ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня
МАГІСТР

за спеціальністю 053 Психологія

СОЛОВЙОВА КОСТЯНТИНА ГЕННАДІЙОВИЧА

Кваліфікаційна робота
допущена до захисту
Зав. кафедри_____
«04» травня 2026 р.

Науковий керівник:
Раєвська Я.М.,
доктор психологічних наук,
професор
Рецензент:
Комар Т.В.,
доктор психологічних наук,
професор

КИЇВ – 2026

Реєстрація

номер	дата, підпис лаборанта кафедри

Рекомендовано до захисту

Я.М. Раєвська

підпис наукового керівника	ініціали, прізвище наукового керівника

Результат захисту

оцінка	дата захисту

Голова ЕК

Н.В. Волинець

підпис	ініціали, прізвище

Члени ЕК

С.А. Палій

підпис	ініціали, прізвище

В.Б. Синякова

підпис	ініціали, прізвище

О.Л. Туриніна

підпис	ініціали, прізвище

Секретар ЕК

Д.В. Бур’ян

підпис	ініціали, прізвище

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»
Навчально-науковий інститут психології та соціальних наук

Кафедра психології

спеціальність *Психологія*
курс ІІ *(магістратура)*

ЗАВДАННЯ

на кваліфікаційну роботу магістра

Соловйова Костянтина Геннадійовича

1. Тема роботи: **Психологічні особливості становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.**

2. Цільова установка: заклади фахової передвищої освіти м. Львова; вихідні дані: матеріали професійної та переддипломної практики, навчальні посібники, монографії, методичні вказівки, ресурси інтернету, періодичні видання з теми дослідження.

3. Перелік графічного матеріалу 12 табл., 2 рис.

4. Консультанти по роботі (із зазначенням розділів):

Розділ	**Консультант (Прізвище, ініціали)**	**Підпис, дата**	
		Завдання видав	**Завдання прийняв**
Розділ 1	Раєвська Я.М.		
Розділ 2	Раєвська Я.М.		
Розділ 3	Раєвська Я.М.		

5. Зміст роботи:

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.

Розділ 3. Психологічні умови та напрями формування професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.

Висновок

Список використаних джерел

Додатки

Календарний план виконання роботи

№ п/п	Етапи виконання роботи	Термін виконання	
		За планом	**Фактичний**
1.	Вибір теми і призначення наукового керівника кваліфікаційної роботи магістра.	червень 2025	червень 2025
2.	Затвердження теми кваліфікаційної роботи магістра.	липень 2025	липень 2025
3.	Отримання завдання на проведення наукового дослідження та підготовка календарного плану виконання кваліфікаційної роботи магістра, затвердження його керівником.	серпень 2025	серпень 2025
4.	Збір та узагальнення матеріалу за темою роботи.	жовтень 2025	жовтень 2025
5.	Підготовка першого (чорнового) варіанту роботи і подання його на перевірку науковому керівнику.	грудень 2025	грудень 2025
6.	Доопрацювання тексту роботи з врахуванням зауважень наукового керівника, збагачення роботи додатковими дослідженнями, що проводилися під час переддипломної практики, і подання її на повторне читання.	січень-березень 2026	січень-березень 2026
7.	Подання кваліфікаційної роботи магістра на реєстрацію на кафедру, рецензування та написання відгуку науковим керівником.	квітень 2026	квітень 2026
8.	Підготовка до захисту кваліфікаційної роботи магістра на засіданні Екзаменаційної комісії.	травень 2026	травень 2026
9.	Захист виконаної кваліфікаційної роботи.	червень 2026	червень 2026

Дата видачі завдання _____

Науковий керівник _____ (Раєвська Я.М.)

Завдання прийняв(ла)
до виконання
здобувач(ка) _____ (Соловйов К.Г.)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 89 с., 12 табл., 2 рис., 80 джерел, 4 додатки.

Об'єкт дослідження: професійне становлення особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.

Мета: дослідити психологічні особливості становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу та визначити умови його ефективного формування.

Гіпотеза дослідження: становлення професіоналізму особистості є більш ефективним за умови цілеспрямованого розвитку ключових компетентностей, які інтегрують мотиваційні, когнітивні та особистісні ресурси.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз літератури з проблеми дослідження, узагальнення, порівняння, систематизація;

- емпіричні: спостереження, бесіда, тестування (методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса, методика «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Н. Смирнова, а саме, шкала щирості, Мотивація професійної діяльності (методика К. Замір в модифікації А. Реана), тест на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Я. Розен));

- методи математичної статистики: описова статистика, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт парної кореляції Пірсона).

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ОСОБИСТОСТІ, КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД, ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ, ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК, ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ

PERSONAL PROFESSIONALISM, COMPETENCY-BASED APPROACH, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PERSONAL DEVELOPMENT, PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

ЗМІСТ

ВСТУП……..7

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ…...10

1.1. Поняття професіоналізму особистості та його місце у структурі особистості……10

1.2. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професіоналізму особистості……15

1.3. Теоретичні підходи до аналізу психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості у процесі професійного розвитку……20

Висновки до першого розділу……..26

РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ……28

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження……28

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження……34

Висновки до другого розділу……43

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ……47

3.1. Зміст, структура та основні напрями програми розвитку професіоналізму особистості на засадах компетентнісного підходу……47

3.2. Оцінка ефективності впровадження програми розвитку професіоналізму особистості……53

Висновки до третього розділу……61

ВИСНОВОК……..65

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……69

ДОДАТКИ……78

ВСТУП

Актуальність проблеми. Розвиток українського суспільства характеризується динамічними соціально-економічними трансформаціями, умовами воєнної нестабільності та зростанням вимог до якості професійної підготовки фахівців. У цих умовах особливої значущості набуває проблема становлення професіоналізму особистості, що розглядається як інтегративна характеристика, яка відображає рівень сформованості знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і здатності до ефективного виконання професійної діяльності. Важливу роль у цьому процесі відіграє компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес не лише на засвоєння знань, а й на формування ключових і професійних компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості.

Психологічні особливості становлення професіоналізму особистості проявляються у розвитку мотиваційно-смислової сфери, самосвідомості, рефлексії, відповідальності, здатності до саморегуляції та професійного самовизначення. У період навчання у закладах фахової передвищої освіти відбувається інтенсивне формування професійної ідентичності, становлення професійно важливих якостей і базових компетентностей. Саме цей етап є критичним для закладання основ майбутнього професіоналізму, що зумовлює необхідність наукового осмислення психологічних чинників і умов його розвитку в контексті компетентнісного підходу.

Недостатня сформованість компетентностей, низький рівень усвідомлення професійних цілей і відсутність внутрішньої мотивації можуть призводити до формального засвоєння знань, зниження ефективності професійної підготовки та труднощів у подальшій професійній діяльності. У зв’язку з цим особливої актуальності набуває дослідження психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості та визначення умов його цілеспрямованого формування у процесі фахової підготовки.

Стан вивчення проблеми. Питання професійної компетентності та професіоналізму особистості активно досліджуються у сучасній психологічній і

педагогічній науці. Концептуальні засади компетентнісного підходу в освіті розроблялися у працях зарубіжних учених, зокрема Дж. Равена, Р. Уайта, К. Юнга, а також українських дослідників – І. Беха, С. Максименка, В. Рибалки, Н. Ничкало, О. Дубасенюк, О. Овчарук, Н. Бібік, Т. Яценко та ін., які обґрунтовують компетентність як інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, цінності та досвід діяльності.

У контексті професійного становлення та розвитку особистості вагомий внесок здійснено українськими науковцями В. Казміренком, В. Барком, М. Братасюком, О. Манохою, В. Медведєвим, О. Морозовим, В. Татенком, О. Тімченком, які розглядають професіоналізм як складне особистісно-діяльнісне утворення. Проблеми професіоналізму та професійної компетентності також висвітлено у працях Л. Пуховської, С. Сисоєвої, В. Пономаренка, де акцентовано увагу на ролі освіти, саморозвитку та професійної підготовки у формуванні компетентного фахівця.

Об’єкт дослідження: професійне становлення особистості.

Предмет дослідження: психологічні особливості становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу та визначити умови його ефективного формування.

Для виконання поставленої мети було визначено наступні ***завдання*:**

1) проаналізувати наукові підходи до розуміння професіоналізму особистості у психології;

2) розкрити сутність компетентнісного підходу як основи професійного становлення;

3) здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості;

4) визначити психологічні умови та напрями розвитку професіоналізму особистості у процесі фахової підготовки.

Для розв’язання поставлених завдань використано комплекс **методів дослідження:**

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, порівняння, узагальнення та систематизація;
- *емпіричні*: спостереження, бесіда, психодіагностичні методики (методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса, методика «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Н. Смирнова, а саме, шкала щирості, Мотивація професійної діяльності (методика К. Замір в модифікації А. Реана), тест на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Я. Розен));
- *методи математичної обробки даних*: кількісний і якісний аналіз отриманих даних та інтерпретація результатів дослідження.

База дослідження: Емпіричне дослідження проведено у місті Львові на базі закладів фахової передвищої освіти. У дослідженні взяли участь 50 студентів віком 17-20 років, які здобувають освіту за різними освітньо-професійними програмами. Вибірка сформована з урахуванням статевого балансу. Дослідження здійснено у 2025 році.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні особливості становлення професіоналізму особистості та уточненні ролі компетентнісного підходу у цьому процесі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у системі професійної підготовки студентів, розробці програм розвитку професійних компетентностей і психологічного супроводу процесу професійного становлення особистості.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, переліку посилань та додатків. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 89 сторінок, із яких 68 сторінок основного тексту. Перелік посилань складається із 80 найменувань. Робота містить 4 додатки.

РОЗДІЛ
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

1.1. Поняття професіоналізму особистості та його місце у структурі особистості

У сучасній психологічній науці поняття професіоналізму особистості розглядається як складне інтегративне утворення, що відображає рівень сформованості професійно значущих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей і здатності до ефективного виконання професійної діяльності. Професіоналізм виступає не лише результатом засвоєння певного обсягу знань, а й показником гармонійного поєднання інтелектуального, мотиваційного, емоційно-вольового та поведінкового компонентів особистості, що забезпечують успішну самореалізацію у професійній сфері. На думку О. М. Кокуна, професіоналізм особистості доцільно розглядати як процес і результат професійного становлення, що передбачає поступове накопичення досвіду, розвиток професійної компетентності та формування стійкої професійної ідентичності [22]. У цьому контексті професіоналізм набуває динамічного характеру, оскільки формується упродовж усього життєвого шляху особистості та залежить від умов професійної діяльності, соціального середовища та внутрішніх ресурсів індивіда.

Важливим аспектом розуміння професіоналізму є його зв’язок із професійною компетентністю. На думку О. А. Бакаленко, психологічна компетентність виступає ключовою складовою професіоналізму сучасного фахівця, оскільки саме вона забезпечує здатність ефективно діяти у складних і змінних умовах професійної діяльності [3]. У свою чергу, компетентність включає не лише знання та вміння, а й особистісні якості, цінності, установки та

готовність до саморозвитку. У дослідженнях Т. В. Григоренко підкреслюється, що професіоналізм формується як результат цілеспрямованої професійної підготовки, у процесі якої відбувається розвиток системи професійних компетентностей, необхідних для здійснення діяльності на високому рівні [13]. При цьому особливого значення набуває компетентнісний підхід, який орієнтує освітній процес на формування здатності діяти, а не лише володіти знаннями.

Професіоналізм особистості тісно пов'язаний із процесом професійного становлення. На думку Ю. П. Вінтюка, професійне становлення майбутніх психологів є багатовимірним процесом, що охоплює розвиток професійної спрямованості, формування професійної самосвідомості та набуття практичного досвіду [10]. У цьому процесі важливу роль відіграє усвідомлення особистістю власних професійних цілей, цінностей і можливостей. Особливу увагу у структурі професіоналізму приділено мотиваційній складовій. На думку Н. О. Антонової, готовність до професійної діяльності формується на основі внутрішньої мотивації, яка визначає рівень залученості особистості у професійну діяльність і прагнення до професійного зростання [1]. Мотиваційна сфера виступає внутрішнім регулятором професійної активності та визначає спрямованість поведінки особистості у професійному середовищі.

У контексті структури особистості професіоналізм розглядається як системоутворювальний компонент, що інтегрує різні психологічні підструктури. Зокрема, на думку Н. В. Перегончук, професійна компетентність майбутнього психолога формується як результат взаємодії когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, що забезпечують цілісність професійної діяльності [32]. Такий підхід дозволяє розглядати професіоналізм як багаторівневу систему, що включає як внутрішні, так і зовнішні аспекти діяльності. Проблема професійної ідентичності є невід'ємною складовою професіоналізму. На думку Ж. П. Вірної, професійна ідентичність психолога формується у процесі навчання та професійної діяльності і відображає рівень усвідомлення себе як представника певної професії [11]. Саме професійна ідентичність забезпечує стабільність професійної позиції особистості та її здатність до самореалізації.

Важливим компонентом професіоналізму є саморегуляція та здатність до саморозвитку. На думку О. О. Лазуренко, процес професійного самоздійснення особистості передбачає активне використання внутрішніх ресурсів, розвиток рефлексії та здатність до самоконтролю [25]. Це дозволяє особистості адаптуватися до змінних умов професійної діяльності та забезпечує її ефективність.

У структурі професіоналізму також важливе місце посідають комунікативні здібності. На думку О. І. Артемової, комунікативна компетентність є необхідною умовою ефективної професійної діяльності психолога, оскільки забезпечує взаємодію з клієнтами, колегами та іншими суб'єктами професійного середовища [2]. Розвиток комунікативних умінь сприяє підвищенню рівня професійної ефективності та якості виконання професійних функцій. Особистісний аспект професіоналізму підкреслюється у дослідженнях Н. Ф. Шевченко, яка зазначає, що становлення професійної свідомості є ключовим чинником формування професіоналізму практичного психолога [63]. Професійна свідомість включає усвідомлення значущості професійної діяльності, відповідальність за її результати та готовність до постійного професійного розвитку.

Суттєвим є також вплив соціального середовища на формування професіоналізму. На думку В. Г. Панка, розвиток професійних якостей майбутніх психологів відбувається у контексті соціальних трансформацій, що визначають нові вимоги до професійної діяльності та рівня підготовки фахівців [30]. Це зумовлює необхідність адаптації освітніх програм до сучасних викликів і потреб суспільства. На думку Л. М. Руденко, професійна компетентність як складова професіоналізму включає низку взаємопов'язаних компонентів – когнітивний, операційний, мотиваційний і рефлексивний, що забезпечують цілісність професійної діяльності [49]. Така структура підкреслює, що професіоналізм не обмежується лише знаннями чи навичками, а передбачає здатність до їх усвідомленого застосування, оцінювання та вдосконалення.

Значну роль у становленні професіоналізму відіграє процес самопроєктування особистості. На думку Н. В. Чепелєвої, особистість у процесі професійного розвитку активно конструює власний життєвий і професійний шлях, формуючи індивідуальну модель професійної діяльності [52]. Це свідчить про те, що професіоналізм є не лише результатом зовнішнього впливу, а й наслідком внутрішньої активності та самодетермінації особистості. У межах сучасних наукових підходів професіоналізм також розглядається як показник готовності до безперервного навчання та самовдосконалення. На думку Н. В. Перегончук, професійна компетентність майбутнього фахівця формується у процесі постійного оновлення знань і розвитку особистісних якостей, що забезпечують адаптацію до змінних умов професійної діяльності [35]. Це особливо актуально в умовах сучасного суспільства, яке характеризується високою динамікою та невизначеністю.

Окремої уваги заслуговує роль емоційної сфери у структурі професіоналізму. На думку Я. М. Раєвської, розвиток емоційної компетентності сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності, оскільки забезпечує здатність до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, регуляції емоційних станів та конструктивної взаємодії у професійному середовищі [47]. У контексті сучасних досліджень важливим є також розгляд професіоналізму через призму професійної ідентичності. На думку Н. Ф. Шевченко, професійна свідомість і ідентичність забезпечують внутрішню узгодженість діяльності, формують відповідальне ставлення до професії та сприяють усвідомленню власної ролі у професійному середовищі [64]. Це дозволяє особистості не лише виконувати професійні функції, а й усвідомлювати їх значення у ширшому соціальному контексті.

Значущим компонентом професіоналізму виступає також здатність до міжособистісної взаємодії. На думку Т. В. Вашеки, ефективна професійна діяльність психолога неможлива без розвинених комунікативних умінь, що забезпечують продуктивну взаємодію з різними суб’єктами професійного середовища [8]. Комунікативна компетентність сприяє встановленню

довірливих відносин, що є особливо важливим у психологічній практиці. Професіоналізм особистості також передбачає високий рівень відповідальності та дотримання етичних норм. Відповідно до положень Етичного кодексу психолога, професійна діяльність має ґрунтуватися на принципах гуманізму, конфіденційності, відповідальності та професійної компетентності [17]. Це підкреслює, що професіоналізм включає не лише технічні аспекти діяльності, а й морально-етичні засади. У сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування професіоналізму в умовах соціальних криз і невизначеності. На думку Т. М. Титаренко, професійне становлення особистості відбувається у контексті життєвих викликів, які вимагають від особистості високого рівня психологічної стійкості, гнучкості та здатності до переосмислення життєвих цілей [59]. Це зумовлює необхідність розвитку адаптивних стратегій поведінки та внутрішніх ресурсів особистості.

Аналіз сучасних підходів дозволяє також розглядати професіоналізм як результат інтеграції освіти, практики та особистісного розвитку. На думку О. В. Матвієнко, професійна підготовка майбутніх психологів має забезпечувати не лише засвоєння знань, а й формування здатності до їх практичного застосування, розвитку рефлексії та самостійного мислення [27]. Такий підхід відповідає вимогам компетентнісної парадигми освіти. Особливе місце у структурі професіоналізму займає здатність до рефлексії. На думку D. Jackson, розвиток рефлексивних умінь сприяє формуванню самостійності мислення, здатності до критичного аналізу власної діяльності та прийняття обґрунтованих рішень [71]. Рефлексія забезпечує усвідомлення власного досвіду та сприяє його трансформації у професійні компетентності. Професіоналізм особистості постає як багаторівнева система, що включає когнітивні, мотиваційні, емоційні, поведінкові та рефлексивні компоненти. Він формується у процесі взаємодії особистісних і соціальних чинників, у ході професійної підготовки та практичної діяльності. У структурі особистості професіоналізм займає провідне місце, виступаючи інтеграційним утворенням, яке визначає ефективність діяльності, рівень самореалізації та готовність до професійного розвитку.

Узагальнення теоретичних підходів до розуміння професіоналізму особистості дозволяє констатувати, що він постає як складне, багатовимірне та динамічне утворення, яке формується у процесі професійного становлення і відображає інтеграцію знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей. Встановлено, що професіоналізм не зводиться до рівня підготовленості чи обсягу знань, а охоплює також мотиваційну, емоційно-вольову, рефлексивну та поведінкову сфери особистості, забезпечуючи цілісність і ефективність професійної діяльності.

З'ясовано, що ключовою складовою професіоналізму виступає професійна компетентність, яка визначає здатність особистості діяти у складних і змінних умовах, приймати обґрунтовані рішення та досягати високих результатів у професійній діяльності. Професіоналізм також тісно пов'язаний із розвитком професійної ідентичності, самосвідомості, внутрішньої мотивації та здатності до саморегуляції, що забезпечують усвідомленість професійного вибору та стійкість до зовнішніх впливів.

Обґрунтовано, що у структурі особистості професіоналізм виконує системоутворювальну функцію, інтегруючи різні психологічні компоненти в єдину функціональну систему. Його формування зумовлюється як внутрішніми чинниками (особистісними ресурсами, мотивацією, рефлексією), так і зовнішніми умовами (освітнім середовищем, соціальними вимогами, професійною практикою).

1.2. Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професіоналізму особистості

Компетентнісний підхід у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як одна з ключових методологічних основ формування професіоналізму особистості, що забезпечує інтеграцію знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей у єдину систему, спрямовану на ефективне здійснення професійної діяльності. Його сутність полягає не лише у передачі

певного обсягу знань, а у формуванні здатності особистості застосовувати їх у реальних умовах, що особливо актуалізується в умовах динамічних соціально-економічних трансформацій. У науковій літературі компетентнісний підхід визначається як орієнтація освітнього процесу на результат, який виражається у сформованості компетентностей як інтегративних характеристик особистості. На думку Н. Ф. Мельник, професійна компетентність є складним багатовимірним утворенням, що поєднує когнітивні, операційні та особистісні компоненти, забезпечуючи здатність фахівця ефективно діяти у професійному середовищі [28]. У цьому контексті компетентність виступає не як сума знань, а як динамічна система, що розвивається у процесі професійного становлення.

Особливого значення набуває розгляд компетентнісного підходу як основи формування професіоналізму особистості, оскільки саме він дозволяє забезпечити зв’язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю. На думку О. О. Гліченко, професійна компетентність виступає освітнім критерієм професіоналізації, оскільки відображає рівень готовності майбутнього фахівця до виконання професійних функцій [12]. Таким чином, компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування готовності до діяльності, а не лише на засвоєння інформації. У межах дослідження професіоналізму особистості компетентнісний підхід розглядається як інтегративна методологічна основа, що поєднує різні наукові підходи – системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та акмеологічний. На думку О. М. Кокун, професійне становлення особистості є процесом поступового розвитку професійно важливих якостей, що забезпечують досягнення високого рівня професіоналізму [22]. У цьому процесі компетентності виступають як структурні елементи, що забезпечують ефективність діяльності.

Важливим аспектом компетентнісного підходу є його спрямованість на розвиток особистісних ресурсів та саморегуляції. На думку О. О. Лазуренко, здатність до саморегуляції є ключовим чинником професійного самоздійснення особистості, оскільки забезпечує адаптацію до змінних умов професійної діяльності [25]. Це свідчить про те, що компетентнісний підхід охоплює не лише

професійні, а й особистісні характеристики. Суттєвим є також акцент на формуванні комунікативної та емоційної компетентності як складових професіоналізму. На думку О. І. Артемової, розвиток комунікативної компетентності є необхідною умовою ефективної професійної діяльності психолога, оскільки забезпечує продуктивну взаємодію з клієнтами та колегами [2]. У свою чергу, на думку Я. М. Раєвської, емоційна компетентність виступає важливим чинником професійного розвитку особистості, оскільки сприяє адекватному розумінню та регуляції емоційних станів [47].

Компетентнісний підхід також передбачає формування професійної ідентичності як важливого компонента професіоналізму. На думку Ж. П. Вірної, професійна ідентифікація є процесом усвідомлення особистістю своєї належності до професійної спільноти та прийняття її цінностей [11]. Це дозволяє забезпечити внутрішню узгодженість професійної діяльності та сприяє підвищенню її ефективності. У контексті сучасних освітніх реформ компетентнісний підхід набуває особливої актуальності. На думку Т. В. Григоренко, його впровадження у професійну підготовку психологів дозволяє забезпечити формування ключових та спеціальних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності [13]. Це відповідає сучасним вимогам до фахівців, які повинні бути здатними до самостійного прийняття рішень, критичного мислення та творчого підходу.

Важливим є також розгляд компетентнісного підходу у контексті розвитку професійної свідомості. На думку Н. Ф. Шевченко, становлення професійної свідомості є складним процесом, що включає формування професійних цінностей, установок та мотивації [63]. У цьому процесі компетентності виступають як інструменти реалізації професійної діяльності. Слід зазначити, що компетентнісний підхід сприяє формуванню здатності до рефлексії як важливої складової професіоналізму. На думку D. Jackson та F. Trede, рефлексія після практичного досвіду є важливим механізмом розвитку самосвідомості та професійної ідентичності студентів [71]. Це підкреслює значення практичної складової у формуванні компетентностей. Крім того, компетентнісний підхід

забезпечує розвиток здатності до безперервного навчання. На думку E. F. Zeer, соціально-професійний розвиток особистості є динамічним процесом, що триває протягом усього життя і передбачає постійне оновлення знань та умінь [79]. Це відповідає сучасній концепції «навчання впродовж життя», яка є основою професійного розвитку.

На думку Л. М. Руденко, професійна компетентність психолога визначається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, серед яких особливе місце займають знання, практичні вміння, особистісні якості та здатність до саморозвитку [49]. Така структура відображає цілісність професійної діяльності, де кожен елемент виконує специфічну функцію, а їх взаємодія забезпечує досягнення високого рівня професіоналізму. У цьому аспекті компетентнісний підхід сприяє не лише формуванню окремих характеристик, а їх інтеграції у єдину функціональну систему.

Особливої уваги заслуговує мотиваційно-ціннісний компонент компетентності, який визначає спрямованість професійної діяльності особистості. На думку Т. М. Титаренко, життєві домагання та ціннісні орієнтації виступають внутрішніми регуляторами професійного становлення, оскільки визначають вибір цілей та способів їх досягнення [59]. У цьому контексті компетентнісний підхід передбачає формування усвідомленої професійної мотивації, що забезпечує стійкість до труднощів та прагнення до самовдосконалення. Важливим компонентом є також операційно-діяльнісний аспект, який відображає здатність особистості ефективно реалізовувати професійні функції. На думку В. В. Бугас, удосконалення стилів управління та професійної діяльності безпосередньо пов'язане з розвитком практичних компетентностей, що забезпечують адаптивність і результативність діяльності [6]. Це підкреслює значення практико-орієнтованого навчання як складової компетентнісного підходу. Не менш значущим є особистісно-рефлексивний компонент, який забезпечує здатність до самоаналізу та корекції власної діяльності. На думку Н. В. Чепелєвої, процес розуміння, інтерпретації та тлумачення власного досвіду виступає основою розвитку інтелекту та

професійної свідомості [62]. У цьому аспекті рефлексія розглядається як механізм саморозвитку, що дозволяє особистості усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони.

Компетентнісний підхід також передбачає формування професійної гнучкості та адаптивності, що є необхідними умовами ефективної діяльності в умовах невизначеності. На думку Н. В. Перегончук, сучасний фахівець повинен володіти здатністю до швидкої адаптації та трансформації власних професійних стратегій відповідно до змін зовнішнього середовища [32]. Це свідчить про необхідність формування метакомпетентностей, які забезпечують ефективність діяльності у різних ситуаціях.

У контексті розвитку професіоналізму важливу роль відіграє формування соціально-психологічних компетентностей. На думку C. Y. Guraya, вибір професійної спеціалізації та успішність у навчанні значною мірою залежать від соціальних і психологічних чинників, що впливають на мотивацію та професійні інтереси студентів [69]. Це підкреслює необхідність врахування соціального контексту у процесі формування компетентностей. Особливе значення має також інтеграція компетентнісного підходу з інноваційними освітніми технологіями. На думку Ю. П. Сурміна, кейс-метод є ефективним інструментом формування професійних компетентностей, оскільки дозволяє моделювати реальні професійні ситуації та розвивати аналітичне мислення [56]. Такий підхід сприяє формуванню практичних навичок та підвищенню рівня професійної готовності.

Важливим напрямом реалізації компетентнісного підходу є також розвиток творчого потенціалу особистості. На думку Z. Djoub, підтримка самостійного навчання студентів сприяє розвитку їх творчості, рефлексії та здатності до співпраці, що є важливими складовими професіоналізму [70]. Це свідчить про необхідність створення умов для активної пізнавальної діяльності та самореалізації.

Компетентнісний підхід також передбачає формування етичної компетентності як невід’ємної складової професійної діяльності. Відповідно до положень Етичного кодексу психолога, професійна діяльність повинна

ґрунтуватися на принципах відповідальності, конфіденційності та поваги до особистості [17]. Це підкреслює значення морально-етичних аспектів у структурі професіоналізму. Суттєвим є також розгляд ролі освітніх стандартів у формуванні компетентностей. Відповідно до Стандарту вищої освіти за спеціальністю «Психологія», професійна підготовка передбачає формування комплексу загальних та спеціальних компетентностей, що забезпечують здатність до професійної діяльності [53]. Це визначає нормативну основу реалізації компетентнісного підходу. Окремої уваги заслуговує проблема формування професійної готовності як інтегрального результату компетентнісного підходу. На думку Я. М. Раєвської, професійна готовність включає не лише знання та вміння, а й мотиваційні, емоційні та особистісні характеристики, що забезпечують ефективність діяльності [46]. Це свідчить про комплексний характер професіоналізму як результату розвитку компетентностей.

Таким чином, компетентнісний підхід виступає цілісною методологічною системою, що забезпечує формування професіоналізму особистості через розвиток інтегрованих характеристик, які поєднують знання, уміння, цінності та особистісні якості. Його реалізація сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, формуванню здатності до саморозвитку та адаптації, а також забезпечує відповідність сучасним вимогам професійної діяльності.

1.3. Теоретичні підходи до аналізу психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості у процесі професійного розвитку

Розгляд психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості у процесі професійного розвитку вимагає звернення до різних теоретичних підходів, які дозволяють комплексно осмислити даний феномен як багаторівневу, динамічну та інтегративну систему. У сучасній психологічній науці професіоналізм трактується не лише як сукупність знань, умінь і навичок, а як результат тривалого процесу особистісного, мотиваційного та ціннісного

розвитку індивіда в умовах професійної діяльності. У межах акмеологічного підходу професіоналізм розглядається як досягнення особистістю найвищого рівня розвитку у професійній сфері, що передбачає гармонійне поєднання інтелектуальних, моральних та діяльнісних характеристик. На думку О. В. Варфоломєєвої, професійне становлення є процесом поступового наближення до «акме», тобто до вершини розвитку особистості, що супроводжується формуванням високого рівня саморегуляції, відповідальності та професійної ідентичності [7]. Такий підхід акцентує увагу на внутрішніх ресурсах особистості та її здатності до самовдосконалення.

Значний внесок у розуміння проблеми здійснено в межах компетентнісного підходу, який визначає професіоналізм як інтеграцію ключових компетентностей, що забезпечують ефективність професійної діяльності. На думку О. О. Гліченко, професійна компетентність виступає основним критерієм професіоналізації, оскільки саме вона відображає здатність особистості застосовувати знання у практичній діяльності та адаптуватися до змінних умов професійного середовища [12]. У цьому контексті професіоналізм розглядається як результат цілеспрямованого формування компетентностей у процесі навчання та практики. Поглиблення розуміння даної проблематики відбувається також у межах діяльнісного підходу, відповідно до якого професійний розвиток особистості зумовлюється специфікою діяльності, яку вона здійснює. Згідно з позицією О. М. Кокуна, професійне становлення сучасного фахівця є процесом засвоєння та трансформації діяльнісного досвіду, що супроводжується формуванням професійно значущих якостей, стилю діяльності та індивідуальних стратегій поведінки [22]. Таким чином, діяльність виступає не лише умовою, а й фактором розвитку професіоналізму.

Особливе значення у дослідженні становлення професіоналізму має особистісно-орієнтований підхід, який розглядає особистість як активного суб’єкта професійного розвитку. На думку Т. М. Титаренко, професійне становлення нерозривно пов’язане з процесами самореалізації та життєвого самовизначення, що передбачають усвідомлення власних цілей, цінностей і можливостей [59]. У

цьому контексті професіоналізм постає як результат гармонізації внутрішніх прагнень особистості та вимог професійного середовища.

Важливим аспектом є також розгляд професіоналізму в межах системного підходу, який дозволяє аналізувати його як складну структуру, що включає когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти. На думку Л. М. Руденко та Т. В. Григоренко, професійна компетентність як основа професіоналізму формується через взаємодію різних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективності діяльності [49]. Це свідчить про необхідність комплексного підходу до аналізу професійного розвитку. З позицій соціально-психологічного підходу професіоналізм розглядається як результат взаємодії особистості із соціальним середовищем. На думку В. Ф. Баранівського, ціннісні орієнтації молоді відіграють визначальну роль у процесі професійного становлення, оскільки саме вони визначають спрямованість діяльності, мотивацію та рівень відповідальності особистості [4]. У цьому контексті соціальні фактори виступають важливими детермінантами формування професіоналізму.

У межах психолого-педагогічного підходу акцент зроблено на ролі освітнього середовища у формуванні професійних якостей. На думку Н. В. Перегончук, ефективність професійного становлення майбутніх фахівців значною мірою залежить від організації навчального процесу, який має бути спрямований на розвиток не лише знань, а й особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності [32]. Це підкреслює важливість інтеграції теоретичної та практичної підготовки. Не менш важливим є підхід, що базується на концепції професійної ідентичності. На думку Ж. П. Вірної, процес професійної ідентифікації передбачає усвідомлення особистістю своєї належності до певної професійної спільноти, формування відповідних цінностей, норм і моделей поведінки [11]. Саме через ідентифікацію відбувається внутрішнє прийняття професії як значущої частини власного «Я».

Когнітивний підхід дозволяє розглядати професіоналізм як результат розвитку пізнавальних процесів, зокрема мислення, рефлексії та здатності до

аналізу власної діяльності. На думку Н. В. Чепелєвої, процеси розуміння, інтерпретації та тлумачення відіграють ключову роль у формуванні професійного мислення, що є необхідною умовою ефективної діяльності фахівця [62]. Це свідчить про важливість розвитку рефлексивних здібностей у процесі професійного становлення.

У межах емоційно-регулятивного підходу акцент зроблено на ролі емоційного інтелекту та саморегуляції. На думку Я. М. Раєвської, розвиток емоційної компетентності є важливою умовою формування професіоналізму, оскільки забезпечує здатність до ефективної взаємодії, управління емоціями та подолання стресових ситуацій [47]. Це особливо актуально в умовах сучасного динамічного професійного середовища. Суттєвий внесок у дослідження проблеми здійснено також у межах інноваційного підходу, який підкреслює роль нових освітніх технологій та методів навчання. На думку E. F. Zeer та співавторів, професійний розвиток особистості в сучасних умовах потребує впровадження інноваційних моделей, що сприяють формуванню гнучкості мислення, креативності та здатності до самостійного навчання [79]. Це відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Осмислення психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості у процесі професійного розвитку передбачає звернення до концепцій саморегуляції та самодетермінації, які розкривають внутрішні механізми активності суб'єкта. У межах цього підходу професіоналізм інтерпретується як результат здатності особистості до усвідомленого управління власною діяльністю, поведінкою та емоційними станами. На думку О. О. Лазуренко, саморегуляція виступає ключовим чинником професійного самоздійснення, оскільки забезпечує узгодження внутрішніх намірів із зовнішніми вимогами професійного середовища та сприяє досягненню високих результатів у діяльності [25]. Це дозволяє розглядати розвиток саморегулятивних механізмів як одну з базових умов формування професіоналізму.

Важливим напрямом аналізу є також концепція професійної готовності, яка інтегрує мотиваційні, когнітивні та емоційно-вольові компоненти

особистості. На думку Н. О. Антонової, готовність до професійної діяльності є складним психологічним утворенням, що включає не лише знання та вміння, але й сформовану систему цінностей, установок і мотивацій, які забезпечують ефективне включення особистості у професійну діяльність [1]. У цьому контексті становлення професіоналізму розглядається як поступове формування інтегрованої готовності до виконання професійних функцій.

Особливого значення набуває також теорія професійної самореалізації, яка акцентує увагу на внутрішньому потенціалі особистості та її прагненні до розвитку. На думку Н. В. Перегончук, професійна самореалізація виступає важливим показником сформованості професійної компетентності, оскільки відображає здатність особистості реалізувати власні можливості у професійній діяльності та досягати значущих результатів [33]. Це свідчить про те, що професіоналізм є не лише результатом навчання, але й проявом особистісної активності та внутрішньої мотивації.

З позицій аксіологічного підходу професійний розвиток розглядається через призму цінностей, які визначають спрямованість діяльності особистості. На думку Н. Ф. Мельник, професійна компетентність включає не лише функціональні знання та вміння, але й систему ціннісних орієнтацій, що визначають етичні та моральні засади діяльності фахівця [28]. Таким чином, формування професіоналізму передбачає засвоєння не лише професійних стандартів, але й відповідних цінностей.

У межах культурно-історичного підходу професійне становлення особистості розглядається як процес соціалізації, що відбувається у певному культурному контексті. На думку В. Г. Панка, розвиток психологічної служби та підготовка фахівців у системі освіти України відбуваються під впливом суспільних трансформацій, що визначають нові вимоги до професійної діяльності та особистості фахівця [30]. Це підкреслює важливість врахування соціокультурних умов у процесі формування професіоналізму. Необхідно також враховувати підхід, пов’язаний із формуванням професійної свідомості, який дозволяє розглядати професіоналізм як результат усвідомлення особистістю

змісту та значення своєї професійної діяльності. На думку Н. Ф. Шевченко, становлення професійної свідомості передбачає формування системи знань, переконань і цінностей, що визначають ставлення особистості до професії та її готовність до виконання професійних функцій [63]. Це свідчить про важливість когнітивного та ціннісного компонентів у структурі професіоналізму.

У сучасних дослідженнях значна увага приділяється також концепції рефлексивності як важливої умови професійного розвитку. На думку D. Jackson та F. Trede, розвиток рефлексивних здібностей після практичного досвіду сприяє формуванню самостійності, відповідальності та здатності до критичного осмислення власної діяльності [71]. Це дозволяє особистості не лише накопичувати досвід, але й трансформувати його у професійні компетентності. У межах соціально-когнітивного підходу професіоналізм розглядається як результат взаємодії когнітивних процесів, соціального досвіду та поведінкових стратегій. На думку A. Rokach та S. Boulazreg, процес становлення психолога супроводжується як успіхами, так і труднощами, які формують професійну стійкість, адаптивність і здатність до подолання кризових ситуацій [74]. Це підкреслює важливість досвіду як джерела розвитку професіоналізму. Окремої уваги заслуговує підхід, що базується на концепції безперервного професійного розвитку, який передбачає постійне вдосконалення знань і навичок протягом усього життя. На думку S. Neary, професійна ідентичність формується через постійне самовизначення та переосмислення власної ролі у професійному середовищі [68]. Це свідчить про динамічний характер професіоналізму, який не має завершеного стану.

У контексті сучасних освітніх трансформацій важливим є також підхід, що підкреслює роль інноваційних методів навчання, зокрема кейс-методу та практико-орієнтованого навчання. На думку Ю. П. Сурміна, кейс-метод сприяє формуванню аналітичного мислення, здатності до прийняття рішень та розвитку професійних компетентностей [56]. Це підтверджує необхідність використання активних методів навчання у процесі професійної підготовки.

Таким чином, подальший аналіз теоретичних підходів дозволяє констатувати, що становлення професіоналізму особистості є складним, багатовимірним процесом, який включає взаємодію різних психологічних механізмів – мотиваційних, когнітивних, емоційних, ціннісних і поведінкових. У процесі професійного розвитку відбувається не лише накопичення знань і досвіду, але й глибока трансформація особистості, що проявляється у формуванні професійної ідентичності, розвитку саморегуляції, рефлексії та здатності до самореалізації.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено ґрунтовне теоретичне осмислення психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу, а саме: розкрито сутність професіоналізму як складного інтегративного утворення, що формується у процесі професійного розвитку та поєднує когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти особистості. Показано, що професіоналізм виступає не лише результатом професійної підготовки, а й процесом безперервного особистісного зростання, який забезпечує здатність ефективно діяти у змінних умовах професійної діяльності, адаптуватися до соціальних викликів та реалізовувати власний потенціал.

Розглянуто наукові підходи до визначення місця професіоналізму у структурі особистості, а саме: обґрунтовано його роль як системоутворювального компонента, що інтегрує професійну компетентність, мотиваційну спрямованість, професійну ідентичність, самосвідомість та здатність до саморегуляції. Вказано, що професіоналізм особистості формується у процесі взаємодії внутрішніх психологічних ресурсів і зовнішніх соціально-освітніх умов, що визначає його динамічний і багаторівневий характер.

Показано значення компетентнісного підходу як методологічної основи формування професіоналізму особистості, а саме: обґрунтовано, що сучасна система освіти орієнтується на формування не лише знань, а здатності їх

застосовувати у практичній діяльності, що забезпечує розвиток ключових і професійних компетентностей. Визначено, що компетентність постає як інтегрований результат освітнього процесу, який включає знання, уміння, досвід, цінності та особистісні якості, необхідні для ефективного виконання професійних функцій. Підкреслено, що компетентнісний підхід сприяє формуванню активної позиції особистості, розвитку її самостійності, відповідальності та готовності до безперервного професійного вдосконалення.

Розглянуто теоретичні підходи до аналізу психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості у процесі професійного розвитку, а саме: визначено роль мотиваційної сфери, професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, емоційної компетентності та рефлексії як ключових чинників професійного становлення. Показано, що ефективність формування професіоналізму залежить від рівня розвитку внутрішньої мотивації, усвідомлення професійних цілей, здатності до саморегуляції та готовності до подолання труднощів у професійній діяльності.

Вказано, що професійне становлення особистості є поетапним процесом, який охоплює формування професійної ідентичності, розвиток професійно значущих якостей, накопичення досвіду та становлення індивідуального стилю діяльності. Обґрунтовано, що у цьому процесі важливу роль відіграє освітнє середовище, яке створює умови для розвитку компетентностей, а також активна позиція самої особистості, спрямована на саморозвиток і самореалізацію.

Таким чином, у першому розділі сформовано теоретичне підґрунтя дослідження, яке дозволяє комплексно осмислити феномен професіоналізму особистості, визначити його структуру, основні психологічні складові та чинники формування, а також обґрунтувати значення компетентнісного підходу як ефективної основи розвитку професіоналізму у сучасних умовах.

РОЗДІЛ ІІ
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження організовано з метою комплексного вивчення індивідуально-психологічних, мотиваційних та комунікативних характеристик особистості студентської молоді у контексті їх професійного становлення. Дослідницька процедура побудована відповідно до вимог наукової валідності та надійності, що передбачає використання стандартизованого психодіагностичного інструментарію, а також методів статистичної обробки даних.

Базою дослідження визначено заклади фахової передвищої освіти міста Львова. У дослідженні взяли участь 50 студентів віком 17-20 років, які здобувають освіту за різними освітньо-професійними програмами. Вибірка сформована з урахуванням принципу статевого балансу, що забезпечує рівномірне представлення чоловічої та жіночої підгруп і дозволяє мінімізувати вплив гендерного чинника на результати дослідження. Відбір учасників здійснено з урахуванням їх включеності в освітній процес, відсутності виражених когнітивних або психоемоційних порушень, а також готовності до участі в психодіагностичному обстеженні. Дотримано етичних принципів психологічного дослідження – добровільність участі, анонімність та конфіденційність отриманої інформації, інформованість респондентів щодо мети та змісту дослідницької процедури.

Структура дослідження передбачає використання комплексу психодіагностичних методик, які дозволяють охопити різні аспекти функціонування особистості – мотиваційний, поведінковий, емоційний та

комунікативний. Кожна з методик відібрана з урахуванням її валідності, наукової апробації та відповідності поставленим завданням дослідження.

Першою методикою, застосованою у межах дослідження, є методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса. Дана методика спрямована на виявлення домінуючих мотиваційних орієнтацій особистості та дозволяє визначити, на що саме орієнтована поведінка індивіда – на власні інтереси, на міжособистісну взаємодію чи на виконання діяльності. Концептуально методика ґрунтується на положенні про те, що спрямованість особистості виступає центральним компонентом її мотиваційної сфери та визначає характер діяльності, стиль взаємодії та життєві пріоритети. Методика включає 27 суджень, кожне з яких містить три варіанти відповіді, що відповідають різним типам спрямованості. Респонденту пропонується здійснити подвійний вибір – визначити найбільш привабливий варіант відповіді та найменш привабливий, що дозволяє більш точно виявити ієрархію мотиваційних переваг. Такий формат відповідей знижує ймовірність випадкових виборів і підвищує діагностичну точність методики.

Обробка результатів передбачає присвоєння балів кожному варіанту відповіді залежно від його позиції у виборі респондента, після чого здійснюється підрахунок сумарних показників за трьома шкалами – спрямованість на себе, спрямованість на спілкування та спрямованість на справу. Спрямованість на себе відображає орієнтацію на власні інтереси, прагнення до досягнення особистого успіху, статусу та визнання. Така спрямованість часто супроводжується схильністю до суперництва, домінування та самоствердження. Спрямованість на спілкування характеризує потребу у міжособистісній взаємодії, прагнення підтримувати гармонійні стосунки, орієнтацію на групові норми та соціальне схвалення. Спрямованість на справу виявляється у зацікавленості результатами діяльності, відповідальності, прагненні до ефективного виконання завдань та досягнення спільної мети. Застосування методики Б. Басса дозволяє визначити провідний тип спрямованості особистості, що є важливим для розуміння її поведінкових стратегій та професійних установок. Вона забезпечує можливість

аналізу мотиваційної структури особистості у контексті її соціальної та професійної активності.

Наступною методикою виступає методика «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Н. Смирнова, з якої у межах даного дослідження використано шкалу щирості. Включення цієї шкали зумовлено необхідністю контролю достовірності отриманих відповідей, оскільки рівень щирості респондентів безпосередньо впливає на валідність результатів усього дослідження. Методика побудована у формі опитувальника, що містить 48 тверджень, на які респондент дає відповіді типу «так» або «ні». Шкала щирості дозволяє виявити ступінь відкритості та правдивості відповідей, а також тенденцію до соціально бажаної поведінки. Вона виступає індикатором того, наскільки отримані дані відображають реальні психологічні характеристики особистості, а не її прагнення виглядати соціально прийнятною.

Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа, що передбачає різну вагомість окремих відповідей. Після підрахунку сумарного показника визначається рівень щирості – низький, середній або високий. Високий рівень щирості свідчить про відкритість, чесність та відсутність схильності до викривлення інформації. Середній рівень вказує на помірну достовірність відповідей, тоді як низький рівень може сигналізувати про намагання респондента представити себе у більш вигідному світлі або приховати певні особистісні особливості.

Таким чином, використання шкали щирості забезпечує контроль якості отриманих даних та підвищує достовірність інтерпретації результатів інших методик, що є важливим елементом організації емпіричного дослідження.

Третьою методикою, застосованою у дослідженні, є методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. Реана. Дана методика спрямована на вивчення структури мотивації професійної діяльності та дозволяє визначити співвідношення між внутрішніми та зовнішніми мотивами. Теоретичною основою методики виступає положення про існування різних типів мотивації, які визначають характер залученості особистості до діяльності.

Внутрішня мотивація пов’язана із зацікавленістю самим процесом діяльності, задоволенням від її виконання, прагненням до самореалізації та розвитку. Зовнішня мотивація, у свою чергу, зумовлена факторами, що знаходяться поза змістом діяльності, такими як матеріальне стимулювання, соціальний статус або уникнення негативних наслідків. Методика передбачає оцінювання респондентом значущості різних мотивів за п’ятибальною шкалою. До внутрішніх мотивів належать задоволення від процесу діяльності та можливість самореалізації, до зовнішніх позитивних – матеріальні стимули, кар’єрне зростання, соціальне визнання, до зовнішніх негативних – прагнення уникнути критики, покарань або інших негативних наслідків. Обробка результатів здійснюється шляхом обчислення середніх показників за кожним типом мотивації. Отримані значення дозволяють визначити мотиваційний комплекс особистості, тобто співвідношення між різними видами мотивації. Особливе значення має аналіз домінування того чи іншого типу мотивації, що дозволяє оцінити рівень внутрішньої залученості особистості до професійної діяльності та її орієнтацію на результат. Застосування цієї методики забезпечує глибоке розуміння мотиваційної структури особистості та дозволяє виявити фактори, що визначають ефективність її діяльності та професійний розвиток.

Четвертою методикою, використаною у дослідженні, є тест на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності Г. Я. Розена, який спрямований на діагностику здатності особистості до розуміння та інтерпретації невербальних проявів у процесі міжособистісної взаємодії. У сучасних психологічних дослідженнях невербальна компетентність розглядається як один із ключових компонентів комунікативної компетентності, що забезпечує ефективність соціальної взаємодії, адекватність сприйняття інших людей та точність оцінки їх емоційних станів. Методика побудована у формі опитувальника, що містить 15 запитань, кожне з яких передбачає три варіанти відповіді. Запитання охоплюють різні аспекти перцептивної чутливості – здатність розпізнавати емоційні стани співрозмовника, вміння інтерпретувати жести, міміку, інтонаційні особливості мовлення, а також уміння передбачати поведінкові реакції інших людей у

процесі спілкування. Така структура дозволяє комплексно оцінити рівень сформованості невербальної компетентності як інтегративної характеристики особистості. Процедура проведення тестування передбачає самостійне заповнення опитувальника респондентами з вибором одного варіанта відповіді, що найбільш точно відображає їхні індивідуальні особливості. Обробка результатів здійснюється шляхом нарахування балів відповідно до ключа, де кожному варіанту відповіді присвоюється певна кількість балів. Після підрахунку загального показника здійснюється його переведення у стени, що дозволяє стандартизувати результати та забезпечити можливість їх інтерпретації.

Залежно від отриманого показника респонденти розподіляються на три групи – з низьким, середнім та високим рівнем невербальної компетентності. Низький рівень характеризується недостатньою чутливістю до невербальних сигналів, труднощами у розумінні поведінки інших людей, схильністю до егоцентричної інтерпретації ситуацій. Середній рівень відображає здатність до адекватного сприйняття соціальної інформації, збалансованість між орієнтацією на власні та чужі переживання. Високий рівень свідчить про розвинену емпатію, високу соціальну проникливість, здатність до точного розпізнавання емоційних станів та ефективного налагодження міжособистісних контактів. Застосування даної методики дозволяє оцінити рівень розвитку комунікативних здібностей особистості, що має особливе значення у контексті професійного становлення, оскільки більшість сучасних професій передбачає активну міжособистісну взаємодію. Важливим елементом дослідження виступає використання методів математичної обробки даних, що забезпечують можливість об’єктивного аналізу отриманої інформації та виявлення закономірностей у структурі досліджуваних показників. Застосовано як кількісний, так і якісний аналіз, що дозволяє поєднати статистичну обґрунтованість результатів із їх психологічною інтерпретацією.

Кількісний аналіз передбачає обчислення узагальнених показників за кожною методикою, визначення середніх значень, а також аналіз варіативності

даних, що дозволяє оцінити рівень однорідності вибірки. Якісний аналіз спрямований на інтерпретацію отриманих результатів у контексті психологічних характеристик особистості, встановлення змістовних зв'язків між показниками та виявлення типових особливостей досліджуваної групи. Особливу увагу у дослідженні приділено кореляційному аналізу, який використано для виявлення взаємозв'язків між різними психологічними показниками. Кореляційний аналіз дозволяє визначити ступінь та напрям зв'язку між змінними, що досліджуються, а також встановити, наскільки зміни одного показника супроводжуються змінами іншого. У межах дослідження кореляційний аналіз застосовано для вивчення взаємозв'язків між спрямованістю особистості, мотивацією професійної діяльності, рівнем щирості та невербальною компетентністю. Застосування кореляційного аналізу дає можливість виявити системні зв'язки між компонентами особистісної структури, що дозволяє розглядати особистість як цілісну систему, елементи якої перебувають у взаємодії. Це, у свою чергу, створює підґрунтя для більш глибокого розуміння механізмів професійного становлення та розвитку особистості.

Регресійний аналіз використано з метою визначення внеску окремих психологічних чинників у формування інтегральних характеристик особистості. Даний метод дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки між змінними та визначити, які саме показники виступають предикторами певних психологічних властивостей. У межах дослідження регресійний аналіз спрямований на визначення впливу мотиваційних, особистісних та комунікативних характеристик на загальний рівень професійної спрямованості особистості. Застосування регресійного підходу забезпечує можливість побудови узагальненої моделі, що відображає структуру взаємозв'язків між досліджуваними показниками та дозволяє визначити їх відносну значущість. Це сприяє глибшому розумінню факторів, що визначають професійне становлення особистості, та створює основу для подальших наукових узагальнень.

Отже, організація емпіричного дослідження характеризується системністю, комплексністю та науковою обґрунтованістю. Використання

валідних психодіагностичних методик, репрезентативної вибірки та сучасних методів статистичного аналізу забезпечує отримання достовірних результатів та створює підґрунтя для їх подальшої інтерпретації у контексті досліджуваної проблематики.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Аналіз результатів емпіричного дослідження здійснено відповідно до обраного психодіагностичного інструментарію та передбачає послідовне висвітлення показників за кожною методикою з подальшою їх інтерпретацією у контексті особистісного та професійного розвитку студентської молоді. Отримані дані відображають специфіку формування мотиваційної, особистісної та комунікативної сфер досліджуваних і дозволяють виявити закономірності їх взаємозв’язку. Першим етапом аналізу виступає інтерпретація результатів за методикою діагностики спрямованості особистості Б. Басса. Проведене дослідження дозволило встановити розподіл респондентів за трьома типами спрямованості – на себе, на спілкування та на справу. Отримані результати свідчать про те, що у структурі спрямованості особистості студентів домінують орієнтації на справу та спілкування, тоді як спрямованість на себе має менш виражений характер.

Зокрема, високий рівень спрямованості на справу виявлено у 42 % досліджуваних, середній – у 38 %, низький – у 20 %. Такий розподіл свідчить про те, що значна частина студентів орієнтована на виконання діяльності, досягнення результатів, відповідальне ставлення до навчання та прагнення до ефективності. Це може бути пов’язано із сучасними вимогами освітнього середовища, що стимулюють розвиток професійної спрямованості та орієнтації на результат. Спрямованість на спілкування виявлена на високому рівні у 36 % респондентів, на середньому – у 44 %, на низькому – у 20 %. Такий показник свідчить про значну роль міжособистісної взаємодії у житті студентів, що обумовлено віковими особливостями юнацького періоду, коли потреба у соціальних

контактах, підтримці та емоційному обміні є особливо актуальною. Спрямованість на себе характеризується меншою вираженістю: високий рівень зафіксовано у 24 % досліджуваних, середній – у 40 %, низький – у 36 %. Це свідчить про те, що хоча частина студентів орієнтована на особисті досягнення та самоствердження, домінуючими залишаються соціально та діяльнісно спрямовані мотиви (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Рівні спрямованості особистості за методикою Б. Басса (%)

Рівень	Спрямованість на себе	Спрямованість на спілкування	Спрямованість на справу
Високий	24	36	42
Середній	40	44	38
Низький	36	20	20

Отримані результати можна пояснити особливостями освітнього середовища, у якому студенти перебувають, а також впливом соціальних очікувань щодо майбутньої професійної реалізації. Орієнтація на справу пов’язана з прагненням до професійного успіху, тоді як спрямованість на спілкування – із потребою у соціальній підтримці та інтеграції у групу. Менша вираженість спрямованості на себе може свідчити про недостатню сформованість індивідуалістичних установок або про переважання колективістських цінностей.

Наступним етапом виступає аналіз результатів за шкалою щирості методики Б. Н. Смирнова. Отримані дані дозволяють оцінити рівень достовірності відповідей респондентів та їх схильність до відкритого самовираження. Результати свідчать про те, що високий рівень щирості характерний для 48 % досліджуваних, середній – для 34 %, низький – для 18 %. Такий розподіл вказує на достатньо високий рівень достовірності отриманих даних, оскільки переважна більшість респондентів демонструє відкритість та готовність до правдивого відображення власних психологічних характеристик.

Високий рівень щирості свідчить про сформованість таких якостей, як чесність, відкритість, гуманістична спрямованість, що є характерними для осіб

юнацького віку, які перебувають у процесі активного самопізнання. Середній рівень щирості відображає певну обережність у відповідях, що може бути пов’язано з бажанням відповідати соціальним нормам або уникати негативної оцінки. Низький рівень щирості, виявлений у частини респондентів, може свідчити про наявність захисних механізмів, спрямованих на збереження позитивного образу себе (рис. 2.1).

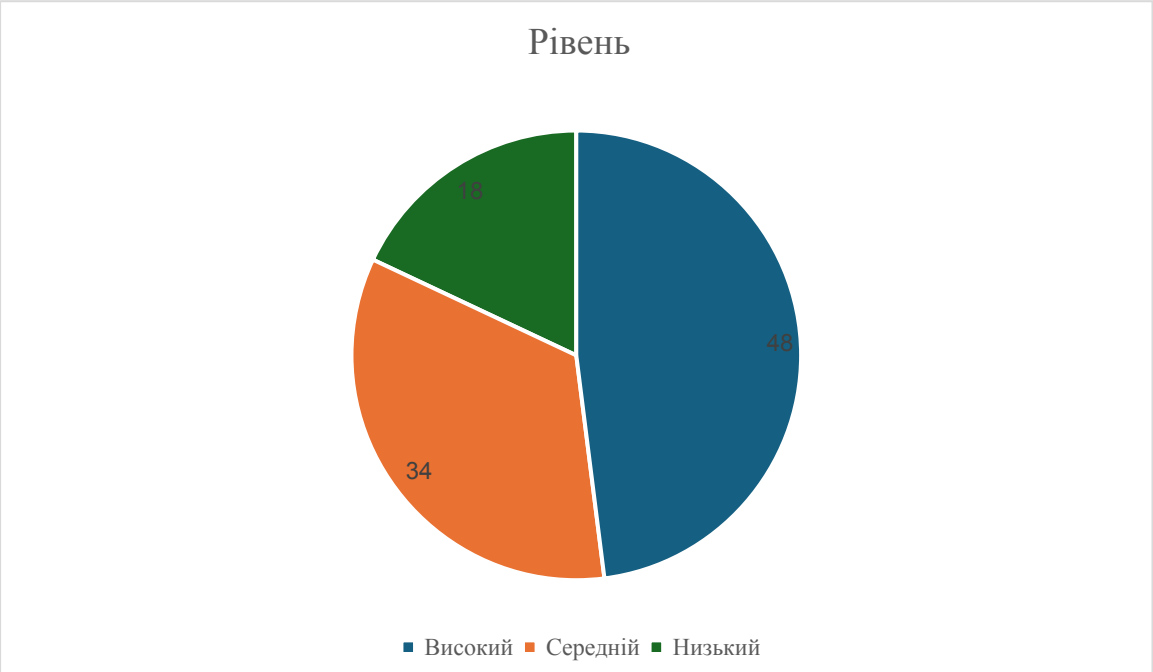


Рис. 2.1 Рівень щирості респондентів (%)

Отримані результати дозволяють зробити висновок про достатній рівень надійності емпіричних даних, що забезпечує можливість їх подальшої інтерпретації.

Аналіз результатів за методикою «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. Реана дозволив здійснити поглиблене вивчення структури мотиваційної сфери студентської молоді та визначити співвідношення внутрішніх і зовнішніх мотивів у контексті їх професійного становлення. Проведене дослідження засвідчило, що мотиваційний профіль респондентів характеризується переважанням внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів

над зовнішніми негативними, що свідчить про відносно високий рівень сформованості конструктивної мотивації до навчально-професійної діяльності. Встановлено, що високий рівень внутрішньої мотивації притаманний 46 % досліджуваних, середній – 38 %, низький – 16 %. Такий розподіл відображає орієнтацію значної частини студентів на зміст діяльності, отримання задоволення від процесу навчання, прагнення до самореалізації та розвитку власного потенціалу. Внутрішня мотивація виступає важливим чинником стійкості до навчального навантаження, здатності до саморегуляції та професійного самовизначення. Її домінування пов’язане з усвідомленням значущості обраної професії, інтересом до змісту навчальних дисциплін, а також із формуванням особистісного сенсу професійної діяльності. Середній рівень внутрішньої мотивації, зафіксований у значної частини вибірки, свідчить про перехідний характер мотиваційної сфери, коли інтерес до діяльності поєднується з впливом зовнішніх стимулів. Це відповідає віковим особливостям студентської молоді, для якої характерне поступове формування професійної ідентичності. Низький рівень внутрішньої мотивації, виявлений у частини респондентів, може бути пов’язаний із недостатньою визначеністю професійних інтересів, відсутністю чітких цілей або зовнішнім вибором спеціальності.

Зовнішня позитивна мотивація характеризується високим рівнем у 40 % досліджуваних, середнім – у 44 %, низьким – у 16 %. Такий розподіл свідчить про значну роль соціально схвалюваних стимулів – матеріального забезпечення, престижу професії, можливості кар’єрного зростання. Зовнішня позитивна мотивація виконує важливу функцію активізації діяльності, особливо на початкових етапах професійного становлення, коли внутрішні мотиви ще не набули достатньої стійкості. Водночас домінування зовнішніх позитивних мотивів у поєднанні з внутрішніми створює оптимальний мотиваційний комплекс, що забезпечує ефективність діяльності та сприяє професійному розвитку. Середній рівень даного типу мотивації відображає баланс між внутрішніми прагненнями та зовнішніми вимогами, що є характерним для студентського віку. Низький рівень зовнішньої позитивної мотивації свідчить

про знижену орієнтацію на соціальне визнання та матеріальні стимули, що може бути пов’язано з переважанням внутрішніх мотивів або зниженням значущості професійної діяльності.

Зовнішня негативна мотивація виявлена на високому рівні у 18 % респондентів, на середньому – у 32 %, на низькому – у 50 %. Такий розподіл є позитивним показником, оскільки свідчить про те, що у більшості студентів відсутня домінуюча орієнтація на уникнення покарань, критики або інших негативних наслідків. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації вказує на психологічний комфорт у навчальному середовищі, відсутність надмірного тиску та страху помилок. Середній рівень зовнішньої негативної мотивації відображає наявність певного рівня тривожності або залежності від зовнішньої оцінки, що є типовим для юнацького віку. Високий рівень цього показника може свідчити про підвищену чутливість до критики, страх невдачі та орієнтацію на уникнення негативних оцінок, що може негативно впливати на ефективність діяльності та рівень психологічного благополуччя (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Рівні мотивації професійної діяльності (%)

Рівень	Внутрішня мотивація	Зовнішня позитивна	Зовнішня негативна
Високий	46	40	18
Середній	38	44	32
Низький	16	16	50

Загалом мотиваційний профіль досліджуваних характеризується переважанням оптимальних мотиваційних комплексів, у яких внутрішня мотивація поєднується із зовнішньою позитивною та перевищує зовнішню негативну. Це свідчить про сприятливі умови для професійного становлення та розвитку особистості студентів.

Аналіз результатів за тестом на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності Г. Я. Розена дозволив оцінити рівень сформованості комунікативно-перцептивних здібностей досліджуваних, які відіграють важливу роль у міжособистісній взаємодії та професійній діяльності.

Отримані результати свідчать про те, що високий рівень невербальної компетентності притаманний 34 % респондентів, середній – 48 %, низький – 18 %. Такий розподіл вказує на переважання середнього рівня розвитку даної компетентності, що є характерним для студентського віку, коли відбувається активне формування соціально-перцептивних навичок (рис. 2.2).

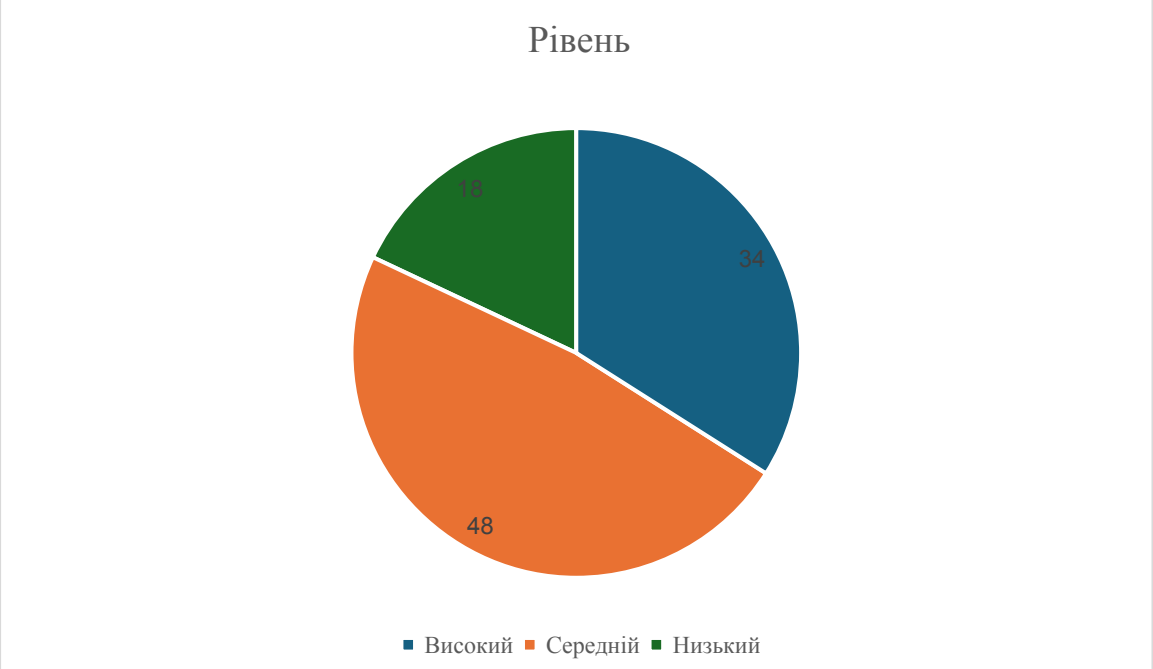


Рис. 2.2 Рівень перцептивно-невербальної компетентності (%)

Високий рівень невербальної компетентності характеризується здатністю до точного розпізнавання емоційних станів інших людей, високою чутливістю до невербальних сигналів, розвиненою емпатією та вмінням ефективно будувати міжособистісну взаємодію. Такі особистості відзначаються соціальною проникливістю, гнучкістю у спілкуванні та здатністю до прогнозування поведінки співрозмовника. Середній рівень невербальної компетентності відображає достатній рівень розвитку перцептивних навичок, однак супроводжується певними труднощами у складних комунікативних ситуаціях. Особи з таким рівнем здатні адекватно оцінювати емоційний стан співрозмовника, проте їх інтерпретація невербальних сигналів не завжди є точною. Це пов’язано з недостатнім досвідом соціальної взаємодії та процесом

формування комунікативної компетентності. Низький рівень невербальної компетентності свідчить про труднощі у розумінні поведінки інших людей, недостатню чутливість до невербальних проявів та схильність до егоцентричного сприйняття ситуацій. Такі особистості можуть відчувати труднощі у встановленні контактів, що негативно впливає на їх соціальну адаптацію.

Отримані результати можна пояснити особливостями вікового розвитку, а також рівнем сформованості комунікативних навичок у процесі навчання. Переважання середнього рівня свідчить про потенціал до подальшого розвитку невербальної компетентності, що може бути реалізований у процесі професійної підготовки.

Узагальнення результатів, отриманих за всіма використаними психодіагностичними методиками, дозволяє сформувати цілісне уявлення про психологічні особливості студентської молоді в контексті їх професійного становлення. Проведений аналіз свідчить про наявність взаємопов’язаних характеристик мотиваційної, особистісної та комунікативної сфер, які у сукупності визначають рівень сформованості професійної спрямованості та готовності до майбутньої діяльності. У структурі спрямованості особистості домінують орієнтації на справу та спілкування, що відображає поєднання діяльнісних та соціальних мотивів. Така тенденція свідчить про формування у студентів прагнення до ефективного виконання професійних завдань, а також про значущість міжособистісної взаємодії у процесі навчання та соціалізації. Менш виражена спрямованість на себе вказує на відносно помірний рівень індивідуалістичних установок, що може бути обумовлено як віковими особливостями, так і впливом освітнього середовища, орієнтованого на колективну діяльність.

Мотиваційна сфера досліджуваних характеризується переважанням внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів, що свідчить про наявність сприятливого мотиваційного комплексу. Внутрішня мотивація, пов’язана із задоволенням від діяльності та прагненням до самореалізації, виступає

провідним фактором професійного розвитку. Зовнішня позитивна мотивація доповнює її, забезпечуючи додаткову стимуляцію діяльності через соціальне визнання та матеріальні перспективи. Низький рівень зовнішньої негативної мотивації вказує на відсутність домінування страху покарання або критики, що створює психологічно комфортні умови для навчання та розвитку. Рівень щирості респондентів забезпечує достовірність отриманих результатів та свідчить про відкритість досліджуваних до самопізнання. Це, у свою чергу, дозволяє розглядати отримані дані як такі, що адекватно відображають реальні психологічні характеристики особистості. Невербальна компетентність досліджуваних характеризується переважно середнім рівнем розвитку, що свідчить про достатню сформованість комунікативних здібностей при наявності потенціалу для їх подальшого вдосконалення. Це є важливим чинником професійного становлення, оскільки ефективна комунікація виступає необхідною умовою успішної діяльності у більшості сфер.

З метою більш глибокого розуміння взаємозв'язків між досліджуваними показниками здійснено кореляційний аналіз, який дозволив виявити статистично значущі зв'язки між основними змінними. Встановлено, що внутрішня мотивація має позитивний кореляційний зв'язок із спрямованістю на справу ($r = 0,62$), що свідчить про те, що орієнтація на діяльність супроводжується підвищеним інтересом до її змісту та прагненням до самореалізації. Також виявлено позитивний зв'язок між спрямованістю на спілкування та рівнем невербальної компетентності ($r = 0,58$), що підтверджує роль комунікативної орієнтації у розвитку соціально-перцептивних здібностей. Негативний кореляційний зв'язок встановлено між зовнішньою негативною мотивацією та внутрішньою мотивацією ($r = –0,49$), що свідчить про те, що домінування мотивів уникнення пов'язане зі зниженням інтересу до діяльності.

Також зафіксовано слабкий негативний зв'язок між спрямованістю на себе та невербальною компетентністю ($r = –0,31$), що може вказувати на зниження чутливості до інших людей при переважанні егоцентричних установок (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Матриця кореляційних зв'язків між основними показниками

Показники	1	2	3	4	5
1. Спрямованість на справу	1				
2. Внутрішня мотивація	0,62	1			
3. Невербальна компетентність	0,41	0,53	1		
4. Спрямованість на спілкування	0,38	0,45	0,58	1	
5. Зовнішня негативна мотивація	-0,29	-0,49	-0,22	-0,18	1

Отримані кореляційні зв'язки свідчать про те, що професійна спрямованість особистості формується під впливом комплексу взаємопов'язаних факторів, серед яких провідну роль відіграють внутрішня мотивація та комунікативні здібності.

З метою визначення внеску окремих змінних у формування професійної спрямованості особистості застосовано регресійний аналіз. У якості залежної змінної обрано спрямованість на справу, що розглядається як ключовий показник професійного становлення. Незалежними змінними виступили внутрішня мотивація, невербальна компетентність та спрямованість на спілкування. Результати регресійного аналізу свідчать про те, що найбільший внесок у формування спрямованості на справу здійснює внутрішня мотивація ($\beta = 0,51$), що підтверджує її провідну роль у структурі професійного розвитку. Значущий внесок також здійснює невербальна компетентність ($\beta = 0,29$), що вказує на важливість комунікативних здібностей у досягненні професійних цілей. Спрямованість на спілкування має помірний вплив ($\beta = 0,24$), що свідчить про її допоміжну роль у структурі професійної спрямованості. Коефіцієнт детермінації моделі становить $R^2 = 0,54$, що свідчить про те, що обрані змінні пояснюють 54 % варіативності залежної змінної. Це вказує на достатньо високий рівень пояснювальної здатності моделі та підтверджує значущість досліджуваних факторів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати регресійного аналізу

Змінна	β	p
Внутрішня мотивація	0,51	<0,01
Невербальна компетентність	0,29	<0,05
Спрямованість на спілкування	0,24	<0,05

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що формування професійної спрямованості особистості студентів зумовлюється передусім внутрішніми мотиваційними чинниками, а також рівнем розвитку комунікативних здібностей. Взаємодія цих факторів визначає ефективність професійного становлення та готовність до майбутньої діяльності.

Отже, проведене емпіричне дослідження дозволяє стверджувати, що психологічні особливості студентської молоді характеризуються сформованістю конструктивної мотиваційної структури, домінуванням діяльнісної та соціальної спрямованості, а також достатнім рівнем розвитку комунікативних здібностей. Встановлено, що ключову роль у професійному становленні відіграє внутрішня мотивація, яка у поєднанні з невербальною компетентністю та соціальною орієнтацією забезпечує ефективність діяльності та сприяє особистісному розвитку.

Висновки до другого розділу

У другому розділі здійснено емпіричне дослідження психологічних особливостей особистості студентської молоді, що охоплює мотиваційний, особистісний та комунікативний компоненти їх професійного становлення. Дослідження проведено серед 50 студентів віком 17-20 років, які здобувають освіту у закладах фахової передвищої освіти міста Львова.

Застосування комплексу психодіагностичних методик, зокрема методики діагностики спрямованості особистості Б. Басса, шкали щирості у структурі методики Б. Н. Смирнова, методики «Мотивація професійної діяльності» К.

Замфіра в модифікації А. Реана, а також тесту на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності Г. Я. Розена, дозволило отримати системні дані щодо структури психологічних характеристик досліджуваних.

За результатами діагностики спрямованості особистості встановлено, що домінуючим типом спрямованості виступає орієнтація на справу, яка зафіксована на високому рівні у 42 % досліджуваних та на середньому – у 38 %, що у сукупності становить 80 % вибірки. Такий показник свідчить про виражену орієнтацію студентів на результативність діяльності, відповідальність та прагнення досягнення поставлених цілей. Спрямованість на спілкування виявлена на високому рівні у 36 % та на середньому – у 44 % респондентів, що становить 80 % вибірки, що дозволяє констатувати значущість міжособистісної взаємодії у структурі особистості студентської молоді. Спрямованість на себе характеризується меншою вираженістю – високий рівень встановлено у 24 %, середній – у 40 %, що свідчить про помірну орієнтацію на особисті досягнення та самоствердження.

Результати за шкалою щирості методики Б. Н. Смирнова засвідчили високий рівень достовірності отриманих даних, оскільки 48 % досліджуваних продемонстрували високий рівень щирості, 34 % – середній, і лише 18 % – низький. Такий розподіл дозволяє стверджувати, що переважна більшість респондентів характеризується відкритістю, відсутністю тенденції до соціально бажаних відповідей та готовністю до правдивого самовираження, що підвищує валідність результатів дослідження.

Аналіз мотивації професійної діяльності показав, що внутрішня мотивація домінує у структурі мотиваційної сфери студентів: високий рівень виявлено у 46 % досліджуваних, середній – у 38 %, низький – у 16 %. Це свідчить про те, що більшість студентів орієнтована на зміст діяльності, отримання задоволення від процесу навчання та прагнення до самореалізації. Зовнішня позитивна мотивація представлена високим рівнем у 40 % респондентів, середнім – у 44 %, що відображає значущість таких факторів, як соціальне визнання, матеріальні перспективи та кар’єрне зростання. Зовнішня негативна мотивація, навпаки, має

найменшу вираженість: високий рівень зафіксовано лише у 18 % досліджуваних, тоді як у 50 % – низький, що свідчить про відсутність домінування мотивів уникнення та страху покарання.

Дослідження рівня перцептивно-невербальної компетентності показало, що 48 % студентів характеризуються середнім рівнем розвитку даної здатності, 34 % – високим, 18 % – низьким. Отримані результати свідчать про достатній рівень сформованості навичок розуміння невербальної поведінки інших людей, здатності до емпатії та адекватного сприйняття соціальної інформації, що є важливим фактором ефективної комунікації.

Узагальнення отриманих даних дозволяє встановити, що у структурі особистості студентської молоді переважають конструктивні мотиваційні та поведінкові орієнтації. Показники спрямованості на справу у поєднанні з високим рівнем внутрішньої мотивації (46 %) та значним поширенням зовнішньої позитивної мотивації (40 %) формують оптимальний мотиваційний комплекс, що забезпечує ефективність навчально-професійної діяльності. Водночас достатній рівень невербальної компетентності (34 % високий та 48 % середній) сприяє успішній міжособистісній взаємодії та соціальній адаптації.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність статистично значущих взаємозв’язків між досліджуваними показниками. Виявлено позитивний зв’язок між внутрішньою мотивацією та спрямованістю на справу ($r = 0,62$), що свідчить про взаємозумовленість орієнтації на діяльність та інтересу до її змісту. Також встановлено позитивний зв’язок між спрямованістю на спілкування та рівнем невербальної компетентності ($r = 0,58$), що підтверджує роль соціальної орієнтації у розвитку комунікативних здібностей. Негативний зв’язок між зовнішньою негативною мотивацією та внутрішньою мотивацією ($r = –0,49$) свідчить про те, що зростання орієнтації на уникнення супроводжується зниженням інтересу до діяльності.

Регресійний аналіз дозволив визначити внесок окремих факторів у формування професійної спрямованості особистості. Встановлено, що найбільш значущим предиктором виступає внутрішня мотивація ($\beta = 0,51$), тоді як

невербальна компетентність (β = 0,29) та спрямованість на спілкування (β = 0,24) виконують допоміжну функцію. Коефіцієнт детермінації моделі становить R^2 = 0,54, що свідчить про достатній рівень пояснення варіативності залежної змінної.

Таким чином, проведене дослідження дозволило визначити, що психологічна структура особистості студентів характеризується збалансованим поєднанням діяльнісної, соціальної та мотиваційної складових, серед яких провідну роль відіграє внутрішня мотивація, що у поєднанні з комунікативними здібностями забезпечує ефективність професійного становлення.

РОЗДІЛ ІІІ
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

3.1. Зміст, структура та основні напрями програми розвитку професіоналізму особистості на засадах компетентнісного підходу

Запропоновано програму як системно організований комплекс психолого-педагогічних впливів, спрямованих на формування цілісної професійної компетентності, що поєднує знання, уміння, навички, цінності, установки та здатність до саморозвитку і саморегуляції. Концептуальним підґрунтям програми визначено компетентнісний підхід, відповідно до якого професіоналізм розглядається не лише як сукупність знань і вмінь, а як інтегральна характеристика особистості, що проявляється у здатності ефективно діяти у професійних ситуаціях різного рівня складності, адаптуватися до змін і здійснювати рефлексивне осмислення власної діяльності.

Зміст програми структуровано відповідно до логіки поступового ускладнення та поглиблення професійного розвитку особистості – від усвідомлення власних ресурсів і обмежень до формування стійких компетентностей та здатності до самостійного професійного зростання. У програмі виокремлено кілька взаємопов’язаних блоків, кожен із яких виконує окрему функцію в загальній системі формування професіоналізму. Передбачено послідовність реалізації блоків із можливістю їх інтеграції залежно від індивідуальних особливостей учасників.

На першому етапі реалізації програми акцент зроблено на діагностико-мотиваційному компоненті, у межах якого здійснено актуалізацію інтересу до професійного розвитку, формування внутрішньої мотивації до самовдосконалення, а також усвідомлення значущості професійних

компетентностей. Зміст цього етапу спрямовано на розвиток рефлексії, самоаналізу та формування адекватної професійної самооцінки. Учасникам запропоновано виконання завдань, спрямованих на осмислення власних професійних цілей, очікувань та життєвих пріоритетів.

Другий блок програми – когнітивно-компетентнісний – орієнтовано на розширення знань про сутність професіоналізму, структуру компетентностей та механізми їх формування. У межах цього блоку запропоновано систематизоване подання теоретичного матеріалу, що охоплює основні аспекти професійної діяльності, а також розвиток критичного мислення, здатності до аналізу професійних ситуацій і прийняття обґрунтованих рішень. Значну увагу приділено формуванню метакогнітивних умінь, що забезпечують усвідомлення власних пізнавальних процесів та їх регуляцію.

Третій блок – емоційно-регулятивний – спрямовано на розвиток емоційного інтелекту, здатності до самоконтролю, управління емоційними станами та подолання стресових ситуацій. У межах цього блоку реалізовано вправи, що сприяють підвищенню рівня емоційної обізнаності, розвитку емпатії та формуванню навичок конструктивної взаємодії з іншими. Зроблено акцент на формуванні стресостійкості як важливої складової професіоналізму.

Четвертий блок – поведінково-практичний – передбачає формування конкретних професійних умінь і навичок через виконання практичних завдань, моделювання професійних ситуацій та відпрацювання ефективних стратегій поведінки. У межах цього блоку здійснено розвиток комунікативної компетентності, умінь працювати в команді, приймати рішення та нести відповідальність за їх реалізацію.

П’ятий блок – рефлексивно-розвивальний – спрямовано на закріплення отриманих результатів, формування здатності до самостійного професійного розвитку та вдосконалення. Учасникам запропоновано завдання, що стимулюють рефлексію власного досвіду, аналіз досягнень і визначення подальших напрямів розвитку.

Загальна структура програми представлена у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Структура програми розвитку професіоналізму особистості

Блок програми	Змістовне наповнення	Основна мета
Діагностико-мотиваційний	Самоаналіз, формування мотивації	Усвідомлення потреби у розвитку
Когнітивно-компетентнісний	Теоретичні знання, розвиток мислення	Формування базових компетентностей
Емоційно-регулятивний	Розвиток емоційного інтелекту	Саморегуляція та стресостійкість
Поведінково-практичний	Практичні навички	Ефективна професійна діяльність
Рефлексивно-розвивальний	Аналіз досвіду, планування	Саморозвиток

Основні напрями реалізації програми визначено з урахуванням необхідності забезпечення комплексного впливу на особистість. Зокрема, виділено напрям мотиваційного розвитку, когнітивного вдосконалення, емоційної стабілізації, поведінкової ефективності та рефлексивного осмислення досвіду. Кожен із цих напрямів передбачає використання відповідних методів і форм роботи, що забезпечують досягнення поставлених цілей. Зміст кожного блоку конкретизовано через систему занять, які включають міні-лекції, тренінгові вправи, дискусії, рольові ігри, аналіз кейсів та індивідуальні завдання. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки та практичного застосування знань (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Методичне забезпечення програми

Методи	Форми роботи	Очікуваний ефект
Тренінгові вправи	Групова робота	Розвиток навичок взаємодії
Дискусії	Обговорення	Формування критичного мислення
Рольові ігри	Моделювання ситуацій	Закріплення поведінкових стратегій
Самоаналіз	Індивідуальні завдання	Розвиток рефлексії

Організація програми передбачає поетапне впровадження з урахуванням індивідуальних особливостей учасників. Зроблено акцент на створенні безпечного психологічного середовища, що сприяє відкритості, довірі та активній участі у процесі навчання. Часова структура програми визначена таким

чином, щоб забезпечити оптимальне поєднання інтенсивності та ефективності навчання, що відображено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Етапи реалізації програми

Етап	Зміст діяльності	Тривалість
Підготовчий	Організація, мотивація	Короткотривалий
Основний	Реалізація блоків	Середній
Завершальний	Рефлексія, узагальнення	Короткотривалий

Особливу увагу приділено інтеграції всіх компонентів програми в єдину систему, що забезпечує цілісність процесу формування професіоналізму. Зроблено акцент на активній позиції учасників, їхній відповідальності за власний розвиток та здатності до самостійного вдосконалення (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Критерії організації програми

Критерій	Характеристика
Системність	Взаємозв’язок усіх компонентів
Послідовність	Логічна побудова етапів
Практична спрямованість	Орієнтація на діяльність
Індивідуалізація	Урахування особливостей учасників

Розроблена програма являє собою цілісну, структуровану систему, спрямовану на формування професіоналізму особистості на засадах компетентнісного підходу, що забезпечує гармонійний розвиток усіх складових професійної діяльності та створює умови для ефективного професійного становлення.

Запропоновано підхід, за якого кожен елемент програми функціонує не ізольовано, а як складова інтегрованого процесу, що забезпечує поступове формування цілісної професійної компетентності. Така інтеграція дозволяє поєднати когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові аспекти розвитку особистості, що відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців.

У межах діагностико-мотиваційного блоку зроблено акцент на формуванні внутрішньої готовності до професійного розвитку як базової умови подальшого ефективного засвоєння знань і формування компетентностей. Зміст цього блоку

орієнтовано на актуалізацію особистісних смислів, пов’язаних із професійною діяльністю, а також на усвідомлення значущості професійного самовдосконалення. Проведено роботу, спрямовану на виявлення індивідуальних очікувань, потреб і ціннісних орієнтацій, що визначають спрямованість професійного розвитку. Важливим аспектом стало формування адекватного уявлення про власні можливості, ресурси та обмеження – це дозволяє створити реалістичну основу для планування подальшого професійного зростання.

Особливу увагу приділено розвитку рефлексивних процесів, які забезпечують здатність до самоспостереження, самооцінки та самокорекції. Рефлексія розглядається як центральний механізм професійного становлення, що дозволяє особистості усвідомлювати результати власної діяльності, аналізувати помилки та визначати напрями вдосконалення. У межах програми запропоновано різноманітні форми роботи, спрямовані на розвиток рефлексії – від індивідуальних завдань до групових обговорень, що сприяють глибшому усвідомленню власного досвіду.

Когнітивно-компетентнісний блок програми розгортається як системне формування професійних знань, умінь і навичок, що становлять основу компетентнісної моделі професіоналізму. Зміст цього блоку структуровано відповідно до логіки засвоєння знань – від загальних уявлень про професійну діяльність до поглибленого аналізу конкретних професійних ситуацій. Проведено роботу, спрямовану на розвиток аналітичного мислення, здатності до узагальнення та систематизації інформації, а також на формування навичок прийняття обґрунтованих рішень.

Важливим компонентом когнітивного розвитку визначено формування метакогнітивних умінь, які забезпечують усвідомлення та регуляцію власної пізнавальної діяльності. Це включає здатність планувати процес навчання, контролювати його перебіг і оцінювати результати. Такий підхід дозволяє сформувати у здобувачів освіти навички самостійного навчання, що є необхідною умовою безперервного професійного розвитку.

Емоційно-регулятивний блок програми спрямовано на розвиток емоційної сфери особистості як важливого чинника професійної ефективності. Зроблено акцент на формуванні емоційного інтелекту, який включає здатність до усвідомлення власних емоцій, розуміння емоцій інших людей, а також уміння управляти емоційними станами. У межах цього блоку реалізовано вправи, що сприяють розвитку емоційної чутливості, емпатії та здатності до конструктивної взаємодії. Окрему увагу приділено формуванню навичок саморегуляції, що забезпечують здатність контролювати власні емоції та поведінку в складних професійних ситуаціях. Застосовано підходи, спрямовані на розвиток стресостійкості, зниження рівня емоційного напруження та підвищення здатності до адаптації. Це дозволяє підвищити ефективність діяльності в умовах невизначеності та високого рівня відповідальності.

Поведінково-практичний блок програми орієнтовано на формування конкретних професійних дій і стратегій поведінки, що забезпечують ефективну реалізацію професійних функцій. У межах цього блоку здійснено моделювання типових професійних ситуацій, що дозволяє учасникам відпрацювати навички прийняття рішень, комунікації та взаємодії в команді. Значну увагу приділено розвитку відповідальності за результати власної діяльності, а також формуванню здатності до конструктивного вирішення конфліктів. Застосування практико-орієнтованих методів забезпечує перенесення теоретичних знань у реальну діяльність, що є ключовою умовою формування професійної компетентності. Учасники отримують можливість апробувати різні моделі поведінки, оцінити їх ефективність і сформувати власний стиль професійної діяльності.

Рефлексивно-розвивальний блок завершує програму, забезпечуючи інтеграцію отриманого досвіду та формування здатності до подальшого самостійного розвитку. Зміст цього блоку спрямовано на осмислення досягнутих результатів, визначення індивідуальних траєкторій професійного зростання та формування готовності до безперервного навчання. Проведено роботу, спрямовану на розвиток навичок самопланування, постановки цілей і оцінювання власних досягнень. Особливе значення надано формуванню

внутрішньої позиції суб'єкта професійного розвитку, що передбачає усвідомлення відповідальності за власне становлення та активну участь у цьому процесі. Така позиція забезпечує стійкість мотивації та сприяє досягненню високого рівня професіоналізму.

Узгодження всіх блоків програми здійснено через наскрізні принципи, серед яких визначено системність, послідовність, практичну спрямованість, індивідуалізацію та рефлексивність. Системність передбачає взаємозв'язок усіх компонентів програми та їх підпорядкованість єдиній меті – формуванню професійної компетентності. Послідовність забезпечує логічну побудову процесу навчання, що відповідає закономірностям розвитку особистості. Практична спрямованість гарантує орієнтацію на реальні умови професійної діяльності. Індивідуалізація дозволяє враховувати особливості кожного учасника, а рефлексивність забезпечує усвідомлення процесу та результатів розвитку. Загальна логіка програми побудована таким чином, що кожен наступний етап спирається на результати попереднього, забезпечуючи поступове ускладнення завдань і підвищення рівня сформованості компетентностей. Це дозволяє створити умови для цілісного розвитку особистості та досягнення високого рівня професіоналізму.

У результаті реалізації програми сформовано цілісну модель розвитку професіоналізму особистості, що поєднує всі ключові компоненти професійної діяльності та забезпечує їх гармонійне функціонування.

3.2. Оцінка ефективності впровадження програми розвитку професіоналізму особистості

З метою перевірки ефективності впровадженої програми розвитку професіоналізму особистості здійснено формувальний етап дослідження, у межах якого загальну вибірку поділено на дві рівні групи – контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) по 25 осіб у кожній. Такий розподіл забезпечив можливість порівняльного аналізу змін, що відбуваються під впливом

цілеспрямованого психологічного впливу, та дозволив оцінити результативність запропонованої програми.

У контрольній групі освітній процес здійснювався у звичному форматі без застосування спеціально розроблених психолого-педагогічних заходів, тоді як в експериментальній групі впроваджено програму розвитку професіоналізму особистості, спрямовану на формування внутрішньої мотивації, розвиток комунікативних здібностей, підвищення усвідомленості професійних цілей та активізацію діяльнісної спрямованості.

Аналіз динаміки показників за методикою діагностики спрямованості особистості Б. Басса дозволив встановити суттєві відмінності між контрольної та експериментальною групами після впровадження програми. У експериментальній групі зафіксовано виражене зростання спрямованості на справу, що проявляється у збільшенні частки респондентів із високим рівнем даного показника з 40 % до 60 %, тоді як частка осіб із низьким рівнем зменшилась з 24 % до 8 %. Такі зміни свідчать про підвищення орієнтації студентів на результат діяльності, відповідальність та професійну самореалізацію (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Динаміка спрямованості особистості у КГ та ЕГ (%)

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Спрямованість на справу (високий)	44	48	40	60
Спрямованість на справу (низький)	20	16	24	8
Спрямованість на спілкування (високий)	36	40	36	48
Спрямованість на себе (високий)	28	28	28	20

У контрольній групі зміни мають незначний характер: частка високого рівня спрямованості на справу зросла лише з 44 % до 48 %, що можна пояснити природними процесами навчання, без цілеспрямованого впливу. Спрямованість на спілкування в експериментальній групі також зазнала позитивних змін – частка високого рівня зросла з 36 % до 48 %, що свідчить про розвиток

комунікативної активності та соціальної залученості. Водночас спрямованість на себе демонструє тенденцію до зниження високого рівня з 28 % до 20 %, що вказує на зменшення егоцентричних установок та переорієнтацію на колективні та діяльнісні цінності.

Проведений аналіз результатів за шкалою щирості методики Б. Н. Смирнова дозволяє констатувати наявність чітко окресленої позитивної динаміки в експериментальній групі на тлі відносної стабільності показників у контрольній, що свідчить про ефективність цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу в межах реалізованої програми розвитку професіоналізму особистості. Зокрема, зафіксовано помірне, але змістовно значуще зростання частки респондентів із високим рівнем щирості в експериментальній групі – з 48 % до 60 %, що відображає тенденцію до формування більш відкритої, автентичної та рефлексивної позиції учасників у процесі взаємодії. Така динаміка може інтерпретуватися як результат створення безпечного психологічного середовища, у якому знижуються бар'єри саморозкриття, посилюється довіра до інших та формується готовність до чесного самовираження без орієнтації на соціально бажані відповіді.

Паралельно зафіксовано суттєве скорочення частки респондентів із низьким рівнем щирості в експериментальній групі – з 20 % до 8 %, що вказує на зниження тенденції до формального, нещирого або захисного реагування. Така трансформація є важливим індикатором підвищення рівня психологічної відкритості, а також свідчить про послаблення внутрішніх механізмів соціальної маскування, які часто проявляються у вигляді прагнення відповідати очікуванням або демонструвати «правильні» реакції. У контексті професійного становлення це набуває особливого значення, оскільки щирість виступає важливою умовою формування адекватної самооцінки, розвитку рефлексії та здатності до самокорекції, що, у свою чергу, є необхідними складовими професійної компетентності. Водночас у контрольній групі зафіксовано лише незначні зміни показників, які не мають вираженого характеру та не відображають суттєвих зрушень у структурі досліджуваної характеристики.

Зокрема, частка осіб із високим рівнем щирості зросла з 48 % до 52 %, що може бути пояснено природними варіаціями або впливом зовнішніх факторів, не пов’язаних із реалізацією спеціально організованої програми. Незначне зменшення частки низького рівня щирості з 20 % до 16 % також не демонструє системного характеру змін і не дозволяє говорити про суттєву трансформацію особистісних установок. Таким чином, відсутність вираженої динаміки у контрольній групі підкреслює значущість цілеспрямованого впливу, реалізованого в експериментальній групі (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Динаміка рівня щирості у КГ та ЕГ (%)

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	48	52	48	60
Середній	32	32	32	32
Низький	20	16	20	8

Отримані результати свідчать про те, що включення учасників у спеціально організований розвивальний простір, орієнтований на формування довіри, відкритості та рефлексивності, сприяє підвищенню рівня щирості як особистісної характеристики. Це, у свою чергу, створює сприятливі умови для більш глибокого усвідомлення власних професійних якостей, адекватного сприйняття зворотного зв’язку та формування готовності до самовдосконалення. Щирість у цьому контексті виступає не лише як показник достовірності відповідей, але і як важливий компонент внутрішньої позиції особистості, що забезпечує її цілісність, узгодженість та здатність до ефективної професійної взаємодії.

Таким чином, зафіксована позитивна динаміка в експериментальній групі дозволяє обґрунтовано стверджувати, що розвиток щирості є одним із значущих результатів реалізації програми, оскільки він пов’язаний із формуванням більш відкритої, усвідомленої та відповідальної позиції особистості у процесі професійного становлення, тоді як відсутність подібних змін у контрольній групі підтверджує доцільність і ефективність застосованих психолого-педагогічних засобів впливу.

Аналіз мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфіра в модифікації А. Реана дозволив виявити виражену позитивну динаміку в структурі мотиваційної сфери учасників експериментальної групи, що відображає якісні зміни у ставленні до майбутньої професійної діяльності та зростання рівня її внутрішнього прийняття. Зокрема, встановлено суттєве підвищення частки студентів із високим рівнем внутрішньої мотивації – з 44 % до 64 %, що свідчить про формування більш глибокої зацікавленості у професійній діяльності, усвідомлення її особистісної значущості та переорієнтацію з зовнішніх стимулів на внутрішні смисли. Така динаміка вказує на розвиток автономної мотивації, яка характеризується прагненням до самореалізації, задоволенням від самого процесу діяльності та орієнтацією на досягнення особистісно значущих цілей.

Зростання внутрішньої мотивації в експериментальній групі може бути пов’язано із цілеспрямованим впливом програми, спрямованим на формування усвідомленого ставлення до професійного розвитку, активізацію рефлексивних процесів та розкриття індивідуального потенціалу особистості. Учасники отримали можливість осмислити власні професійні орієнтації, співвіднести їх із внутрішніми цінностями та визначити особистісний сенс професійної діяльності, що сприяло підвищенню рівня залученості та відповідальності за результати власного розвитку. У цьому контексті внутрішня мотивація виступає не лише як фактор ефективності навчання, але і як ключова умова формування професіоналізму, оскільки саме вона забезпечує стійкість інтересу до діяльності та готовність до подолання труднощів.

У контрольній групі зафіксовано лише незначне зростання частки студентів із високим рівнем внутрішньої мотивації – з 48 % до 52 %, що не відображає суттєвих змін у мотиваційній структурі та може бути пояснено природними коливаннями або впливом зовнішніх факторів. Відсутність вираженої позитивної динаміки підкреслює роль спеціально організованого психолого-педагогічного впливу у формуванні внутрішньої мотивації.

Зовнішня позитивна мотивація в експериментальній групі також демонструє помірне зростання, що проявляється у збільшенні частки високого рівня з 40 % до 48 %. Це свідчить про збереження значущості соціально схвалюваних стимулів, таких як визнання, оцінка та перспективи професійного успіху, однак їх роль поступово трансформується – вони починають виступати як додатковий, а не домінуючий фактор мотивації. Така трансформація є позитивною, оскільки забезпечує баланс між внутрішніми та зовнішніми спонуканнями, що сприяє більш гармонійному розвитку мотиваційної сфери.

Найбільш виражені зміни зафіксовано у показниках зовнішньої негативної мотивації, де в експериментальній групі спостерігається суттєве зниження частки високого рівня – з 20 % до 8 %. Це свідчить про зменшення впливу таких деструктивних факторів, як страх невдачі, уникнення покарання або орієнтація на зовнішній контроль. Зниження рівня негативної мотивації вказує на підвищення психологічної впевненості, зниження тривожності та формування більш стабільної внутрішньої позиції особистості щодо професійної діяльності. Учасники демонструють більшу готовність до прийняття викликів, експериментування та самостійного прийняття рішень, що є важливими характеристиками професійної зрілості (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Динаміка мотивації професійної діяльності (%)

Показник	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Внутрішня мотивація (високий)	48	52	44	64
Зовнішня позитивна (високий)	40	44	40	48
Зовнішня негативна (високий)	20	16	20	8

У контрольній групі зміни зовнішньої позитивної та негативної мотивації мають незначний характер і не демонструють системної трансформації мотиваційної структури. Це підтверджує, що без спеціально організованого впливу розвиток мотиваційної сфери відбувається повільніше та менш виражено.

Таким чином, отримані результати дозволяють констатувати, що реалізація програми розвитку професіоналізму особистості сприяє суттєвій перебудові мотиваційної сфери – від домінування зовнішніх стимулів до переважання внутрішньої мотивації, що забезпечує більш глибоке включення особистості у професійну діяльність, підвищення її усвідомленості та ефективності. Зниження рівня зовнішньої негативної мотивації додатково підтверджує позитивний вплив програми, оскільки свідчить про формування психологічно безпечного середовища, у якому особистість може реалізовувати свій потенціал без надмірного впливу страху та тривоги, що у сукупності створює передумови для сталого професійного розвитку та досягнення високого рівня професіоналізму.

Аналіз змін за результатами тесту Г. Я. Розена дозволяє виявити виражену позитивну динаміку розвитку невербальної компетентності в експериментальній групі, що свідчить про суттєві якісні зрушення у сфері міжособистісної взаємодії та соціально-психологічної чутливості учасників. Зокрема, зафіксовано значне зростання частки респондентів із високим рівнем невербальної компетентності – з 32 % до 52 %, що відображає підвищення здатності до точного розпізнавання невербальних сигналів, інтерпретації емоційних станів інших людей та адекватного реагування у процесі комунікації. Така динаміка вказує на розвиток тонких механізмів соціального сприйняття, що забезпечують ефективну орієнтацію у міжособистісному просторі.

Паралельно встановлено суттєве зменшення частки учасників із низьким рівнем невербальної компетентності – з 20 % до 8 %, що свідчить про зниження труднощів у розумінні невербальних проявів поведінки та подолання бар’єрів у спілкуванні. Така трансформація може бути інтерпретована як результат розвитку емпатійності, підвищення рівня емоційної включеності у взаємодію та формування здатності до більш гнучкого й адекватного реагування на поведінку інших. Зменшення низького рівня також вказує на зниження ймовірності комунікативних помилок, пов’язаних із неправильним тлумаченням жестів, міміки або інтонацій.

Зміни у структурі середнього рівня в експериментальній групі, що проявляються у його певному зменшенні, свідчать про перерозподіл показників у бік більш високого рівня сформованості компетентності. Це означає, що значна частина учасників, які раніше демонстрували середній рівень розвитку відповідних навичок, досягла більш високого ступеня їх сформованості, що є показником ефективності реалізованого впливу. Такий перехід від середнього до високого рівня відображає не лише кількісні, а й якісні зміни у структурі соціально-перцептивних здібностей (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Динаміка невербальної компетентності (%)

Рівень	КГ до	КГ після	ЕГ до	ЕГ після
Високий	36	40	32	52
Середній	44	44	48	40
Низький	20	16	20	8

У контрольній групі динаміка показників має незначний характер і не демонструє суттєвих змін у рівні невербальної компетентності. Невелике зростання частки високого рівня та відповідне зменшення низького рівня можуть бути зумовлені природними процесами розвитку або випадковими факторами, однак відсутність системної трансформації свідчить про те, що без цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу розвиток невербальної компетентності відбувається повільно та не має вираженого характеру.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що включення учасників у спеціально організовану програму розвитку професіоналізму особистості сприяє суттєвому підвищенню рівня невербальної компетентності як важливої складової професійної діяльності. Розвиток цієї компетентності забезпечує підвищення ефективності міжособистісної взаємодії, формування довірливих відносин, покращення якості комунікації та здатність до адекватного реагування у складних соціальних ситуаціях. Невербальна компетентність у цьому контексті виступає як інтегральна характеристика, що поєднує емоційну чутливість, спостережливість та здатність до інтерпретації поведінкових сигналів, що є необхідною умовою успішного професійного становлення.

Таким чином, зафіксована позитивна динаміка в експериментальній групі підтверджує ефективність реалізованої програми, оскільки свідчить про розвиток ключових соціально-психологічних якостей, які забезпечують успішну професійну взаємодію, тоді як відсутність подібних змін у контрольній групі підкреслює значущість цілеспрямованого впливу у формуванні невербальної компетентності особистості.

Узагальнення результатів дозволяє зробити висновок про високу ефективність впровадженої програми розвитку професіоналізму особистості. У експериментальній групі зафіксовано системні позитивні зміни за всіма досліджуваними показниками – підвищення діяльнісної спрямованості, зростання внутрішньої мотивації, розвиток комунікативних здібностей та зниження негативних мотиваційних факторів. У контрольній групі зміни мають незначний характер і відображають природну динаміку розвитку.

Отримані результати свідчать про те, що цілеспрямований психологічний вплив сприяє формуванню ключових компонентів професіоналізму особистості, забезпечує гармонізацію мотиваційної сфери та підвищує ефективність професійного становлення.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі розроблено, теоретично обґрунтовано та емпірично верифіковано програму розвитку професіоналізму особистості на засадах компетентнісного підходу, а саме – створено цілісну систему психолого-педагогічного впливу, що поєднує мотиваційний, когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінково-практичний та рефлексивно-розвивальний компоненти, спрямовані на формування ключових характеристик професійної зрілості. Описано зміст програми як послідовну й логічно вибудувану сукупність етапів і блоків, реалізація яких забезпечує поступове ускладнення завдань та поглиблення особистісного розвитку – від актуалізації внутрішніх ресурсів до формування стійких компетентностей і здатності до самостійного професійного

зростання. Показано, що запропонована програма функціонує як інтегрована система, у межах якої кожен елемент не є ізольованим, а взаємодіє з іншими, забезпечуючи цілісність процесу становлення професіоналізму.

У межах емпіричної перевірки ефективності програми здійснено формувальний експеримент із поділом вибірки на контрольну та експериментальну групи по 25 осіб, що дозволило провести порівняльний аналіз динаміки змін під впливом цілеспрямованого психологічного впливу. Показано зміни за ключовими показниками професіоналізму, а саме – спрямованості особистості, рівня щирості, мотивації професійної діяльності та невербальної компетентності.

Зокрема, за результатами методики діагностики спрямованості особистості Б. Басса встановлено суттєве зростання діяльнісної спрямованості в експериментальній групі – частка високого рівня збільшилась з 40 % до 60 %, тоді як низький рівень зменшився з 24 % до 8 %, що свідчить про підвищення орієнтації на результат діяльності, відповідальність та професійну самореалізацію. Водночас у контрольній групі аналогічні зміни мають менш виражений характер – зростання високого рівня лише з 44 % до 48 %, що відображає відсутність системного впливу. Додатково зафіксовано зростання спрямованості на спілкування в експериментальній групі з 36 % до 48 %, що свідчить про підвищення соціальної активності та комунікативної залученості, а також зниження спрямованості на себе з 28 % до 20 %, що вказує на зменшення егоцентричних тенденцій і переорієнтацію на колективні та професійно значущі цінності.

Аналіз результатів за шкалою щирості методики Б. Н. Смирнова показав наявність позитивної динаміки в експериментальній групі – частка високого рівня зросла з 48 % до 60 %, тоді як низький рівень зменшився з 20 % до 8 %, що відображає формування відкритості, довіри та здатності до рефлексивного осмислення власного досвіду. У контрольній групі зміни мають незначний характер – зростання високого рівня лише з 48 % до 52 % та зменшення низького з 20 % до 16 %, що не демонструє глибоких трансформацій. Отже, встановлено,

що цілеспрямований вплив сприяє зниженню соціальної бажаності відповідей та підвищенню рівня психологічної безпеки, що є важливою умовою адекватного самосприйняття та розвитку професійної самосвідомості.

Суттєві зміни зафіксовано у структурі мотивації професійної діяльності за методикою К. Замфіра в модифікації А. Реана. В експериментальній групі частка високого рівня внутрішньої мотивації зросла з 44 % до 64 %, що свідчить про формування стійкої зацікавленості у професійній діяльності, підвищення усвідомленості цілей та орієнтацію на внутрішні смисли. Зовнішня позитивна мотивація також демонструє зростання з 40 % до 48 %, однак найбільш значущими є зміни у зниженні зовнішньої негативної мотивації – з 20 % до 8 %, що вказує на зменшення страху невдачі, тривожності та залежності від зовнішнього контролю. У контрольній групі відповідні зміни є мінімальними – внутрішня мотивація зросла лише з 48 % до 52 %, що підтверджує відсутність вираженої перебудови мотиваційної сфери без спеціального впливу. Отже, встановлено, що програма сприяє переходу від зовнішньо зумовленої до внутрішньо детермінованої мотивації, що є ключовою умовою формування професіоналізму.

Аналіз результатів за тестом Г. Я. Розена засвідчив значне зростання рівня невербальної компетентності в експериментальній групі – частка високого рівня збільшилась з 32 % до 52 %, тоді як низький рівень зменшився з 20 % до 8 %, що свідчить про розвиток емпатійності, соціальної чутливості та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії. Зменшення частки середнього рівня з 48 % до 40 % вказує на перехід значної кількості учасників до більш високого рівня сформованості відповідних умінь. У контрольній групі зміни мають незначний характер – зростання високого рівня лише з 36 % до 40 %, що не відображає системної динаміки. Отже, встановлено, що розвиток невербальної компетентності є одним із важливих результатів реалізації програми, оскільки забезпечує підвищення ефективності комунікації та якості професійної взаємодії.

Узагальнення отриманих результатів дозволяє констатувати наявність системних позитивних змін у експериментальній групі за всіма досліджуваними показниками, що свідчить про комплексний вплив програми на різні компоненти професіоналізму особистості. Показано, що під впливом програми відбувається гармонізація мотиваційної сфери, підвищення рівня рефлексії, розвиток комунікативних і соціально-перцептивних здібностей, а також формування діяльнісної спрямованості. У контрольній групі зміни мають фрагментарний і незначний характер, що відображає природну динаміку розвитку без цілеспрямованого впливу.

Отже, доведено ефективність запропонованої програми розвитку професіоналізму особистості на засадах компетентнісного підходу, оскільки її реалізація забезпечує суттєве підвищення рівня сформованості ключових компонентів професійної діяльності, сприяє розвитку внутрішньої мотивації, зниженню деструктивних факторів та формуванню здатності до усвідомленого й відповідального професійного становлення, що створює передумови для досягнення високого рівня професіоналізму в майбутній діяльності.

ВИСНОВОК

На основі теоретичного аналізу наукових джерел та проведеного емпіричного дослідження можна дійти наступних висновків, які відображають комплексне розуміння психологічних особливостей становлення професіоналізму особистості в контексті компетентнісного підходу та підтверджують ефективність розробленої програми його розвитку.

Здійснений теоретичний аналіз дозволив сформувати цілісне уявлення про професіоналізм як багатовимірне інтегративне утворення, що поєднує когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти особистості, які взаємодіють між собою та забезпечують ефективність професійної діяльності. Встановлено, що професіоналізм виступає не лише результатом професійної підготовки, а й процесом безперервного розвитку, у якому ключову роль відіграють внутрішні психологічні ресурси особистості, її здатність до саморегуляції, рефлексії та усвідомлення власних професійних цілей. Показано, що в структурі особистості професіоналізм виконує системоутворювальну функцію, інтегруючи професійну компетентність, мотиваційну спрямованість, професійну ідентичність та здатність до саморозвитку, що забезпечує цілісність і стійкість професійного становлення.

Обґрунтовано значення компетентнісного підходу як провідної методологічної основи формування професіоналізму особистості, оскільки він орієнтує освітній процес на розвиток не лише знань, а й здатності до їх практичного застосування, формування досвіду діяльності, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей. Встановлено, що компетентність постає як інтегрований результат навчально-професійної діяльності, який забезпечує готовність особистості до ефективного виконання професійних функцій у змінних умовах. Підкреслено, що реалізація компетентнісного підходу сприяє формуванню активної позиції особистості, розвитку її автономності, відповідальності та здатності до безперервного самовдосконалення.

Аналіз психологічних чинників становлення професіоналізму дозволив визначити провідну роль мотиваційної сфери, професійної спрямованості, емоційної компетентності, комунікативних здібностей та рефлексії у процесі професійного розвитку. Встановлено, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від рівня розвитку внутрішньої мотивації, усвідомлення особистісного сенсу професійної діяльності, здатності до саморегуляції та готовності до подолання труднощів. Показано, що професійне становлення має поетапний характер і передбачає поступове формування професійної ідентичності, накопичення досвіду та розвиток індивідуального стилю діяльності, що відбувається у взаємодії освітнього середовища та активної позиції самої особистості.

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що у структурі особистості студентської молоді домінують конструктивні мотиваційні та діяльнісні орієнтації, які створюють сприятливу основу для професійного становлення. Виявлено, що переважає орієнтація на діяльність, яка поєднується з вираженою соціальною спрямованістю та помірною орієнтацією на себе, що свідчить про сформованість балансу між особистісними та професійними цілями. Встановлено достатній рівень щирості, що забезпечує достовірність результатів і вказує на готовність до відкритого самовираження та рефлексії. Аналіз мотиваційної сфери показав домінування внутрішньої мотивації, яка поєднується із значущістю зовнішньої позитивної мотивації та низькою вираженістю негативних мотивів, що формує оптимальний мотиваційний комплекс. Дослідження невербальної компетентності засвідчило достатній рівень розвитку соціально-перцептивних здібностей, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію.

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність взаємозв’язків між основними компонентами професіоналізму, що підтверджує їх інтегрований характер. Виявлено, що внутрішня мотивація пов’язана зі спрямованістю на діяльність, що свідчить про їх взаємозумовленість у структурі професійного розвитку. Встановлено зв’язок між соціальною спрямованістю та

рівнем невербальної компетентності, що підтверджує роль міжособистісної орієнтації у формуванні комунікативних здібностей. Негативний зв’язок між внутрішньою мотивацією та орієнтацією на уникнення свідчить про протилежний характер цих мотиваційних тенденцій. Результати регресійного аналізу дозволили визначити провідну роль внутрішньої мотивації як ключового чинника формування професійної спрямованості, тоді як комунікативні здібності та соціальна орієнтація виконують допоміжну функцію.

Розроблено та впроваджено програму розвитку професіоналізму особистості, яка ґрунтується на принципах компетентнісного підходу та передбачає системний вплив на мотиваційний, когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий і рефлексивний компоненти. Визначено, що програма функціонує як цілісна система, у межах якої забезпечується послідовний перехід від усвідомлення власних ресурсів до формування стійких професійних компетентностей і здатності до самостійного розвитку. Показано, що реалізація програми сприяє створенню психологічно безпечного середовища, активізації рефлексивних процесів та формуванню внутрішньої мотивації до професійного самовдосконалення.

Аналіз результатів формувального експерименту дозволив встановити виражену позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма досліджуваними показниками. Виявлено підвищення орієнтації на діяльність, що супроводжується зниженням егоцентричних установок та зростанням соціальної активності. Зафіксовано розвиток щирості, що проявляється у підвищенні відкритості, довіри та здатності до рефлексії, а також у зниженні тенденції до соціально бажаних відповідей. Встановлено суттєве зростання внутрішньої мотивації, що супроводжується зниженням негативних мотиваційних факторів і формуванням стійкої зацікавленості у професійній діяльності. Виявлено підвищення рівня невербальної компетентності, що свідчить про розвиток емпатійності, соціальної чутливості та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії.

У контрольній групі зміни мають незначний і фрагментарний характер, що відображає природну динаміку розвитку без цілеспрямованого впливу. Це підтверджує, що формування професіоналізму особистості потребує спеціально організованих психолого-педагогічних умов, які забезпечують комплексний розвиток усіх його компонентів.

Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що запропонована програма є ефективним засобом розвитку професіоналізму особистості, оскільки її реалізація сприяє гармонізації мотиваційної сфери, розвитку комунікативних і рефлексивних здібностей, формуванню діяльнісної спрямованості та підвищенню рівня професійної зрілості. Доведено, що цілеспрямований психологічний вплив забезпечує інтеграцію когнітивних, мотиваційних і поведінкових компонентів, що створює умови для ефективного професійного становлення та самореалізації особистості в сучасному соціальному середовищі.

Перспективами подальших розвідок є поглиблене вивчення довготривалого впливу програм розвитку професіоналізму на різних етапах професійного становлення особистості, а також розроблення диференційованих підходів до їх адаптації відповідно до специфіки професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога. монографія. Слов'янськ. Видавець Маторін Б.І. 2010. 561с.

2. Артемова О.І. Формування комунікативної компетенції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. *Психолінгвістика.* Київ. 2014. С. 10-16.

3. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. Випуск 58. 2018. С. 132-138.

4. Баранівський В. Ф. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль в консолідації українського суспільства. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків: ХНПУ, 2014. Вип.43. 320 с.

5. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.

6. Бугас В. В., Рябуха А. С. Удосконалення стилів керівництва в управлінні персоналом підприємства. Ефективна економіка. 2017. № 12. URL : http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5952 (дата звернення: 10.03.2026).

7. Варфоломєєва О.В. Концептуальні принципи професійного становлення психотерапевтів: акмеологічний підхід. *Вісн. НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка :* збірник наукових праць, 2(20), Ч.1. 2007. С. 60-63.

8. Вашека Т.В., Гічан І.С. Психологія спілкування: Навч.-метод. комплекс. Київ. Книжкове вид-во НАУ. 2006. 184 с.

9. Вашека Т.В., Долгова О.М. Психологія девіантної поведінки: навч. посібник. Київ. НАУ, 2018. 204 с.

10. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* 2016. № 3. С. 92-102.

11. Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація психолога / Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «*Актуальні проблеми діяльності психологічної служби системи освіти»* Суми, 2006. С. 16-19.

12. Гліченко О. О. Професійна компетентність – освітній критерій професіоналізації майбутнього психолога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2018. № 8 (322). Ч. 1. С. 81-88.

13. Григоренко Т. В. Компетентнісний підхід в контексті професійної підготовки психологів (спеціальних, клінічних). *Педагогічний часопис Волині.* 1 (12). 2019. С. 78-86.

14. Григоренко Т. В. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 8 (102). 20240. С. 107-118.

15. Григоренко Т. В. Формування професійних компетентностей у психолога (спеціального, клінічного) у процесі навчання. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дисертація на здобуття ступеня вищої освіти доктора філософії за 016 Спеціальна освіта. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ. 20241. 468 с.

16. Ендеберя І.В., Новік І.І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 10.1 (50.1). С. 69-72.

17. Етичний кодекс психолога. *Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України*. Упоряд. Панок В. Г., Цушко І. І., Обухівська А. Г. Київ. Ніка-Центр. 2005. С. 429-435.

18. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби. авт.-упор. В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук. за заг. ред. В. Г. Панка. Київ. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. 2018. 106 с.

19. Казачук О.С. Особливості професійно-психологічного відбору кандидатів у судді. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. Психологія. 2023. (3(59). С. 12-18. DOI https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.3.2

20. Казачук О.С. Професійно-психологічний відбір суддів як ключовий фактор забезпечення якості і справедливості правосуддя у демократичному

суспільстві. *Габітус*. Випуск 62. 2024. DOI https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.62.41

21. Казачук О.С. Психологічні особливості професійного відбору кандидатів у судді в умовах воєнного конфлікту та їх роль у забезпеченні верховенства права. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Безпекова ситуація в Україні в умовах війни: стан, загрози, напрями забезпечення безпеки»*. 2024. С. 338-341

22. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Монографія. Київ. *ДП «Інформаційно-аналітичне агенство»*. 2012. С. 61-72.

23. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів*. 2016. С. 30-37.

24. Крикля К.П. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія психологічна. 2012. Вип. 2 (1). С. 409-417.

25. Лазуренко О. О. Проблема саморегуляції та професійного самоздійснення особистості фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №3. С.34-39.

26. Литвин А. В. Методологія у проекції педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 5. С. 20-35.

27. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Вип. 1. Т. 1. 2014. С. 215-220.

28. Мельник Н. Феномен «професійна компетентність» в українській та європейській педагогічній теорії. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 28. С. 54-60.

29. Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Гол. ред. Т.С. Плачинда. Кропивницький: ЛА НАУ, 20241. Вип. 9. 208 с.

30. Панок В. Г. Становлення психологічної служби системи освіти в контекстів суспільних трансформацій в Україні. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Харків. ХНПУ. 2018. Вип. 58. С. 8-24.

31. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах.* 2002. Вип. 4. С. 18-28.

32. Перегончук Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.* Том 11. Київ. ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». 2016. С. 49-55.

33. Перегончук Н.В. Професійна компетентність і професійна самореалізація майбутнього психолога в умовах трансформаційного суспільства. *Науковий вісник Херсонського державного педагогічного університету.* Київ. ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». Том 2. Випуск 6. С. 77-82.

34. Перегончук Н.В. Основні підходи до вивчення проблеми професійної компетентності майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка*. Том 10. Випуск 27. Київ. ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». С. 342-351.

35. Перегончук Н.В. Модель психологічного супроводу розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.* Том 11. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. 2019. С. 364-380.

36. Плахова О. Метод кейс стаді в умовах діяльнісно-компетентісного підходу до підготовки соціальних працівників. *Sociопростір: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи*. Харків. 20240. С.61-67.

37. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. від 29 квітня 2015 р. № 266

Київ. від 28 квітня 2015 року № 266. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 12.03.2025).

38. Професійна орієнтація. Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М. Кіровоград. Імекс-ЛТД. 2014. 240 с.

39. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : *збірник матеріалів VI Всеукраїнської науковопрактичної конференції (22 жовтня 2021 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ*, 2021. 348 с.

40. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві *: збірник матеріалів VII Всеукраїнської науковопрактичної конференції (28 жовтня 2022 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ*, 2022. 412 с.

41. Психологія і суспільство. Київ. 2017. № 1. 148 с.

42. Психологія: методичні рекомендації до виконання дипломної роботи уклад. Помиткіна Л.В., Хохліна О.П., Вашека Т.В. Київ. НАУ. 2019. 48 с.

43. Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді діяльності практичного застосування. зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. з міжнар. участю. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; відпов. за вип. О. А. Дудник. Умань. 20241. 159 с.

44. Психологія та етика ділового спілкування: Підручник для вузів. за ред. проф. В.Н. Лавріненко. М. 2002. С. 17.

45. Психологічне консультування: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів. Л.М.Гридковець, Т.В.Вашека. Київ. Літера ЛТД, 2015. 208 с. Рекомендовано Міністерством освіти і науки України. Лист №1/11-6728 від 07.05.2014.

46. Раєвська Я. М. Професійна готовність фахівців соціальної сфери до між професійної взаємодії. *Молодий вчений* 1. 77. 2020. С. 48-52.

47. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2021. 3. 52. С. 127-132.

48. Раєвська Я. М. Теорія і практика професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії: монографія. Кам'янець-Подільський: вид. Панькова АС. 2020. 348 с.

49. Руденко Л. М., Григоренко Т. В. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Актуальні питання корекційної освіти. *Спеціальна освіта: супровід.* 2019. С. 219-232.

50. Руденко Л., Бідюк Н. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 20240. № 12 (21). С. 230-347.

51. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 5. С. 175-184.

52. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія. Н. В. Чепелєва, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол; за ред. Н.В.Чепелєвої. Київ. Педагогічна думка. 2016. 232 с. URL : http://lib.iitta.gov.ua/704560/ (дата звернення: 10.03.2026).

53. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія»: наказ Міністерства освіти і науки від 24.04.2019 р. № 564. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf (дата звернення: 12.03.2025).

54. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. Київ. *Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2017. С. 144-156.

55. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманов*а. Київ. 2018. С. 168-192.

56. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України.* 2015. №2. С. 19-28.

57. Тертична Н. А., Лазуренко О. О. Компетентність як ціннісна орієнтація у професійній підготовці медичного психолога. *Особистість та її історія: зб. матеріалів VII міжнар. наук.-практ. конф.* Ніжин. 2017. С. 103-105.

58. Титаренко І. Освітологічний контекст поняття «Соціально-культурні чинники». *Освітологічний дискурс*, 2017, № 1-2 (16-17).

59. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. Вип. 4. С. 15-18.

60. Токарєва Н. Проблема моделювання особистості практичного психолога в системі фахової підготовки. *Рідна школа*. 2010 № 7-8. С.24-28.

61. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. *Психологія і суспільство*. 2014. № 3. С. 11-29.

62. Чепелєва Н.В. Розуміння-інтерпретація-тлумачення Технології розвитку інтелекту. Т.2. №6 (17). 2017. URL : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301 (дата звернення: 10.03.2026).

63. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки. монографія. Київ. Міленіум, 2005. 298 с.

64. Шевченко Н. Ф., Чепішко О. І. Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців: специфіка розвитку. *JOURNAL OF PSYCHOLOGY RESEARCH.* 25 (8), 2019. С. 97-106.

65. Vygranka T. (2019). The features of formation of speech c ompetence of future philologists in the educational process of institution of higher education. *International Academy Journal Web of Scholar.* 5(35), P. 26–30. URL : https://doi.org/10.31435/rsglobal_wos/31052019/6502 (дата звернення: 10.03.2026).

66. Barbour J., & Lammers, J. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*. 2 (1). 2015. P. 38-60. URL : https://doi.org/10.1093/jpo/jou009 (дата звернення: 10.03.2026).

67. Kellerman H., Burry A. Handbook of Psychodiagnostic Testing. Analysis of Personality in the Psychological Report. Fourth Edition. New York. Springer, 2013. 199 p.

68. Neary S. Professional Identity: What I Call Myself Defines Who I am. *Career Matters*. 2(3). 2014. P. 14-15.

69. Guraya S. Y., & Almaramhy, H. H. Mapping the factors that influence the career specialty preferences by the undergraduate medical students. *Saudi Journal of Biological Sciences*. 25(6). 2018. P. 1096-1101. https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.03.019 (дата звернення: 10.03.2026).

70. Djoub Z. Supporting Student-Driven Learning: EnhancingTheir Reflection, Collaboration, and Creativity. *Student-DrivenLearning Strategies for the 21st Century Classroom*. 2017. P. 331-351. URL : https://doi.org/10.4018/978-1-5225- 1689-7.ch021/ (дата звернення: 10.03.2026).

71. Jackson D., & Trede F. The Role of Reflection After Placement Experiences to Develop Self-Authorship Among Higher Education Students. In S. Billett, J. Orrell, D. Jackson, F. Valencia-Forrester. Enriching Higher Education Students' Learning through Post-work Placement Interventions. *Professional and Practice-based Learning*. 20240. URL : https://doi.org/10.1007/978-3-030-48062-2_11 (дата звернення: 10.03.2026).

72. Cubero-Pérez R., Cubero M., & Bascón M. J. The reflective practicum in the process of becoming a teacher: The tutor's discursive support. *Education Sciences* 9(2). 2019. P. 96-114. URL : https://doi.org/10.3390/educsci9020096 (дата звернення: 10.03.2026).

73. National Association of School Psychologists.). *Policies and procedures for the review and accreditation of graduate programs in school psychology*. Bethesda. 20240. MD: Author. P. 180-191.

74. Rokach A., & Boulazreg S. The Road to Becoming aPsychologist: Indicators of Success and Hardship during the University Years. *Journal of Psychology*. 154(8). 20240. P. 632-661. URL : https://doi.org/10.1080/00223980.20240.1771538 (дата звернення: 10.03.2026).

75. Rosenfield S. Consultation in the schools – Are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 65*(4). 2017. P. 303-308.

76. Prus J. S., & Garcia-Vazquez E. Best practices in assessing performance in school psychology graduate programs. In P. L. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology V*. National Association of School Psychologists: Bethesda. MD. 2018. P. 134-178.

77. Shriberg D., Wynne M. E., Briggs, A., Bartucci G., & Lombardo A. C. School psychologists' perspectives on social justice. *School Psychology Forum: Research in Practice, 5*(2). 2019. P. 37-53.

78. Sofiia Berezka, Ellina Panasenko, Oksana Zhukova, Halyna Radchuk, Svitlana Sobolyeva, Yana Raievska. Neuropsychological Peculiarities of Studying Future Psychologists' Emotional Intelligence. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. Volume 12. Issue 2. 2021. pp. 38-52.

79. Zeer, E. F., Tretyakova, V. S., & Zinnatova, M. V. Innovative Model of Socio-Professional Development of a Student's Personality. *The Education and science journa.* 22(3). 20240. P. 83-115. URL : https://doi.org/10.17853/1994-5639-20240-3-83-115 (дата звернення: 10.03.2026).

80. Zoriana Kovalchuk, Yana Raievska, Liudmila Beheza, Iryna Ievtushenko, Halyna Odyntsova. Socio-psychological features and legal norms of the life of adolescents from distant families of labor migrants. *Amazonia Investiga*. Vol. 10. Issue 46. 2021. pp. 79-91.

Додаток А.

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса

Потрібно вибрати одну відповідь, яка найбільше відповідає дійсності та виражає Вашу думку, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім вибрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності, і записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

Бланк до методики Б. Басса

1. Найбільше задоволення я одержую від: А) схвалення моєї роботи; Б) усвідомлення того, що робота виконана добре; В) усвідомлення того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то прагнув би бути: А) тренером, який розробляє тактику гри; Б) відомим гравцем; В) обраним капітаном команди.
3. На мою думку, кращим педагогом є той, хто: А) цікавиться учнями та має до кожного індивідуальний підхід; Б) зацікавлює своїм предметом так, що учні з задоволення заглиблюються в цей предмет; В) створює у колективі таку атмосферу, за якої кожен учень може висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди: А) радіють за виконану роботу; Б) із задоволенням працюють у колективі; В) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я бажав би, щоб мої друзі: А) були доброзичливими та допомагали людям, коли це необхідно; Б) були вірними та відданими мені; В) були розумними та цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих: А) з ким маю гарні стосунки; Б) на кого завжди можна покластися: В) хто може багато досягти у житті.
7. Найбільше мені не подобається: А) коли у мене щось не виходить; Б) коли розвалюються стосунки з товаришами;
В) коли мене критикують.
8. На мою думку, дуже погано, коли педагог: А)не приховує своєї антипатії до деяких учнів, насміхається та дражнить їх; Б) викликає дух суперництва в колективі; В) недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося: А) проводити час з друзями; Б) відчуття виконаної справи; В) коли мої вчинки схвалювали.
10. Я бажав би бути схожим на тих, хто: А) досягнув успіху в житті; Б) дійсно закоханий у свою справу; В) відзначається доброзичливістю та товариськістю.
11. Насамперед школа повинна: А) навчати вирішувати завдання, які ставить життя; Б) розвивати передусім індивідуальні здібності учнів; В) виховувати якості, які допомагають встановлювати стосунки з людьми.
12. Якби я мав більше вільного часу, то використовував би його: А) для спілкування з друзями; Б) для відпочинку та розваг; В) для самоосвіти та улюблених справ.
13. Найбільших успіхів я досягаю, коли: А) працюю з людьми, до яких відчуваю симпатію; Б) маю цікаву роботу; В) отримаю винагороду за свої зусилля.

14. Мені подобається, коли: А) інші люди поважають мене; Б) я відчуваю задоволення від добре виконаної роботи; В) я маю час приємно спілкуватися з друзями.
15. Якби про мене написали в газеті, то краще було б, щоб: А) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану із навчанням, спортом, де я брав участь; Б) написали про мою діяльність; В) обов'язково розповіли про колектив, у якому я працював.
16. Краще за все я навчаюсь, коли викладач: А) має до мене індивідуальний підхід; Б) може зацікавити своїм предметом; В) проводить колективні обговорення проблем, що вивчаються.
17. Для мене немає нічого гіршого, за: А) образу власної гідності; Б) невдачу при виконанні важливої справи; В) втрату друзів.
18. Найбільше я ціную: А) успіх; Б) можливості спільної роботи; В) здоровий практичний розум та інтуїцію.
19. Я не поважаю людей, які: А) вважають себе гіршими за інших; Б) часто сваряться та конфліктують; В) заперечують усе нове.
20. Приємно, коли: А) працюєш над важливою справою; Б) маєш багато друзів; В) усім подобаєшся та викликаєш схвалення.
21. На мою думку, в першу чергу керівник повинен бути: А) доступним; Б) авторитетним; В) вимогливим.
22. У вільний час я з цікавістю прочитав би книжки: А) про те, як знайти друзів та налагодити гарні стосунки з оточую-іми; Б) про життя знаменитих людей; В) про останні досягнення науки та техніки.
23. Якби в мене були музикальні здібності, я бажав би бути: А) диригентом; Б) композитором; В) солістом.
24. Я бажав би: А) вигадати цікавий конкурс; Б) перемогти у конкурсі; В) організувати конкурс і управляти ним.
25. Для мене важливо знати: А) що я бажаю зробити; Б) як досягнути мети; В) як організувати людей для досягнення мети.
26. Людина повинна прагнути до того, щоб: А) інші люди схвалювали її вчинки; Б) передусім виконувати свою справу; В) її не можна було б критикувати за виконану роботу.
27. Найкраще я відпочиваю у вільний час, якщо: А) спілкуюсь з друзями; Б) дивлюсь цікаві фільми; В) займаюсь своєю улюбленою справою.

Обробка результатів.

Кожній відповіді у стовпчику «Найбільш привабливо» надається 2 бали, відповіді у стовпчику «Найменш привабливо» - 0 балів, відповідям, що не потрапили в жодний стовпчик - 1 бал. Бали, набрані за всіма 27 судженнями, додаються для кожного виду спрямованості окремо (за ключем).

№ питання	Підходить	
	Найбільш	Найменш

1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		

Ключ

№ п/п	Я	С	Д		№ п/п	Я	С	Д		№ п/п	Я	С	Д
1					10					19			
2					11					20			
3					12					21			
4					13					22			
5					14					23			
6					15					24			
7					16					25			
8					17					26			
9					18					27			

Інтерпретація результатів. За допомогою методики визначаються такі види спрямованості особистості:

Спрямованість на себе (Я) - орієнтація на пряме винагородження та задоволення, агресивність у досягненні статусу, схильність до суперництва, тривога, інтровертованість, роздратованість, прагнення до влади.

Спрямованість на спілкування (С) - прагнення передусім підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність (не обов'язково для виконання справи, а заради самого спілкування), орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в емоційних стосунках з людьми.

Спрямованість на справу, діло (Д) - зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділове співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети.

Додаток Б.

Методика «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б. Н. Смирнова, а саме, шкала щирості

Методика Б. Н. Смирнова дає можливість виявити низку полярних властивостей темпераменту: екстраверсію — інтроверсію, емоційну збудливість — емоційну врівноваженість, темп реакцій (швидкий — повільний), активність (високу — низьку). Цей тест має шкалу щирості, яка дає змогу оцінити надійність отриманих результатів. Із цієї методики для визначення щирості необхідно користуватися тільки відповідною шкалою. Інші шкали можна не розглядати.

Текст методики:

Психолог звертається до піддослідних зі словами: “Вам пропонується відповісти на 48 питань. Відповідайте на кожне питання “так” (+) або “ні” (–), ставлячи свою відповідь поруч з номером питання. Відповідайте на всі питання, нічого не пропускаючи. Чим щирішими будуть ваші відповіді, тим точніше можна буде вивчити свій темперамент”.

1. Ви любите часто бувати в компанії?
2. Ви уникаєте речей, які ненадійні, неміцні, хоча й красиві?
3. Чи часто у Вас бувають підйоми і спади настрою?
4. Під час бесіди Ви дуже швидко говорите?
5. Вам подобається робота, що вимагає повного напруження сил і здібностей?
6. Чи буває, що Ви передаєте чутки?
7. Ви вважаєте себе людиною дуже веселою і життєрадісною?
8. Ви дуже звикаєте до певного одягу, кольору і крою так, що неохоче міняєте його на що-небудь інше?
9. Ви часто відчуваєте потребу в людях, які вас розуміють, можуть підбадьорити і втішити?
10. У Вас дуже швидкий почерк?
11. Чи шукаєте Ви самі собі роботу, заняття, хоча можна було б і відпочивати?
12. Чи буває так, що Ви не виконуєте свої обіцянки?
13. У Вас багато дуже хороших друзів?
14. Вам важко відірватися від справи, якою Ви поглинені, і зайнятися чимось іншим?
15. Чи часто Вас мучить відчуття провини?
16. Зазвичай Ви ходите дуже швидко, незалежно від того, поспішайте чи ні?
17. У школі Ви билися над складними задачами до тих пір, поки не вирішували їх?
18. Чи буває, що Ви іноді мислите гірше, ніж звичайно?
19. Вам легко знайти спільну мову з незнайомими людьми?
20. Чи часто Ви плануєте, як будете вести себе під час зустрічі, бесіди тощо?
21. Ви запальна людина ічи легко Вас уразити натяками і жартами?
22. Під час бесіди Ви швидко жестикулюєте?
23. Вранці Ви здебільшого прокидаєтеся свіжим і добре відпочившим?
24. Чи виникають у Вас такі думки, що ви не хотіли б, щоб про них знали інші?
25. Ви любите жартувати над іншими?

26. Чи схильні Ви до того, щоб ґрунтовно перевірити свою точку зору, перш ніж повідомити її кому-небудь?
27. Чи часто Вам сняться кошмари?
28. Зазвичай Ви легко запам'ятовуєте і засвоюєте новий навчальний матеріал?
29. Ви настільки активні, що Вам навіть кілька годин важко бути без справи?
30. Чи буває, що, розсердившись, Ви виходите з себе?
31. Ви можете пожвавити досить нудну компанію?
32. Ви зазвичай досить довго роздумуєте, приймаючи якесь рішення, навіть не дуже важливе?
33. Вам казали, що Ви приймаєте все надто близько до серця?
34. Вам подобається грати в ігри, що вимагають швидкої й хорошої реакції?
35. Якщо у Вас щось довго не виходить, то все ж намагаєтеся зробити це?
36. Чи виникало у Вас, хоч і короткочасно, відчуття роздратування до батьків?
37. Чи вважаєте Ви себе відкритою і товариською людиною?
38. Зазвичай Вам важко взятися за нову справу?
39. Чи турбує Вас відчуття, що ви чимось гірші за інших?
40. Зазвичай Вам важко щось робити разом з повільними і неквапливими людьми?
41. Ви можете протягом дня довго і продуктивно займатися чимнебудь, не відчуваючи втоми?
42. У Вас є звички, від яких варто було б позбутися?
43. Вас іноді приймають за безтурботну особу?
44. Чи вважаєте Ви хорошим другом тільки того, чия симпатія до Вас надійна і перевірена?
45. Вас можна швидко розсердити?
46. Під час дискусії Ви зазвичай швидко знаходите слушну відповідь?
47. Ви можете змусити себе довго і продуктивно, не відволікаючись, займатися чим-небудь?
48. Буває, що Ви говорите про речі, в яких зовсім не розбираєтеся?

Наводимо розрахунки за шкалами:

1. Екстраверсія–інтроверсія — "так": (1, 7, 13, 19, 25, 31, 37) х 3; (4, 43) х 2.
2. Ригідність–пластичність — "так": (8, 26, 32) х 3; (2, 14, 20, 38, 44) х 2; "ні": (19, 46) х 1.
3. Емоційна збудливість–врівноваженість — "так": (15, 21, 33, 39, 45) х 3; (3, 9) х 2; 27 х 1.
4. Темп реакції — "так": (4, 16, 28) х 3; (10, 22, 34, 40, 46) х 2.
5. Активність — "так": (5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47) х 3; 10 х 1; "ні": 38 х 1.
6. Щирість — "так": (30, 36, 42, 48) х 3; (6, 12) х 2; (18, 24, 25) х 1; "ні": 23 х 1.

Оброблення результатів. Відповідь відповідно до ключа оцінюється від 1 до 3 балів.

1. Підрахувати суму балів за кожною шкалою тесту.
2. Визначити щирість відповідей за шкалою "щирість". Якщо показник за цією шкалою 13–20 балів, то висока надійність результатів, 8–12 — середня, 1–7 — низька (табл. 1).

Таблиця 1

	Дуже висока	Висока	Середня	Висока	Дуже висока	
Екстраверсія	22–27	17–21	12-16	7-11	0-6	Інтроверсія
Ригідність	16–25	12-15	7-11	3-6	0-2	Пластичність
Емоційна збудливість	18–20	14-17	8-12	4-7	0-3	Емоційна стійкість
Швидкість реакції	20–22	14-19	9-13	5-8	0-4	Повільність
Активність	24–26	21-23	14-20	9-13	0-8	Пасивність

Щирість — особистості з таким параметром властиві щиросердість і людяність у спілкуванні. Про такого говорять, що він чесний за своєю натурою, безкорисливий у своїх вчинках. Добросердість цієї особистості не можна змішувати із всепрощенням, особистість із розумінням ставиться до чужих проблем і намагається своїми можливостями допомогти навколишнім. Добрий, чуйний до навколишніх, гуманіст. Під час психологічного обстеження не намагається прикрашати свою особистість. Для прикладу наводимо дані, отримані під час дослідження за допомогою методики Б. Н. Смирнова, щирості підлітків обох статей (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості міміки обличчя підлітків під час прояву брехні залежно від статі

№ п/п		Характеристика міміки	
		Дівчата, %	Хлопці, %
1	2	3	4
1	Фальшива посмішка	24	8
2	Недостатнє або надлишкове слиновиділення	4	8
3	Розширені зіниці	46	50
4	Зміни в частоті кліпання очима	68	68
5	Погляд, що бігає	100	84

Додаток В.

Мотивація професійної діяльності (методика К. Замір в модифікації А. Реана)

Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція про зовнішню та внутрішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації потрібно говорити, коли для особистості має значення сама діяльність. Якщо ж основою мотивації професійної діяльності є прагнення до задоволення інших зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплатні тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Самі ж зовнішні мотиви тут диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безперечно, більш ефективні та бажані ніж негативні мотиви.

Інструкція

Прочитайте перераховані нижче мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п’ятибальною шкалою.

№ п/п		У дуже незначній мірі	У дуже незначній мірі	У дуже незначній мірі	У дуже незначній мірі	У дуже незначній мірі
1	Грошове забезпечення					
2	Прагнення до просування по роботі					
3	Прагнення уникнення критики зі сторони керівника чи колег					
4	Прагнення уникати можливих покарань чи неприємностей					
5	Потреба у досягненні соціального престижу та поваги оточуючих					
6	Задоволення					

	від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності					

Обробка

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності до наступних ключів:

ВМ = (оцінка пункту 6 + оцінка пункту 7) /2

ЗПМ = (оцінка п. 1 + оцінка п. 2 + оцінка п.5) /3

ЗНМ = (оцінка п. 3 + оцінка п.4) /2

Показником значущості кожного типу мотивації буде число, яке знаходиться у межах від 1 до 5 (у тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Він уявляє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. До найкращих, оптимальних мотиваційних комплексах слід відносити два типа сполучення:

ВМ>ЗПМ>ЗНМ та ВМ = ЗПМ>ЗНМ.

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Між цими комплексами заключні проміжні з точки зору їх ефективності інші мотиваційні комплекси.

Потрібно враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але й те, наскільки сильно один тип мотивації превалює над іншім по ступеню значущості.

Наприклад, неможливо два нижче приведених мотиваційних комплекси вважати абсолютно однаковими:

	ВМ	ВПМ	ЗНМ
1.	1	2	5
2.	2	3	4

Додаток Г.

Тест на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності (Г. Я. Розен)

Інструкція до тесту. Прочитайте уважно кожне питання та оберіть одне із запропонованих варіантів відповіді (1, 2, 3).

1. Чи добре Ви знаєте мову жестів?
1) так;
2) і так, і ні;
3) ні.

2. Чи чутливі Ви до чужих потреб?
1) так, чутливий;
2) не знаю;
3) ні, не чутливий.

3. Чи відразу Ви помічаєте, що комусь стало нудно під час розмови з Вами?
1) відразу;
2) вірно щось середнє;
3) не помічаю взагалі.

4. Ви вмієте слухати інших?
1) так, умію;
2) і так, і ні;
3) ні, не вмію.

5. Чи завжди Ви однаково ввічливі у спілкуванні?
1) так, завжди;
2) залежно від обставин;
3) ніколи.

6. Чи можете Ви одразу визначити, що хтось із співрозмовників засуджує Вас?
1) так, можу;
2) не завжди;
3) ні, не можу.

7. Чи завжди Ви вірно оцінюєте інших людей?
1) так, завжди;
2) від часу до часу;
3) ніколи.

8. Чи можете Ви одразу відчути, що викликаєте (спричиняєте) у співрозмовника симпатію?
1) так, можу;
2) і так, і ні;

3) ні, не можу.

9. Чи здатні (здібні) Ви передбачити (пророчити) між ким з Ваших знайомих може зав'язатися дружба?
1) так, здатний (здібний);
2) не знаю;
3) ні, не здатний (не здібний).

10. Чи завжди Ви відчуваєте (почуваєте), що у співрозмовника є щось приховане на думці (глузді)?
1) так, завжди;
2) залежно від обставин;
3) не завжди.

11. Чи вмієте Ви вчасно відчути, коли не слід бути дуже (надто) наполегливим?
1) так, умію;
2) коли як;
3) ні, не вмію.

12. Чи часто люди приходять до Вас зі своїми проблемами?
1) часто;
2) від часу до часу;
3) рідко.

13. Як Ви думаєте, чи завжди Вам вдається розпізнати брехню?
1) думаю, що завжди;
2) не знаю;
3) думаю, що ні.

14. Чи відразу Ви відчуваєте (почуваєте), що співрозмовник перебуває у поганому настрої?
1) так, відразу;
2) і так, і ні;
3) ні, не відразу.

15. Чи передчуваєте Ви, що співрозмовник може ось-ось несподівано розридатися (або вибухнути)?
1) так, передчуваю;
2) коли як;
3) ні, не передчуваю.

Ключ (джерело) до тесту
За відповіді 1– 2 бали; 2 — 1 бал; 3 — 0 балів.

Оброблення й інтерпретація результатів тесту

Стени	Бали
1	0
2	1-4
3	5-8
4	9-12
5	13
6	14-17
7	18-21
8	22-25
9	26-29
10	30

У запропонованій шкалі невербальної компетентності психологапрофайлера показано міру виявлення вміння налагоджувати стосунки і прочитувати контекст спілкування.

Кожен досліджуваний може бути віднесений до однієї з трьох груп:

• з низьким рівнем невербальної компетентності (1–3 стенів);

• з помірним рівнем невербальної компетентності (4–7 стенів);

• з високим рівнем невербальної компетентності (8–10 стенів).

Особи (особистості), які належать до першої групи, поглинені власними проблемами і недостатньо уважні до проблем інших. Вони виявляють нездатність до налагоджування стосунків і розуміння характеру міжособистісної взаємодії.

Особи (особистості), які належать до другої групи, характеризуються тим, що гармонійно переймаються власними проблемами та проблемами інших людей.

Особи (особистості), віднесені до третьої групи, навпаки, характеризуються тим, що надто переймаються проблемами інших людей і неуважні до своїх власних.