

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

|                |                                          |
|----------------|------------------------------------------|
| ННІ/факультет  | Навчально-науковий юридичний інститут    |
| Кафедра        | Публічного управління та адміністрування |
| Спеціальність  | 053 Психологія                           |
| Форма навчання | Заочна                                   |

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Терещенко Олени Андріївни**

*(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)*

на тему **Психологічні характеристики як чинник  
становлення професійної компетентності студентів  
спеціальності «Психологія»**

*(повна назва теми)*

за матеріалами

*(повна назва бази дослідження)*

Науковий  
керівник:

канд.психол.наук,  
доцент

*(наук. ступінь, вчене  
звання)*

**Фурс О. Й.**

*(підпис)*

*(ініціал, прізвище)*

**Робота допущена до захисту в ЕК**

Протокол засідання кафедри  
від 16 січня 2026 р. № 6

Завідувач кафедри

*(підпис)*

**к.е.н., доцент**

**Г. ПУРІЙ**

*Наук. ступінь, вчене звання  
Ініціал, прізвище*

Кривий Ріг – 2026  
 МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТЕХНОЛОГІЙ

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

|                                |                                          |                     |
|--------------------------------|------------------------------------------|---------------------|
| Завідувач<br>кафедри           | _____                                    | Г.ПУРІЙ             |
|                                | (підпис)                                 | (ініціал, прізвище) |
| ННІ/факультет                  | Навчально-науковий юридичний інститут    |                     |
| Кафедра                        | Публічного управління та адміністрування |                     |
| Спеціальність                  | 053 Психологія                           |                     |
| Форма здобуття<br>вищої освіти | Заочна                                   |                     |

«19» січня 2026 року

**ЗАВДАННЯ  
 НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ МАГІСТЕРСЬКУ РОБОТУ**

1. Тема роботи **Психологічні характеристики як чинник становлення професійної компетентності студентів спеціальності «Психологія»**

Керівник роботи **ФУРС Олег Йосипович**

затверджено наказом закладу вищої освіти від «20» жовтня 2025 р. № 720-ст

2. Строк подання здобувачем роботи до «15» січня 2026 р.

3. Зміст кваліфікаційної магістерської роботи, об'єкт, предмет та мета дослідження:

**РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади дослідження професійної компетентності студентів-психологів**

1.1. Наукові підходи до розуміння професійної компетентності у психологічних дослідженнях

1.2. Професійна компетентність майбутнього психолога як інтегральна характеристика особистості

1.3. Психологічні характеристики особистості як чинники становлення професійної компетентності студентів-психологів

## **РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження психологічних детермінант розвитку професійної компетентності студентів-психологів**

2.1. Вибір методів та організація емпіричного дослідження

2.2. Результати діагностичного дослідження та їх інтерпретація

## **Розділ 3. Корекційна програма психологічного впливу на розвиток професійної компетентності студентів-психологів**

3.1. Опис структури корекційно-розвивальної програми

3.2. Узагальнення результатів формувального етапу експерименту

*Об'єкт дослідження:* професійна компетентність як інтегральна характеристика особистості

*Предмет дослідження:* психологічні чинники її розвитку у процесі професійної підготовки студентів-психологів

*Мета кваліфікаційної магістерської роботи:* виявити, теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів

5. Дата видачі завдання 21 жовтня 2025 р.

### **КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної магістерської роботи                                                                                        | Строк виконання етапів роботи | Відмітка керівника про виконання етапів (дата, підпис) |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 1     | Підготовка розділу 1                                                                                                                     | 15.11.2025                    | 15.11.2025                                             |
| 2     | Підготовка розділу 2                                                                                                                     | 08.12.2025                    | 08.12.2025                                             |
| 3     | Підготовка розділу 3                                                                                                                     | 29.12.2026                    | 29.12.2026                                             |
| 4     | Перевірка кваліфікаційної магістерської роботи на наявність ознак академічного плагіату за допомогою програм UNICHECK / StrikePlagiarism | 05.01.2026 – 06.01.2026       | 05.01.2026 – 06.01.2026                                |
| 5     | Отримання відгуку від наукового керівника                                                                                                | до 16.01.2026                 | 16.01.2026                                             |
| 6     | Подання кваліфікаційної роботи на перегляд завідувачу кафедри                                                                            | до 16.01.2026                 | 16.01.2026                                             |
| 7     | Реєстрація завершеної кваліфікаційної роботи                                                                                             | до 16.01.2026                 | 16.01.2026                                             |
| 8     | Попередній захист кваліфікаційної роботи на кафедрі                                                                                      | до 17.01.2026                 | 17.01.2026                                             |

|   |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 9 | Підготовка до захисту в ЕК | 20.01.2026 –<br>22.01.2026 | 20.01.2026 –<br>22.01.2026 |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|

Завдання підготував науковий керівник

\_\_\_\_\_  
(підпис)

О. ФУРС  
(прізвище та ініціали)

Завдання одержав

\_\_\_\_\_  
(підпис)

О. ТЕРЕЩЕНКО  
(прізвище та ініціали)

## РЕФЕРАТ

### *кваліфікаційної магістерської роботи*

здобувачки спеціальності 053 «Психологія» Терещенко О.А. «Психологічні характеристики як чинник становлення професійної компетентності студентів спеціальності «Психологія»». – Державний університет економіки і технологій, 2026 р.

**Кваліфікаційна магістерська робота:** 74 с., 12 рис., 1 табл., 69 літературних джерел.

**Завдання дослідження:** проаналізувати стан розробки проблематики професійної компетентності особистостей у психологічній літературі; визначити сутність термінів «компетентність», «компетентісний підхід в освіті», «професійна компетентність психолога», «професійна спрямованість», «рефлексія», «комунікативність» та узагальнити існуючі підходи до їхнього вивчення; встановити теоретично обґрунтовані й перевірені на практиці психологічні чинники розвитку професійної компетентності студентів-психологів; організувати та провести емпіричне дослідження щодо факторів ефективного розвитку їхньої професійної компетенції; розробити корекційно-розвивальну програму активізації детермінант формування професійних навичок майбутніх психологів під час їх навчання у закладах вищої освіти; провести аналіз результатів експериментальної роботи.

**Об'єкт дослідження** – професійна компетентність як інтегральна характеристика особистості.

**Предмет дослідження** – психологічні чинники розвитку професійної компетентності студентів спеціальності «Психологія».

**Одержані результати (практичне значення)** полягають у можливості використання отриманих теоретичних положень та емпіричних даних у процесі професійної підготовки студентів-психологів у закладах вищої освіти з метою формування та розвитку їхньої професійної компетентності. Матеріали дослідження можуть бути використані під час організації та проведення тренінгових, психопрофілактичних і корекційно-розвивальних програм, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей майбутніх психологів. Результати роботи також є корисними у практичній діяльності психологів-практиків, викладачів психологічних

дисциплін та кураторів академічних груп, а також можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення навчальних курсів і розробки методичних рекомендацій у сфері психологічної освіти.

**Ключові слова:** професійна компетентність, майбутні психологи, психологічні характеристики, комунікативність, рефлексивність, емоційний інтелект, самоорганізація, корекційно-розвивальна програма.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВСТУП.....</b>                                                                                                              | <b>7</b>  |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....</b>                            | <b>11</b> |
| 1.1. Наукові підходи до розуміння професійної компетентності у психологічних дослідженнях.....                                 | 11        |
| 1.2. Професійна компетентність майбутнього психолога як інтегральна характеристика особистості.....                            | 15        |
| 1.3. Психологічні характеристики особистості як чинники становлення професійної компетентності студентів-психологів.....       | 23        |
| <b>Висновки до першого розділу.....</b>                                                                                        | <b>31</b> |
| <b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....</b> | <b>33</b> |
| 2.1. Вибір методів та організація емпіричного дослідження.....                                                                 | 33        |
| 2.2. Результати діагностичного дослідження та їх інтерпретація .....                                                           | 40        |
| <b>Висновки до другого розділу .....</b>                                                                                       | <b>46</b> |
| <b>РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ .....</b>   | <b>49</b> |
| 3.1. Опис структури корекційно-розвивальної програми .....                                                                     | 49        |
| 3.2. Узагальнення результатів формувального етапу експерименту ....                                                            | 54        |
| <b>Висновки до третього розділу .....</b>                                                                                      | <b>62</b> |
| <b>ВИСНОВКИ.....</b>                                                                                                           | <b>64</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>                                                                                         | <b>67</b> |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах сучасних суспільних трансформацій та інтеграції української освіти у європейський освітній простір особливої актуальності набуває проблема підготовки не лише висококваліфікованих фахівців, а й особистостей, здатних ефективно діяти в ситуаціях невизначеності, приймати виважені та конструктивні рішення в умовах постійних змін. Нові вектори розвитку вищої освіти в Україні зумовлюють підвищену увагу до формування й розвитку професійної компетентності студентів, зокрема майбутніх психологів.

Актуальність підготовки професійних психологів посилюється процесами реформування освітньої системи, соціально-економічними та політичними викликами, а також наслідками воєнного конфлікту в Україні. За цих умов професійна психологічна допомога різним верствам населення стає необхідною передумовою збереження психічного здоров'я суспільства та забезпечення його стійкого розвитку.

У сучасній науковій парадигмі концепція компетентності розглядається як одна з ключових ідей національної системи освіти. Формування компетентної особистості передбачає не лише оволодіння фундаментальними знаннями та практичними навичками, а й розвиток здатності до відповідального, адекватного й цілеспрямованого реагування на складні життєві та професійні ситуації, прийняття обґрунтованих і креативних рішень відповідно до динамічних змін зовнішнього середовища. У зв'язку з цим проблема професійної компетентності майбутніх психологів посідає важливе місце серед актуальних питань сучасної психологічної науки.

Проблематика професійної компетентності стала об'єктом ґрунтовного аналізу у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні та прикладні аспекти даного феномену висвітлено у дослідженнях Г. Костюка, Н. Чепелевої, Т. Титаренко, С. Максименка, В. Панка, О. Бондаренка, а також у працях Ю. Швалба, І. Дружиніної, А. Маслоу, К. Роджерса, Д.

МакКлелланда, Р. Бояціса та інших учених. Їхні наукові напрацювання репрезентують різні підходи до розуміння сутності, структури та механізмів формування професійної компетентності фахівця, що підтверджує значущість і перспективність подальших досліджень у даному напрямі.

**Професійна компетентність** розглядається як інтегральна характеристика особистості, що відображає поєднання системи знань, рівня сформованості умінь і навичок, а також досвіду їх практичного застосування. Вона охоплює когнітивний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти та виявляється у здатності особистості ефективно діяти в межах певної професійної діяльності. Бути компетентним означає вміти актуалізувати наявні знання й досвід відповідно до вимог конкретної професійної ситуації з метою досягнення запланованого результату.

Наукові дослідження зазначеної проблематики є багатограними; їх теоретичний аналіз свідчить про те, що компетентність розглядається як важливий критерій професійної підготовки особистості і є значущим етапом цілісного розвитку індивіда - важливою ланкою безперервного процесу самореалізації особи. Сукупність окреслених чинників визначила доцільність обрання теми магістерського дослідження **«Психологічні характеристики як чинник становлення професійної компетентності студентів спеціальності «Психологія».**

**Мета дослідження** - виявити, теоретично обґрунтувати та емпірично перевірити психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

**З метою досягнення цієї мети були окреслені основні завдання:**

1. Проаналізувати стан розробки проблематики професійної компетентності особистостей у психологічній літературі.
2. Визначити сутність термінів «компетентність», «компетентісний підхід в освіті», «професійна компетентність психолога», «професійна

спрямованість», «рефлексія», «комунікативність» та узагальнити існуючі підходи до їхнього вивчення.

3. Встановити теоретично обґрунтовані й перевірені на практиці психологічні чинники розвитку професійної компетентності студентів-психологів.

4. Організувати та провести емпіричне дослідження щодо факторів ефективного розвитку їхньої професійної компетенції.

5. Розробити корекційно-розвивальну програму активізації детермінант формування професійних навичок майбутніх психологів під час їх навчання у закладах вищої освіти.

6. Провести аналіз результатів експериментальної роботи.

**Об'єктом дослідження виступає** професійна компетентність як інтегральна характеристика особистості, **предметом** - психологічні чинники її розвитку у процесі професійної підготовки студентів-психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять ідеї гуманістичного підходу до освіти, розроблені у працях І. Зязюна та С. Гончаренка; положення компетентнісного підходу, обґрунтовані І. Бехом і Г. Костюком; принципи особистісного зростання, а також наукові підходи до визначення детермінант розвитку особистості з позицій суб'єктного підходу, представлені у працях М. Боришевського.

У процесі виконання кваліфікаційної роботи застосовано комплекс методів дослідження, зокрема: **теоретичні** - аналіз психолого-педагогічної літератури з проблематики дослідження, узагальнення та систематизація наукових положень; **емпіричні** - тестування та психолого-педагогічний експеримент; **статистичні** - методи математичної статистики що забезпечили комплексний аналіз проблеми та достовірність отриманих результатів.

Експериментальною базою дослідження слугував Державний університет економіки і технологій.

Для реалізації завдань дослідження застосовано комплекс стандартизованих психодіагностичних методик, зокрема методику діагностики самоконтролю у процесі спілкування (М. Снайдер), методику оцінки комунікативних здібностей «КОЗ», методику оцінки рефлексивності (А. Карпов), опитувальник самоорганізації діяльності (Е. Мандрикова) та тест для визначення рівня емоційного інтелекту (Н. Холл). Зазначені методики є валідними та широко апробованими у вітчизняній психолого-педагогічній і психотерапевтичній практиці. Теоретична новизна дослідження полягає в уточненні й розширенні наукових уявлень про психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень окресленої проблематики та бути використані у процесі організації професійної підготовки у закладах вищої освіти.

**Практична значущість** магістерського дослідження полягає в можливості використання його результатів у навчально-професійній підготовці студентів-психологів, у процесі формування та розвитку їхньої професійної компетентності, а також у подальших наукових дослідженнях проблеми професійного становлення майбутніх фахівців. Отримані матеріали можуть бути впроваджені в освітній процес закладів вищої освіти України з метою підвищення якості підготовки психологів.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки (38 студентів з курсу психологія), поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел який налічує 69 джерел, ілюстрована 12 рисунками, загальним обсягом 74 стор. (з них 65 стор. основного тексту).

## **РОЗДІЛ І.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

В умовах глибоких трансформаційних змін, що охоплюють усі сфери сучасного українського суспільства, зростає потреба у соціально та професійно активному, мобільному й компетентному фахівцеві. Формування такої суспільно значущої особистості значною мірою зумовлюється процесами реформування та модернізації системи вищої освіти, орієнтованої на реалізацію компетентнісного підходу. Україна, підтримавши ідеї провідних світових освітніх тенденцій, долучилася до динамічних реформ у сфері вищої освіти. За сучасних умов суспільство дедалі більше висуває вимоги не лише до обсягу знань фахівця, а й до рівня його професійної компетентності, професійної успішності та здатності ефективно й креативно розв'язувати професійні завдання.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема вивчення психологічних характеристик особистості, які виступають важливими чинниками становлення професійної компетентності майбутніх фахівців, зокрема студентів спеціальності «Психологія». Аналіз цих характеристик дозволяє глибше осмислити процес професійного становлення та визначити психологічні умови, що сприяють формуванню конкурентоспроможного й компетентного психолога.

#### **1.1. Наукові підходи до розуміння професійної компетентності у психологічних дослідженнях**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціально-економічними та культурно-освітніми трансформаціями, зумовленими процесами глобалізації, європейської інтеграції та переорієнтації на міжнародні стандарти професійної підготовки

фахівців. В умовах становлення новітньої української держави та входження її до європейського освітнього простору відбуваються суттєві зміни у системі вищої освіти, що безпосередньо впливає на вимоги до професійної підготовки майбутніх спеціалістів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності особистості як ключової умови її ефективної професійної діяльності та соціальної реалізації.

Сучасні соціальні запити дедалі більше орієнтовані не стільки на обсяг засвоєних знань, скільки на здатність фахівця діяти в умовах невизначеності, самостійно приймати професійні рішення, проявляти ініціативність, відповідальність і гнучкість мислення. Саме тому поняття «компетентність» та «професійна компетентність» посіли центральне місце у психологічних і психолого-педагогічних дослідженнях та стали методологічною основою компетентнісного підходу в освіті.

У **Великому тлумачному словнику сучасної української мови** компетентність визначається як сукупність знань, умінь і досвіду, що дають змогу особистості орієнтуватися у певній сфері, формулювати обґрунтовані судження та висловлювати авторитетну думку; загалом — як інтегральна здатність, що формується на основі знань, цінностей, досвіду та здібностей, набутих у процесі навчання [10]. У **Психологічному тлумачному словнику** компетентність розглядається як психосоціальна якість, що пов'язана з почуттям власної ефективності, впевненості та усвідомленням здатності результативно взаємодіяти з соціальним середовищем [50].

Розвиток ідей компетентнісного підходу зумовив активізацію наукових досліджень, у межах яких професійна компетентність розглядається як базова характеристика діяльності спеціаліста. У науковій літературі професійна компетентність (від лат. *competentis* — належний, відповідний, обізнаний) трактується як інтегративне утворення, що поєднує змістовий компонент (професійні знання) та процесуальний компонент (уміння, навички, способи діяльності), необхідні для ефективного виконання

професійних завдань [5]. До її суттєвих ознак відносять мобільність знань, гнучкість і критичність мислення, здатність аналізувати й прогнозувати наслідки професійної діяльності, а також варіативність застосування професійних методів.

Водночас у наукових джерелах наголошується, що професійна компетентність не зводиться лише до рівня кваліфікації або формального володіння знаннями. Її реальний прояв можливий лише за умови внутрішньої мотивації, особистісної зацікавленості у професійній діяльності та ціннісного ставлення до неї. Саме мотиваційна складова забезпечує активність фахівця та ефективність його професійної діяльності [5].

Феномен професійної компетентності є складним і багатоаспектним та займає провідне місце серед актуальних проблем сучасної психологічної науки. Його теоретичний і практичний аналіз широко представлений у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких Т. Титаренко, Н. Чепелева, В. Панок, Н. Пов'якель, М. Савчин, Л. Помиткіна, О. Цільмак, С. Паламар, С. Бондар, Ю. Ященко, Н. Антонова, Т. Здоровець, Н. Перегончук, Ю. Вінтюк, І. Левинська, Т. Григоренко, Л. Барінова, О. Гліченко, Л. Подшивайлова, В. Синишина, Є. Вербан, С. Ісаєвич, а також К. Арджиріс, Д. Шон, Дж. Равен, М. Лейтер, Р. Уайт, Ю. Швалб та інші.

Так, Н. Чепелева розглядає професійну компетентність як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду володіння практичними вміннями і навичками. У структурі професійної компетентності дослідниця виокремлює когнітивний компонент (формування професійного тезаурусу), операціональний компонент (оволодіння професійними техніками) та комунікативний компонент, що забезпечує здатність до професійно орієнтованої взаємодії [59].

Т. Григоренко визначає професійну компетентність як комплекс особистісних якостей, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і професійному досвіді та забезпечує здатність знаходити ефективні шляхи

розв'язання проблемних ситуацій. Дослідниця підкреслює, що структура компетентності включає не лише когнітивні й операційні складові, а й мотиваційні, етичні, соціальні та поведінкові компоненти, формування яких значною мірою залежить від освітнього середовища закладу вищої освіти [16].

І. Левинська розглядає професійну компетентність як готовність і здатність особистості цілеспрямовано діяти відповідно до професійних вимог, самостійно вирішувати завдання та оцінювати результати власної діяльності. На її думку, компетентному фахівцеві притаманні мобільність знань, критичність мислення, здатність до аргументованого вибору оптимальних рішень і їх ефективної практичної реалізації [33].

У працях Н. Антонової та Т. Здоровець особлива увага приділяється мотиваційному компоненту професійної компетентності. Авторки пов'язують її формування з професійною спрямованістю особистості, наголошуючи, що високий рівень компетентності можливий лише за умови сформованості стійких професійних мотивів, ціннісних орієнтацій та активної позиції у практичній діяльності [1; 23].

Значний внесок у розуміння феномену професійної компетентності зроблено зарубіжними науковцями. Так, К. Арджиріс і Д. Шон розглядають професійну компетентність як здатність фахівця адекватно реагувати на нові професійні ситуації та ефективно діяти в умовах змін і невизначеності [6]. Дж. Равен трактує компетентність як сукупність особистісних якостей, здібностей, знань і досвіду, що забезпечують участь у прийнятті ефективних рішень та успішне здійснення професійної діяльності, підкреслюючи її тісний зв'язок з усвідомленням власних цінностей [33].

Окремої уваги у психологічних дослідженнях заслуговує питання співвідношення понять «компетентність», «професійна компетентність» і «компетенції». Компетенції розглядаються як нормативно задані вимоги до підготовки фахівця, що охоплюють систему знань, умінь, навичок і моделей поведінки, необхідних для виконання конкретних професійних функцій.

Натомість компетентність є набутою інтегральною якістю особистості, що проявляється у здатності самостійно, відповідально та ефективно застосовувати ці компетенції у практичній діяльності.

Важливою характеристикою професійної компетентності є її динамічний характер. Вона не є статичною якістю, а формується й розвивається протягом усього професійного шляху особистості, змінюючись залежно від накопиченого досвіду, професійних завдань і соціальних умов діяльності. У цьому контексті професійна компетентність психолога постає як відкрита система, здатна до саморозвитку, саморефлексії та адаптації до змін професійного середовища.

Узагальнюючи наукові підходи до проблеми професійної компетентності, у даному дослідженні вона розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає рівень взаємодії між об'єктивними вимогами професійної діяльності та суб'єктивними можливостями фахівця. Професійна компетентність трактується як сукупність знань, умінь, здібностей і психологічних якостей, які забезпечують здатність особистості діяти самостійно, відповідально та ефективно в різних професійних і життєвих ситуаціях.

Таким чином, теоретичний аналіз наукових підходів до розуміння професійної компетентності створює методологічне підґрунтя для подальшого розгляду професійної компетентності психолога як інтегральної характеристики особистості, що зумовлює логічний перехід до наступного підрозділу дослідження.

## **1.2. Професійна компетентність майбутнього психолога як інтегральна характеристика особистості**

Реалізація положень Болонського процесу та орієнтація системи вищої освіти України на європейські стандарти зумовили суттєві зміни у вимогах до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема психологів. За

сучасних соціально-економічних умов конкурентоспроможність випускника визначається не лише рівнем теоретичної обізнаності, а й здатністю ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях, адаптуватися до змін, приймати відповідальні рішення та демонструвати готовність до безперервного професійного розвитку. З огляду на специфіку психологічної практики професійна підготовка майбутніх психологів має бути спрямована передусім на становлення їхньої професійної компетентності як ключового результату фахової освіти [53].

Професійна компетентність у сучасних підходах розглядається як здатність особистості продуктивно вирішувати професійні завдання на основі інтеграції знань, умінь, навичок, досвіду та професійно значущих якостей. Її сутність полягає не лише у володінні інформацією чи окремими техніками, а у здатності мобілізувати наявні ресурси, діяти гнучко та відповідально відповідно до ситуації професійної взаємодії. Отже, професійна компетентність майбутнього психолога є інтегративним утворенням, що поєднує когнітивну, операційну й особистісну складові та забезпечує готовність до виконання професійних функцій у різних умовах.

У цьому контексті стає очевидним, що традиційний знаннєвий підхід, орієнтований переважно на засвоєння та відтворення навчальної інформації, не гарантує сформованості здатності діяти професійно в практичних ситуаціях. Психологічна практика вимагає від фахівця не лише теоретичного багажу, але й розвинених умінь аналізу ситуації, емоційної стійкості, емпатії, відповідальності, етичної зрілості, здатності до рефлексії та професійної комунікації. Саме тому переорієнтація освітнього процесу зі знаннєвої парадигми на компетентнісний підхід створює умови для цілісного розвитку професійної компетентності студентів-психологів [53].

Сучасна вища освіта потребує підготовки практичного психолога як особистості, здатної до професійного становлення, сприйняття інновацій, конструктивного подолання труднощів і відповідального виконання фахових функцій. У межах компетентнісного підходу акцент у навчанні

зміщується від простого накопичення знань до формування здатності практично діяти, застосовувати набуте у нестандартних умовах, обирати адекватні стратегії взаємодії та приймати рішення з урахуванням етичних норм професії. Таким чином, професійна підготовка майбутніх психологів набуває особистісно орієнтованого характеру, забезпечуючи гармонійне поєднання теоретичної та практичної складових професійного становлення [15; 31].

Важливо підкреслити, що компетентнісний підхід не заперечує значення знань, однак інтерпретує їх як інструмент, який має бути включений у діяльність. Ефективність професійної підготовки за таких умов визначається не обсягом засвоєної інформації, а рівнем сформованості компетенцій і здатністю майбутнього психолога застосовувати їх у практичній діяльності, у ситуаціях професійного вибору та взаємодії з клієнтом [15; 31]. Саме тому професійна компетентність розглядається як результат цілеспрямованого розвитку особистості в освітньому процесі та як показник готовності до самостійної професійної діяльності.

Особливість професії психолога полягає в тому, що навіть за наявності достатнього рівня знань і практичних умінь відсутність професійно важливих особистісних якостей істотно знижує результативність роботи. Професійна компетентність психолога має об'єднувати як когнітивно-операційні компоненти (знання, уміння, навички, досвід), так і особистісні властивості, що зумовлюють прагнення, готовність і здатність виконувати професійні завдання, а також відповідальність за результати власної діяльності. У цьому розумінні професійна компетентність постає як інтегративна єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до виконання професійних функцій.

### **Динамічний характер компетентності та професійне становлення**

Професійна компетентність не є статичною якістю. Вона має динамічний характер і розвивається упродовж усього професійного шляху - від етапу допрофесійної підготовки у закладі вищої освіти до подальшої практичної діяльності. У процесі професіоналізації відбувається переосмислення власних можливостей, корекція професійних установок, уточнення професійних цілей і стратегій роботи. Тому високий рівень компетентності пов'язаний зі здатністю до безперервного оновлення знань, розвитку умінь, удосконалення особистісних якостей і підтримання професійної готовності у змінних соціальних та професійних умовах.

У практикоорієнтованому вимірі це означає, що майбутній психолог має не лише «знати», а й уміти: розпізнавати межі власної компетентності; коректно добирати методи роботи відповідно до запиту; зважати на етичні норми та відповідальність за наслідки допомоги; підтримувати професійну стійкість у складних комунікативних і емоційно напружених ситуаціях.

### **Структура професійної компетентності як інтегративної системи**

Професійна компетентність розглядається також як спосіб функціонування системи знань, умінь і навичок, що забезпечує грамотність, освіченість та можливість самореалізації у професійній діяльності. Вона інтегрує професійні та особистісні якості психолога й орієнтує їх на постійне оновлення й удосконалення з метою прогнозування, планування та успішної реалізації практичної діяльності [13]. У цьому контексті професійна компетентність виступає умовою ефективної допомоги клієнту та чинником професійної стійкості самого психолога.

Як зазначає О. Цільмак, професійна компетентність має структурну організацію і включає когнітивні, особистісні, комунікативні й поведінкові складові, що забезпечують здатність до ефективної професійної взаємодії та прийняття відповідальних рішень [57; 58]. Таке бачення дозволяє розглядати компетентність як багаторівневу систему, у якій знання й навички виступають лише однією з ланок, тоді як особистісна зрілість, професійні

установки, цінності та регулятивні механізми - необхідною умовою їх практичної реалізації.

### **Ознаки професійно компетентного психолога**

У працях вітчизняних дослідників окреслено низку ознак, за якими можна ідентифікувати професійно компетентного психолога. До них належать: здатність ефективно виконувати професійні завдання, обираючи конструктивні шляхи їх розв'язання; позитивне ставлення до професії та сформована мотивація до професійної праці; результативність діяльності; засвоєння професійних норм і стандартів; орієнтація на постійне професійно-особистісне самовдосконалення; достатній рівень знань і вмінь; готовність до накопичення та збагачення професійного досвіду; здатність до об'єктивної самооцінки власної підготовленості [13, с. 85]. Перелічені ознаки підкреслюють, що компетентність поєднує як діяльнісний, так і особистісний вимір.

Узагальнюючи наведені ознаки, можна стверджувати: компетентний психолог не лише відтворює відомі алгоритми, а демонструє здатність до професійного судження, саморегуляції, підтримання робочого контакту та відповідального застосування методів.

### **Компонентна модель професійної компетентності**

Аналіз наукових джерел засвідчує, що професійна компетентність психолога є складною діяльнісно-особистісною якістю, яка формується у процесі професійної підготовки та включає сукупність фахових і соціально-психологічних компонентів - компетенцій. Н. Антонова у структурі професійної компетентності виокремлює: мотиваційний компонент (готовність до професійної діяльності); когнітивний (знання змісту компетенцій); поведінковий (досвід їх реалізації); ціннісно-смысловий (ставлення до професійної діяльності та її об'єкта); емоційно-вольовий (регуляція процесу і результату діяльності) [2]. Така структура демонструє, що професійна компетентність передбачає не лише «знання як такі», а й сформованість внутрішніх регуляторів професійної поведінки.

Професійна компетентність виступає показником професіоналізму психолога та значною мірою зумовлюється рівнем розвитку його особистісних якостей, сформованістю позитивної Я-концепції, здатністю до саморегуляції, рефлексії та творчого мислення. У цьому контексті В. Панок наголошує, що професійне становлення психолога пов'язане з оволодінням алгоритмами професійної діяльності, розвитком професійної рефлексії та здатності до усвідомленого аналізу власної практики [42; 43]. М. Савчин підкреслює роль саморегуляції, відповідальності й особистісної зрілості як чинників ефективної професійної діяльності психолога [52]. Відповідно, професійна компетентність виявляється у здатності поєднувати професійні знання з умінням керувати власними станами, витримувати напруження професійних ситуацій та діяти етично й відповідально.

### **Модель І. Левинської: цілісність як критерій професійної готовності**

Окремої уваги заслуговує трактування І. Левинської, яка розглядає професійну компетентність як інтегральну якість особистості психолога, що охоплює систему знань, умінь, навичок, мотивів, ціннісних орієнтацій та емоційно-вольових процесів, реалізованих у безперервному процесі самореалізації та самоактуалізації. Запропонована дослідницею модель формування професійної компетентності майбутнього психолога включає емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний і діяльнісно-вольовий компоненти, взаємозв'язок яких забезпечує цілісність професійного становлення [33; 34]. У межах такої моделі ключовим стає не лише засвоєння фахових знань, а й розвиток професійно значущих якостей, що забезпечують готовність до взаємодії, здатність до регуляції поведінки та конструктивне вирішення професійних завдань.

## **Модель Н. Чепелєвої та Н. Пов'якель: підструктури як «каркас» компетентності**

Заслуговує на увагу також модель особистості практичного психолога, запропонована Н. Чепелєвою та Н. Пов'якель. У межах цієї моделі виокремлено мотиваційно-цільову, когнітивну, комунікативно-рольову та регулятивну підструктури, які забезпечують розвиток професійно важливих якостей психолога, зокрема емпатійності, рефлексивності, комунікативної компетентності та стресостійкості [48; 59]. Такий підхід підкреслює, що професійна компетентність формується як цілісна система, де професійні знання, комунікативні вміння та регулятивні механізми взаємопов'язані й взаємозумовлені.

### **Функції професійної компетентності у професійній діяльності психолога**

Для поглиблення розуміння професійної компетентності доцільно розглянути її функціональні прояви у практиці психолога. Зокрема, компетентність забезпечує:

1. **діагностичну функцію** (здатність адекватно оцінювати стан і запит клієнта, добирати методи, інтерпретувати результати);
2. **консультативну функцію** (встановлення контакту, формування безпечного простору взаємодії, коректність рекомендацій);
3. **корекційно-розвивальну функцію** (застосування технік впливу, побудова програми підтримки/розвитку);
4. **профілактичну функцію** (попередження криз, дезадаптацій, професійних деформацій);
5. **просвітницьку та комунікативно-організаційну функції** (передавання психологічних знань, взаємодія з освітніми/соціальними інституціями).

Показово, що реалізація цих функцій потребує не тільки знань і методик, а й особистісної зрілості, професійної етики, навичок саморегуляції, здатності до рефлексивного аналізу власних дій і відповідальності за професійні рішення.

### **Професійна ідентичність як внутрішній регулятор компетентності**

Суттєвим для розуміння професійної компетентності є також питання професійної ідентичності майбутнього психолога. Усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, прийняття професійної ролі та інтеграція фахових цінностей у власну Я-концепцію забезпечують стійкість професійних намірів, відповідальність і готовність до дотримання етичних норм. Професійна ідентичність виконує регулятивну функцію, оскільки задає напрям саморозвитку та визначає узгодженість поведінки психолога зі стандартами професії. За недостатньої сформованості професійної ідентичності компетентність нерідко набуває фрагментарного характеру: знання можуть бути високими, однак практичні рішення — нестійкими або ситуативними.

### **Педагогічні умови формування компетентності у ЗВО**

Формування професійної компетентності в процесі навчання потребує відповідних освітніх умов. До найбільш значущих належать:

- **практикоорієнтованість** підготовки (аналіз кейсів, тренінгові формати, моделювання консультаційних ситуацій);
- **рефлексивна спрямованість** навчання (самоаналіз, професійний щоденник, супервізійні елементи, рефлексивні обговорення);
- **інтеграція теорії і практики** через систематичне застосування знань у професійно наближених завданнях;
- **розвиток комунікативних і етичних компетенцій**, що визначають якість контакту з клієнтом і безпечність психологічної допомоги.

За таких умов компетентність розвивається як комплексне утворення, а не як сума окремих знань, і поступово переходить у внутрішній професійний ресурс особистості.

Отже, професійна компетентність майбутнього психолога є цілісним інтегративним утворенням, що поєднує фахові знання, практичні вміння, професійний досвід і особистісні якості. Оскільки компетентність реалізується у діяльності, процес професіоналізації майбутніх психологів

має спиратися на розвиток мотиваційної сфери, ціннісних орієнтацій, комунікативних умінь, здатності до саморефлексії та саморегуляції. Таким чином, критерієм ефективності професійної підготовки виступає не кількість засвоєних знань, умінь і навичок, а рівень сформованості професійних компетенцій, що забезпечують готовність майбутнього психолога до успішної діяльності в умовах сучасного суспільства [13].

### **1.3. Психологічні характеристики особистості як чинники становлення професійної компетентності студентів-психологів.**

Необхідність модернізації освітнього простору України відповідно до актуальних світових вимог і стандартів зумовлює підвищення претензій до професійної підготовки майбутніх психологів. За умов суспільних трансформацій від фахівця очікується не лише ґрунтовна теоретична підготовка, а й здатність ефективно функціонувати у складних соціальних обставинах, підтримувати продуктивну взаємодію з різними групами населення, відповідально приймати рішення та демонструвати готовність до професійної мобільності. У цьому контексті актуалізується потреба розвитку особистісного ресурсу студента-психолога, насамперед - його професійної компетентності [14]. Водночас сучасний ринок праці та запит суспільства посилюють значущість психологічних характеристик особистості як детермінант професійної ефективності: сформованість відповідних якостей істотно впливає на результативність діяльності, етичність взаємодії та здатність психолога забезпечувати психологічну допомогу.

Як правило, набуття знань традиційно розглядається як пріоритетний освітній результат і показник якості освіти. Однак у психолого-педагогічній літературі переконливо доводиться, що когнітивний компонент не може бути реалізований повною мірою поза професійною свідомістю, професійною спрямованістю, професійною ідентичністю, рефлексією,

комунікативністю та іншими особистісно-професійними чинниками, що проявляються у процесі освітньої взаємодії. Професія психолога висуває до майбутнього спеціаліста вимоги не лише щодо рівня спеціальних знань, умінь і навичок, але й щодо особистісних властивостей, які визначають його готовність до взаємодії з клієнтом, здатність утримувати професійну позицію, дотримуватися етичних норм, витримувати емоційне навантаження та не допускати професійних деформацій. У цьому аспекті професійна компетентність виступає інтегральним показником професійної придатності майбутнього психолога та задає вектор того, якими знаннями, вміннями, досвідом, морально-ціннісними орієнтирами й професійно значущими якостями він повинен володіти [53].

З огляду на зазначене виникає необхідність виявлення, аналізу й практичної перевірки психологічних чинників, які сприяють успішному розвитку професійної компетентності студентів-психологів. Для розкриття причинно-наслідкових зв'язків будь-якого явища доцільно розглядати його у системі взаємообумовлених зв'язків і відношень. Якщо одне явище породжує інше, воно може розглядатися як причина; якщо певне явище взаємодіє з іншим у процесі розвитку цілого (в нашому випадку - професійної компетентності), то воно виступає чинником; якщо ж явище визначає можливість існування іншого явища, воно виконує функцію умови. У сучасній науковій традиції чинник трактується як рушійна сила, суттєва обставина або причина процесу. У психології прийнято виокремлювати зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) чинники. Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутнього психолога утворюють інтегровану систему особистісних характеристик, знань, досвіду, мотиваційних і ціннісних утворень, які зумовлюють готовність до професійної діяльності та її ефективність.

Особистісну (суб'єктивну) готовність майбутнього психолога до професійної діяльності та розвитку професійної компетентності доцільно розглядати як комплекс індивідуально-психологічних якостей, що

формується і розвивається завдяки самоактуалізації, професійній спрямованості та рефлексії власної діяльності. Професійна компетентність значною мірою корелює з внутрішніми цілями, мотивами та переконаннями особистості: чим більш усвідомленими, стійкими і діяльнісно реалізованими є ці утворення, тим виразнішим стає прагнення до професійного саморозвитку і самовдосконалення. Усвідомлення власної відповідальності за професійне становлення активізує внутрішні ресурси, стимулює розвиток саморегуляції, підвищує вимогливість до себе і сприяє формуванню професійної позиції майбутнього психолога. У такому розумінні професійна компетентність не зводиться до наявності знань як таких, а постає як здатність мобілізувати власні ресурси і діяти продуктивно та відповідально в ситуаціях професійного вибору.

Генеральним системоутворювальним чинником розвитку професійної компетентності майбутнього психолога є професійна спрямованість. Вона є визначальною характеристикою, що дозволяє максимально виявити здатності до професії, сформувати стійкий інтерес до неї та творчо її опановувати. Професійна спрямованість відображає єдність особистісних якостей та індивідуальних особливостей, містить багаторівневу структуру мотивів, цілей, цінностей, особистісних смислів і здібностей, а також суб'єктивне ставлення до майбутньої діяльності. Саме спрямованість задає “внутрішню логіку” професіоналізації: вона визначає активність студента, його готовність долати труднощі навчання, приймати вимоги професії та перетворювати їх на внутрішні регулятори власної поведінки. Таким чином, професійна спрямованість не лише підтримує мотивацію навчання, а й визначає траєкторію розвитку професійно важливих якостей, що в подальшому забезпечують професійну компетентність.

У контексті дослідження психологічних характеристик особистості як чинників становлення професійної компетентності важливими є професійно важливі якості психолога. О. М. Цільмак пропонує виокремлювати такі групи професійно значущих характеристик: інтелектуальні (розсудливість,

гнучкість, критичність, спостережливість, креативність, рефлексивність); вольові (самовладання, витриманість, дисциплінованість, терплячість, відповідальність, цілеспрямованість, організованість); комунікативні (толерантність, тактовність, коректність, дипломатичність, товариськість, контактність, відкритість, неупередженість, асертивність, діалогізм); сенсорно-перцептивні (синтонність, емпатійність, чуйність); соціально спрямовані (альтруїстичність, надійність, гуманізм); самопрезентаційні (автентичність, доброзичливість, конгруентність) [57, с. 19]. Сукупність цих якостей є взаємопов'язаною: вони охоплюють різні сторони характеру та поведінки, і за достатнього рівня розвитку можуть виступати вагомими чинниками формування професійної компетентності майбутнього психолога. Водночас для забезпечення більшої визначеності дослідження доцільно сфокусуватися на тих якостях, які безпосередньо пов'язані зі структурою професійної діяльності психолога, тобто з аналізом власних дій та професійною взаємодією з клієнтом.

У межах даного дослідження основна увага зосереджується на таких психологічних характеристиках особистості майбутнього психолога, як рефлексивність і комунікативність. Обрання саме цих характеристик обґрунтовується тим, що вони, з одного боку, забезпечують внутрішню регуляцію професійної поведінки (рефлексивність), а з іншого - визначають якість професійного контакту, ефективність взаємодії та результативність психологічної допомоги (комунікативність). Відповідно саме ці якості можуть бути розглянуті як провідні чинники становлення професійної компетентності студентів-психологів.

Одним із чинників, що детермінує рівень професійної компетентності майбутнього психолога, є рефлексивність - важливий чинник особистісного розвитку, від якого залежить сформованість особистості професіонала як суб'єкта професійної діяльності у сфері психології, а також розвиток його професійно важливих якостей [64, с. 86]. Рефлексивність уможливорює професійне становлення, робить його активним і особистісно значущим,

забезпечує усвідомлене опанування професії, а також сприяє розвитку компетентності як здатності діяти відповідально та результативно в професійних ситуаціях. Рефлексія (від пізньолат. *reflexio* - обернення назад, віддзеркалення) розуміється як акт психічної діяльності та психологічний механізм самоаналізу, що здійснюється через внутрішню роботу особистості, спрямовану на осмислення себе, власних дій, поведінки, станів і досвіду. Рефлексивність визначається як загальна здатність особистості ефективно здійснювати рефлексивні акти з урахуванням поточних завдань і ініціювати відповідні форми їх прояву [64, с. 87]. Для психолога рефлексивність має багатовекторний характер: вона структурує й інтегрує особистісні та професійно важливі якості в цілісні синтети, розвиваючи та посилюючи їх на основі формування власних цінностей і вибудовування стратегії саморозвитку та професійного зростання [64].

Рефлексія також може розглядатися як відстеження цілей, процесу та результатів власної діяльності, що забезпечує формування професійної психологічної свідомості. Здатний до рефлексії психолог усвідомлює межі своєї компетентності та зберігає відкритість до набуття нового досвіду [64]. У психології виокремлюють когнітивну рефлексію (пов'язану з усвідомленням знань і способів дії в процесі мислення), особистісну (переосмислення власного «Я» та самосвідомості), комунікативну (розуміння іншого і усвідомлення того, як суб'єкт сприймається партнером по взаємодії) та кооперативну (усвідомлення ролей і позицій у груповій взаємодії). Ці різновиди рефлексії створюють підґрунтя для аналізу того, як майбутній психолог організовує власне мислення, коригує поведінку та будує професійну взаємодію.

Необхідність “тримати себе в тонусі” у професії психолога безпосередньо пов'язана зі здатністю до рефлексії власної діяльності, адже саме вона дозволяє коригувати подальші ефективні дії. У практичному вимірі проекцією рефлексивності назовні виступають рефлексивні дії, необхідні для розв'язання професійних завдань через реалізацію

рефлексивних умінь: уміння зайняти рефлексивну позицію, рефлексувати та вербалізувати емоційні стани, схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії [63, с. 97]. Рефлексивна компетентність інтерпретується як професійна якість, що забезпечує адекватність і ефективність рефлексивних процесів, підтримує саморозвиток і творчий підхід до професійної діяльності та сприяє підвищенню її результативності [3; 63]. Відповідно, розвиток рефлексивності у студентів-психологів є важливим напрямом формування професійної компетентності, оскільки він забезпечує усвідомлене опанування професійних ролей, відповідальність і здатність до самокорекції.

Не менш значущим чинником розвитку професійної компетентності психолога є комунікативність, оскільки основою діяльності практичного психолога виступає спілкування, а професійна взаємодія є головним інструментом психологічної допомоги. Ефективність майбутньої професійної діяльності значною мірою визначається рівнем професійної комунікації: умінням будувати конструктивний діалог, підтримувати контакт, добирати адекватний тон і слова, виявляти щирий інтерес до людини, її переживань і думок, слухати, приймати іншого навіть за відсутності згоди з його діями, демонструвати доброзичливість і терпіння. Комунікативність визначається як сукупність відносно стійких властивостей особистості, що забезпечують успішний прийом, розуміння, засвоєння, використання та передавання інформації. Як професійно-особистісна риса вона пов'язана з потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника та відчувати задоволення від взаємодії.

Комунікативна компетенція психолога розглядається як система знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне професійне спілкування та інтегровану здатність до взаємодії; через соціально-практичну обумовленість діяльності вона займає домінуючу позицію у структурі професійної компетентності [16]. Важливо, що комунікативність психолога

пов'язують не лише з технікою спілкування, а й із мотиваційно-потребовою сферою: прагнення до взаємодії, ціннісні орієнтації, переконання, ідеали й професійна спрямованість визначають якість і стиль комунікації. До складових комунікативності відносять комунікативну активність, емоційну реактивність у спілкуванні та комунікативну впевненість; її розвиток ґрунтується на орієнтації особистості на цінність людського спілкування.

Одним із провідних чинників комунікативності психолога є здатність адекватно віддзеркалювати індивідуальні особливості партнера по взаємодії, адаптуватися до ситуації спілкування та володіти вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки. Джерелом формування цих умінь виступає життєвий досвід, загальна ерудиція та спеціальні розвивальні технології, що забезпечують поступове становлення комунікативної компетентності [22]. Комунікативні компетенції можуть бути інтерпретовані як суб'єктна гнучкість, що підтримується наявністю в арсеналі особистості різних комунікативних стратегій, умінь і навичок, застосовних у конкретній ситуації спілкування. Комунікативні здібності - це вміння і навички взаємодії з людьми, від яких залежить успішність комунікації; у їх структурі виділяють гностичний компонент (здатність розуміти інших), експресивний (здатність до самовираження) та інтеракційний (здатність впливати на партнера). Комунікативні здібності реалізуються у комунікативних якостях, що відображають ступінь сформованості комунікативних умінь [22, с. 107]. До таких якостей відносять емпатію, доброзичливість, товариськість, автентичність, відкритість, ініціативність, тактовність, гнучкість і безпосередність [27]. Сукупність цих якостей формує поведінкову основу професійної взаємодії психолога та забезпечує результативність його діяльності.

Комунікативна компетенція виступає генеральним засобом професійної діяльності психолога, оскільки визначає якість контакту, динаміку взаємодії та результативність допомоги. Її неможливо замінити іншими інструментами, адже професійна практика психолога реалізується у

комунікативній площині. У психологічній науці описують інтелектуальну комунікативність (взаєморозуміння, здатність “схоплювати” зміст з півслова), емоційну (побудова емоційних зв’язків, співпереживання) та волюву (стійкість у складних ситуаціях, надійність у стресових умовах). В структурі здатності до спілкування важливими є уміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість), розуміти її внутрішні властивості (інтуїція), співпереживати (емпатія), аналізувати власну поведінку (рефлексія) і керувати собою та процесом взаємодії. Професійна комунікація психолога є інтерактивним явищем і включає мотиваційну складову (готовність вступати в контакт, налаштованість на суб’єкт-суб’єктну взаємодію), орієнтаційну (діагностико-прогностичне ознайомлення з партнером, декодування сигналів) та операційно-виконавчу (організація знань, умінь, стратегій і тактик впливу з оцінкою ефективності результату). З огляду на це розвиток комунікативності у майбутніх психологів має бути цілеспрямованим і системним у процесі навчання в закладах вищої освіти як необхідна умова реалізації професійних цілей.

Отже, професійна компетентність психолога є неможливою без розвитку рефлексивності та комунікативності як провідних психологічних характеристик особистості. Рефлексивність забезпечує усвідомленість професійних дій, самокорекцію та визначення меж компетентності; комунікативність - якість професійного контакту і результативність психологічної допомоги. Їх сформованість сприяє успішному професійному становленню, підтримує реалізацію творчого потенціалу, підвищує рівень професіоналізму та конкурентоспроможності майбутнього психолога в сучасному соціальному просторі, що створює теоретичне підґрунтя для подальшої дослідно-експериментальної роботи [14; 16; 22; 27; 53; 57; 63; 64].

### **Висновки до першого розділу**

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійної компетентності майбутніх психологів у психолого-педагогічній літературі дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Сучасні соціальні та освітні трансформації, пов'язані з інтеграцією України до європейського освітнього простору, зумовлюють зростання вимог до рівня професійної підготовки фахівців, зокрема до сформованості їхньої професійної компетентності як ключового показника готовності до професійної діяльності.
2. У наукових джерелах компетентність трактується як інтегрована здатність особистості, що ґрунтується на поєднанні знань, досвіду, цінностей і здібностей та забезпечує можливість ефективного орієнтування в професійних ситуаціях і прийняття обґрунтованих рішень.
3. Професійна компетентність розглядається як динамічне утворення, що відображає спосіб функціонування знань, умінь і навичок у професійній діяльності та забезпечує умови для самореалізації, прогнозування, планування й успішного виконання професійних завдань.
4. Встановлено, що специфіка професійної діяльності психолога зумовлює необхідність поєднання фахової підготовки з розвитком особистісних якостей, без яких навіть високий рівень теоретичних знань не гарантує ефективності професійної діяльності. У зв'язку з цим компетентнісний підхід визначено провідною методологічною основою підготовки майбутніх психологів.
5. Професійна компетентність психолога виступає показником рівня його професіоналізму та значною мірою детермінується особистісними характеристиками, зокрема сформованістю позитивної Я-концепції, особливостями емоційно-вольової сфери, здатністю до саморегуляції, творчого мислення, рефлексії та ефективної комунікації.
6. Теоретичний аналіз засвідчив, що структура професійної компетентності психолога є багатокомпонентною і включає емоційно-мотиваційний,

професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний та діяльнісно-вольовий компоненти, які перебувають у тісному взаємозв'язку.

7. Доведено, що когнітивний компонент професійної підготовки не може реалізуватися повною мірою без розвитку професійної свідомості, спрямованості, ідентичності, рефлексивних та комунікативних характеристик особистості майбутнього психолога.
8. Визначено, що провідним системоутворювальним чинником розвитку професійної компетентності студентів-психологів є професійна спрямованість, яка інтегрує мотиваційні, ціннісні та особистісні складові й зумовлює формування професійно важливих якостей, зокрема рефлексивності та комунікативності.
9. Обґрунтовано доцільність розгляду рефлексивності та комунікативності як ключових психологічних чинників розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, що створює теоретичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження та розробки корекційно-розвивальної програми.

## РОЗДІЛ 2.

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

#### 2.1. Вибір методів та організація емпіричного дослідження

Добір методів і побудова програми емпіричного дослідження здійснювалися з опорою на результати теоретичного аналізу проблеми детермінант розвитку професійної компетентності студентів — майбутніх психологів. Відповідно, логіка емпіричної частини була підпорядкована загальній меті: **вивчити рівень сформованості професійної компетентності у студентів психологічного профілю та з'ясувати зв'язок цього показника з психологічними чинниками, що його зумовлюють.** Таким чином, емпіричне дослідження спрямовувалося на встановлення особливостей прояву ключових компонентів професійної компетентності в студентів на різних етапах професійної підготовки та на визначення напрямів подальшого цілеспрямованого впливу на виявлені детермінанти.

Організаційно дослідження було реалізовано як послідовність **чотирьох взаємопов'язаних етапів**, кожен з яких виконував окреме завдання і водночас логічно продовжував попередній.

1. **Діагностичний етап** передбачав підбір валідних психодіагностичних методик відповідно до предмета дослідження та проведення первинної діагностики на загальній вибірці респондентів.
2. **Інтерпретаційний етап** полягав у статистичній обробці отриманих даних та їх аналізі, зокрема із застосуванням кореляційного аналізу для виявлення зв'язків між показниками.

3. **Формувальний етап** охоплював розробку та впровадження корекційно-розвивальної програми, спрямованої на активізацію детермінант розвитку професійної компетентності у студентів — майбутніх психологів.
4. **Заключний етап** був спрямований на повторну діагностику, зіставлення результатів до та після формувального впливу, узагальнення даних і формулювання підсумкових висновків емпіричного дослідження.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Державного університету економіки і технологій. До загальної вибірки були залучені студенти юридичного інституту, які здобувають освіту за спеціальністю «Психологія». Вибірка формувалася з урахуванням завдання порівняльного аналізу динаміки розвитку професійної компетентності в межах бакалаврської та магістерської підготовки. Загальна чисельність вибірки становила 38 осіб. На формувальному етапі дослідження вибірку було поділено на дві підгрупи: **контрольну** (повторне обстеження без попереднього корекційного втручання) та **експериментальну** (участь у корекційно-розвивальній програмі з наступною повторною діагностикою після її завершення). Такий дизайн дозволив оцінити не лише актуальний стан досліджуваних показників, а й потенційні зміни, пов'язані з організованим психологічним впливом.

З метою комплексного вивчення психологічних характеристик, які розглядаються як детермінанти розвитку професійної компетентності майбутнього психолога, було відібрано низку широко застосовуваних у психологічній практиці тестів і опитувальників:

- 1) методику оцінки комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1»;
- 2) методику діагностики самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер);
- 3) тест діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл);
- 4) методику діагностики рефлексивності (А. Карпов);
- 5) опитувальник самоорганізації діяльності Е. Ю. Мандрикової [29; 50].

Обраний інструментарій відповідає завданню дослідження, оскільки охоплює ключові психологічні параметри, релевантні майбутній професійній діяльності психолога: комунікативність і організаторські якості, регуляцію поведінки у спілкуванні, емоційно-інтелектуальні здібності, рефлексивність та навички самоорганізації й цілепокладання.

Першим блоком психодіагностики було застосовано методику «**КОЗ-1**», що дає змогу кількісно визначити рівень розвитку **комунікативних і організаторських здібностей**. Актуальність використання цієї методики в межах дослідження зумовлена тим, що комунікативна компетентність та здатність організовувати взаємодію належать до базових передумов ефективної професійної діяльності психолога. Сформовані комунікативні здібності забезпечують продуктивний контакт із клієнтом, підтримання довірчих взаємин, точність психологічного впливу та адекватність професійної позиції. Організаторські здібності, зі свого боку, пов'язані з умінням планувати роботу, координувати процеси, структурувати діяльність, приймати рішення в межах професійних завдань і відповідати за їх реалізацію.

Методика «КОЗ-1» містить 40 запитань, на які респондент відповідає у форматі «так/ні». Зміст тверджень охоплює різні прояви комунікативної й організаторської поведінки: легкість встановлення контакту, готовність до участі в групових формах діяльності, прагнення до ініціативи, вплив на інших, активність у спілкуванні тощо. Підрахунок результатів дає можливість отримати кількісний показник рівня розвитку відповідних здібностей і, на цій основі, визначити як ресурси професійного становлення студента, так і зони можливих труднощів, що потребують цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі.

Другим інструментом було використано методику **самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера**, яка дозволяє оцінити ступінь вираженості **комунікативного контролю** як здатності людини регулювати власні прояви, гнучко адаптувати поведінку до соціальної ситуації та враховувати

контекст взаємодії. Для майбутнього психолога цей показник є принципово важливим, оскільки професійна взаємодія часто відбувається в умовах емоційної напруженості, різних очікувань клієнта та необхідності підтримувати професійну дистанцію. Високий рівень самоконтролю у спілкуванні, як правило, пов'язаний зі здатністю коригувати поведінку відповідно до завдань ситуації, утримувати емоційні реакції в межах професійної етики, формувати сприятливий психологічний клімат та керувати враженням, яке справляє фахівець. Низький рівень може свідчити про більшу спонтанність, пряmlinійність і відкритість, що в окремих випадках може бути ресурсом щирості, але за певних професійних умов - створювати ризики недостатньої регуляції емоційних проявів.

Методика М. Снайдера включає **10 тверджень**, які респондент оцінює як «вірно/невірно» стосовно себе. За результатами підрахунку балів визначається рівень комунікативного самоконтролю, що надалі використовується для аналізу його зв'язків із іншими психологічними показниками, важливими для розвитку професійної компетентності.

До діагностичного комплексу також було включено **тест емоційного інтелекту Н. Холла**, оскільки емоційний інтелект розглядається як одна з ключових умов ефективності психологічної допомоги. Він відображає здатність майбутнього фахівця розпізнавати емоційні стани, розуміти їх причини, регулювати власні переживання та адекватно реагувати на емоції інших. Для професії психолога це має особливу цінність, адже консультативна взаємодія передбачає емпатійність, делікатність, точність інтерпретацій, стабільність емоційної позиції, а також уміння підтримувати клієнта в складних переживаннях і створювати умови для емоційної безпеки.

Методика Н. Холла складається з **30 тверджень**, що охоплюють **п'ять базових компонентів емоційного інтелекту**:

1. емоційна обізнаність (усвідомлення та розуміння власних емоцій);
2. управління власними емоціями (регуляція, емоційна гнучкість);
3. самомотивація (використання емоцій як ресурсу для досягнення цілей);

4. емпатія (співпереживання та розуміння почуттів інших);
5. розпізнавання емоцій інших людей (здатність впливати на емоційний стан співрозмовника).

Респонденти оцінюють твердження за шкалою від **–3 до +3 балів**, де від’ємні значення відображають незгоду, а додатні - згоду з твердженням. Інтерпретація результатів здійснюється за кожною шкалою окремо (високий - **14 і більше**, середній - **8-13**, низький - **7 і менше**) та за інтегральним показником (високий - **70 і більше**, середній – **40 - 69**, низький - **39 і менше**). Високі значення емоційного інтелекту можуть свідчити про готовність майбутнього психолога до емоційно насичених професійних ситуацій, здатність утримувати професійну позицію та вибудовувати довірчу взаємодію. Низькі показники, відповідно, можуть вказувати на труднощі в саморегуляції та розумінні емоцій, що потенційно ускладнює роботу в допомагаючій професії.

Для оцінки **рефлексивності** як детермінанти професійної компетентності було застосовано методику **А. Карпова**, оскільки рефлексивність забезпечує професійне зростання через осмислення власного досвіду, аналіз дій і рішень, критичне ставлення до результатів діяльності та корекцію професійної поведінки. У контексті підготовки психолога ця характеристика виступає механізмом професійної зрілості: здатність переосмислювати професійні ситуації, бачити альтернативи, уникати імпульсивних рішень, підвищувати точність інтервенцій і відповідальність.

Методика А. Карпова може проводитися індивідуально або групово. Респондентам пропонується оцінити низку тверджень за шкалою від **1 до 7**, де 1 означає «абсолютно невірно», а 7 - «абсолютно вірно». Отримані результати переводяться в **стені** і інтерпретуються за трьома рівнями: - **високий рівень** (7 стенів і більше) свідчить про сформовану здатність до глибокого самоаналізу та виваженості рішень; - **середній рівень** (від 4 до 7 стенів) відображає достатню здатність до осмислення дій у типовому контексті, однак може супроводжуватися

обмеженнями в ситуаціях підвищеної складності;  
 - **низький рівень** (менше 4 стенів) вказує на переважання швидких, менш продуманих рішень і на недостатню вираженість рефлексивних механізмів, що може знижувати якість професійних дій.

З метою вивчення регулятивно-організаційних характеристик особистості було використано **опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) Е. Ю. Мандрикової**, який дозволяє оцінити сформованість навичок **тактичного планування та стратегічного цілепокладання**. Зазначені параметри мають суттєве значення для майбутнього психолога, оскільки професійна діяльність потребує системного планування, адекватного розподілу ресурсів, здатності ставити досяжні цілі та організовувати діяльність у складних, непередбачуваних умовах.

**Методика** містить 25 запитань і передбачає оцінювання шести складових самоорганізації:

1. **планомірність** (схильність до планування та послідовності у виконанні завдань; низькі показники можуть відображати ситуативність цілей і часту зміну планів);
2. **цілеспрямованість** (наявність чітких цілей та внутрішньої орієнтації на їх досягнення; низькі значення - нечіткість цілей і слабка мотивація їх реалізації);
3. **наполегливість** (вольова здатність завершувати розпочате та витримувати труднощі; низькі значення - схильність відволікатися й відмовлятися від мети при перешкодах);
4. **фіксація** (прагнення завершувати справи за будь-яких умов; за високої вираженості може супроводжуватися недостатньою гнучкістю щодо альтернатив);
5. **самоорганізація** (використання інструментів організації діяльності - планувальників, щоденників, технік тайм-менеджменту; низькі значення - рідке застосування допоміжних засобів);

**6. орієнтація на теперішнє** (зосередженість на поточних завданнях і схильність діяти «тут і тепер»; нижчі показники можуть означати більшу варіативність життєвих фокусів і меншу фіксацію лише на актуальному моменті).

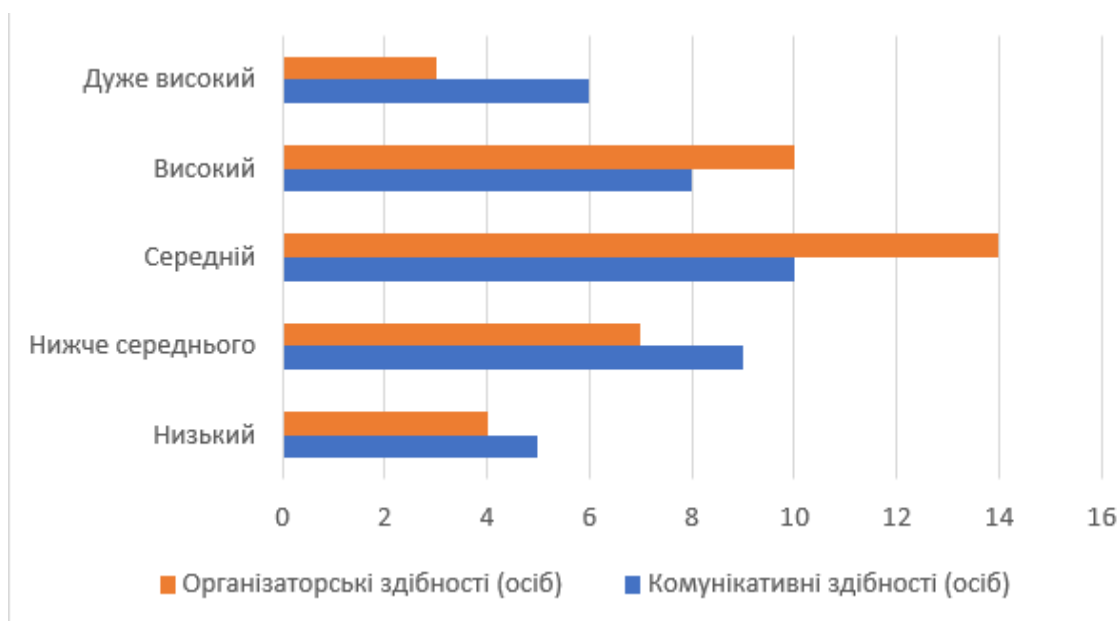
Інтегральний показник за ОСД відображає загальний рівень самоорганізації: високі значення характеризують здатність особистості ставити цілі, планувати, використовувати організаційні засоби та досягати результатів завдяки вольовим зусиллям; водночас надмірна зосередженість на структурованості інколи може знижувати поведінкову гнучкість. Низькі значення можуть свідчити про недостатню визначеність майбутніх цілей, слабку планомірність і невисоку наполегливість у завершенні справ, але разом із тим - про здатність швидко перебудовуватися та адаптуватися до нових обставин.

Отже, емпіричне дослідження розвитку професійної компетентності студентів - майбутніх психологів було організовано як послідовний багатоступеневий процес із використанням валідного психодіагностичного інструментарію, добір якого відповідає завданням дослідження та дозволяє комплексно оцінити психологічні характеристики, що розглядаються як провідні детермінанти професійного становлення. Проведення дослідження здійснювалося з дотриманням етичних норм (добровільність участі, інформованість респондентів, конфіденційність отриманих результатів), що забезпечило коректність процедури збору даних і надійність подальших висновків.

## **2.2. Результати діагностичного дослідження та їх інтерпретація**

Результати констатувального етапу емпіричного дослідження засвідчили, що розвиток професійної компетентності студентів — майбутніх психологів — зумовлюється комплексом різновекторних психологічних детермінант, які відображають комунікативну, емоційно-регулятивну, рефлексивну та організаційну сфери особистості. Отримані емпіричні дані дозволили виявити як наявні ресурсні можливості досліджуваної вибірки, так і проблемні зони, що потребують цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу в процесі професійної підготовки.

На першому етапі інтерпретації результатів було проаналізовано показники комунікативних та організаторських здібностей студентів за методикою «КОЗ-1», оскільки саме ці характеристики є базовими для здійснення професійної діяльності психолога та визначають ефективність міжособистісної взаємодії.



**Рис. 2.2.1.** Стовпчаста діаграма розподілу рівнів комунікативних та організаторських здібностей студентів — майбутніх психологів (за методикою «КОЗ-1»)

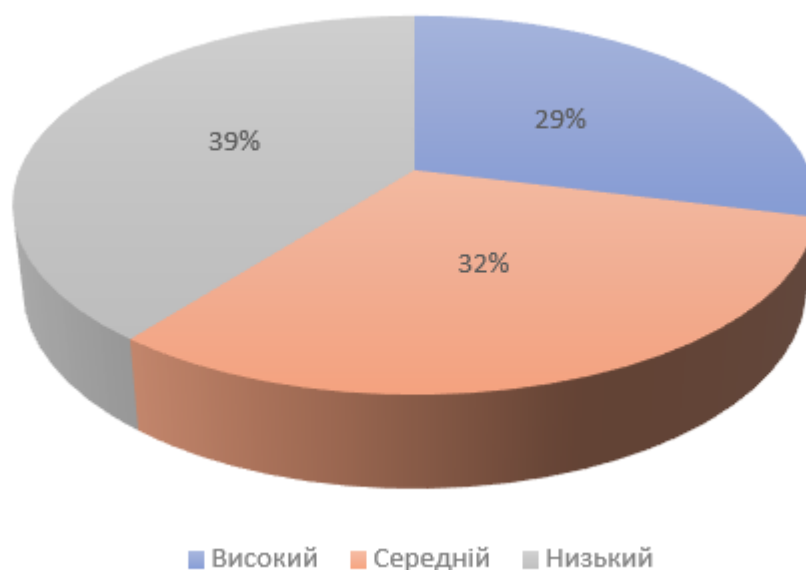
Аналіз показників комунікативних здібностей показав, що низький рівень зафіксовано у 5 студентів (13,2 %), що свідчить про наявність

виражених труднощів у сфері міжособистісного спілкування лише у незначної частини респондентів. Показники нижче середнього рівня виявлено у 9 студентів (23,7 %), що може вказувати на недостатню стабільність комунікативних умінь, однак без ознак критичних бар'єрів у взаємодії. Середній рівень комунікативних здібностей встановлено у 10 студентів (26,3 %), що характеризує сформованість базових навичок професійного спілкування на етапі навчання. Водночас високий рівень продемонстрували 8 студентів (21,1 %), а дуже високий — 6 студентів (15,8 %), що підтверджує наявність у значної частини вибірки суттєвого потенціалу для ефективної професійної комунікації.

Аналіз організаторських здібностей виявив дещо іншу структуру розподілу. Низький рівень встановлено у 4 студентів (10,5 %), що може проявлятися у труднощах із плануванням, координацією та послідовністю виконання завдань. Рівень нижче середнього зафіксовано у 7 студентів (18,4 %), що свідчить про помірні обмеження в організаційній сфері. Найбільша частка респондентів — 14 студентів (36,8 %) — перебуває на середньому рівні, що загалом дозволяє ефективно виконувати типові організаційні завдання в межах навчального процесу. Високий рівень організаторських здібностей виявлено у 10 студентів (26,3 %), тоді як дуже високий — лише у 3 студентів (7,9 %).

Порівняльний аналіз свідчить, що комунікативні здібності у студентів психологічного профілю загалом розвинені краще, ніж організаторські, що може пояснюватися специфікою професійної спрямованості та пріоритетами освітнього процесу. Разом із тим, організаторська сфера виступає перспективним напрямом подальшого розвитку в межах формувального етапу дослідження.

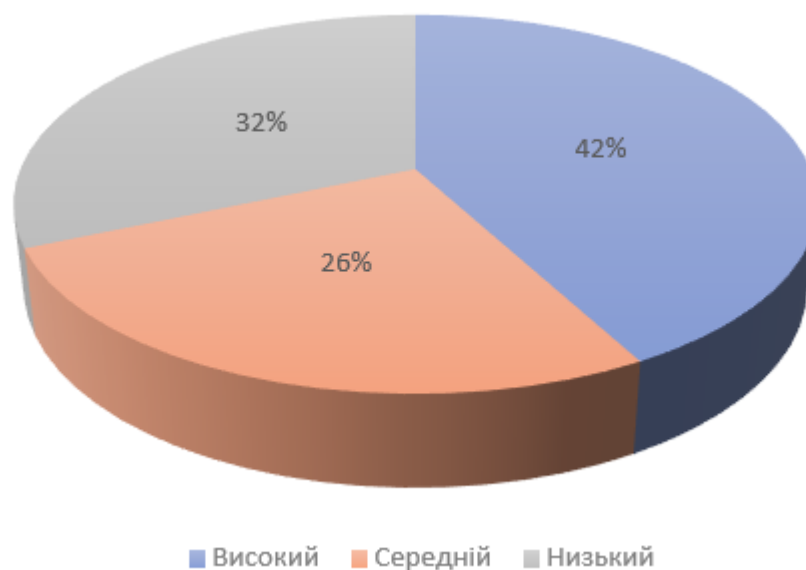
Наступним кроком було здійснено аналіз результатів діагностики самоконтролю у спілкуванні за методикою М. Снайдера, який відображає рівень регуляції поведінки та емоцій у процесі міжособистісної взаємодії.



**Рис. 2.2.2.** Кругова діаграма результату діагностики рівнів самоконтролю у спілкуванні студентів – майбутніх психологів (за методикою М. Снайдера)

Високий рівень самоконтролю встановлено у 11 студентів (28,9 %), які характеризуються здатністю гнучко регулювати власну поведінку, зберігати професійну дистанцію та ефективно управляти емоційними реакціями у процесі взаємодії. Середній рівень самоконтролю виявлено у 12 студентів (31,6 %), що свідчить про загалом сформовану регулятивну здатність, однак із можливими ситуативними коливаннями в умовах емоційної напруги. Низький рівень самоконтролю зафіксовано у 15 студентів (39,5 %), що є суттєвим показником ризику та може ускладнювати дотримання професійних меж у майбутній психологічній практиці.

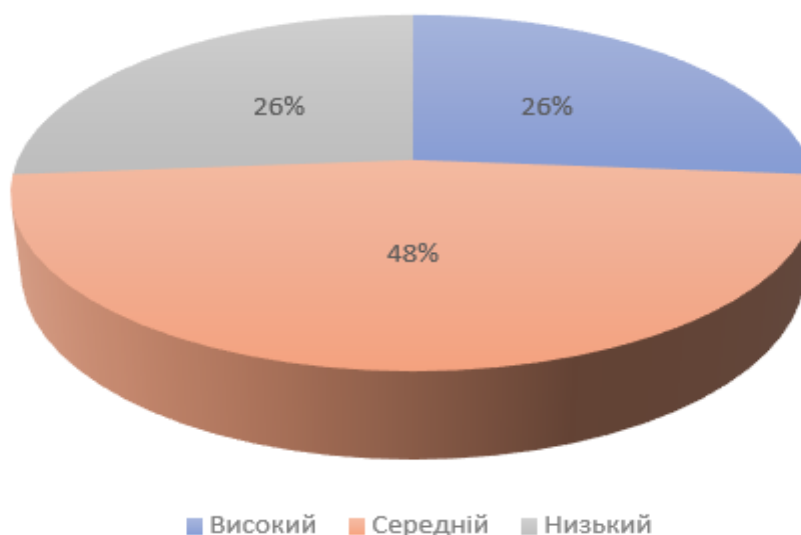
Подальший аналіз було спрямовано на вивчення рівня емоційного інтелекту за методикою Н. Холла, оскільки дана характеристика є важливою умовою ефективної емпатійної взаємодії та емоційної регуляції у професійній діяльності психолога.



**Рис. 2.2.3.** Кругова діаграма розподілу рівнів емоційного інтелекту студентів – майбутніх психологів (за методикою Н. Холла)

Результати засвідчили, що високий рівень емоційного інтелекту притаманний 16 студентам (42,1 %), що свідчить про здатність до усвідомлення та регуляції власних емоцій, а також до розуміння емоційних станів інших людей. Середній рівень встановлено у 10 студентів (26,3 %), що відображає базову готовність до емоційної взаємодії, проте потребує подальшого розвитку. Низький рівень емоційного інтелекту виявлено у 12 студентів (31,6 %), що може ускладнювати емпатійну взаємодію та ефективну емоційну саморегуляцію.

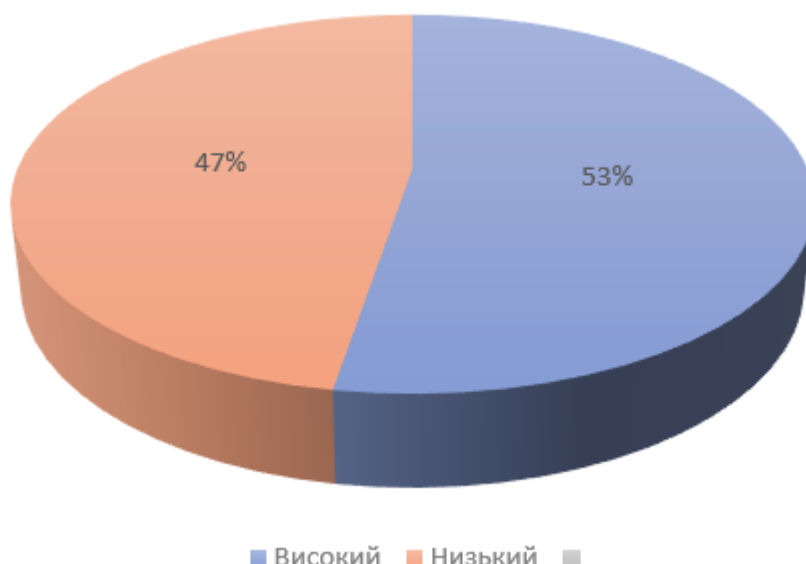
Окремий інтерес становили результати діагностики рефлексивності за методикою А. Карпова, оскільки рефлексивність є психологічним механізмом професійного саморозвитку та самокорекції.



**Рис. 2.2.4.** Кругова діаграма розподілу рівнів рефлексивності студентів – майбутніх психологів (за методикою А. Карпова)

Високий рівень рефлексивності виявлено у 10 студентів (26,3 %), які демонструють здатність до глибокого самоаналізу та усвідомленого коригування власної діяльності. Середній рівень встановлено у 18 студентів (47,4 %), що свідчить про наявність базових рефлексивних умінь, які можуть бути посилені у процесі професійної підготовки. Низький рівень рефлексивності зафіксовано у 10 студентів (26,3 %), що потенційно обмежує можливості професійного саморозвитку.

Завершальним етапом аналізу стало вивчення рівня самоорганізації діяльності за методикою Е. Мандрикової, яка відображає здатність до планування, цілепокладання та саморегуляції діяльності.



**Рис. 2.2.5.** Кругова діаграма рівнів самоорганізації діяльності студентів – майбутніх психологів (за методикою Е. Мандрикової)

Високий рівень самоорганізації виявлено у 20 студентів (52,6 %), які здатні ефективно планувати діяльність, визначати пріоритети та досягати поставлених цілей. Водночас низький рівень самоорганізації встановлено у 18 студентів (47,4 %), що може негативно впливати на стабільність професійного функціонування та результативність діяльності.

Для уточнення характеру взаємозв'язків між основними досліджуваними показниками було застосовано кореляційний аналіз за методом Пірсона. Встановлено статистично значущі позитивні зв'язки між самоорганізацією та емоційним інтелектом ( $r = 0,527$ ), між рефлексивністю та самоконтролем у спілкуванні ( $r = 0,544$ ), між емоційним інтелектом і комунікативними здібностями ( $r = 0,581$ ), а також між рефлексивністю та самоорганізацією ( $r = 0,592$ ). Отримані результати підтверджують системний характер професійної компетентності та взаємозумовленість її структурних компонентів.

Таким чином, результати констатувального етапу емпіричного дослідження дозволили визначити ключові психологічні детермінанти розвитку професійної компетентності студентів — майбутніх психологів.

Виявлені закономірності стали науковим підґрунтям для розробки формувального етапу дослідження та корекційно-розвивальної програми.

### **Висновки до другого розділу**

Проведене емпіричне дослідження детермінант розвитку професійної компетентності студентів – майбутніх психологів дозволило емпірично підтвердити основні положення, сформульовані у теоретичному аналізі першого розділу. Отримані результати засвідчили, що професійна компетентність має багатовимірний характер і формується під впливом взаємопов'язаних психологічних чинників, серед яких провідне місце посідають комунікативні здібності, самоконтроль у спілкуванні, емоційний інтелект, рефлексивність та самоорганізація діяльності.

Зокрема, результати діагностики комунікативних та організаторських здібностей підтвердили теоретичне положення про пріоритетну роль комунікації у професійній підготовці психолога. Було встановлено, що комунікативні здібності у більшості студентів сформовані на середньому та високому рівнях, тоді як організаторські здібності частіше зосереджуються навколо середнього рівня. Це узгоджується з теоретичним висновком про природну орієнтованість майбутніх психологів на міжособистісну взаємодію та водночас вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку регулятивно-організаційного компонента професійної компетентності.

Аналіз показників самоконтролю у спілкуванні підтвердив його значущість як регулятивного механізму професійної діяльності психолога, що було обґрунтовано у першому розділі. Виявлений значний відсоток студентів із низьким рівнем самоконтролю свідчить про наявність потенційних труднощів у дотриманні професійних меж, управлінні емоційними реакціями та підтриманні професійної дистанції, що актуалізує потребу у спеціально організованих тренінгових впливах.

Результати дослідження емоційного інтелекту узгоджуються з теоретичним твердженням про його ключову роль у професійній діяльності психолога як чинника емпатійної взаємодії та ефективної комунікації. Водночас наявність значної частки студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту підтверджує висновки першого розділу щодо необхідності цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності в освітньому процесі.

Дані, отримані за методикою діагностики рефлексивності, підтвердили положення про рефлексію як системоутворювальний механізм професійного становлення майбутнього психолога. Переважання середнього рівня рефлексивності свідчить про наявність базових рефлексивних умінь, однак одночасно вказує на резерви для їх поглиблення з метою підвищення усвідомленості професійних дій та відповідальності за результати діяльності.

Результати оцінки самоорганізації діяльності засвідчили значущість даного чинника для професійного розвитку, що повністю узгоджується з теоретичним уявленням про самоорганізацію як основу самостійності, відповідальності та професійної зрілості психолога. Виявлений майже рівний розподіл високих і низьких показників самоорганізації підтверджує необхідність розвитку навичок планування, цілепокладання та саморегуляції.

Кореляційний аналіз підтвердив системний характер професійної компетентності та емпірично довів взаємозв'язок між її ключовими компонентами. Зокрема, встановлені зв'язки між емоційним інтелектом і комунікативними здібностями, рефлексивністю та самоконтролем, рефлексивністю та самоорганізацією повністю узгоджуються з теоретичною моделлю, представленою у першому розділі, та підтверджують положення про інтегративну природу професійної компетентності майбутнього психолога.

Отже, результати констатувального етапу емпіричного дослідження підтвердили теоретичні положення щодо ролі психологічних детермінант у

розвитку професійної компетентності студентів – майбутніх психологів і засвідчили доцільність розробки та впровадження формувального етапу, спрямованого на цілеспрямований розвиток рефлексивності, емоційної регуляції, комунікативної компетентності та навичок самоорганізації.

### **РОЗДІЛ III.**

## **КОРЕКЦІЙНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

### **3.1. Опис структури корекційно-розвивальної програми**

Формувальний етап емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, передбачав поетапну організацію та реалізацію корекційно-розвивального впливу. Його структура включала три взаємопов'язані складові:

1. проєктування та методичне оформлення корекційно-розвивальної програми;
2. практичне впровадження програми в експериментальній групі студентів;
3. здійснення порівняльного аналізу результатів первинної та повторної діагностики після завершення формувального впливу, а також співставлення отриманих показників із результатами контрольної групи.

Метою розробленої корекційно-розвивальної програми було цілеспрямоване стимулювання розвитку професійної компетентності майбутніх психологів шляхом активізації провідних психологічних чинників, що визначають ефективність їхньої професійної підготовки. Програма ґрунтувалася на загальнонаукових і спеціальних психологічних принципах, із дотриманням етичних норм професійної діяльності та методичних вимог до розробки програм корекційно-розвивального спрямування в сучасній психологічній практиці. У процесі її конструювання враховувалися індивідуально-психологічні особливості студентів, принцип добровільної участі, активності та залученості до групової взаємодії, а також орієнтація на практичне застосування отриманих знань і навичок.

Зміст корекційно-розвивальної програми охоплював комплекс тематичних блоків, спрямованих на формування та вдосконалення професійно значущих якостей майбутніх психологів. Зокрема, програма включала питання професійної етики, розвитку рефлексивних умінь, удосконалення комунікативних навичок, формування емоційної стійкості, навичок управління стресом, саморегуляції та професійного самопланування. Структурно програма складалася зі вступної частини, основного тренінгового блоку та завершального етапу, який передбачав рефлексію, узагальнення отриманого досвіду й організацію зворотного зв'язку.

Корекційно-розвивальна програма включала десять тренінгових занять, кожне з яких було спрямоване на активізацію окремих детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Тривалість кожного заняття становила дві академічні години. Заняття проводилися у змішаному форматі: частина – в онлайн-режимі, частина – в очному форматі. Проте більшість тренінгів реалізовувалася дистанційно, що було зумовлено сучасними соціальними умовами та воєнною ситуацією в країні, яка суттєво вплинула на можливість фізичної присутності студентів.

Онлайн-формат тренінгових занять забезпечувався за допомогою платформи Zoom, функціональні можливості якої дозволяли ефективно організувати групову роботу. Зокрема, використовувалися опції візуального контакту між учасниками, поділу на малі групи в сесійних залах, демонстрації навчальних матеріалів, а також інтерактивної взаємодії в режимі реального часу, що повністю відповідало цілям корекційно-розвивального процесу.

*Таблиця 3.1.1.*

### **Структура тренінгової корекційно-розвивальної програми**

| № | Тема заняття                                   | Кількість годин | Очікувані результати                                                                            | Перелік основних вправ та техніки                                                                                                              |
|---|------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Самоаналіз та особистісна рефлексія            | 2               | Формування навичок самоаналізу, усвідомлення індивідуальних особистісних і професійних ресурсів | Вправа «Дзеркало», індивідуальне есе, техніка «Колесо життя», вправа «Професійне Я: актуальне та ідеальне», ведення рефлексивного щоденника    |
| 2 | Емоційна компетентність та управління стресом  | 2               | Розвиток навичок емоційної регуляції, зниження рівня стресу                                     | Медитативні техніки, вправа «Карта емоцій», «Емоційний термометр», техніка когнітивного переосмислення емоційних ситуацій                      |
| 3 | Ефективна комунікація у професійній діяльності | 2               | Підвищення комунікативних навичок, поліпшення міжособистісної взаємодії                         | Техніки активного слухання, парафразування, вправа «Я-повідомлення», рольові ігри «Психолог у ролі консультанта», аналіз комунікативних кейсів |

|   |                                          |   |                                                                            |                                                                                                                             |
|---|------------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | Конфліктологія та управління конфліктами | 2 | Формування навичок управління конфліктами, розвиток емпатії                | Техніка «Дерево конфлікту», вправа «Переговори», аналіз конфліктних ситуацій, модель «Трикутник Карпмана», групова дискусія |
| 5 | Професійна етика та відповідальність     | 2 | Поглиблення знань про професійну етику, формування відповідального підходу | Вправа «Кодекс професійної етики», аналіз етичних дилем, вправа «Межі професійної відповідальності», групове обговорення    |
| 6 | Лідерство та командна робота             | 2 | Розвиток навичок ефективної взаємодії в команді та лідерських якостей      | Вправа «Ролі в команді», соціально-психологічне моделювання, командні завдання, групова рефлексія                           |
| 7 | Мотивація та саморегуляція               | 2 | Підвищення навчальної та професійної мотивації, розвиток саморегуляції     | Техніка SMART-цілей, вправа «Мотиваційні бар'єри», метод внутрішнього діалогу, вправи самотиваційного аналізу               |

|    |                                                             |   |                                                                              |                                                                                                             |
|----|-------------------------------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8  | Професійне зростання та планування кар'єри                  | 2 | Формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку                   | Техніка «Професійний план», вправа «Моя кар'єрна дорога», аналіз ресурсів і обмежень професійного зростання |
| 9  | Управління часом і продуктивністю                           | 2 | Розвиток навичок тайм-менеджменту, підвищення особистої ефективності         | Техніка «Матриця Ейзенхауера», тайм-боксинг, самодіагностика часових втрат, індивідуальна робота            |
| 10 | Заключне заняття: підведення підсумків та зворотний зв'язок | 2 | Усвідомлення досягнень, надання зворотного зв'язку, планування подальших дій | Техніка «Матриця Ейзенхауера», тайм-боксинг, самодіагностика часових втрат, індивідуальна робота            |

До реалізації корекційно-розвивальної програми були залучені студенти експериментальної групи, які відбиралися у випадковому порядку із загальної вибірки респондентів. Додатковий аналіз результатів первинної діагностики засвідчив відсутність статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп на початковому етапі дослідження, що дозволяє вважати сформовані групи репрезентативними.

Експериментальна група налічувала 18 студенти, тоді як до контрольної групи увійшли 20 студенти. З метою дотримання методичних вимог до організації тренінгової роботи контрольна група була додатково поділена на дві підгрупи. Таким чином, тренінгові заняття проводилися у

двох підгрупах по 10 учасників у кожній. Для забезпечення можливості порівняльного аналізу чутливості до корекційного впливу студентів різних курсів навчання підгрупи формувалися з урахуванням курсу та освітнього профілю студентів.

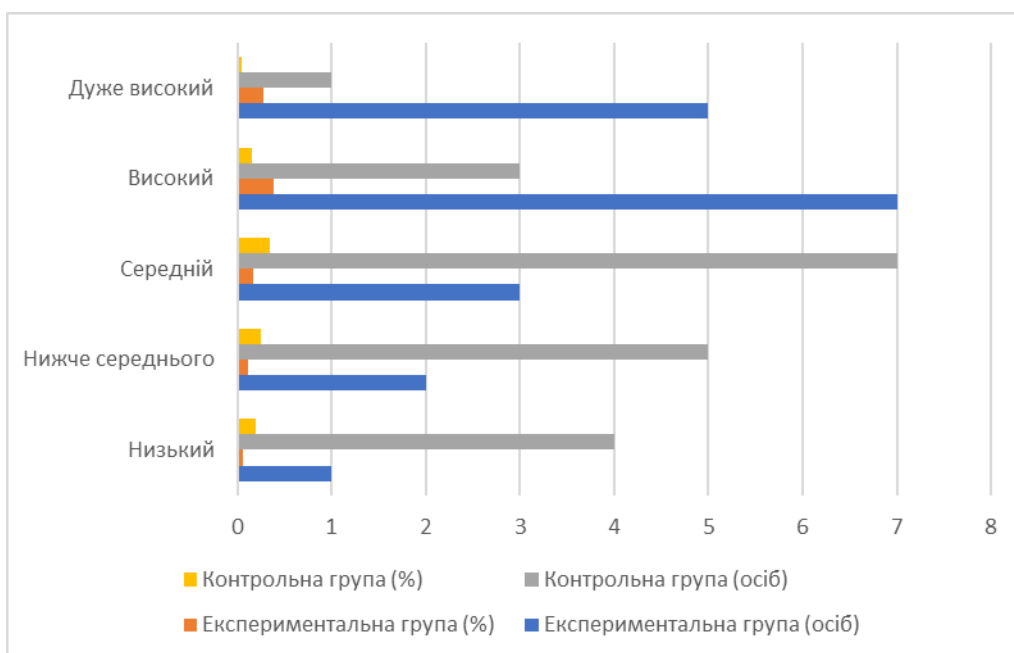
Отже, розроблена та реалізована корекційно-розвивальна програма була спрямована на комплексний розвиток професійної компетентності майбутніх психологів з урахуванням актуальних викликів сучасної освітньої реальності та умов дистанційного навчання, що забезпечило її адаптивність, практичну спрямованість і ефективність.

### **3.2. Узагальнення результатів формувального етапу експерименту**

Після завершення реалізації корекційно-розвивальної програми в експериментальній групі було здійснено повторну психодіагностику з метою оцінки динаміки змін показників професійної компетентності майбутніх психологів. Отримані результати були проаналізовані шляхом порівняння показників експериментальної групи до і після формувального впливу, а також зіставлені з аналогічними даними контрольної групи, яка не брала участі в тренінгових заняттях програми.

Аналіз результатів повторної діагностики засвідчив наявність суттєвих відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп, що свідчить про результативність здійсненого корекційно-розвивального втручання.

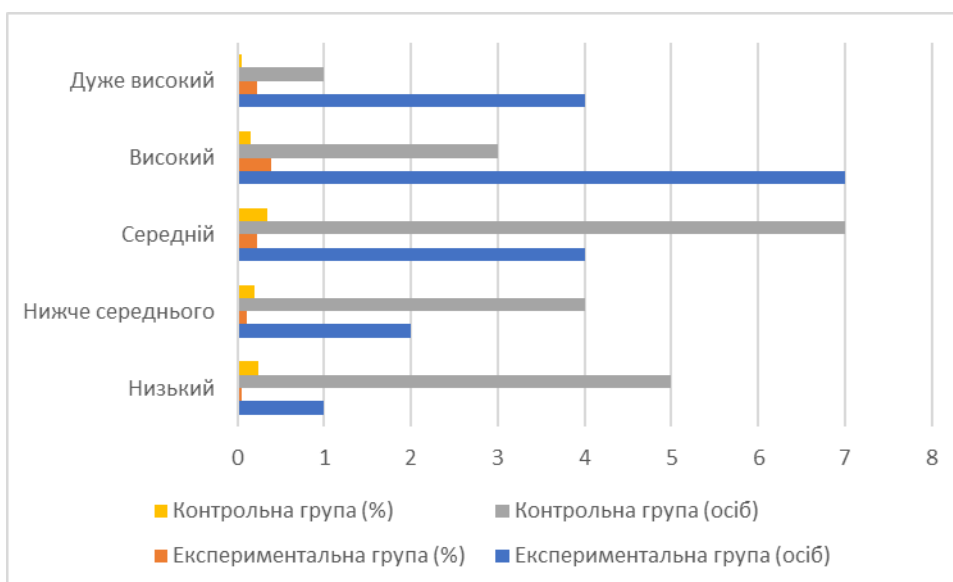
На першому етапі узагальнення результатів було розглянуто показники комунікативних здібностей студентів за методикою «КОЗ-1», порівняльні дані яких подано на **рис. 3.2.1.**



**Рис. 3.2.1.** Порівняльні результати за методикою КОЗ-1 (комунікативні здібності) в контрольній та експериментальній групах

Результати повторної діагностики свідчать про виразну позитивну динаміку розвитку комунікативних здібностей у студентів експериментальної групи. Зокрема, після проходження корекційно-розвивальної програми високий і дуже високий рівні комунікативних здібностей зафіксовано у 64,1 % учасників експериментальної групи, що істотно перевищує аналогічний показник контрольної групи, де ця частка становила лише 13,0 %. Водночас кількість студентів із низьким рівнем комунікативних здібностей в експериментальній групі зменшилася до 4,2 %, тоді як у контрольній групі цей показник залишився на рівні 21,7 %. Такі результати свідчать про ефективність корекційної роботи у розвитку професійно значущої комунікації.

Порівняльні результати організаторських здібностей за методикою «КОЗ-1» представлені на **рис. 3.2.2.**

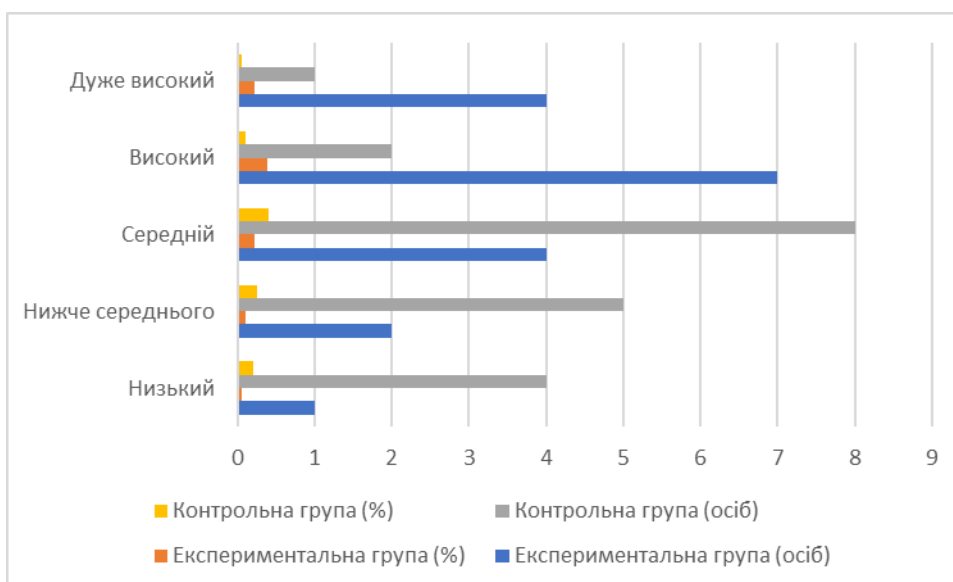


**Рис. 3.2.2.** Порівняльні результати за методикою КОЗ-1 (організаційні здібності) в контрольній та експериментальній групах

Після завершення реалізації корекційно-розвивальної програми було проведено повторну психодіагностику з метою виявлення динаміки змін показників професійної компетентності студентів — майбутніх психологів. Отримані результати аналізувалися шляхом порівняння показників експериментальної групи до і після формувального впливу, а також шляхом їх зіставлення з відповідними даними контрольної групи, яка участі у корекційно-розвивальній програмі не брала.

Аналіз результатів повторної діагностики засвідчив наявність суттєвих позитивних змін у показниках експериментальної групи, що свідчить про ефективність здійсненого корекційно-розвивального впливу.

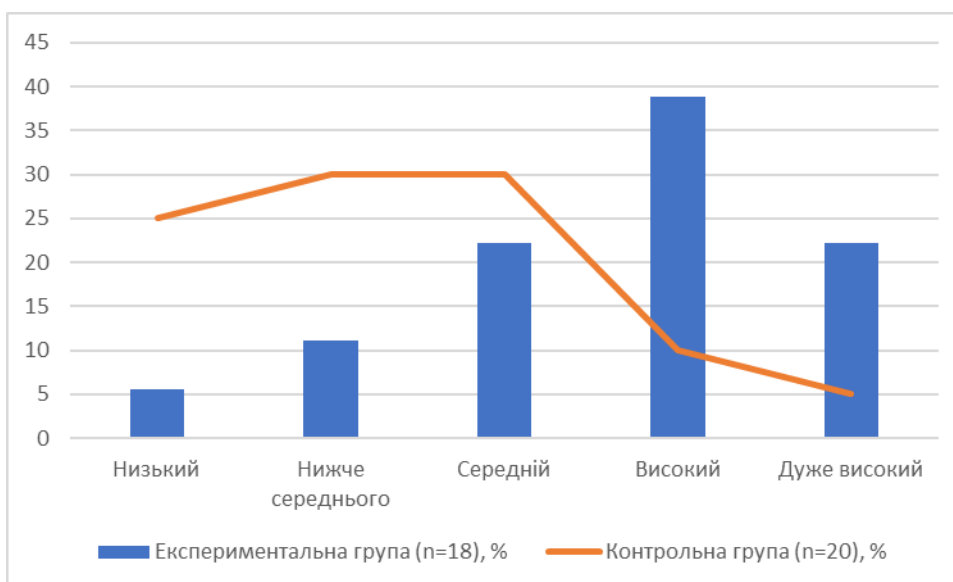
На першому етапі узагальнення результатів було проаналізовано динаміку розвитку комунікативних здібностей студентів за методикою «КОЗ-1», порівняльні дані якої подано на рис. 3.2.1.



**Рис. 3.2.1.** Порівняльні результати за методикою КОЗ-1 (комунікативні здібності) в контрольній та експериментальній групах

Результати повторної діагностики свідчать про виражену позитивну динаміку розвитку комунікативних здібностей у студентів експериментальної групи. Так, після проходження корекційно-розвивальної програми високий і дуже високий рівні комунікативних здібностей було зафіксовано у **12 студентів експериментальної групи (66,7 %)**, тоді як у контрольній групі відповідні показники спостерігалися лише у **3 студентів (15,0 %)**. Кількість студентів із низьким рівнем комунікативних здібностей в експериментальній групі скоротилася до **1 особи (5,6 %)**, тоді як у контрольній групі цей показник залишився відносно високим — **4 особи (20,0 %)**. Отримані дані підтверджують результативність корекційної роботи у розвитку професійно значущих комунікативних навичок.

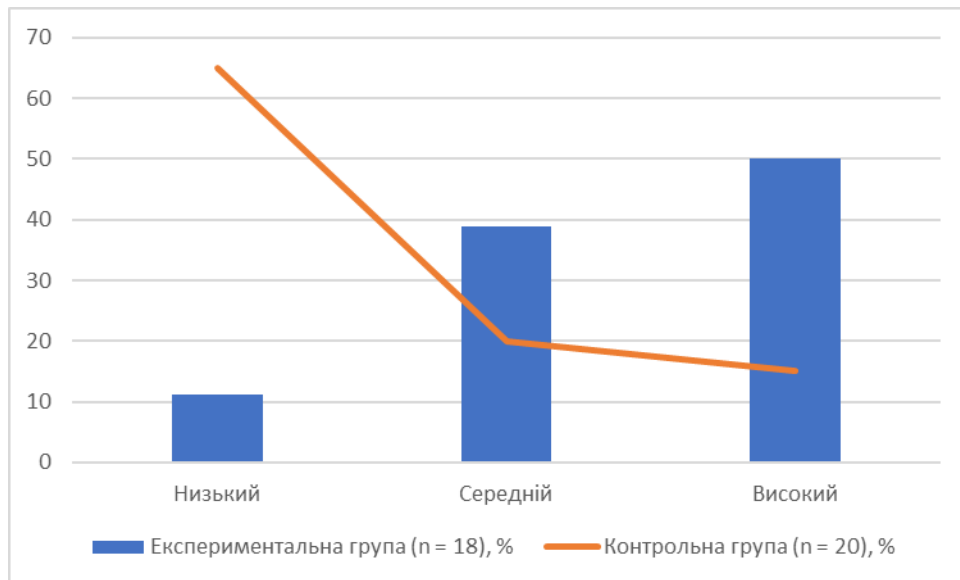
Порівняльні результати розвитку організаторських здібностей студентів за методикою «КОЗ-1» наведено на рис. 3.2.2.



**Рис. 3.2.2.** Порівняльні результати за методикою КОЗ-1 (організаторські здібності) в контрольній та експериментальній групах

Аналіз отриманих даних засвідчив істотне зростання рівня організаторських здібностей у студентів експериментальної групи. Зокрема, **11 студентів експериментальної групи (61,1 %)** продемонстрували високий і дуже високий рівні організаторських умінь, тоді як у контрольній групі аналогічні показники було зафіксовано лише у **3 студентів (15,0 %)**. Водночас у експериментальній групі значно зменшилася частка студентів із низьким та нижче середнього рівнями організаторських здібностей, що свідчить про позитивний вплив корекційно-розвивальної програми на формування навичок організації діяльності.

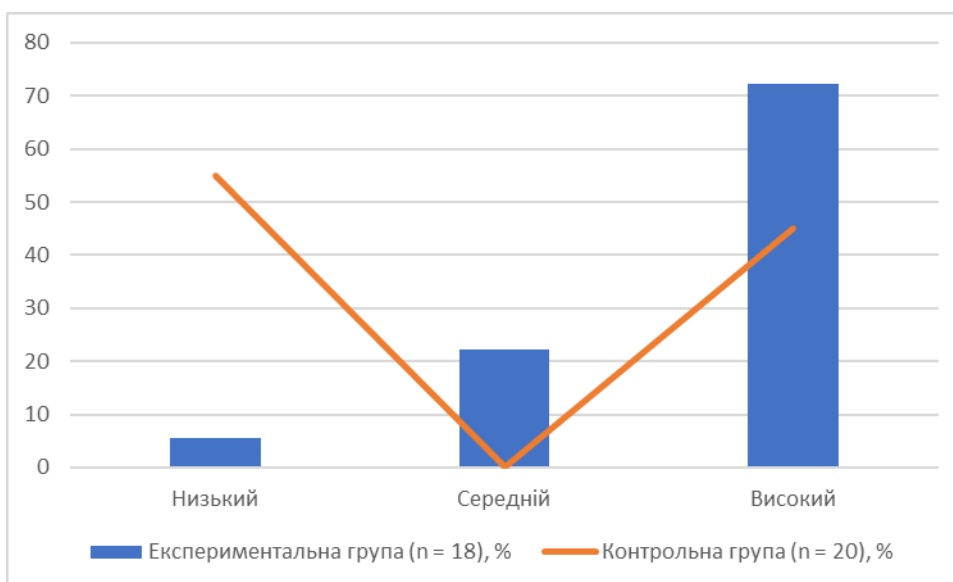
Наступним етапом аналізу стали результати діагностики рівня самоконтролю у спілкуванні за методикою М. Снайдера, порівняльні дані якої подано на рис. 3.2.3.



**Рис. 3.2.3.** Порівняльні результати за методикою оцінки рівня самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера

Результати повторної діагностики демонструють суттєве підвищення рівня самоконтролю у студентів експериментальної групи. Так, високий рівень самоконтролю було зафіксовано у **9 студентів експериментальної групи (50,0 %)**, тоді як у контрольній групі — лише у **3 студентів (15,0 %)**. Середній рівень самоконтролю продемонстрували **7 студентів експериментальної групи (38,9 %)** і **4 студенти контрольної групи (20,0 %)**. Частка студентів із низьким рівнем самоконтролю в експериментальній групі зменшилася до **2 осіб (11,1 %)**, тоді як у контрольній групі цей показник залишився високим — **13 осіб (65,0 %)**. Отримані результати підтверджують ефективність корекційних заходів у формуванні навичок емоційно-поведінкової саморегуляції.

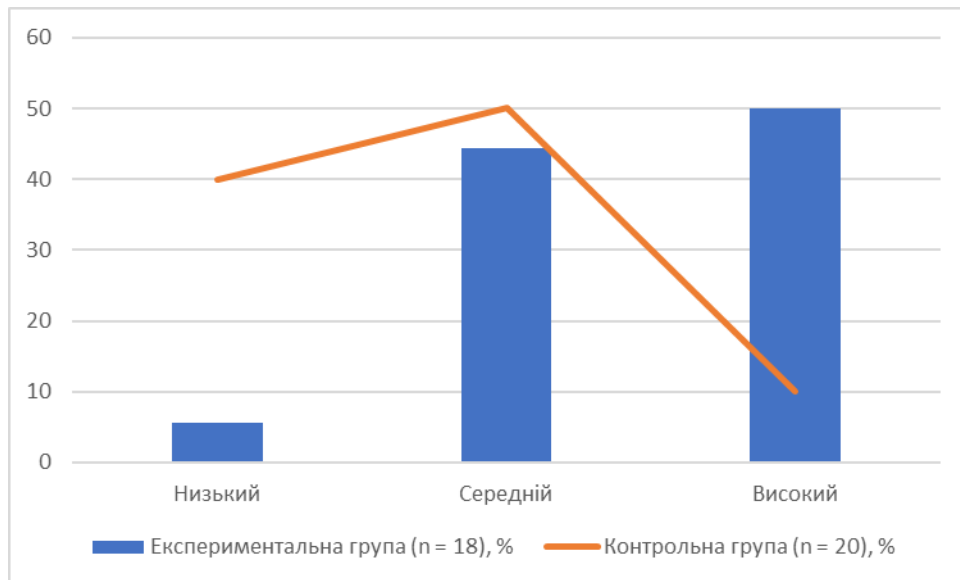
Аналіз результатів тесту емоційного інтелекту Н. Холла після формувального впливу представлено на рис. 3.2.4.



**Рис. 3.2.4. Порівняльні результати за методикою Н. Холла**

Отримані дані засвідчують значне зростання рівня емоційного інтелекту у студентів експериментальної групи. Зокрема, високий рівень емоційного інтелекту було виявлено у **13 студентів експериментальної групи (72,2 %)**, тоді як у контрольній групі — у **9 студентів (45,0 %)**. Середній рівень емоційного інтелекту зафіксовано у **4 студентів експериментальної групи (22,2 %)**, у контрольній групі цей рівень відсутній. Кількість студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту в експериментальній групі скоротилася до **1 особи (5,6 %)**, тоді як у контрольній групі вона становила **11 осіб (55,0 %)**.

Результати діагностики рефлексивності за методикою А. Карпова після корекційного впливу наведено на рис. 3.2.5.



**Рис. 3.2.5.** Порівняльні результати рівнів рефлексивності студентів контрольної та експериментальної груп (за методикою А. Карпова)

Аналіз результатів показав, що високий рівень рефлексивності було зафіксовано у **9 студентів експериментальної групи (50,0 %)**, тоді як у контрольній групі — лише у **2 студентів (10,0 %)**. Середній рівень рефлексивності спостерігався у **8 студентів експериментальної групи (44,4 %)** та **10 студентів контрольної групи (50,0 %)**. Частка студентів із низьким рівнем рефлексивності в експериментальній групі скоротилася до **1 особи (5,6 %)**, тоді як у контрольній групі вона залишалася значною — **8 осіб (40,0 %)**.

Аналіз результатів опитувальника самоорганізації діяльності Е. Мандрикової засвідчив суттєві відмінності між групами після формувального етапу експерименту. В експериментальній групі високий рівень самоорганізації було зафіксовано у **15 студентів (83,3 %)**, тоді як у контрольній групі — лише у **4 студентів (20,0 %)**. Низький рівень самоорганізації в експериментальній групі спостерігався у **3 студентів (16,7 %)**, тоді як у контрольній групі — у **16 студентів (80,0 %)**.

Отже, результати формувального етапу експерименту переконливо підтвердили ефективність корекційно-розвивальної програми в аспекті

активізації психологічних детермінант розвитку професійної компетентності студентів — майбутніх психологів.

### **Висновки до третього розділу**

Проведений формувальний етап емпіричного дослідження та результати повторної діагностики переконливо засвідчили результативність корекційно-розвивальної програми у процесі формування й підвищення професійної компетентності студентів — майбутніх психологів. Отримані емпіричні дані свідчать про суттєві позитивні зрушення у структурі професійно значущих якостей учасників експериментальної групи.

Зокрема, впровадження корекційно-розвивальної програми забезпечило помітне зростання рівнів комунікативних та організаторських здібностей студентів. Було зафіксовано істотне скорочення кількості осіб із низькими показниками зазначених характеристик та, водночас, значне збільшення частки студентів із високим і дуже високим рівнями розвитку цих здібностей, що підтверджує ефективність цілеспрямованого психологічного впливу.

Результати дослідження також засвідчили позитивну динаміку розвитку самоконтролю у спілкуванні та емоційного інтелекту студентів експериментальної групи. Значна частина учасників продемонструвала перехід від середніх до високих рівнів сформованості зазначених показників, що є важливим чинником професійної готовності майбутніх психологів до ефективної міжособистісної взаємодії та емоційно врівноваженої професійної діяльності.

Окрім цього, участь у корекційно-розвивальній програмі сприяла підвищенню рівнів рефлексивності та самоорганізації діяльності студентів. Це свідчить про зростання здатності до усвідомленого самоаналізу, саморегуляції поведінки, планування власної діяльності та відповідального ставлення до професійного саморозвитку.

Корекційно-розвивальна програма була побудована з урахуванням сучасних психологічних підходів, принципів професійної етики та реальних умов освітнього процесу, зокрема специфіки дистанційного навчання. Використання інтерактивних форм роботи та практично орієнтованих методів забезпечило активне залучення студентів до професійно значущої діяльності, що позитивно вплинуло на їхню мотивацію та особистісно-професійний розвиток.

Отже, результати дослідження підтверджують високу ефективність корекційно-розвивальної програми як засобу активізації психологічних чинників розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Отримані висновки можуть бути використані як науково-методичне підґрунтя для подальших досліджень, а також для впровадження аналогічних програм у практику професійної підготовки фахівців психологічного профілю.

## **ВИСНОВКИ**

Проведена дослідно-експериментальна робота дала змогу сформулювати такі узагальнені висновки:

1. Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює не лише соціально-економічні зміни, а й висуває нові вимоги до рівня професійної підготовки фахівців, зокрема щодо сформованості їхньої професійної компетентності.
2. Компетентність у сучасному науковому розумінні трактується як інтегрована здатність особистості, що ґрунтується на сукупності знань, досвіду, ціннісних орієнтацій і здібностей, сформованих у процесі навчання та практичної діяльності, і забезпечує можливість ефективного виконання професійних завдань.
3. Професійна компетентність розглядається як динамічне поєднання знань, умінь і навичок, що забезпечує готовність особистості до самореалізації у професійній діяльності. Вона інтегрує як фахові, так і особистісні характеристики психолога та орієнтує його на постійне професійне зростання, прогнозування й планування практичної діяльності.
4. Професійна компетентність психолога є важливим показником рівня його професіоналізму та значною мірою детермінується особистісними характеристиками, зокрема сформованою Я-концепцією, емоційно-вольовою сферою, здатністю до саморегуляції, творчим мисленням, рефлексивністю та комунікативними вміннями.
5. У структурі професійної компетентності психолога доцільно виокремлювати емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний та діяльнісно-вольовий компоненти, які перебувають у тісній взаємодії та забезпечують цілісність професійного становлення.
6. Визначальним системоутворювальним чинником розвитку професійної компетентності майбутнього психолога виступає його професійна спрямованість, що відображає стійку готовність до обраної діяльності та

зумовлює розвиток професійно важливих якостей, зокрема рефлексивності й комунікативності.

7. Зазначені професійно значущі якості були визначені як провідні психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів і стали методологічною основою для організації дослідно-експериментальної роботи та розробки корекційно-розвивальної програми.
8. Емпіричне дослідження детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів було організовано у кілька послідовних етапів, що забезпечило комплексний аналіз професійних характеристик студентів. Застосування валідних психодіагностичних методик (КОЗ-1, методик М. Снайдера, Н. Холла, А. Карпова, Е. Мандрикової) дало змогу оцінити комунікативні, організаційні, емоційні, рефлексивні та регулятивні аспекти професійної підготовки.
9. Результати дослідження підтвердили наявність тісних взаємозв'язків між рівнем професійної компетентності та такими психологічними детермінантами, як комунікативні й організаційні здібності, емоційний інтелект, рефлексивність і самоорганізація діяльності. Кореляційний аналіз засвідчив взаємозумовленість зазначених показників та їх значущість для ефективної професійної діяльності психолога.
10. Дані повторної діагностики продемонстрували позитивний вплив корекційно-розвивальної програми на підвищення рівня професійної компетентності студентів експериментальної групи. Було зафіксовано суттєве зменшення кількості осіб із низькими показниками та зростання частки студентів із високими рівнями розвитку комунікативних, організаційних і регулятивних здібностей.
11. Корекційно-розвивальна програма була розроблена з урахуванням сучасних психологічних підходів і специфіки освітнього процесу, зокрема умов дистанційного навчання. Використання інтерактивних і практично орієнтованих методів сприяло підвищенню мотивації студентів та активізації основних чинників їхнього професійного розвитку.

12. Загалом результати дослідження підтверджують високу ефективність корекційно-розвивальної програми та її доцільність у системі професійної підготовки майбутніх психологів. Отримані висновки можуть бути використані як теоретико-методичне підґрунтя для подальших наукових досліджень і впровадження аналогічних програм у практику вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. О. Уявлення про професійну компетентність та привабливість майбутньої професії для студентів психологічних факультетів. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. VII. Вип. 7. Київ: Генезум, 2016. С. 13-25.
2. Антонова Н. О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»: збірник наукових праць. Миколаїв, 2011. Вип. 2 (6). С. 20-24.
3. Бабаян Ю. О. Теоретичні аспекти проблеми рефлексивної компетентності особистості. Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»: збірник наукових праць. Миколаїв, 2013. Вип. 10 (91). С. 33-37.
4. Барінова Л. Я. Психологічна компетентність особистості. Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія, 2014. Вип. 19 (31). С. 29-35.
5. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі, 2013. № 10. С. 8-14.
6. Брюханова Н. О. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2007. № 4. С. 40-49.
7. Брюховецька Є. В. Сутність і структура професійної компетентності. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2013. Вип. 3. С. 12-19.
8. Вінтюк Ю. Професійна компетентність майбутніх психологів: її сутність і можливості формування. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2016. № 4. С. 36-47.

9. Вінтюк Ю. Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у процесі позааудиторної діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прокордоної служби України. Серія: Педагогічні науки / гол. ред.. О. В. Діденко. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2022. № 3(30). С. 132-151.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови ( з дод. і допов.) (уклад. і голова ред.. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
11. Вовк В. П., Мельничук С. Л. Психологічна компетентність як важливий чинник професійного становлення майбутнього практичного психолога. Психологія особистості, 2021. Вип. 26. С. 65-69.
12. Вербан Є. О. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
13. Гліченко О. О. Професійна компетентність – освітній критерій професіоналізації майбутнього психолога. Вісник Луганського національного університету ім.. Тараса Шевченка, 2018. № 8(322). Ч. І. С. 81-88.
14. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання: дисер.....доктора філософії: 016 – спеціальна освіта. Київ, 2021. 216 с.
15. Григоренко Т. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів. Педагогічний часопис Волині: науковий журнал. Луцьк: СЛУ ім. Лесі Українки, 2019. 3 1(12). С. 78-86.
16. Григоренко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2020. № 8(102). С. 107-118.

17. Грись А., Павлюк М. Типи компетентностей психолога при роботі із кризовими станами у клієнтів. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія, 2021. Вип. 1. С. 10-18.
18. Гутиря М., Кононова М. Чинники професійної само актуалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки, 2021. Вип. 11. С. 56-62.
19. Дружиніна І. Професійне становлення майбутніх психологів: теоретико-методологічний аналіз проблеми. Освіта регіону, 2001. Вип. 2. С. 425-430.
20. Дуткевич Т. В. Практична психологія: Вступ у спеціальність: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.
21. Енциклопедія освіти / Гол. ред.. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
22. Завіниченко Н. Б. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами соціально-психологічного навчання. Проблеми загальної та педагогічної психології. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2019. Вип. 1. Т. 7. С. 105-113.
23. Здоровець Т. Г. Професійна компетентність майбутніх практичних психологів у контексті екологічної психології..
24. Ілющенко С. Ю. Психологічний зміст феномена рефлексії як властивості, процесу, стану. Питання психології. Вісник Національного університету оборони України, 2020. № 4(57). С. 32-43.
25. Іващенко А. І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів: дисер....канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2020. 248 с.
26. Ісаєвич С. Професійна компетентність майбутніх психологів щодо профілактичної роботи з дітьми, що мають невротичні ознаки. Проблеми гуманітарних наук. Психологія, 2019. Вип. 47. С. 67-78.

27. Капункіна Ю. С. Компоненти комунікативної компетентності майбутніх психологів. Актуальні проблеми особистісного зростання: збірник наукових праць Всеукраїнської наук.-практ. конф. для молодих вчених / Ред. Кол. Л. П. Журавльова, Л. О. Котлова, К. А. Марчук. Житомир: Вид. ЖДУ ім. Івана Франка, 2019. С. 159-161.
28. Кетлер-Митницька Т. С. Психолого-педагогічні умови формування інтернальності як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів. Науковий журнал Хортицької наукової академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: науковий журнал / редкол. В. В. Нечипуренко. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 2(3). С. 88-98.
29. Комінко С. Б., Кучер Г. В. Кращі методи психодіагностики: навчальний посібник. Тернопіль: Карт-бланш, 2005. 406 с.
30. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія / авт. кол.: під наук. ред.. Лозової О. М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с.
31. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред.. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
32. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років.  
[URL:https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennja-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti](https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennja-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti)
33. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. Наукові записки НаУКМА: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 2016. Т. 188. С. 27-31.
34. Левинська І. Б. Структура моделі формування професійної компетентності майбутніх психологів засобами порт фоліо. Науковий

- часопис НПУ ім.. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2018. Вип. 64. С. 128-132.
35. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. Практична психологія та соціальна робота, 1999. № 1. С. 2-6.
  36. Марценюк М. О. Особливості професійної та особистісної готовності психолога до професійної діяльності. Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць / ред.. кол. І. В. Артьомов та ін. Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2(9). С. 366-382.
  37. Матвієнко О. В. , Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. Науковий часопис Херсонського державного університету, 2014. Вип.1(1). С. 215-220.
  38. Мілютіна К. Л. Динаміка професійної компетентності практичних психологів у процесі перенавчання. Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. Київ, 2005. Вип. 3. С. 363-367.
  39. Міхалець І. В. Напрями розвитку професійної компетентності майбутніх психологів в умовах закладу вищої освіти. Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: науковий журнал / редкол. В. В. Нечипуренко. Запоріжжя: Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія Запорізької обласної ради, 2023. Вип. 2(9). С. 72-76.
  40. Низовець О. А. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Актуальні проблеми професійної діяльності молодих спеціалістів: збірник наукових праць. Київ, 2018. С. 355-362.
  41. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Освітологічний дискурс. Київ, 2018. № 1-2(20-21). С. 267-278.

42. Панок В. Г. До питання розробки алгоритмів діяльності практичних психологів. Харківський осінній марафон психотехнологій: матеріали III Міжрегіональної наук.-практ. конференції м. Харків, 26 жовтня 2019 р. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Київ, 2019. С. 179-181.
43. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. Практична психологія та соціальна робота, 2003. № 4. С. 14-19.
44. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. Наука і освіта, 2016. № 11. С. 49-55.
45. Перегончук Н. В. Професійна компетентність і професійна самореалізація майбутнього психолога в умовах трансформаційного суспільства. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 77-81.
46. Помиткіна Л. В. Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 2015. № 23. С. 99-104.
47. Подшивайлова Л. І., Подшивайлов М. М. Ключові чинники формування профільних компетентностей майбутніх психологів. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів. Вінниця: Віндрук, 2014. С. 15-39.
48. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.
49. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. Практична психологія та соціальна робота, 1998. № 6-7. С. 3-6.
50. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник [Текст] / [уклад.: М. В. Лемак, В. Ю.Петрище]. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород: Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 616 с.

51. Сауков Т. О. Особливості динаміки розвитку професійної компетентності майбутніх психологів у закладі вищої освіти. Перспективи та інновації науки, 2023. № 14(32). С. 772-784.
52. Савчин М. В., Василенко Л. П. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у практиці викладання психологічних дисциплін. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, 2021. № 3. С. 96-100.
53. Синишина в. Психологічні чинники реалізації компетентнісного підходу до підготовки психологів. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології, 2021. № 6(64). С. 94-104.
54. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ: Інтерсервіс, 2015. 178 с.
55. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2013. 372 с.
56. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.
57. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. Наука і освіта: науково-практичний журнал Південно-наукового центру АПН України, 2009. № 1-2. С. 128-134.
58. Цільмак О. М. Класифікація професійно важливих якостей психолога-консультанта. Юридична психологія, 2020. № 2(27). С. 17-23.
59. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1999. Вип. 19. С. 271-279.
60. Чепелева Н. В. Конструювання досвіду як чинник розвитку професійної компетентності психологів. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2020. Вип. 7. С. 1-20.

61. Шайда О. Г., Чернякова О. В., Шайда Н. П. Соціально-психологічні чинники професійної діяльності сучасних фахівців. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, 2021. Вип. 3. С. 54-58.
62. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 604 с.
63. Шевченко Н. Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. Вісник Дніпровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія, 2013. № 1(5). С. 95-101.
64. Шевченко Н. Ф. Рефлексивність як чинник розвитку особистості психолога-консультанта. Журнал сучасної психології, 2022. № 4(27) С. 86-92.
65. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. Вища школа, 2010. № 2. С. 31-36.
66. Шубін О., Сіменко І., Пальцун І. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ. Вища освіта України, 2011. № 3. С. 119-125.
67. Ященко Ю. Аналіз існуючих підходів щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція» в освіті. . Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2013. Вип. 3. С. 13-20.
68. Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D., and Gowing, M. (2002). Developing competency models to promote integrated human resource practices. Hum. Resour. Manage. 41, 309–324. doi:10.1002/hrm.10043
69. Schippmann, J. S., Ash, R., Battista, A., Carr, M., Eyde, L., Hesketh, L. D., et al. (2000). The practice of competency modeling. Pers. Psychol. 53, 703–740. doi:10.1111/j.1744-6570.2000.tb00220.x

**ЗГОДА**  
**на використання кваліфікаційної магістерської роботи**

Я, Терещенко Олена Андріївна, даю згоду на використання наданих матеріалів, а саме: внесення кваліфікаційної магістерської роботи у базу даних репозитарію Державного університету економіки і технологій; відтворення роботи чи її частини в електронній формі, не змінюючи її змісту; виготовлення електронних копій для постійного архівного зберігання; надання електронних копій роботи для відкритого доступу в мережі Internet.

Підтверджую, що розміщуючи роботу в репозитарії ДУЕТ, я не порушую прав третіх осіб.



03.01.2026

(дата)

Олена ТЕРЕЩЕНКО  
(Ім'я, ПРІЗВИЩЕ)