.088>

10. Колодько Т. М. Педагогічне спілкування як фактор ефективності навчально-виховного процесу. *Вісник Житомирського державного університету*. 2011. Вип. 59 : Педагогічні науки. С. 56–60.
11. Коновальчук І. М. Педагогічне спілкування як основа професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2026. № 1. С. 120–127.
12. Корніяка О. М. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у процесі професійного становлення. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Т. 5, вип. 12 : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 98–106.
13. Кухта М. І., Маляр Л. В. *Основи педагогічного спілкування* : метод. рек. до практичних занять і самостійної роботи. Ужгород : ДВНЗ «УжНУ», 2021. 31 с.
14. Максименко С. Д. *Загальна психологія* : навч. посіб. 3-тє вид., перероб. та допов. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 272 с.
15. *Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості* : монографія / С. Д. Максименко, С. Б. Кузікова, В. Л. Зливков та ін. ; за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.
16. Ноздрова О. П., Андрєєва А. Труднощі та бар'єри педагогічного спілкування: шляхи їх подолання. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти* : зб. наук. пр. / редкол.: О. Я. Чебикін та ін. Одеса, 2023. С. 197–203. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/17626>
17. Омельченко Л. Ефективне педагогічне спілкування в контексті якості освіти. *Роль психології в сучасному світі* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 09 груд. 2025 р. Київ, 2025. С. 169–171.
18. *Основи професійно-педагогічного спілкування* : метод. рек. до самостійної роботи студентів. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2022. 52 с.

19. Остапчук Ю., Білянська М. Професійно-педагогічне спілкування як одна із форм взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Збірник тез доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції текстильних та фешн-технологій*, 17 жовт. 2024 р. Київ, 2024. С. 353–355. URL: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/31567>

20. Пазиніч С. М., Поморцева О. Є. Культура педагогічного спілкування та його всебічна впливовість. *Місто. Культура. Цивілізація: виклики сучасності* : матеріали міжнар. наук.-теор. інтернет-конф. / Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків, 2021. С. 258–264.

21. *Педагогічна майстерність* : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.

22. Потапюк Л. М., Цюрик Р. С.

23. Лісовий М., Рисинець Т., Юкало В., Кобилянська І. Педагогічне спілкування в системі комунікативних компетентностей викладача ЗВО. *Педагогічна безпека*. 2025. Т. 10, вип. 1. С. 18–25. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-1-018-025>

24. Размолодчикова І. В. Структурні компоненти культури педагогічного спілкування майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери. *Global Science: Prospects and Innovations* : матеріали 1-ї міжнар. наук.-практ. конф., 7–9 верес. 2023 р. Liverpool, 2023. С. 149–158.

25. Сердюк Л. З. *Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід* : монографія. Київ : Університет «Україна», 2012. 323 с.

26. Середа Н. В., Солодовник Т. О., Ігнатюк О. А. *Педагогічне спілкування та риторика* : навч.-метод. посіб. Харків, 2023. 152 с.

27. Федорчук Н. Культура педагогічного спілкування вчителя крізь призму вимог державного професійного стандарту. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2025. Вип. 4. С. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2025.345383>

28. Цюрик Р. Аналіз стилів педагогічного спілкування у професійній підготовці майбутніх психологів. *Волинська весна: перші паростки науки* : зб. матеріалів X Всеукр. студент. наук.-практ. онлайн-конф., 11 берез. 2026 р. [Електронне видання] / уклад. С. Марчук, І. Ковальчук, Н. Борбич. Луцьк, 2026. С. 765–767. URL: <https://ipc.in.ua/wp-content/uploads/2026/03/zbirnyk-volyn-vesna-2026.pdf>
29. Яцюк М. В. *Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи)* : навч.-метод. посіб. Вінниця : Діло, 2019. 105 с.
30. Dhillon N., Kaur G. Self-Assessment of Teachers' Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness. *SAGE Open*. 2021. Vol. 11, no. 2.
31. Diotaiuti P., Valente G., Mancone S., Grambone A. Psychometric Properties and a Preliminary Validation Study of the Italian Brief Version of the Communication Styles Inventory. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article 1421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01421>
32. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 2020. 368 p.
33. Mayer J. D., Caruso D. R., Salovey P. The Validity of the Emotional Intelligence Skill: A Review and Meta-Analysis. *Emotion Review*. 2016. Vol. 8, no. 4. P. 290–300.

ДОДАТКИ

**Текст методики «Стилі педагогічного спілкування» (А. Майський,
Є. Ковальова)**

Інструкція: уважно прочитайте кожне запитання, проаналізуйте своє уявлення, думки та поведінку й оберіть той варіант відповіді (а, б або в), який вам найбільше підходить.

1. Чи вважаєте ви, що дитина повинна:

- а) ділитися з вами своїми думками, почуттями тощо;
- б) говорити вам тільки те, що сама захоче;
- в) залишати свої думки і переживання при собі.

2. Якщо дитина взяла в іншого без дозволу шкільні (чи особисті) речі, то ви:

- а) довірливо з нею поговорите і дасте змогу самотужки знайти потрібне рішення;
- б) нехай діти самі розбираються у своїх проблемах;
- в) проінформуєте про це всіх дітей, змусите повернути річ та вибачитись.

3. Рухлива, інколи недисциплінована дитина сьогодні на занятті була зосереджена, охайна й добре виконувала завдання. Як ви вчините:

- а) похвалите її і всім дітям покажете роботу;
- б) зацікавитесь, з'ясуєте, чому так добре все сталося сьогодні;
- в) скажете їй: «Завжди б отак».

4. Дитина зайшла до кімнати і не привіталася з вами. Ваші дії:

- а) змусите її голосно при всіх привітатися;
- б) не звернете на це уваги;
- в) одразу ж почнете спілкуватися з дитиною, не згадуючи про її промахи.

5. Учні спокійно займаються. У вас є вільна хвилина. Що ви зробили б?

- а) спокійно, не втручаючись, спостерігатимете, як вони працюють і спілкуються;
- б) допоможете, підкажете, зробите зауваження;

в) будете займатися своїми справами (записи, перевірка зошитів тощо).

6. Який погляд вам видається правильним:

а) почуття, переживання дитини – ще поверхові, швидко минають і на них не варто зважати;

б) емоції дитини й переживання – це важливі чинники, за допомогою яких можна навчити і виховати;

в) почуття дитини дивовижні, переживання її значущі й до них потрібно ставитися обережно, тактовно.

7. Ваша позиція в роботі з дітьми:

а) дитина – слабка, нерозумна, недосвідчена, і тільки дорослий може і повинен навчати й виховувати її;

б) у дитини багато причин для саморозвитку, а співпраця дорослого має максимально підвищити її активність;

в) дитина розвивається під впливом спадковості та сім'ї, тому головна турбота – про здоров'я, збалансоване харчування, дисциплінованість.

8. Дитина не захотіла виконувати завдання через те, що зробила його вдома. Ваші дії:

а) скажете: «То й не потрібно»;

б) змусите переробити;

в) запропонуєте інше.

9. Яка позиція, на вашу думку, правильніша:

а) дитина повинна бути вдячною дорослим за турботу про неї;

б) якщо дитина не усвідомлює турботи, не цінує її, то це її справа, коли-небудь пошкодує;

в) педагог повинен бути вдячним дітям за їхню довіру і любов.

10. Учні вважають ваш стиль педагогічного спілкування:

а) авторитарним;

б) демократичним;

в) ліберальним.

Ключ та підрахунок балів:

Варі анти										0	1
А											2
Б											3
В											1

Таблиця А1

Загальна кількість балів дорівнює арифметичній сумі всіх отриманих балів за всіма 10 запитаннями.

25–30 балів – переважає демократичний стиль.

20–24 бали – схильність до авторитарного стилю.

10–19 балів – вираження ліберального стилю спілкування.

Тест комунікативних умінь (автор Л. Міхельсон)

Спрямований на визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованих основних комунікативних умінь.

Інструкція. Прочитайте опис кожної ситуації. Виберіть один варіант поведінки, найбільш характерний для вас.

Текст методики:

1. Хтось говорить Вам: «Мені здається, що ви чудова людина». Ви завжди в подібних ситуація відповідаєте:

- а) «Ну що Ви, Я звичайна людина»;
- б) з посмішкою: «Спасибі. Я дійсно людина видатна»;
- в) «Дякую»;
- г) нічого не говорите і при цьому червонієте.

2. Хто-небудь робить вчинок, який, на Вашу думку, є чудовим. У таких випадках ви зазвичай:

- а) робите вигляд, що вам байдуже, і при цьому говорите: «Нормально!»;
- б) говорите: «Це було чудово, але я бачив результати цікавіші»;
- в) нічого не говорите;
- г) стверджуєте: «Я можу зробити набагато краще»;
- д) запевняєте: «Це дійсно чудово!».

3. Ви займаєтеся справою, яка вам подобається, і думаєте, що у вас виходить дуже добре, але хтось говорить: «Мені це не подобається!». Зазвичай, у таких випадках ви відповідаєте:

- а) «Ви нічого не розумієте!»;
- б) «Я все ж таки думаю, що це заслуговує гарної оцінки!»;
- в) «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим;
- г) «Я вважаю, що це вищий рівень, ви не розумієтеся на цьому!»;
- д) відчуваєте себе скривдженим і нічого не відповідаєте.

4. Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а умали, що принесли його, і хтось каже: «Ви такий безтолковий. Ви забули б і свою голову, якби вона не була б прикріплена до плечей». Зазвичай ви у відповідь говорите:

- а) «У всякому разі я толковіше за вас!»;
- б) «Так, ви маєте рацію, я іноді вед себе як тюхтій»;
- в) «Якщо хтось і безтолковий, то це ви»;
- г) «У всіх є недоліки, я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».

5. Хтось, з ким ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це вас засмутило, причому ця людина не дає жодних пояснень щодо свого запізнення. Зазвичай у відповідь ви говорите:

- а) «Я засмучений тим, що ви змусили мене стільки чекати»;
- б) «Я все думав, коли ви прийдете»;
- в) «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати на вас»;
- г) нічого не говорите цій людині.

6. Вам потрібно, щоб хтось допоміг вам. Зазвичай у таких випадках:

- а) ви нікого ні про що не просите;
- б) говорите: «Ви повинні це зробити для мене»;
- в) говорите: «Чи не могли б ви для мене зробити одну річ?», після цього пояснюєте суть справи;
- г) злегка натякаєте, що вам потрібна допомога від цієї людини;
- д) говорите: «Я дуже хочу, щоб ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось засмучений. Зазвичай у таких ситуаціях ви:

- а) говорите: «Ви виглядаєте засмученим. Чи можу я вам допомогти?»
- б) знаходячись поряд з цією людиною, не заводите розмови про її стан;
- в) говорите: «У вас якісь неприємності?»;
- г) нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою;
- д) сміючись, говорите: «Ви просто як дитина!»

8. Ви відчуваєте себе пригніченим, а хтось каже: «Ви виглядаєте засмученим». Зазвичай у таких ситуаціях ви:

- а) качаєте головою і ніяк не реагуєте;

- б) говорите: «Це не ваша справа»;
- в) говорите: «Так, я трохи засмучений. Дякую за турботу»;
- г) говорите: «Дрібниці»;
- д) говорите: «Я засмучений, залиште мене наодинці».

9. Хтось засуджує вас за помилку, зроблену іншими. У таких випадках ви зазвичай говорите:

- а) «Ви з глузду з'їхали»;
- б) «Це не моя провина. Цю помилку зробив хтось інший»;
- в) «Я не думаю, що це моя провина»;
- г) «Залиште мене в спокої, ви не знаєте, що говорите»;
- д) приймаєте чужу провину і нічого не говорите.

10. Хто-небудь просить зробити щось, але ви не розумієте, навіщо це потрібно. Зазвичай у таких випадках:

- а) говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити»;
- б) виконуєте прохання і нічого не говорите;
- в) говорите: «Це дурість; я не збираюся цього робити»;
- г) перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, навіщо це треба зробити»;
- д) говорите: «Якщо ви цього хочете...», після чого виконуєте прохання.

11. Хтось говорить вам, що, на його думку, те, що ви зробили, чудово. У таких випадках ви зазвичай говорите:

- а) «Так, я зазвичай роблю це краще, ніж більшість інших людей»;
- б) «Ні, це не було настільки здорово»;
- в) «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх»;
- г) «Спасибі»;
- д) ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

12. Дехто був дуже уважний до вас. Зазвичай у таких випадках:

- а) говорите: «Ви дуже уважені до мене»;
- б) дієте так, ніби ця людина не була така уважна до вас, а ви кажете: «Дякую»;

в) говорите: «Ви поводитися щодо мене цілком нормально, я заслуговую більшого»;

г) ігноруєте цей факт і нічого не говорите;

д) говорите: «Ви були до мене недостатньо уважні».

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, та хтось прохає: «Вибачте, але ви поведіться дуже шумно». У таких випадках ви зазвичай:

а) негайно зупиняєте бесіду;

б) говорите: «Якщо вам не подобається, забирайтеся звідси»;

в) говорите: «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого розмовляєте приглушеним голосом;

г) говорите: «Вибачте» і припиняєте бесіду з приятелем;

д) говорите: «Усе в порядку» і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і хтось стає попереду вас. Зазвичай ви в таких випадках:

а) неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поведуться дуже нервово»;

б) говорите: «Станьте у хвіст черги»;

в) нічого не говорите;

г) говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!»;

д) говорите: «Я зайняв чергу раніше вас. Вудь ласка, станьте в кінець черги».

15. Хтось робить що-небудь таке, що вам не подобається і ви-кликає у вас сильне роздратування. Зазвичай у таких випадках:

а) вигукуєте: «Ви бовдур, я ненавиджу вас!»;

б) говорите: «Послухайте, не зліть мене! Мені не подобається те, що ви робите»;

в) дієте так, щоб перешкодити діям, які викликали роздратування, але нічого не говорите;

г) говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь»;

д) ігноруєте цю подію і нічого не говорите цій особі.

16. У когось є щось таке, що хотілося б мати і вам. Зазвичай ви в таких випадках:

а) говорите цій людині, щоб вона віддала вам цю річ;

б) утримуєтеся від прохань;

в) відбираєте цю річ;

г) говорите цій людині, що ви хотіли б користуватися даним предметом, і потім просите у неї;

д) розмірковуєте про цей предмет, але не просите покористуватися ним.

17. Хтось запитує, чи може він отримати у вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, вам не хочеться його позичати. У таких випадках ви зазвичай говорите:

а) «Ні, я щойно дістав його і не хочу з ним розлучатися; можливо, колись потім»;

б) «Взагалі я не хотів би його віддавати, але ви можете скористатися ним»;

в) «Ні, купуйте свій!»;

г) позичите цей предмет усупереч своєму небажанню;

д) «Ви з глузду з'їхали».

18. Якись люди ведуть розмову про хобі, яке подобається і вам, і ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках ви зазвичай:

а) не говорите нічого.;

б) втручаєтесь у бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому занятті;

в) підходите ближче до групи і при нагоді вступаєте в розмову;

г) підходите ближче і чекаєте, коли співрозмовники звернуть на вас увагу;

д) втручаєтесь у бесіду і зразу починаєте говорити про те, як сильно вам подобається це заняття.

19. Ви займаєтесь своїм хобі, а хтось запитує: «Що ви робите?» Зазвичай ви:

а) говорите: «О, це дрібниця» або «Так, нічого особливого»;

б) говорите: «Не заважайте, хіба ви не бачите, що я зайнятий(та)?»;

в) продовжуєте працювати мовчки;

- г) говорите: «Це зовсім вас не стосується»;
- д) припиняєте роботу і пояснюєте, що саме ви робите.

20. Ви бачите людину, що спіткнулась і падає. У таких випадках:

- а) розсміявшись, говорите: «Чому ви не дивитесь під ноги?»;
- б) говорите: «У вас усе в порядку? Може, я зможу вам допомогти?»;
- в) запитуєте: «Що трапилось?»;
- г) говорите: «Це все вибоїни у тротуарі винні»;
- д) ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви вдарилися об полицю і набили гулю. Хтось запитує: «З вами все гаразд?» Зазвичай ви говорите:

- а) «У мене все добре. Залиште мене в спокої!»;
- б) нічого не говорите, ігноруючи цю людину;
- в) «Займайтесь своєю справою!»;
- г) «Так, я забився спасибі за увагу»;
- д) «Дрібниці».

22. Ви припустилися помилки, але вину за неї покладено на когось іншого.

Зазвичай ви в таких випадках говорите:

- а) нічого не говорите;
- б) підтверджуєте: «Це їхня помилка!»;
- в) «Цю помилку допустив я!»;
- г) «Я не думаю, що це зробила ця людина»;
- д) «Така їхня гірка доля».

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними будь-ким на вашу адресу. У таких випадках ви зазвичай:

- а) йдете геть від цієї людини, нічого не кажучи;
- б) заявляєте цій людині, щоб вона не сміла більше цього робити;
- в) нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим;
- г) у свою чергу ображаєте цю людину;
- д) заявляєте цій людині, що вам не подобається те, що вона вам сказала, що вона не повня цього робити знову.

24. Вас часто перебивають, коли ви говорите. Зазвичай, у таких випадках:

- а) говорите: «Вибачте, але я хотів закінчити свій вислів»;
- б) говорите: «Так не можна! Я можу продовжити?»;
- в) перебиваєте самі цю людину, продовжуючи свою розповідь;
- г) нічого не кажете, дозволяючи тому, хто перебив вас, продовжувати у свою чергу ображаєте цю людину;
- д) говорите: «Замовкніть, ви мені заважаєте!».

25. Хтось попросив вас зробити щось, що заважає здійсненню ваших планів. У цьому випадку ви зазвичай говорите:

- а) «У мене були інші плани, але я допоможу вам»;
- б) «У жодному разі, пошукайте когось ще!»;
- в) «Добре, я зроблю, що ви хочете»;
- г) «Залиште мене в спокої»;
- д) «Я зараз зайнята(тий). Можливо пізніше».

26. Ви бачите когось, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації ви зазвичай:

- а) радісно вітаєте цю людину і йдете їй назустріч;
- б) підходите до цієї людини, навіть якщо є присутні, та починаєте з нею розмову;
- в) підходите до цієї людини і чекаєте, доки вона заговорить з вами;
- г) підходите до цієї людини і починаєте розповідати їй про свої успіхи;
- д) нічого не говорите цій людині.

27. Дехто, кого ви раніше не зустрічали, зупиняється і вітає вас вигуком: «Привіт!» У таких випадках ви зазвичай:

- а) кажете: «Що вам треба?»;
- б) не говорите нічого;
- в) говорите: «Залиште мене в спокої»;
- г) виголошуєте: «Привіт!», представляєтеся та просите представитися цю людину у свою чергу;
- д) киваєте головою, вимовляєте: «Привіт!» і проходите повз.

Обробка отриманих результатів:

Усі питання розділені авторами на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуацій, в яких випробовуваний повинен реагувати на позитивні висловлювання співрозмовника (запитання 1, 2, 11, 12);
- ситуацій, в яких випробовуваний повинен реагувати на негативні висловлювання (питання 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуації, в яких до студента звертаються з проханням (питання 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуації бесіди (питання 13, 18, 19, 26, 27);
- ситуації, в яких потрібно проявити емпатію (розуміння почуттів і станів іншої людини (питання) 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Ключ

№	Залежні	Компетентні	Агресивні
1	АГ	БВ	Д
2	АВ	Д	БГ
3	ВД	Б	АГ
4	БД	Г	АВ
5	Г	АБ	ВД
6	АГ	ВД	Б
7	БГ	АВ	Д
8	АГ	В	БД
9	Д	БВ	АГ
10	БД	Г	АВ
11	БД	Г	АВ
12	БГ	А	ВД
13	АГ	В	БД
14	АВ	Д	БГ
15	ВД	Б	АГ
16	БД	Г	АВ
17	Г	АБ	ВД
18	АГ	В	БД
19	АВ	Д	БГ
20	ГД	БВ	А
21	Б	ГД	АВ
22	А	ВГ	БД

23	АВ	Д	БГ
24	Г	АБ	ВД
25	В	АД	БГ
26	ВД	АБ	Г
27	БД	АГ	В

Таблиця Б1

Відмітьте, який спосіб спілкування обраний (залежний компетентний, агресивний) у кожній запропонованій ситуації, відповідно до ключа.

Блоки умінь:

1. Уміння надавати і сприймати знаки уваги (компліменти) від однолітка (питання 1, 2, 11, 12).
2. Реагування на справедливу критику (питання 4, 13, 22).
3. Реагування на несправедливу критику (питання 3, 9).
4. Реагування на провокаційну поведінку з боку співрозмовника (питання 5, 14, 15, 23, 24).
5. Уміння звертатись до однолітка з проханням (питання 6, 16).
6. Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» (питання 10, 17, 25).
7. Уміння співчувати, підтримувати (питання 7, 20).
8. Уміння сприймати співчуття і підтримку з боку однолітків (запитання 8, 21).
9. Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність (запитання 18, 26).
10. Реагування на спробу вступити з тобою в контакт (питання 19, 27).

Тест Г. Айзенка для визначення типу темпераменту

Інструкція. Вам пропонується кілька питань. На кожне питання відповідайте лише «так» або «ні». Не витрачайте час на обговорення питань, тут не може бути гарних або поганих відповідей, тому що це не випробування розумових здібностей.

Питання:

1. Чи часто Ви відчуваєте жагу до нових вражень, до того, щоб відволіктися, випробувати сильні відчуття?
2. Чи часто Ви відчуваєте, що маєте потребу в друзях, які можуть зрозуміти Вас, підбадьорити, поспівчувати?
3. Чи вважаєте Ви себе безтурботною людиною?
4. Чи дуже важко Вам відмовитися від своїх намірів?
5. Ви обмірковуєте свої справи не поспішаючи чи прагнете почекати, перш ніж діяти?
6. Чи завжди Ви виконуєте свої обіцянки, навіть якщо Вам це не вигідно?
7. Чи часто у Вас бувають спади та підйоми настрою?
8. Чи швидко Ви зазвичай дієте й говорите?
9. Чи виникало у Вас коли-небудь відчуття, що Ви нещасні, хоча жодної серйозної причини для цього не було?
10. Чи правильно, що на парі Ви здатні зважитися на все?
11. Чи бентежитесь Ви, коли хочете познайомитися з людиною протилежної статі, яка Вам симпатична?
12. Чи буває, що, розлютившись, Ви виходите із себе?
13. Чи часто Ви дієте нерозважливо, під впливом моменту?
14. Вас часто турбує думка про те, що Вам не слід було щось робити або говорити?
15. Чому Ви віддаєте перевагу: читанню книг чи зустрічам з людьми?
16. Чи правильно, що Вас легко образити?

17. Чи люблять Ви часто бути в компанії?
18. Чи бувають у Вас такі думки, якими Вам не хотілося б ділитися з іншими?
19. Чи правильно, що іноді Ви настільки сповнені енергії, що все горить у руках, а іноді відчуваєте втому?
20. Чи намагаєтеся Ви обмежувати коло своїх знайомств невеликою кількістю найближчих друзів?
21. Чи багато Ви мрієте?
22. Коли на Вас гримають, чи відповідаєте Ви тим самим?
23. Чи вважаєте Ви всі свої звички гарними?
24. Чи часто у Вас виникає почуття, що Ви в чомусь винні?
25. Чи здатні Ви іноді дати волю своїм почуттям і безтурботно розважатися у веселій компанії?
26. Чи можна сказати, що нерви у Вас часто натягнуті до межі?
27. Чи маєте Ви славу людини жвавої та веселої?
28. Після того як справу зроблено, чи часто Ви подумки повертаєтеся до неї й думаєте, що могли б зробити краще?
29. Чи відчуваєтеся Ви неспокійно, перебуваючи у великій компанії?
30. Чи трапляється, що Ви передаєте чутки?
31. Чи буває, що Вам не спиться через те, що в голові вирують різні думки?
32. Якщо Ви хочете про щось довідатися, Ви знаходите це в книзі чи питаєте в людей?
33. Чи буває у Вас сильне серцебиття?
34. Чи подобається Вам робота, що вимагає зосередженості?
35. Чи бувають у Вас дрижаки?
36. Чи завжди Ви говорите правду?
37. Чи буває Вам неприємно перебувати в компанії, де кепкують один з одного?
38. Чи дратівливі Ви?
39. Чи подобається Вам робота, що вимагає швидкодії?

40. Чи правильно, що Вам часто не дають спокою думки про різні неприємності й жахи, які могли б статися, хоча все скінчилося благополучно?
41. Чи правильно, що Ви неквапливі в рухах і трохи повільні?
42. Чи спізнювалися Ви коли-небудь на роботу, на зустріч із кимось?
43. Чи часто Вам сняться кошмари?
44. Чи правильно, що Ви так любите поговорити, що не пропускаєте будь-яку нагоду поговорити з новою людиною?
45. Чи турбують Вас які-небудь болі?
46. Чи засмутитеся Ви, якщо довго не зможете бачитися з товаришами?
47. Чи нервова Ви людина?
48. Чи є серед ваших знайомих ті, хто Вам точно не подобається?
49. Ви впевнена в собі людина?
50. Вас легко зачіпає критика ваших недоліків чи вашої роботи?
51. Чи важко Вам одержати справжнє задоволення від заходів, у яких бере участь багато народу?
52. Чи турбує Вас відчуття, що Ви чимось гірші за інших?
53. Зуміли б Ви внести пожвавлення в нудну компанію?
54. Чи трапляється, що Ви говорите про речі, на яких зовсім не розумієтесь?
55. Чи піклуєтесь Ви про своє здоров'я?
56. Чи любите Ви пожартувати над іншими?
57. Чи страждаєте Ви від безсоння?

Опрацювання результатів

Екстраверсія.

Обчислюється сума відповідей «так» у питаннях 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 і відповідей «ні» у питаннях 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

Якщо сума балів дорівнює 0-10, то Ви інтроверт, занурені в себе.

Якщо 15-24, то Ви екстраверт, товариська людина, обернена до зовнішнього світу.

Якщо 11-14, то Ви амбіверт, спілкуєтеся, коли Вам це потрібно.

Невротизм.

Обчислюється кількість відповідей «так» у питаннях 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Якщо кількість відповідей «так» дорівнює 0-10, то це свідчить про емоційну стійкість.

Якщо 11-16, то це емоційна вразливість.

Якщо 17-22, то з'являються окремі ознаки розхитаності нервової системи.

Якщо 23-24, то — невротизм, що межує з патологією, можливий зрив, невроз.

Неправда.

Обчислюється сума балів відповідей «так» у питаннях 6, 24, 36 і відповідей «ні» у питаннях 12, 18, 30, 42, 48, 54.

Якщо набрана кількість балів 0-3 — норма людської неправди, відповідям можна довіряти.

Якщо 4-5, то сумнівно.

Якщо 6-9, то відповіді недостовірні.

Методика «Діагностика емпатії» (А. Меграбян, М. Епштейн)

Інструкція: прочитайте наведені нижче твердження та, орієнтуючись на те, як ви поведетесь в подібних ситуаціях, виразіть ступінь своєї згоди або незгоди з кожним із них.

Запитання:

1. Мене засмучує, коли бачу, що незнайома людина відчуває себе самотньо серед інших людей
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
2. Мені неприємно, коли люди не вміють стримуватися і відкрито проявляють свої почуття
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
3. Коли хтось поруч зі мною нервує, я теж починаю нервувати
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
4. Я вважаю, що плакати від щастя нерозумно
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
5. Я приймаю близько до серця проблеми своїх друзів
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)

6. Іноді пісні про кохання викликають у мене багато почуттів
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
7. Я б сильно хвилювався (лася), якби мав(ла) повідомити людину неприємну для неї звістку
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
8. На мій настрій сильно впливають оточуючі люди
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
9. Мені хотілося б отримати професію, пов'язану зі спілкуванням із людьми
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
10. Мені дуже подобається спостерігати, як люди приймають подарунки
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
11. Коли я бачу людину, яка плаче, то і сама(а) засмучуюсь
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
12. Слухаючи деякі пісні, я часом відчуваюся щасливим (ою).
 - a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)

13. Коли я читаю книжку (роман, повість і т. п.), то так хвилююся, ніби все, про що читаю, відбувається насправді
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
14. Коли я бачу, що з ким-небудь погано поводяться, то завжди серджуся
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
15. Я можу залишатися спокійним (ою), навіть, якщо всі навколо хвилюються
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
16. Мені неприємно, коли люди, дивлячись фільм, плачуть
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
17. Коли я приймаю рішення, ставлення інших людей до нього, як правило, ролі не відіграє
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
18. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені
- Так (завжди)
 - Скоріше так, ніж ні (часто)
 - Скоріше ні, ніж так (рідко)
19. Я хвилююся, якщо бачу людей, які легко засмучуються через дрібниці
- Так (завжди)

- b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
20. Я дуже переживаю, коли бачу страждання тварин
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
21. Безглуздо переживати з приводу того, що відбувається у фільмах або про що читаєш у книжці
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
22. Мені боляче бачити німечних літніх людей
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
23. Я дуже переживаю, коли дивлюся фільм
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
24. Я можу залишатися байдужим (ою) до будь-яких хвилювань навколо
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)
25. Маленькі діти плачуть без причини
- a. Так (завжди)
 - b. Скоріше так, ніж ні (часто)
 - c. Скоріше ні, ніж так (рідко)

Аналіз результатів:

84-99 балів – яскраво виражена глибина сформованості емоційної емпатії;

42-66 балів – виражена глибина;

0-33 бали – невиражена глибина сформованості емоційної емпатії