

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**Психолого - педагогічний факультет**  
**Кафедра загальної та вікової психології**

Допущено до захисту

В.о. завідувача кафедри

\_\_\_\_\_ Макаренко Н.М.

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2024 р.

Реєстраційний №

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2024 р.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Кваліфікаційна робота  
студентки групи ЗППм-23  
ступінь вищої освіти магістр  
спеціальності 053 Психологія

**Панасенко Анастасії Євгенівни**

Керівник: **Пінська Олена Леонідівна**

Кандидат педагогічних наук, доцент

Оцінка:

Національна шкала \_\_\_\_\_

Шкала ECTS \_\_\_\_ Кількість балів \_\_\_\_

Голова ЕК \_\_\_\_\_

( підпис ) ( прізвище, ініціали )

Члени ЕК \_\_\_\_\_

( підпис ) ( прізвище, ініціали )

\_\_\_\_\_ ( підпис ) ( прізвище, ініціали )

\_\_\_\_\_ ( підпис ) ( прізвище, ініціали )

## ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Панасенко Анастасія Євгенівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело. Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Підпис



А.Є. Панасенко

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3-6
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти дослідження проблеми професійно компетентності в просторі психологічних знань</b> .....	7-28
1.1. Загальнонаукові підходи до концепції професійно компетентності в психологічній літературі .....	7-12
1.2. Професійна компетентність психолога як інтегральна якість особистості.....	13-19
1.3. Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.....	19-28
Висновки до розділу 1.....	29
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ</b> .....	31-47
2.1. Обґрунтування вибору методів та програми емпіричного дослідження.....	31-38
2.2. Інтерпретація результатів діагностичного дослідження.....	38-46
Висновки до розділу 2.....	46
<b>РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ</b> .....	48-57
3.1. Опис структури корекційно-розвивальної програми.....	48-51
3.2. Аналіз результатів формувального експерименту.....	52-57
Висновки до розділу 3.....	57
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	59
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	62-69

## ВСТУП

У сучасних умовах трансформації та інтеграції сучасної української освіти виникає нагальна потреба у підготовці не тільки фахівців високопрофесійних, а взагалі людей, які спроможні приймати конструктивні рішення в умовах мінливого світу. Нові обрії розвитку української вищої освіти, «навчання впродовж життя («life-long learning»)» потребують особливої уваги до питань формування та розвитку професійної компетентності студентів, зокрема майбутніх психологів. Підготовка професійно компетентного психолога наразі є особливо нагальною, через те, що наша держава перебуває у процесі реформування освітніх процесів, політичних, економічних, соціальних змін та військового конфлікту. Тому, професійна психологічна допомога для різних верств населення є життєвою необхідністю, запорукою психічного здоров'я української нації, подальшого її існування.

Науковці всіх напрямків вважають концепцію компетентності наріжним каменем та провідною ідеєю сучасної національної системи освіти і тому розвиток компетентної особистості, яка не просто володіє базою знань і практичних навичок, а вміє цілеспрямовано, відповідально та адекватно діяти в складних ситуаціях, приймати швидкі, компетентні та креативні рішення відповідно до умов, які стрімко змінюються. Саме тому, проблема професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема психолога займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Теоретичними і практичними аспектами цієї проблеми займалися багато вчених різних напрямків, у колі уваги наукової психологічної спільноти питання професійної компетентності доволі широко представлені у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів ( Г. Костюк, Н. Чепелева, Т. Титаренко, Л. Помиткіна, Ю. Швалб, І. Дружиніна, Ю. Вінтюк, О. Цільмак, Н. Шевченко, Н. Антонова, Т. Григоренко, О. Лозова, В. Синишина, Є. Вербан, В. Вовк, Т. Сауков, М. Марценюк,

І. Левинська, Д. Родрігес, Дж. Шиппманн, К. Еллісон, К. Арджиріс, Д. Шон, Дж. Равен та інші).

Професійна компетентність – це характеристика, яка відображає певну сукупність знань, рівень умінь і певний досвід їх використання, інтеграцію когнітивного, мотиваційного, етичного, соціального і поведінкового компонентів і є інтегральною якістю особистості. Бути компетентним – значить уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання та досвід для того, щоб досягти мети у певному виді професійної діяльності і ефективно її здійснювати, тобто володіти «алгоритмом ефективної діяльності» [БАРІНОВА ].

Наукові пошуки в означеній проблемі різнобічні і їх теоретичний аналіз дає змогу стверджувати, що компетентність вважається вагомим критерієм професійної підготовки особистості, значущим і обов'язковим етапом цілісного особистісного розвитку, важливою ланкою у безперервному ланцюгу активів її самореалізації. Саме це зумовило вибір теми нашого магістерського дослідження **«Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів»**.

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

Для досягнення мети дослідження нами були визначені основні завдання:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми професійної компетентності особистості в психологічній літературі.
2. Розкрити сутність понять «компетентність», «компетентнісний підхід в освіті», «професійна компетентність психолога», «професійна спрямованість», «рефлексія», «комунікативність» та узагальнити існуючі в психологічній науці підходи до вивчення цих понять.
3. Визначити, теоретично обґрунтувати та практично перевірити психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.
4. Організувати та провести емпіричне дослідження психологічних чинників ефективного розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

5. Розробити корекційно-розвивальну програму активізації детермінант розвитку професійних компетентностей майбутніх психологів у процесі вузівської підготовки.

6. Проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи.

**Об'єктом** нашого дослідження є професійна компетентність особистості, а **предметом** – психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: ідеологічні засади гуманізації освіти ( І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Кремінь); положення про компетентнісний підхід в освіті (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Чепелева, С. Сисоєва), принципи особистісного розвитку ( Г.С. Костюк, В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева) та детермінанти особистісного розвитку з позиції суб'єктного підходу ( М. Боришевський, О. Киричук, В. Роменець).

В ході виконання кваліфікаційної роботи були використані наступні методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, узагальнення та систематизація наукових даних; емпіричні: тестування, психолого-педагогічний експеримент; статистичні: методи математичної статистики на базі пакету новітніх статистичних програм (IBM SPSS Statistics 22.0.0. 0.), метод вірогіднісного розподілу ( Т критерій Сьюдента, F-розподіл Фішера, E-критерій Вілкоксона).

Еспериментальною базою дослідження був Криворізький державний педагогічний університет.

Для реалізації мети дослідження були використані наступні методики: 1) Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ»; 2) Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер); 3) Тест діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл); 4) Методика діагностики рефлексивності (А. Карпова); 5) Опитувальник самоорганізації діяльності ( Е. Ю.Мандрикова)[29; 50]. Обрані методики є валідними у вітчизняній психологічній науці, що доводить надійність використання даних психодіагностичних інструментаріїв.

Теоретична новизна роботи полягає у можливостях оновлення та поглиблення наукових уявлень про чинники розвитку професійної компетентності майбутніх практичних психологів. Результати дослідження можуть бути використані в подальших дослідженнях означеного феномену та при організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Практичне значення магістерської роботи полягає в можливості використання результатів дослідження студентами психологами в процесі розвитку та становлення власної професійної компетентності та можуть застосовуватись для подальшого вивчення феномену «професійна компетентність» і удосконалення професійної підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти.

Надійність та вірогідність дослідження забезпечувалися репрезентативністю вибірки (45 студентів; з них 25 студентів I курсу та 20 студентів IV курсу психолого-педагогічного факультету), поєднанням кількісного та якісного аналізу, використанням методів математичної статистики. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків з кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел який налічує 69 джерел, ілюстрована 12 рисунками, загальним обсягом 69 стор. (з них 61 стор. основного тексту).

## **РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОСТОРИ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ**

В умовах глибоких трансформаційних процесів у всіх сферах сучасного українського суспільства соціуму потрібен соціально та професійно активний, мобільний, компетентний фахівець. Становлення такої суспільно активної особистості значною мірою залежить від реформування та модернізації вищої освіти відповідно до компетентнісного підходу. Україна підтримала ідеї провідних світових освітніх процесів і включилася в динамічне реформування системи вищої освіти. Сьогодні суспільство все більше висуває вимоги не до конкретного багажу знань, а до кваліфікації і професійної успішності фахівців, які здатні вирішувати професійні завдання креативно та продуктивно.

### **1.1. Загальнонаукові підходи до концепції професійної компетентності в психологічній літературі**

Складні соціально-економічні перетворення в сучасній Україні детермінуються процесами глобалізації та інтеграції до європейських стандартів. В умовах розбудови новітньої української держави, входження її в європейський освітній простір неминучими є глибокі перетворення в усіх сферах функціонування сучасного суспільства. Такі трансформації впливають не лише на загальні перспективи соціально-економічного розвитку, а й висувають принципово нові вимоги до всіх членів людської спільноти, зокрема до їхньої професійної компетентності.



Великий тлумачний словник сучасної української мови розглядає компетентність як певну суму знань особистості, яка дає їй змогу судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку, тобто загальна здатність людини, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях набутих особистістю в процесі навчання [10]. Психологічний тлумачний словник визначає цей феномен як психосоціальну якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності і дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням [50].

Під впливом розвитку ідеї компетентності закономірно виникає ряд психолого-педагогічних досліджень, що вивчають поняття професійної компетентності.

Професійна компетентність ( лат. *competentis* – належний, відповідний, обізнаний) - це базова характеристика діяльності спеціаліста, яка включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння та навички)

компоненти. Головними суттєвими ознаками професійної компетентності є ефективне використання власних здібностей, мобільність знань, критичність та гнучкість мислення, вміння аналізувати та передбачати наслідки професійної діяльності, гнучкість методів професійної діяльності. Професійна компетентність – це ступінь кваліфікації, яка дозволяє людині успішно та ефективно вирішувати висунуті перед нею завдання, це здатність діяти, але жодна людина не буде діяти, виявляти активність, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому, тобто компетентність буде виявлятися лише у випадку глибокої особистісної зацікавленості у певній діяльності, яка є для людини значущою та цінною [5].

Феномен професійної компетентності є складним і багатоаспектним, займає почесне місце серед актуальних питань психологічної науки. Його теоретичний і практичний аналіз широко представлений в працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Питаннями

професійної компетентності займалися Н. Чепелева, Т. Григоренко, І. Левинська, Л. Барінова, Ю. Вінтюк, С. Ісаєвич, Н. Антонова, Т. Здоровець, Н. Перегончук, , О. Гліченко, Л. Подшивайлова, В. Синишина, Л. Помиткіна, Є. Вербан, О. Цільмак, С. Паламар, М. Савчин, С. Бондар, Ю. Ященко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, В. Панок, Н. Пов'якель, К. Еллісон, К. Арджиріс, Д. Шон, Дж. Равен, М. Лейтер, Р. Уайт та інші.

Психологиня Н. Чепелева розглядає професійну компетентність як єдність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності, та досвіду володіння необхідними практичними вміннями та навичками. Основними компонентами професійної компетентності автор визначає: когнітивний (формування професійного тезаурусу), операціональний (оволодіння професійними вміннями та техніками та комунікативний (здатність вести професійно орієнтований діалог) [59].

Т. Григоренко визначає професійну компетентність, як комплекс якостей особистості, що ґрунтується на знаннях, уміннях та навичках, має певний досвід та досить високий рівень знань у певній галузі, у будь-якій проблемній ситуації може знайти ефективний варіант її вирішення. Водночас, вважає, що термін компетентність містить у собі не тільки когнітивну, операційну, технологічну, але й мотиваційну складову, етичну, соціальну, поведінкову, а провідна роль у її формуванні залежить не тільки від змісту, але й від освітнього середовища закладу вищої освіти та організації освітнього процесу з використанням новітніх освітніх технологій [16].

І. Левинська окреслює цю дефініцію як готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності та певний обсяг знань (змістовий компонент) і вмінь (процесуальний компонент), потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань. Професійні якості і різні види компетентності, що входять до структури професійної компетентності та органічно в ній

поєднуються, становлять основу особистісно-професійного зростання фахівців та їхнього професійного успіху [33]. Компетентна людина, на її думку, постійно оновлює свої знання і вони є оперативними та мобільними, вміє обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто їй характерна критичність мислення, знає не тільки суть проблеми, а й вміє вирішувати її практично і оптимальним способом, тобто виявляє гнучкість мислення [33].

Л. Барінова у своїх дослідженнях під компетентністю у професійному контексті розуміє володіння фахівцем набором необхідних для його роботи компетенцій і найважливішим елементом професійної моделі компетентності вважає алгоритм ефективної діяльності, який приводить до бажаного результату. Науковиця виокремлює такі елементи професійної компетентності: алгоритм ефективної діяльності; теоретичні знання; психологічні установки; вміння і навички; особистісні і професійні якості; професійний досвід [4].

Н. Антонова та Т. Здоровець в своїх дослідженнях основну увагу приділяють мотиваційному компоненту в структурі і розкривають сутність цього поняття під кутом «професійної спрямованості». Науковці вважають, що професійна компетентність можлива лише при наявності переважаючих потреб та мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів, професійних намірів і лише за активної позиції особистості в практичній діяльності [1; 23].

Н. Перегончук розглядає поняття «компетентність» як альтернативу поняття «професіоналізм» і визначає його як спосіб існування знань, умінь, навичок, грамотність і освіченість, що сприяє особистісній самореалізації. Компетентній людині властиві такі якості особистості, як самостійність дій, інноваційний підхід до будь-якої справи, адаптивність до складних ситуацій, готовність до саморозвитку і системного мислення, гнучкість розуму, вміння вести діалог [45].

Є. Брюховецька професійну компетентність розглядає як характеристику, що відображає ділові й особистісні якості фахівця, рівень

знань, умінь, досвіду, достатніх для того, щоб досягти мети у певному виді професійної діяльності, вміння спеціаліста швидко та не вагаючись застосувати набуті професійні навички, в різних обставинах життя, а також моральну позицію фахівця. Дослідниця виокремила види професійної компетентності, а саме спеціальну компетентність (керування на високому рівні); соціальну компетентність (керування колективною діяльністю); індивідуальну компетентність (вміння регулювати індивідуальні можливості); особистісну компетентність (вміння протидіяти професійним деформаціям, вміти організувати власну діяльність) [7].

Досить ґрунтовно проблема професійної компетентності розглядається в зарубіжній науці. Британські дослідники Кріс Арджиріс та Дональд Шон зазначають, що професійна компетентність базується на здатності адекватно реагувати на нові ситуації в професійній діяльності, вмінні ефективно поводитися в практичних ситуаціях, враховуючи клієнт-орієнтований підхід» [6]. Компетентність, британський психолог Дж. Равен розглядає як можливість людини, як сукупність особистісних якостей і здібностей суб'єкта професійної діяльності, його професійних знань, компетенції та досвіду, що дають змогу брати участь у виробленні та прийнятті ефективних рішень й успішно здійснювати професійну діяльність, а її розвиток пов'язує з осмисленням людиною власних цінностей та допомогою у більш чіткому їх усвідомленні [33].

Узагальнюючи всі наукові доробки стосовно проблеми професійної компетентності ми, в нашому дослідженні, будемо виходити з того, що сутність компетентності відображає функціональний аспект професійної діяльності, ступінь взаємозв'язку об'єктивної професійної діяльності особистості й суб'єктивних її спроможностей, що дають змогу ефективно виконувати професійну діяльність. Професійна компетентність нами буде розглядатися як сума здатностей, знань і умінь, достатніх для виконання певних виробничих функцій та сукупність певних психічних якостей, що

дають можливість діяти самостійно і відповідально у будь-яких життєвих ситуаціях.

В енциклопедії освіти термін «компетентність у навчанні» вважається ваговою характеристикою результатів навчання, інтегрованим результатом зміщення акцентів з накопичення знань до здатності практично діяти, застосовувати досвід ефективної, успішної діяльності в певній сфері [21].

Компетентність – це результат набуття компетенцій, заданих соціальних вимог до освітньої підготовки, необхідних для якісної продуктивної діяльності у будь-якій сфері. Це складна діяльнісно-особистісна якість, котра включає комплекс специфічних особистісних, соціально-психологічних і фахових складових – компетенцій, зміст яких визначається конкретними умовами самої діяльності. Тобто, компетенція – це задана нормативна вимога, а компетентність – набута особистісна якість, комплексний особистий ресурс, кваліфікованість. Компетенція – це комплекс засвоєних знань, умінь та навичок, які були набуті протягом навчання та є не від’ємними у професійної діяльності. Компетентність – це володіння сукупністю певних компетенцій, які представлені як моделі поведінки, схильності та здібності, наявність яких має забезпечити успішне виконання завдань та досягнення поставленої мети. Компетенції – це своєрідний остов компетентності, в свою чергу, компетентність – це особистісний та поведінковий прояв компетенцій [67].

Людину неможливо навчити компетентності, набути та розвинути її вона може лише самостійно через апробування різних паттернів поведінки, відповідно до своїх здібностей та схильностей використовувати в обраній професійній царині. Тобто, компетентність є складним синтезом когнітивного, предметно-практичного і особистого досвіду, інтегрованою характеристикою особистості.

Незважаючи на достатню представленість проблеми професійної компетентності, вона не полишає своєї актуальності і перманентно знаходиться на вістрі наукових досліджень.

## **1.2. Професійна компетентність психолога як інтегральна якість особистості**

У результаті запровадження в Україні Болонської системи освіти до майбутнього фахівця психолога ставляться нові вимоги, зrealізування яких забезпечить конкурентоспроможність майбутніх фахівців на ринку праці. Специфіка психологічної практики як фахової діяльності потребує спрямованості підготовки майбутніх психологів до набуття та розвитку професійної компетентності. Розглядаючи професійну компетентність як здатність особистості, що надає можливість ефективно розв'язувати професійні завдання та відображає інтеграцію психологічних знань, умінь, навичок та професійно значущих особистісних якостей, стає зрозумілим, що знаннєвий підхід до формування компетентності, через репродуктивний його характер не завжди має ефективний результат. Тому, саме переорієнтування змісту освіти зі знаннєвого (традиційного) на компетентнісний підхід у навчанні, сприятиме розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців психологів [53].

Розвиток вищої освіти в Україні потребує підготовки практичного психолога як особистості, котра здатна до професійного становлення компетентного фахівця, готова адекватно сприймати фахові інновації, успішно вирішувати виробничі проблеми та труднощі на належному професійному рівні. Акцент у навчанні зміщується відповідно до компетентнісного підходу у освіті, тобто в бік формування й розвитку професійної компетентності майбутніх практичних психологів, що являє собою не лише опанування майбутніми фахівцями необхідних знань, умінь і навичок, а й планомірний процес формування мотивації до професійного

зростання і таких професійних якостей, які б допомогали їм на шляху самоактуалізації та успішної самореалізації.

Особливість професії психолога в тому, що при наявності в нього комплексу професійних знань, умінь і навичок, але за відсутності необхідних для успішної професійної діяльності відповідних особистісних якостей, він не може вважатися кваліфікованим фахівцем. Професійна компетентність психолога має об'єднувати в собі як знання, уміння, навички, досвід, так і, особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність та готовність виконувати проблемні завдання професійного характеру та усвідомлювати результат своєї діяльності. Тобто, професійна компетентність психолога виступає як інтеграційна єдність теоретичної та практичної готовності до виконання професійних функцій на належному рівні. Таким чином, професійна компетентність характеризує не лише діяльність практичного психолога, а й його самого як суб'єкта цієї діяльності. Тому провідним фактором при підготовці майбутніх фахівців з психології є компетентнісний підхід, підхід до навчання, де акцент ставиться на розвитку ключових компетенцій і який створює всі умови для підготовки фахівців як з сукупністю знань, вмінь, навичок, так і здатністю застосовувати їх у практичній діяльності для вирішення проблемних ситуацій та завдань у професійній реалізації, тобто взаємопоєднання теоретичної та практичної підготовки студентів та знань із професійними та індивідуальними якостями. Саме це є підґрунтям творчого потенціалу майбутнього психолога та основою його подальшої ефективної професійної діяльності. Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину розвитку у студентів здатності практично діяти і інноваційно застосовувати набуті знання і досвід [15; 31].

Професійна компетентність – це спосіб існування багажу знань, умінь та навичок, грамотність і освіченість, що сприяє самореалізації у професійній діяльності. Вона інтегрує професійні та особистісні якості

психолога і напроваджує їх на опанування новими знаннями, вміннями задля подальшого їх застосування в прогнозуванні, плануванні і успішної реалізації практичної діяльності [13].

Вітчизняними науковцями з'ясовано, що розпізнати компетентного у професійному плані психолога фахівця можна за такими ознаками:

- здатність виконувати поставлені завдання, дотримуючись при цьому найбільш ефективних та конструктивних шляхів їх вирішення;
- прихильність до обраної професії, позитивне ставлення до діяльності, сформованість мотивації щодо професійної праці;
- результативність професійної діяльності;
- засвоєння норм і еталонів професійної діяльності;
- забезпечення постійного професійно-особистісного самовдосконалення;
- наявність необхідного рівня знань і умінь для результативної роботи, розвиненість умінь аналізувати та прогнозувати свій подальший професійний розвиток;
- готовність до постійного накопичення професійного досвіду, його збагачення за допомогою участі в різних видів творчої фахової діяльності;
- уміння об'єктивно оцінювати рівень власної професійної підготовки [13, с. 85].

Аналіз праць науковців з означеної проблеми переконливо свідчить, що професійна компетентність психолога – це складна інтегративна діяльнісно-особистісна якість, котра включає комплекс специфічних особистісних, соціально-психологічних і фахових складових – компетенцій. Формується і розвивається вона в процесі професійного навчання з орієнтацією на вимоги до професійної діяльності і дає змогу майбутньому фахівцю психологу виконувати повноваження та поставлені завдання на високому професійному рівні, зміст яких визначається конкретними умовами самої діяльності. В цій інтегративній діяльнісно-особистісній якості науковець Н. Антонова виокремлює такі компоненти:



- готовність до прояву у професійній діяльності (мотиваційний аспект);
- знання змісту компетенції (когнітивний аспект);
- досвід виявлення в різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект);
- ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект);
- емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [2].

Тобто, компетентним психологом можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності. Професійна компетентність виступає індикатором професіоналізму і переважною мірою визначається особистісними якостями, сформованою позитивною Я-концепцією, емоційно-вольовою сферою особистості, особливостями саморегуляції, творчим мисленням, рефлексією [48].

Психологиня І. Левинська також визначає професійну компетентність як інтегральну якість особистості психолога, що передбачає наявність сукупності знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивів, емоційних та вольових процесів на безперервному шляху актів її самореалізації та самоактуалізації і запропонувала модель формування професійної компетентності майбутнього психолога. Ця модель включає чотири компоненти:

- *емоційно-мотиваційний* (ціннісно-сміслові установки, потреби, мотиви та прагнення до успішної діяльності, моральні принципи у сприйнятті іншої людини, внутрішню мотивацію до оволодіння, використання та збагачення знань, умінь, навичок, готовність до саморозвитку у протистоянні стресам, здатність зберігати впевненість у собі, емоційну рівновагу, адаптивність до складних ситуацій);
- *професійно-особистісний* (професійна спрямованість, що визначає потреби, цілі, мотиви особистості, професійну ідентичність (належність до певної соціальної, професійної групи з відповідною

системою цінностей та норм поведінки), самосвідомість та саморефлексія, гармонійна Я-концепція, адекватність самооцінки, як важливий внутрішній механізм саморегуляції поведінки та діяльності, професійні якості особистості: спостережливість, відповідальність, чесність, надійність, незалежність, рішучість, гнучкість, товаристскість, комунікабельність, толерантність, емпатійність, цілеспрямованість, дисциплінованість та здатність до ризику);

- *когнітивно-орієнтаційний* (галузеві та загальні професійні знання, які розкривають сутність і специфіку роботи за фахомі через інтеріоризацію допоможуть виробленню власного вектора майбутньої діяльності, професійні уміння та навички, вміння більш ґрунтовно поглянути на завдання, теоретична підготовленість до виконання певних професійних дій, що формуватимуть в подальшому необхідний набір вміннь та навичок);
- *діяльнісно-вольовий* (професійна позиція, професійне спілкування та взаємодія, обізнаність у діапазоні стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях, здатність до врегулювання та вирішення конфліктів конструктивними засобами, здатність до вольових вчинків, професійна взаємодія у суб'єкт-суб'єктних взаєминах).

Заслуговує на увагу і модель особистості практичних психологів Н. В. Чепелевої та Н. І. Пов'якель. Психологині до неї включають наступні підструктури:

- **мотиваційно-цільову** (позитивна мотивація до обраної професії, прийняття себе та інших, базові особистісні якості: діалогізм, зорієнтованість на досягнення взаєморозуміння при безумовному прийнятті іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів);
- **когнітивну** (сфера знань особистості: особистісне знання себе та інших (професійний інтелект та професійна рефлексія), адекватність самооцінки, емпатійність, комунікативність, асертивність, відсутність внутрішньо

особистісних конфліктів, професійно важливі якості пізнавальних процесів: уважність, спостережливість, гнучкість, пластичність та динамізм мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта);

- **комунікативно-рольову** (розвинена комунікативна компетентність психолога: комунікативні уміння (слухати і чути іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати позитивний соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати ), організаторські здібності при наявності такої базової якості як соціальний інтелект (здатність у процесі спілкування визначати будь-які відхилення від нормального функціонування або розвитку людини);

- **регулятивну** ( толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження при наявності такої якості як саморегуляція) [48; 59 ].

Ми розділяємо думки авторів про уявлення щодо структури професійної компетентності і вважаємо, що, визначення її складових сприятиме чіткому розумінню про особливості професіоналізації психологів-практиків, їх особистісного зростання в умовах навчання в закладах вищої освіти. Оскільки компетентність виявляється в діяльності фахівця, слід враховувати, що процес професіоналізації психологів обов'язково має спиратися на певні психологічні утворення, які формуються, розвиваються, виявляються в потребах, цінностях, поведінці, в комунікативних структурах і актуалізуються саме особистістю. Тому професійна компетентність – це не тільки знання, уміння та навички, наявність яких є обов'язковою за кваліфікаційними вимогами, вона також передбачає і особистісний компонент, котрий інтегрує певні психічні якості особистості фахівця та соціально зумовлені професійні алгоритми дій і позицій. Таким чином, критерієм ефективного навчання психолога є не кількість знань, вмінь та навичок, а спектр його компетенцій. Здатність

професійно, компетентно виконувати багатofункціональну професійну діяльність є важливою умовою становлення фахівців і індикатором готовності психологів до успішної діяльності. Тому професійна компетентність психологів – одна із пріоритетних проблем у сучасних наукових пошуках, особливо в умовах тих кардинальних змін і трансформацій, які переживає українська спільнота [13].

Таким чином, для розвитку професійної компетентності майбутніх психологів у ході їх допрофесійної підготовки в закладах вищої освіти необхідно розширювати методологічні межі формування особистості та розвивати у неї позитивну професійну мотивацію до самостійного керування навчанням. Саме мотивація буде спонукати до розвитку самостійного критичного мислення і становлення навичок керування, самокерування та самонавчання, а це, у майбутньому призведе до професійного самоздійснення психолога практика.

### **1.3. Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутніх психологів**

Необхідність перебудови освітнього простору нашої країни у відповідності до чинних світових вимог ставить високі претенсії до рівня підготовки психолога, що дозволить йому ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі в умовах трансформаційних змін. Ці вимоги, насамперед, до наявності базових професійних якостей особистості, до здатності майбутнього психолога аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні знання, вміння та навички, що потребують необхідності розвитку особистісного ресурсу, зокрема професійної компетентності [14].

Як правило, набуття знань є пріоритетним освітнім результатом та індикатором якості освіти, але ми можемо впевнено стверджувати, що когнітивна сфера не може зреалізуватися без професійної свідомості,

професійної спрямованості, професійної ідентичності, рефлексії, комунікабельності та інших особистісно-професійних чинників у межах освітньої взаємодії. Професія психолога висуває до майбутнього спеціаліста значні вимоги як в плані необхідних загальнонаукових і психологічних знань, умінь та навичок, так і до особистісних якостей та властивостей. Таким чином, професійна компетентність є свого роду індикатором «професійної придатності» майбутнього психолога до майбутньої діяльності, тобто створює вектор того, якими психологічними знаннями, вміннями, навичками, досвідом, морально-ціннісними орієнтирами і особистісно-професійними якостями повинен володіти психолог [53].

У зв'язку з цим виникає необхідність виявлення, аналізу та практичної перевірки психологічних чинників, що сприятимуть успішному розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

При розкритті причинно-наслідкового зв'язку будь-якого явища потрібно досліджувати його у всіх взаємообумовлюючих зв'язках і відношеннях. Якщо, одне явище викликає інше, то воно виступає причиною, якщо будь-яке явище взаємодіє з іншим явищем у процесі розвитку цілого, до якого воно відноситься ( в нашому випадку професійної компетентності), то воно є чинником, якщо будь-яке явище визначає існування іншого явища, то воно є умовою.

Згідно з прийнятим сьогодні означенням, «чинник» - це рушійна сила, причина будь-якого процесу, явища: суттєва обставина в істотному процесі чи явищі. При цьому у психології прийнято розрізняти чинники за двома критеріями: зовнішні (об'єктивні) та внутрішні ( суб'єктивні). Психологічні чинники розвитку професійної компетентності майбутнього психолога являють собою інтегровану систему якостей, знань і досвіду особистості.

Особистісну (суб'єктивну) готовність майбутнього психолога до професійної діяльності і розвитку професійної компетентності ми розуміємо, як комплекс особистісних якостей, що формується і розвивається

за рахунок самоактуалізації, професійної спрямованості та рефлексії власної професійної діяльності. Професійна компетентність – це здебільшого внутрішні цілі, мотиви та переконання кожної особистості, і наскільки вони розвинуті та дієві в конкретних життєвих та професійних ситуаціях, настільки особистість спрямовується на саморозвиток і самовдосконалення. Особистість сама відповідальна за власне буття, благополуччя, професійне становлення та професійну компетентність. І коли вона приходить до розуміння цього вона починає «черпати» власні внутрішні ресурси, робота над якими приводить до розвитку компетентності у професії.

Генеральним системоутворювальним чинником у розвитку професійної компетентності майбутнього психолога є його професійна спрямованість, як визначальна характеристика, що дозволить максимально виявити здатності до професії та творчо її опанувати. Професійна спрямованість визначає психічний склад особистості, бо вона виражає єдність особистісних якостей та особливостей, включає багаторівневу структуру мотивів, цілей, цінностей, особистісних смислів і здібностей, індивідуальне суб'єктивне ставлення до майбутньої діяльності, що визначає розвиток професійно важливих якостей.

Психологиня О. М. Цільмак виділяє наступні групи професійно важливих якостей психолога: інтелектуальні ( розсудливість, гнучкість, критичність, спостережливість, креативність, рефлексивність); вольові (самовладання, витриманість, дисциплінованість, терплячість, відповідальність, цілеспрямованість, організованість); комунікативні ( толерантність, тактовність, коректність, дипломатичність, товариськість,, контактність, відкритість, неупередженість, асертивність, діалогізм); сенсорно-перцептивні (синтонність, емпатійність, чуйність); соціально спрямовані (альтруїстичність, надійність, гуманізм); самопрезентаційні (автентичність, доброзичливість, конгруентність) [57, с.19].

Всі вищезазначені якості взаємопов'язані та взаємозумовлені, охоплюють різні характерологічні сторони особистості і при достатньому рівні розвитку виступатимуть чинниками розвитку професійної компетентності майбутнього психолога.

Ми, в своєму дослідженні, зфокусуємо свою увагу на таких професійно важливих якостях майбутнього психолога як, рефлексивність та комунікативність.

Отже, одним з чинників, який детермінує рівень професійної компетентності майбутнього психолога є рефлексивність, важливий чинник особистісного розвитку від рівня якого залежить сформованість власне особистості професіонала – суб'єкта професійної діяльності у галузі психології, його професійно важливих якостей [64, с. 86]. Саме ця якість уможлиблює процес професійного становлення, робить його особисто значущим, активним, творчим і сприяє розвитку професійної компетентності майбутнього психолога.

Рефлексія ( від пізньолат. reflexio – обернення назад, відображення, віддзеркалення) - це окремий акт психічної діяльності, психологічний механізм організації самоаналізу, який здійснюється через внутрішню роботу особистості, спрямовану на осмислення себе, своєї поведінки, власних дій і станів, самоаналіз практичного життєвого досвіду, своєрідний діалог із самим собою. Рефлексивність – загальна здатність особистості ефективно здійснювати окремі акти рефлексії з урахуванням поточних завдань і ініціюванням конкретних її формовиявів [64, с.87]. Рефлексивність психолога є багатовекторною структурою, специфічною психічною властивістю, яка «структурує та інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні синтези...розвиваючи, збагачуючи і посилюючи їх на основі формування власних цінностей та визначення стратегії саморозвитку і професійного розвитку» [64].

Рефлексія – відстеження цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо формування власної професійної психологічної свідомості.

Здатний до рефлексії психолог розуміє межу своєї компетентності і завжди відкритий для засвоєння нового досвіду [64]. Рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною того чи іншого змісту індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування. Залежно від того, яка саме предметна дійсність рефлексується виділяють такі її типи:

- когнітивна рефлексія (утворюються знання про об'єкт і способи дії з ними у процесі мислення та самоаналізу);
- особистісна рефлексія ( процес переосмислення «Я», вчинки і образи «Я» як індивідуальності у процесі самоусвідомлення та особистісного розвитку);
- комунікативна рефлексія ( представлення про внутрішній світ іншої людини і причини її вчинків у процесі міжособистісного спілкування, усвідомлення тим, хто спілкується, того, як він сприймається партнером по спілкуванню, не просто знання іншого, а знання того «як він мене розуміє», своєрідний подвоєний процес віддзеркалення один одного);
- кооперативна рефлексія (знання про рольову структуру і позиціональну організацію колективної взаємодії у процесах групової взаємодії та координації рольових стосунків).

Дійсно, щоб тримати себе в тонусі, обов'язковою умовою є здатність до рефлексії власної професійної діяльності задля розуміння своїх подальших ефективних дій, тобто проекцією рефлексивності назовні виступають рефлексивні дії необхідні для вирішення професійних задач через реалізацію рефлексивних умінь (уміння зайняти рефлексивну позицію, уміння рефлексувати та вербалізувати емоційні стани, уміння схематизувати ситуацію міжособистісної взаємодії) [63, с.97]. Рефлексивна компетентність – це професійна якість особистості, що дозволяє найбільш ефективно і адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної



ефективності та результативності [3], це «здатність займати у своїй свідомості «зовнішню» позицію стосовно свого «Я», мислення чи діяльності, роблячи їх водночас об'єктами свого пізнання і дослідження, а також «уявлення про те, що і як людина робить, чи що може зробити, якщо буде робити так і так» [3, с. 35].

Отже, професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я», своїх здатностей з тим, що вимагає професія практичного психолога. Якщо враховувати в освітньому процесі рефлексивну сферу студентів, то відповідно зміниться і вектор освітнього процесу, який буде спрямований на формування розвивального середовища, що забезпечує вміння самооцінювати власну діяльність і її результати. Адже знання будуть тільки тоді освітнім результатом, коли вони рефлексуються та усвідомлюються студентами. Ці уявлення розвиваються і допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скорегувати свій професійний шлях до рівня професійної компетентності.

В системі чинників розвитку професійної компетентності одне із чільних місць належить комунікативності, через те, що основою діяльності практикуючого психолога є спілкування, професійна комунікативна діяльність. На думку багатьох вчених, ефективність майбутньої професійної діяльності значною мірою визначається рівнем професійної комунікації психолога, вмінням спілкуватися, конструктивно взаємодіяти з іншими людьми, що передбачає щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, уміння приймати іншого навіть тоді, коли не схвалюєш його вчинків, готовність підтримати, терпіння, доброзичливість.

Комунікативність – це сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації. Це професійно-

особистісна риса, що характеризується потребою в спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника, відчувати задоволення від спілкування. Комунікативна компетенція психолога – це система знань, вмінь і навичок особистості, що забезпечують ефективне спілкування, інтегрована здатність фахівця до взаємодії, яка займає домінуючу позицію в структурі професійної компетентності через свою соціально-практичну обумовленість [16].

Комунікативність практичного психолога розглядають не лише як сукупність властивостей особистості, що дозволяє організувати й здійснювати процес спілкування, а й компонентом сфери мотивації та потреб, що в свою чергу, вимагає наявності відповідної професійної спрямованості, яка визначає потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали. Виходячи з вищезазначеного, до складових комунікативності відносять комунікативну активність, емоційну реактивність у спілкуванні (показник чутливості, насиченості і тривалості емоційних відгуків людини, пов'язаних із настроєм) й комунікативну впевненість. В основі розвитку комунікативності лежить спрямованість людини на цінність людського спілкування, поміщення її в центр системи ціннісних орієнтацій людини.

Одним із передових чинників комунікативності психолога є його здатність адекватно віддзеркалювати індивідуальні особливості у процесі взаємодії, адаптуватися до ситуації спілкування, вільно володіти вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки. Джерелом цих вмінь є життєвий досвід, загальна ерудиція і спеціальні наукові розвивальні технології, що неодмінно призведуть до розвитку комунікативної компетенції [22].

Комунікативні компетенції - це суб'єктна гнучкість, що забезпечується наявністю в арсеналі особистості усіх можливих комунікативних стратегій, вмінь та навичок максимального рівня розвитку, що можливий у ситуації спілкування. Комунікативно компетентний психолог свідомо чи несвідомо

застосовує певні вроджені чи набуті здібності для спілкування. Комунікативні здібності – це вміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить його успішність. В їх складній структурі виділяють три компоненти: *гностичний* (здатність розуміти інших людей); *експресивний* (здатність до самовираження своєї особистості) та *інтеракційний* (здатність активно впливати на партнерів по спілкуванню). Комунікативних здібностей реалізуються у комунікативні якостях - «це якості, які відображають ступінь сформованості комунікативних умінь і становлять периферію комунікативних здібностей» [22, с.107]. До комунікативних якостей відносять спеціальні вміння особистості, які проходять тривалий період становлення, вдосконалення та розвитку, а саме: емпатія (здатність співпереживати і співчувати), доброзичливість (вміння показати своє добре ставлення до партнера, повагу, симпатію, готовність підтримати), товарицькість (потреба у комунікації та вільне володіння мовою), автентичність (вміння бути природним у відносинах, не ховатися за ролями та масками), відкритість (вміння щиро говорити про свої думки і почуття, готовність відкрити іншим свій внутрішній світ), ініціативність (здатність встановлювати контакти, не чекаючи активності партнера по комунікації), тактовність (високий рівень культури спілкування, уміння налагодити емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування), гнучкість (зміна тактики взаємодії в залежності від ситуації), безпосередність (прояв щирого інтересу до іншої людини, вміння говорити та діяти безпосередньо) [27].

Комунікативна компетенція виступає генеральним засобом професійної діяльності психолога. Це той чинник, що визначає якісні характеристики результату діяльності. Психолог здійснює комунікативну діяльність у всіх сферах своєї роботи, її не можна замінити якимись іншими засобами, без неї практичну діяльність неможливо виконати.

В психологічній науці виділяють наступні види комунікативності, а саме:

- інтелектуальну комунікативність (процес міжособистісного сприйняття і встановлення взаєморозуміння, знаходження спільної мови, здатність розуміти партнера з півслова);

- емоційну комунікативність (міжособистісні зв'язки емоційного характеру, динамічний процес переважаючого емоційного настрою, емоційні потенціали, реалізація народної мудрості «Розділена радість – дві радості, розділене горе – півгоря»);

- вольову комунікативність (здатність психолога протистояти труднощам і перешкодам, його професійна стресостійкість та надійність в екстремальних ситуаціях).

Комунікативність психолога – це уміння, бажання і здатність спілкуватися, вступати в контакт, уважно, зацікавлено слухати, вміти переконати, вплинути на волю, свідомість, почуття та дії клієнта.

В структурі здатності до спілкування виділяють такі складові:

- уміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість);
- уміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (інтуїція);
- уміння співпереживати (емпатія);
- уміння аналізувати власну поведінку (рефлексія);
- вміння керувати собою і процесом спілкування.

Професійна комунікація психолога явище інтерактивне, що має численні когнітивні та мотиваційні механізми. До складових процесу професійної комунікації психолога, переважна більшість науковців, відносить:

- мотиваційну складову (мотиваційна готовність психолога вступити в контакт, розпочати спілкування, налаштованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, на товариське спілкування, взаємне проникнення партнерів у світ почуттів і переживань одне одного, готовність погодитися з думкою іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживанням, прийняттям одне одного);

- орієнтаційну складову ( діагностико-прогностичне ознайомлення з партнером по комунікації, залучення до розгляду будь-якої когнітивної інформації про партнера, діагностика соціально-психологічної ситуації, здатність декодувати інформацію, створення передумов для передбачення результатів спілкування враховуючи мовленнєві та невербальні сигнали, що надходять від партнера);

- операційно-виконавчу складову (організація психологом своїх знань, умінь, стратегій, тактик, мобілізація своїх внутрішніх ресурсів для вирішення певних конкретних проблем і здійснення потрібного впливу на партнера комунікації, оцінка ефективності його результату).

Всі вищезазначені моменти комунікативної взаємодії повинні чітко усвідомлюватися, рефлексуватися та контролюватися психологом. Тому, розвиток комунікативності майбутніх психологів повинен бути цілеспрямованим і системним у процесі навчання в закладах вищої освіти, як необхідна умова для реалізації професійних цілей.

Отже, професійна компетентність психолога неможлива без його комунікативного самоздійснення у формі високо розвинутої здатності до спілкування – комунікативної компетенції, а її формування полягає у розвитку професійно значущих знань, умінь, навичок, удосконаленні досвіду і подальшому розвитку професійно значущих якостей особистості, що зумовлюють успішність виконання діяльності і сприятимуть подальшому комфортному входженню у професію психолога і реалізації творчого потенціалу в обраній професійній сфері. А це, в свою чергу, надасть можливості майбутньому спеціалісту бути конкурентоспроможним у сучасному швидкоплинному суспільстві, ефективно функціонувати та орієнтуватись у професійному просторі та підвищувати рівень свого професіоналізму.

## Висновки до 1 розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності в психолого-педагогічній літературі, дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. Вхідження української держави в європейський освітній простір впливає не лише на загальні перспективи соціально-економічного розвитку, а й висуває принципово нові вимоги до всіх членів людської спільноти, зокрема до їхньої професійної компетентності.
2. Компетентність - це певна сума знань особистості, яка дає їй змогу судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку, тобто загальна здатність людини, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях набутих особистістю в процесі навчання.
3. Професійна компетентність – це спосіб існування багажу знань, умінь та навичок, грамотність і освіченість, що сприяє самореалізації у професійній діяльності. Вона інтегрує професійні та особистісні якості психолога і напроваджує їх на опанування новими знаннями, вміннями задля подальшого їх застосування в прогнозуванні, плануванні і успішної реалізації практичної діяльності.
4. Особливість професії психолога в тому, що при наявності в нього комплексу професійних знань, умінь і навичок, але за відсутності необхідних для успішної професійної діяльності відповідних особистісних якостей, він не може вважатися кваліфікованим фахівцем, тому провідним фактором при підготовці майбутніх фахівців з психології є компетентнісний підхід, підхід до навчання, де акцент ставиться на розвитку ключових компетенцій.
5. Професійна компетентність психолога виступає індикатором професіоналізму і переважною мірою визначається особистісними якостями, сформованою позитивною Я-концепцією, емоційно-

вольовою сферою особистості, особливостями саморегуляції, творчим мисленням, рефлексією, комунікативністю тощо.

6. Модель професійної компетентності психолога включає в себе емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний та діяльнісно-вольовий компоненти.
7. Набуття знань є пріоритетним освітнім результатом та індикатором якості освіти, але когнітивна сфера не може зреалізуватися у повній мірі без професійної свідомості, професійної спрямованості, професійної ідентичності, рефлексії, комунікабельності та інших особистісно-професійних чинників у межах освітньої взаємодії.
8. Генеральним системоутворювальним чинником у розвитку професійної компетентності майбутнього психолога є його професійна спрямованість, як визначальна характеристика здатності до професії, яка визначає психічний склад особистості, виражає єдність особистісних якостей та особливостей і визначає розвиток професійно важливих якостей (рефлексивність та комунікативність).
9. Саме ці професійно важливі якості ми будемо в подальшому розглядати як чинники розвитку професійної компетентності майбутнього психолога, що слугуватиме основою для дослідно-експериментальної роботи та розробки корекційно-розвивальної програми.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

#### **2.1. Обґрунтування вибору методів та програми емпіричного дослідження**

Методи і програма емпіричного дослідження були складені на основі даних отриманих в ході теоретичного аналізу проблеми детермінант розвитку професійної компетентності студентів майбутніх психологів. Емпіричне дослідження мало на меті дослідити професійну компетентність студентів психологічного профілю навчання у відповідності до факторів, які їх детермінують.

Робота була організована у чотири взаємопов'язані етапи: 1. Діагностичний (підбір відповідних методики і проведення діагностичного дослідження на загальній вибірці респондентів); 2. Інтерпретаційний (аналіз статистичних даних із застосуванням кореляційного аналізу); 3. Формувальний (розробка і впровадження корекційно-розвивальної програми активізації детермінант розвитку професійної компетентності студентів майбутніх психологів); 4. Заключний етап (порівняння статистичних даних до та після формуального експерименту, підведення підсумків емпіричного дослідження).

Емпіричне дослідження проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету. До загальної вибірки увійшли



студенти психолого-педагогічного факультету, що отримують освіту за спеціальністю «практична психологія» і навчають на першому і четвертому курсах (для порівняльного аналізу динаміки розвитку професійної компетентності у процесі переходу від першого до останнього курсу навчання на бакалавраті). Загальну вибірку склали 45 студентів, з них 25 студентів 1 курсу і 20 студентів 4 курсу навчання. На етапі формувального експерименту ця вибірка була розділена на дві групи: 1) Контрольна група (повторна діагностика проводилась без попереднього корекційного втручання); 2) Експериментальна група (стали учасників корекційно-розвивальної програми і були повторно продіагностовані після її завершення).

У якості основних методик діагностичного дослідження були обрані відомі в психології тести і опитувальники: 1) Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1»; 2) Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер); 3) Тест діагностики емоційного інтелекту (Н. Холл); 4) Методика діагностики рефлексивності (А. Карпова); 5) Опитувальник самоорганізації діяльності Е. Ю. Мандрикової [29; 50].

На першому етапі емпіричного дослідження було використано методику виявлення комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1», яка відіграє важливу роль у контексті дослідження психологічних чинників розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Оскільки комунікативні та організаторські здібності є невід'ємною частиною професійної діяльності психолога, їхній розвиток значною мірою визначає ефективність загальної професійної підготовки студентів.

Дана методика дозволяє кількісно оцінити рівень комунікативних та організаторських здібностей, які є важливими складовими професійної компетентності. Високий рівень комунікативних здібностей сприяє кращій міжособистісній взаємодії, що є ключовим у роботі психолога з клієнтами, колегами та іншими фахівцями. Організаторські здібності, в свою чергу,

дозволяють ефективно планувати та координувати професійну діяльність, що також є важливим аспектом у професійній діяльності.

Методика включає 40 запитань, на кожне з яких респондент має відповісти "так" або "ні". Запитання стосуються різних аспектів комунікативної та організаторської поведінки, таких як здатність швидко встановлювати контакти, бажання брати участь у групових заходах, вміння впливати на інших, схильність до прояву ініціативи тощо. Відповіді на ці запитання дозволяють визначити, наскільки розвинені ці здібності у респондента, що в подальшому може бути використано для оцінки його готовності до професійної діяльності як психолога.

За результатами методики респонденти отримують кількісну оцінку, яка відображає їхній рівень комунікативних та організаторських здібностей. Ця оцінка може варіюватися від низького до високого рівня, що дозволяє викладачам і дослідникам зробити висновки щодо необхідності додаткової роботи з розвитку цих здібностей у студентів або визначити сильні сторони, на які можна спиратися у подальшому навчанні.

У емпіричному дослідженні була використана також методика оцінки самоконтролю в спілкуванні, розроблена американським психологом М. Снайдером. Результати діагностики за цією методикою є цінними тому, що самоконтроль у спілкуванні є важливою складовою професійної діяльності психолога, оскільки він впливає на здатність фахівця адаптувати свою поведінку в різних комунікативних ситуаціях, враховувати контекст взаємодії та дозволяє ефективно управляти емоційними проявами.

Методика М. Снайдера дає можливість кількісно оцінити рівень комунікативного контролю респондентів, що є важливим аспектом для професійної діяльності психолога. Високий рівень самоконтролю у спілкуванні свідчить про здатність фахівця адаптувати свою поведінку до різних ситуацій, управляти емоційними реакціями і створювати бажане враження на оточуючих. Низький рівень самоконтролю, навпаки, свідчить

про більшу відкритість і пряmolінійність у взаємодії, що може бути як перевагою, так і недоліком у різних професійних контекстах.

Методика включає десять тверджень, які описують реакції на певні ситуації. Респондентам пропонується оцінити ці твердження як "вірне" або "невірне" стосовно себе. У професійній діяльності психолога високий рівень самоконтролю є важливим для підтримання професійної дистанції, управління емоційним кліматом під час консультацій, а також для ефективного взаємодії з різними категоріями клієнтів.

Методика оцінки емоційного інтелекту, розроблена Н. Холлом також була включена до переліку методик для дослідження психологічних чинників, які впливають на розвиток професійної компетентності майбутніх психологів. Це пов'язано з тим, що емоційний інтелект є однією з ключових складових професійної діяльності психолога, оскільки він визначає здатність фахівця розуміти та керувати емоціями, що необхідно для ефективної міжособистісної взаємодії, емпатії та прийняття обґрунтованих рішень в емоційно насичених ситуаціях.

Дана методика спрямована на виявлення здатності особистості розуміти емоції, як власні, так і оточуючих, а також на здатність ефективно управляти емоційною сферою взагалі. Вона складається з тридцяти тверджень, які охоплюють п'ять основних аспектів емоційного інтелекту:

1. **Емоційна обізнаність** – здатність усвідомлювати та розуміти власні емоції.
2. **Управління своїми емоціями** – здатність регулювати емоційні реакції, підтримувати емоційну гнучкість.
3. **Самотивація** – здатність керувати емоціями для досягнення особистих і професійних цілей.
4. **Емпатія** – здатність розуміти емоції інших людей і співпереживати їм.
5. **Розпізнавання емоцій інших людей** – здатність впливати на емоційний стан оточуючих.

Респонденти оцінюють кожне твердження за шкалою від мінус трьох до плюс трьох балів, де негативні значення вказують на незгоду, а позитивні – на згоду з твердженням. Рівень емоційного інтелекту за кожною шкалою визначається таким чином: високий рівень (14 і більше балів), середній рівень (від 8 до 13 балів) і низький рівень (7 і менше балів). Інтегративний рівень емоційного інтелекту, що враховує загальну оцінку за всіма шкалами, визначається як високий (70 і більше балів), середній (від 40 до 69 балів) або низький (39 і менше балів).

Високий рівень емоційного інтелекту свідчить про здатність майбутнього психолога ефективно управляти своїми емоціями, розуміти емоційний стан клієнтів і впливати на нього, що є важливим для побудови довірливих стосунків і досягнення позитивних результатів у консультативній роботі. Низький рівень емоційного інтелекту може свідчити про труднощі в регуляції емоційних реакцій і взаємодії з іншими, що може бути перешкодою для ефективної професійної діяльності представників допомагаючих професій.

Для дослідження психологічних чинників розвитку професійної компетентності майбутніх психологів була задіяна методика діагностики рефлексивності А. Карпова. Рефлексивність як здатність людини виходити за межі власного "Я", осмислювати, вивчати та аналізувати власний досвід через порівняння з зовнішніми подіями чи іншими особистостями, є ключовою характеристикою, що впливає на професійне зростання і розвиток. Ця якість дозволяє психологу робити продумані, виважені рішення, враховуючи різні варіанти вирішення задач, і протистоїть імпульсивності.

Методика призначена для оцінки рівня рефлексивності та проводиться у формі індивідуального або групового опитування. Респонденти відповідають на кілька тверджень, оцінюючи їх за шкалою від одного до семи, де 1 означає "абсолютно невірно", а 7 — "абсолютно вірно". Результати інтерпретуються через диференціацію на три основні категорії:

1. Високий рівень рефлексивності (7 стенів і більше) свідчить про те, що людина здатна глибоко аналізувати свої дії, думки та почуття, перш ніж приймати рішення. Це важлива якість для психолога, оскільки дозволяє критично оцінювати професійну діяльність, робити обґрунтовані висновки і вдосконалювати свої навички.

2. Середній рівень рефлексивності (від 4 до 7 стенів) вказує на здатність до осмислення своїх дій і прийняття рішень з урахуванням різних факторів, але з певними обмеженнями. Люди з таким рівнем рефлексивності можуть ефективно працювати в типових ситуаціях, але можуть мати труднощі у випадках, що вимагають глибшого аналізу та рефлексії.

3. Низький рівень рефлексивності (менше 4 стенів) свідчить про те, що людина більше схильна до імпульсивних дій, приймаючи рішення швидко і без достатнього аналізу. Це може бути викликом для майбутнього психолога, оскільки відсутність рефлексії може призвести до помилок у професійній діяльності та упущення важливих деталей у роботі з клієнтами.

Опитувальник самоорганізації діяльності, розроблений Е. Мандриковою, було використано для оцінки рівня розвитку навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання. Ці навички є критично важливими для майбутніх психологів, оскільки дозволяють їм ефективно планувати свою професійну діяльність, ставити реалістичні та досяжні цілі, а також організовувати свою роботу в умовах складних і непередбачуваних ситуацій.

Методика включає 25 питань, які оцінюють шість ключових аспектів самоорганізації діяльності:

1. **Планомірність:** 1) Високі показники вказують на сформовану потребу в постійному плануванні діяльності, з чіткими, деталізованими ієрархічними планами, які сприяють досягненню самостійно визначених цілей. Люди з високими показниками за цією шкалою відзначаються стабільністю і послідовністю у виконанні поставлених завдань; 2) Низькі показники свідчать про слабо розвинені навички планування, часті зміни

планів та їхню низьку ефективність. Такі люди зазвичай висувають цілі ситуативно, рідко досягають їх і не мають чіткої стратегії на майбутнє.

**2. Цілеспрямованість:** 1) Високі бали вказують на людину, яка чітко знає, чого вона хоче, і неухильно прямує до своїх цілей, долаючи всі труднощі на своєму шляху. Така людина підпорядковує вирішенню завдань всі свої думки, почуття і дії; 2) Низькі бали характеризують людину, яка не має чітко визначених цілей і не бачить сенсу в їхньому досягненні.

**3. Наполегливість:** 1) Високі бали свідчать про вольову і організовану особистість, здатну завершувати розпочаті справи, незважаючи на труднощі. Така людина вміє структурувати свою поведінкову активність і досягати поставлених завдань; 2) Низькі бали свідчать про те, що людина легко відволікається на сторонні справи і може відмовитися від мети при зіткненні з несподіваними труднощами.

**4. Фіксація:** 1) Високі бали вказують на людину, яка прагне завершити розпочаті справи за будь-яких обставин, але може бути негнучкою у зміні планів і бачити обмежену кількість альтернатив; 2) Низькі бали характеризують людину, яка здатна швидко перебудовуватися на нові завдання, якщо виявляє більш вигідні перспективи.

**5. Самоорганізація:** 1) Високі бали свідчать про схильність людини використовувати допоміжні засоби (щоденники, планувальники, тайм-менеджмент) для організації своєї діяльності, що допомагає їй бути успішною в досягненні своїх цілей; 2) Низькі бали вказують на те, що людина рідко звертається до допоміжних засобів або не вважає їх корисними для організації своєї діяльності.

**6. Орієнтація на даний момент:** 1) Високі бали описують людину, яка концентрується на поточних подіях і прагне вирішувати завдання в реальному часі, без відкладання на майбутнє; 2) Низькі бали вказують на людину, яка враховує інші аспекти життя і не зосереджується виключно на теперішньому моменті.

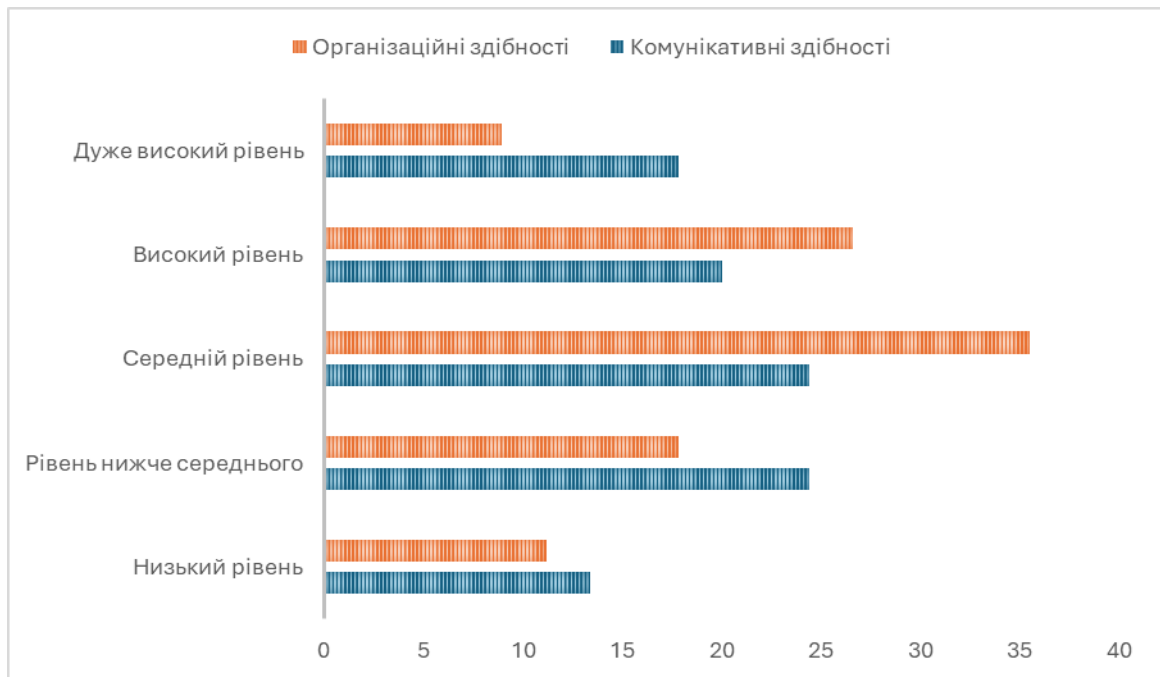
Загальний сумарний бал по опитувальнику самоорганізації діяльності (ОСД) характеризує людину таким чином, що високі параметри вказують на людину, яка вміє ставити цілі, планувати свою діяльність, включаючи використання допоміжних засобів, і йти до їх досягнення, проявляючи вольові якості та наполегливість. Водночас така особистість може бути негнучкою та надто зосередженою на організованості. При цьому низькі параметри свідчать про те, що майбутнє для такої людини є туманним, вона рідко планує свою діяльність і не докладає значних вольових зусиль для завершення розпочатих справ. Проте це може допомагати швидко адаптуватися до нових обставин та змінювати напрям діяльності.

Отже, організація емпіричного дослідження серед студентів майбутніх психологів проходила у декілька взаємопов'язаних етапи з дотриманням правил етики та підбором валідних психодіагностичних методик.

## **2.2. Інтерпретація результатів діагностичного дослідження**

Результати діагностичного дослідження детермінант розвитку професійної компетентності студентів майбутніх психологів показали, що чинники які її формують є різновекторними та пов'язані з різними сторонами розвитку особистості.

У першому блоці інтерпретаційного етапу дослідження було проаналізовано дані отримані за результатами методики оцінки комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1» (рис. 2.2.1.)



**Рис. 2.2.1.** Гістограма порівняльних даних рівня комунікативних та організаційних здібностей студентів майбутніх психологів

У процесі аналізу комунікативних здібностей майбутніх психологів, згідно з оцінкою за методикою «КОЗ-1», було виявлено, що лише невелика частка студентів (13,4 %) має низький рівень комунікативних здібностей. Це свідчить про відносно низьку кількість осіб, які зазнають серйозних труднощів у вербальному та невербальному спілкуванні. Ще 24,4 % студентів демонструють здібності нижче середнього рівня, що вказує на потенційні проблеми у встановленні ефективного спілкування, але це не критично і може бути виправлено через навчальні заходи. Та ж кількість студентів (24,4 %) показали середній рівень здібностей, що є показником достатнього володіння базовими комунікативними навичками. Високий рівень комунікативних здібностей мають 20 % студентів, а дуже високий - 17,8 %, що свідчить про значний потенціал у розробці професійно важливих навичок у цих групах студентів.

Щодо аналізу організаційних здібностей, результати показують, що 11,2 % студентів мають низький рівень таких здібностей. Це вказує на труднощі у плануванні, координації та управлінні задачами, що може

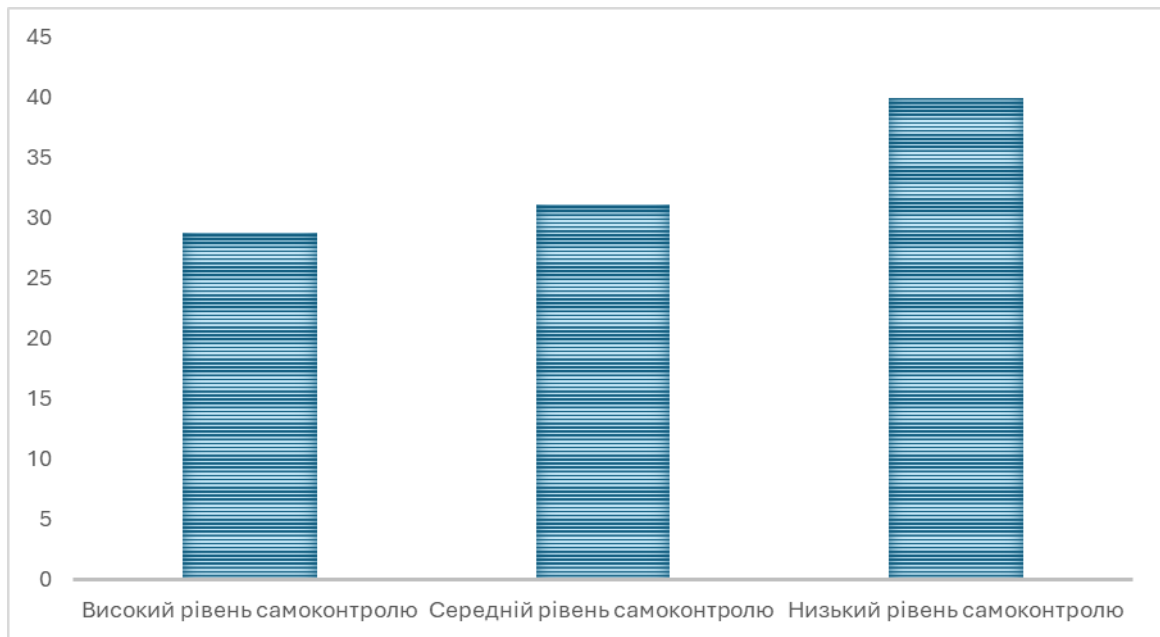


негативно впливати на їхню професійну ефективність у майбутньому. Нижче середнього рівня організаційні здібності виявлено у 17,8 % студентів, що свідчить про деякі недоліки, але не критичні для загальної професійної діяльності. Більшість студентів (35,5 %) знаходяться на середньому рівні, що підкреслює адекватність їх здібностей для виконання стандартних організаційних задач. Високий рівень організаційних здібностей продемонстрували 26,6 % студентів, і лише 8,9 % мають дуже високий рівень, що може свідчити про особливу придатність цих студентів до ролей, що вимагають високого рівня організаційних навичок.

Порівнюючи два види здібностей, можна помітити, що середній та вище середнього рівні комунікативних навичок спостерігаються у більшій частині студентів, ніж організаційних. Це може свідчити про більшу природну схильність до комунікації у майбутніх психологів або більшу увагу, яка приділяється розвитку цих навичок у навчальному процесі. Водночас, оскільки організаційні здібності виявляються на більш високому рівні у меншій кількості студентів, існує потенціал для подальшого розвитку цих навичок у форматі додаткової роботи зі студентами цієї групи через корекційно-розвивальні програми.

На другому етапі емпіричного дослідження були проаналізовані статистичні дані отримані за діагностикою по методиці оцінки рівню самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера (рис. 2.2.2.).

Результати діагностики виявились значущими у контексті оцінки формування професійної компетентності студентів майбутніх психологів. Високий рівень самоконтролю спостерігається у 28,8 % респондентів. Ці студенти здатні ефективно регулювати свої емоції та поведінку під час спілкування, що є важливим для психологічної практики, де потрібно підтримувати професійну дистанцію та об'єктивність. Вони також краще адаптовані до вирішення конфліктів і можуть ефективніше вести діалог з клієнтами, уникаючи персоналізації та емоційно заряджених реакцій.

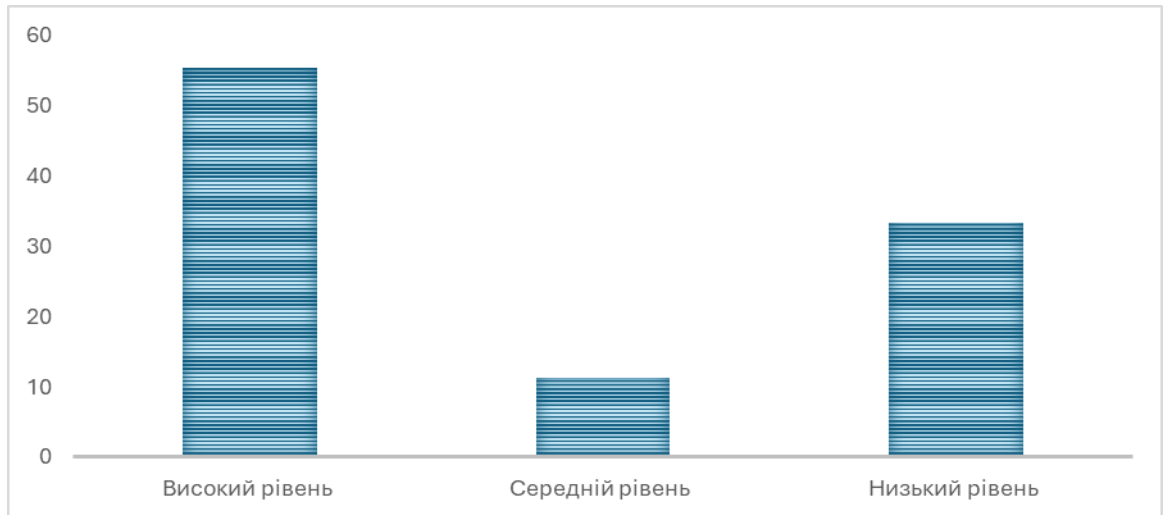


**Рис. 2.2.2.** Діаграма рівнів самоконтролю на загальній вибірці респондентів

Середній рівень самоконтролю у 31,2 % студентів вказує на збалансовану здатність управляти своїми реакціями в спілкуванні, хоча в деяких ситуаціях вони можуть виявити емоційну вразливість або нестабільність. Ця група може виграти від цілеспрямованих тренінгів на розвиток стійкості та емоційної інтелектуальності.

Низький рівень самоконтролю у 40 % студентів є тривожним сигналом. Високий показник в цій категорії свідчить про потенційні труднощі у професійній діяльності психолога, які можуть включати проблеми з емоційним саморегулюванням та надмірну реактивність у спілкуванні з клієнтами. Такі студенти потребують додаткової підтримки через методи психотерапії, кейс-стаді та ролеві ігри, які допомагають відпрацьовувати навички саморегуляції та ефективного спілкування.

На наступному етапі дослідження статистичних даних було проаналізовано результати тесту емоційного інтелекту Н. Холла (рис. 2.2.3.)



**Рис. 2.2.3.** Результати діагностики за тестом емоційного інтелекту Н. Холла

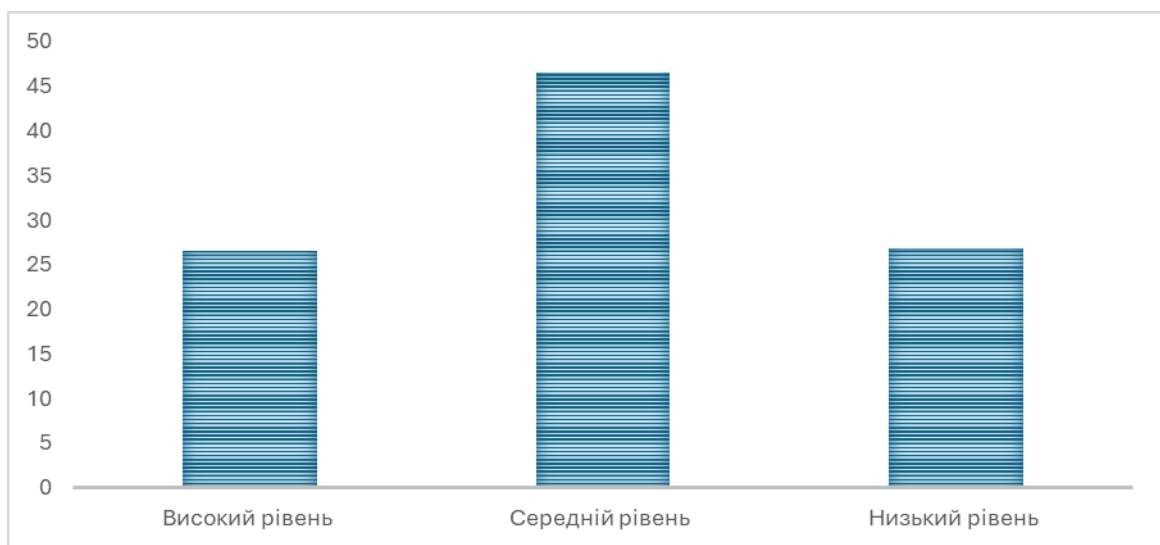
Високий рівень емоційного інтелекту, зафіксований у 40 % студентів, вказує на глибоке розуміння та управління власними емоціями, а також на здатність сприймати, розуміти та взаємодіяти з емоціями інших. Студенти з високим рівнем емоційного інтелекту здатні ефективно вирішувати конфлікти, адаптуватися до змін та встановлювати стійкі міжособистісні відносини, що є особливо цінним у психологічній практиці.

Середній рівень емоційного інтелекту, представлений 25 % студентів, може свідчити про наявність базових навичок в роботі з емоціями, але також вказує на потребу у подальшому розвитку цих навичок. Ці студенти можуть відчувати труднощі у деяких аспектах емоційної регуляції та емпатії, особливо у високонапружених або комплексних емоційних ситуаціях.

Низький рівень емоційного інтелекту у 35 % студентів є викликом, який потребує особливої уваги у навчальному процесі. Такий високий відсоток студентів з низьким рівнем може вплинути на їхню професійну ефективність, оскільки психологічна робота вимагає здатності глибоко розуміти та реагувати на емоційні потреби клієнтів. Студенти з низьким емоційним інтелектом можуть мати складнощі з саморегуляцією, емпатією та взаємодією в соціальних контекстах.

Загальний аналіз рівнів самоконтролю та емоційного інтелекту серед майбутніх психологів виявляє значний потенціал та одночасно виклики у їх підготовці. Високі показники в обох категоріях у певної частини студентів (28,8% з високим самоконтролем та 40% з високим емоційним інтелектом) свідчать про наявність сильної основи для професійної діяльності. Проте, значна частина студентів з низькими рівнями самоконтролю (40%) та емоційного інтелекту (35%) потребує інтенсивніших навчальних заходів для розвитку цих критичних навичок, що є ключовими для ефективної психологічної практики.

Аналізуючи дані методики діагностики рефлексивності А. Карпова було помічено цікаву динаміку у сформованості рівнів рефлексивності серед задіяних у дослідженні респондентів (рис. 2.2.4.).



**Рис. 2.2.4.** Результати діагностики за методикою рефлексивності А. Карпова

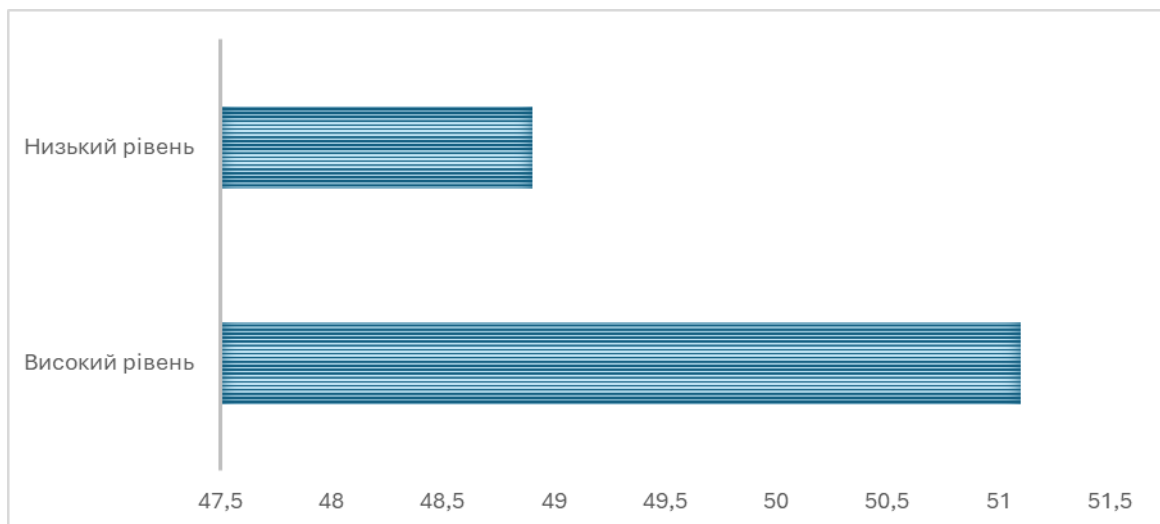
Аналізуючи дані методики діагностики рефлексивності А. Карпова, виявлено значні розходження у рівнях рефлексивності серед студентів-психологів, що має важливе значення для їхньої майбутньої професійної діяльності. Рефлексивність як здатність до самоаналізу, критичного осмислення власних дій і думок є ключовою компетенцією для психолога.

Високий рівень рефлексивності, зафіксований у 26,6 % студентів, свідчить про глибокий рівень самопізнання та здатність адекватно оцінювати власні психологічні процеси. Ці студенти здатні на ефективну саморегуляцію та самостійне вдосконалення, що є важливим для професійної адаптації та взаємодії з клієнтами.

Середній рівень рефлексивності, який представляє майже половину досліджуваної групи (46,6 %), може вказувати на наявність базових навичок самоаналізу та самооцінки, але також підкреслює потребу в подальшому розвитку цих навичок. Ці студенти мають потенціал для покращення рефлексивних здібностей через цілеспрямоване навчання та практику.

Низький рівень рефлексивності, також зафіксований у значній частини студентів (26,8 %), викликає занепокоєння, оскільки такі особи можуть мати труднощі з самооцінкою, самокритикою та адекватним сприйняттям власних емоцій і мотивів. Відсутність глибокої рефлексивності може обмежувати їх здатність до професійного зростання та ефективної взаємодії в психотерапевтичному процесі.

На останньому етапі емпіричного дослідження було проаналізовано дані, отримані з опитувальника самоорганізації діяльності Е. Мандрикової, які виявили різкі контрасти у рівнях самоорганізації серед студентів (рис. 2.2.5.).



**Рис. 2.2.5.** Результати діагностики за методикою самоорганізації діяльності Е. Мандрикової

Високий рівень самоорганізації діяльності, спостережений у 51,1 % студентів, свідчить про їх здатність ефективно планувати, контролювати та оцінювати власну діяльність у навчанні та професійному саморозвитку. Студенти з таким рівнем самоорганізації здатні ефективно розподіляти свій час, встановлювати пріоритети та досягати поставлених цілей, що є важливим для майбутньої професійної діяльності психолога.

З іншого боку, низький рівень самоорганізації діяльності, який також спостерігається у майже половини студентів (48,9 %), є тривожним сигналом. Це може свідчити про проблеми у вмінні ставити цілі, планувати свої завдання та використовувати час ефективно. Такий низький рівень самоорганізації може негативно вплинути на їх здатність до самостійного навчання, а також на професійну діяльність, де вимагається висока міра самодисципліни та самостійності.

Для перевірки отриманих статистичних даних методом математичної статистики у дослідження був включений кореляційний аналіз методом Пірсона, який дозволив виявити статистично значущі зв'язки між основними задіяними у діагностичному дослідженні параметрами. Зокрема, була зафіксована кореляція між самоорганізацією та емоційним інтелектом ( $r = 0.527$ ). Високий коефіцієнт кореляційного зв'язку вказує на те, що студенти з кращими навичками самоорганізації схильні мати і вищий рівень емоційного інтелекту, що може вказувати на їх здатність краще розуміти та управляти своїми емоціями та емоціями інших. Високий рівень кореляційного зв'язку було зафіксовано і шкалами рефлексивності та самоконтролю ( $r = 0.544$ ). Зв'язок високих параметрів цих показників вказує на те, що більш високий рівень рефлексивності, як правило, асоціюється з кращим самоконтролем. Це свідчить про можливість використання рефлексії як механізму для

підвищення самоконтролю, дозволяючи студентам більш ефективно управляти своїми імпульсивними реакціями та поведінкою.

Помірний кореляційний зв'язок було відмічено між високим рівнем комунікативних здібностей та високим рівнем самоконтролю ( $r = 0.382$ ), що може вказувати на те, що студенти, які краще управляють своїми емоціями, також є ефективнішими у спілкуванні. Це може відображати їхню здатність адекватно реагувати на соціальні ситуації та підтримувати продуктивні міжособистісні відносини. Статистично значимою є й кореляція між емоційним інтелектом та комунікативними здібностями ( $r = 0.581$ ), яка вказує на високу взаємозалежність цих двох аспектів. Студенти з високим рівнем емоційного інтелекту, як правило, демонструють кращі комунікативні здібності, що є ключовим для професійної діяльності психолога, оскільки здатність ефективно взаємодіяти та висловлювати емоції є фундаментальною.

В свою чергу кореляція між рефлексивністю та самоорганізацією ( $r = 0.592$ ) показала, що студенти з вищим рівнем рефлексивності мають кращі навички самоорганізації. Це свідчить про те, що глибше осмислення власних дій і думок сприяє ефективнішому плануванню і управлінню часом, що є важливим для самостійного професійного зростання. Було зафіксовано кореляційний зв'язок і між шкалою «високий рівень самоконтролем у спілкуванні» та організаційними здібностями ( $r = 0.453$ ), який виявився помірним, але значущим для результатів дослідження. Ці зв'язки показують, що здатність контролювати свої емоційні реакції у спілкуванні корелює з кращою організацією власної діяльності, що може сприяти загальній професійній ефективності у майбутньому.

Отже, результати діагностичного дослідження, яке склало основу констатувального етапу емпіричного дослідження, дозволили визначити ряд психологічних детермінант, що безпосередньо впливають на формування професійної компетентності студентів майбутніх психологів.

## Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження було присвячено аналізу детермінант розвитку професійної компетентності студентів майбутніх психологів. Емпіричне дослідження було структуровано у чотири взаємопов'язані етапи, кожен з яких сприяв глибокому аналізу різних аспектів професійних здібностей студентів. Інструментарій діагностичного дослідження включав ряд методик, зокрема КОЗ-1, тести М. Снайдера, Н. Холла, А. Карпова та Е. Мандрикової, що дозволили оцінити комунікативні, організаційні, емоційні, рефлексивні здібності та самоорганізацію студентів.

Результати дослідження підтвердили, що розвиток професійної компетентності тісно пов'язаний із такими психологічними детермінантами, як комунікативні та організаційні здібності, емоційний інтелект, рефлексивність та здатність до самоорганізації. Високі показники в області емоційного інтелекту та самоконтролю у спілкуванні виявились значущими для ефективної психологічної практики, адаптації до професійних вимог та управління міжособистісними стосунками. Кореляційний аналіз виявив тісні зв'язки між самоорганізацією та емоційним інтелектом, рефлексивністю та самоконтролем, а також між комунікативними здібностями та рівнем самоконтролю, підкреслюючи взаємозалежність цих складових.

Загалом, результати підкреслюють необхідність цілеспрямованого втручання у навчальний процес з метою розвитку критично важливих навичок, які включають рефлексивність, самоорганізацію, емоційну регуляцію та комунікаційну ефективність. Розуміння та подальше вдосконалення цих здібностей є ключовим для формування висококваліфікованих фахівців у галузі психології, спроможних ефективно взаємодіяти в професійному середовищі та з клієнтами.



## **РОЗДІЛ III. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА АКТИВІЗАЦІЇ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

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

Формувальний етап емпіричного дослідження по вивченню детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів передбачав свої структурні частини: 1. Розробка та оформлення корекційно-розвивальної програми; 2. Впровадження корекційно-розвивальної програми в експериментальній групі респондентів; 3. Порівняльний аналіз статистичних даних до та після впровадження корекційно-розвивальної програми і порівняння отриманих даних з показниками, що були отримані після повторної діагностики респондентів контрольної групи.

Метою корекційно-розвивальної програми було посилення розвитку професійних компетенцій у майбутніх психологів шляхом активізації основних психологічних чинників, що впливають на їхню професійну підготовку. Корекційно-розвивальна програма була розроблена на основі загальнонаукових психологічних принципів із дотриманням правил етики та основних вимог до оформлення побідного роду програм в загальній психологічній практиці. Ці принципи передбачали врахування індивідуальних особливостей кожного студента, забезпечення інтерактивності та участі у груповій роботі, а також застосування практично орієнтованих методик.

Зміст програми охоплював різноманітні теми, які стосувалися професійної етики, самоаналізу, розвитку комунікативних навичок, управління стресом, емоційної стійкості та ін. Структурні компоненти програми включали вступну частину, основний тренінговий блок, заключну рефлексію та зворотний зв'язок.

Програма передбачала десять тренінгових занять, які були спрямовані на активізації детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Кожне тренінгове заняття тривало 2 години і передбачало

змішаний формат роботи (частина занять проводилась онлайн, а частина офлайн). Переважна більшість занять була проведена онлайн у зв'язку з умовами в яких наразі знаходиться країна. Війна внесла свої корективи у життя студентів, які навчаючись у змішаного формату (з переважанням дистанційної моделі) навіть локаційно не могли відвідувати заняття офлайн. Онлайн взаємодія на тренінгах відбувалась через платформу ZOOM, яка добре закривала всі потреби тренінгу (можливість бачити учасників, формат групової роботи (через використання сесійних залів), доступ до демонстрації наочних матеріалів та ін.).

Таблиця 3.1.1.

### Структура тренінгової програми

№	Тема заняття	Тривалість	Очікувані результати	Перелік основних вправ та техніки
1	Самоаналіз та особистісна рефлексія	2 год.	Розвиток навичок самоаналізу, визначення індивідуальних сильних і слабких сторін	Вправа "Дзеркало", індивідуальне есе, техніка "Колесо життя"
2	Емоційна компетентність та управління стресом	2 год.	Розвиток навичок емоційної регуляції, зниження рівня стресу	Медитація, вправа "Карта емоцій", рольові ігри
3	Ефективна	2	Підвищення	Техніки активного

	комунікація у професійній діяльності	год.	комунікативних навичок, поліпшення міжособистісної взаємодії	слухання, вправа "Я-повідомлення", рольові ігри
4	Конфліктологія та управління конфліктами	2 год.	Формування навичок управління конфліктами, розвиток емпатії	Техніка "Дерево конфлікту", вправа "Переговори", групова дискусія
5	Професійна етика та відповідальність	2 год.	Поглиблення знань про професійну етику, формування відповідального підходу	Вправа "Кодекс етики", аналіз кейсів, групова дискусія
6	Лідерство та командна робота	2 год.	Розвиток лідерських якостей, ефективність у командній роботі	Вправа "Ролі в команді", командні завдання, рольові ігри
7	Мотивація та саморегуляція	2 год.	Підвищення мотивації до навчання, розвиток навичок саморегуляції	Техніка SMART-цілей, вправа "Мотиваційний плакат", медитація
8	Професійне зростання та планування кар'єри	2 год.	Створення індивідуального плану професійного розвитку	Техніка "Професійний план", вправа "Моя кар'єрна дорога"
9	Управління	2	Розвиток навичок	Техніка "Матриця

	часом і продуктивністю	год.	тайм-менеджменту, підвищення особистої ефективності	Ейзенхауера", вправа "Тайм-боксинг", індивідуальна робота
10	Заключне заняття: підведення підсумків та зворотний зв'язок	2 год.	Усвідомлення досягнень, надання зворотного зв'язку, планування подальших дій	Групова рефлексія, вправа "Мої досягнення", обмін враженнями

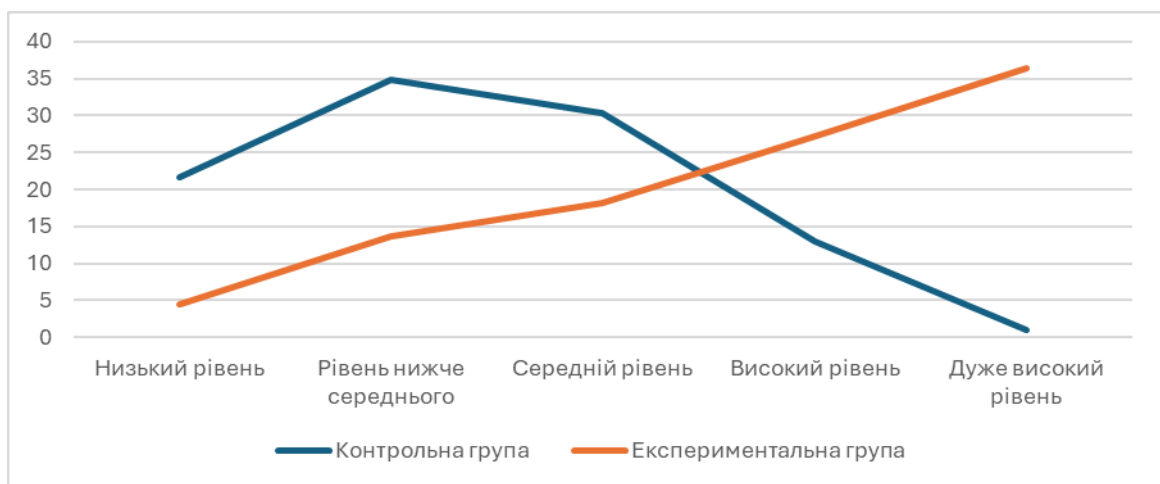
До ходу тренінгової програми були залучені студенти експериментальної групи, які були у випадковому порядку обрані серед загальної вибірки респондентів. Окрема перевірка статистики первинної діагностики показала, що великої різниці між результатами діагностики у групах виявлено не було, тому ця вибірка може вважатися репрезентабельною. У результаті, вибірка експериментальної групи нараховувала 22 студента, а вибірка контрольної групи 23 студента. При цьому респонденти контрольної групи були ще раз поділені на дві підгрупи, щоб дотриматися стандартних вимог ведення тренінгової групи по кількості учасників. У зв'язку з цим ці групи проходили тренінгові заняття у складі двох підгруп по 11 студентів у кожній. Для реалізації завдання порівняти рівень чутливості до корекційного втручання студентів першого і четвертого курсів ці групи були сформовані у відповідності до факультетів навчання.

Отже, корекційно-розвивальна програма була спрямована на всебічний розвиток професійної компетентності майбутніх психологів, з урахуванням сучасних викликів та умов дистанційного навчання.

### 3.2. Аналіз результатів формувального експерименту

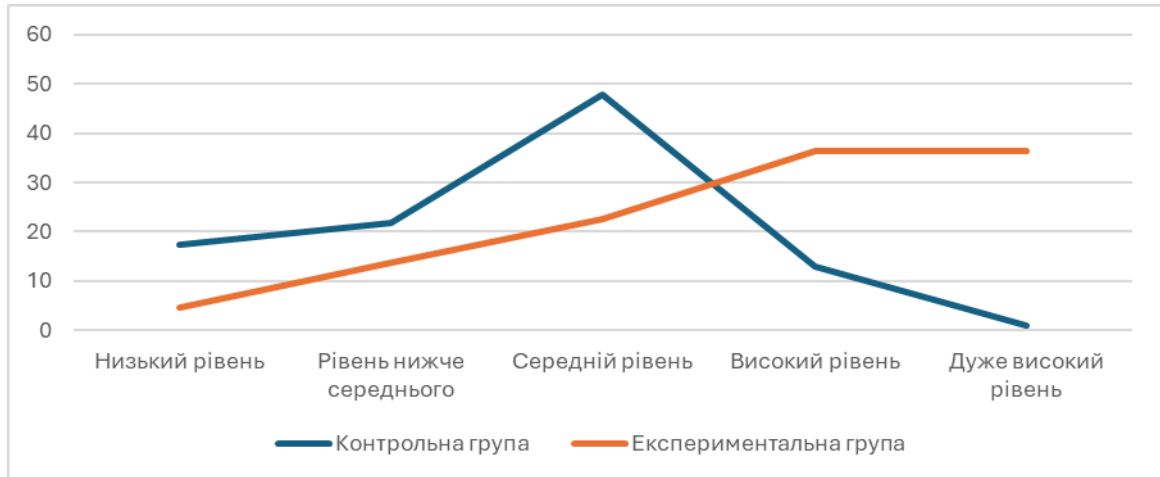
Після впровадження корекційно-розвивальної програма з респондентами експериментальної групи був здійснений порівняльний аналіз статистичних даних отриманих в цій групі до та після формувального етапу емпіричного дослідження, а в подальшому порівняні з аналогічними даними контрольної групи, яка не приймала участь у тренінгових заняттях програми.

Результати повторної діагностики показали суттєві зміни у контрольній та експериментальній групах. Зокрема, результати методики КОЗ-1 представлені на рис. 3.2.1. та рис. 3.2.2.



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

Результати повторної діагностики демонструють значущу різницю між експериментальною та контрольною групами після корекційної роботи у розвитку комунікативних та організаційних здібностей студентів. Відносно комунікативних здібностей видно, що в експериментальній групі значна кількість студентів показала високий та дуже високий рівень комунікативних здібностей (63,7 %), що є значно вищим порівняно з контрольною групою, де ці категорії склали лише 13,0 %. Мінімальна кількість студентів із низьким рівнем у експериментальній групі (4,5 %) порівняно з 21,7 % у контрольній групі свідчить про ефективність корекційної роботи.

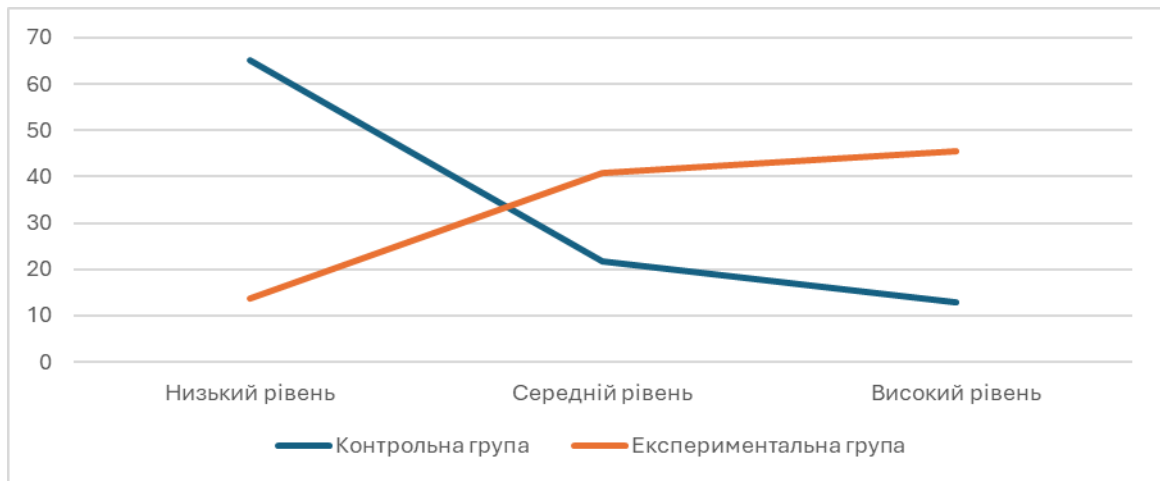


**Рис. 3.2.2.** Порівняльні результати за методикою КОЗ-1 (організаційні здібності) в контрольній та експериментальній групах

В плані організаційних здібностей експериментальна група також показала покращення в організаційних здібностях, де 59,1 % студентів досягли високого та дуже високого рівнів порівняно з контрольною групою, де це становило лише 13,0 %. Значно нижчий відсоток студентів із низьким та нижче середнього рівнем у експериментальній групі порівняно з контрольною також вказує на успіх корекційного втручання.

Ці результати свідчать про значний позитивний вплив корекційної програми на розвиток професійних компетенцій майбутніх психологів, особливо в аспектах комунікації та організації. Дані показують, що такі втручання можуть ефективно сприяти розвитку необхідних навичок, що є критично важливими для професійного зростання майбутніх спеціалістів у галузі психології.

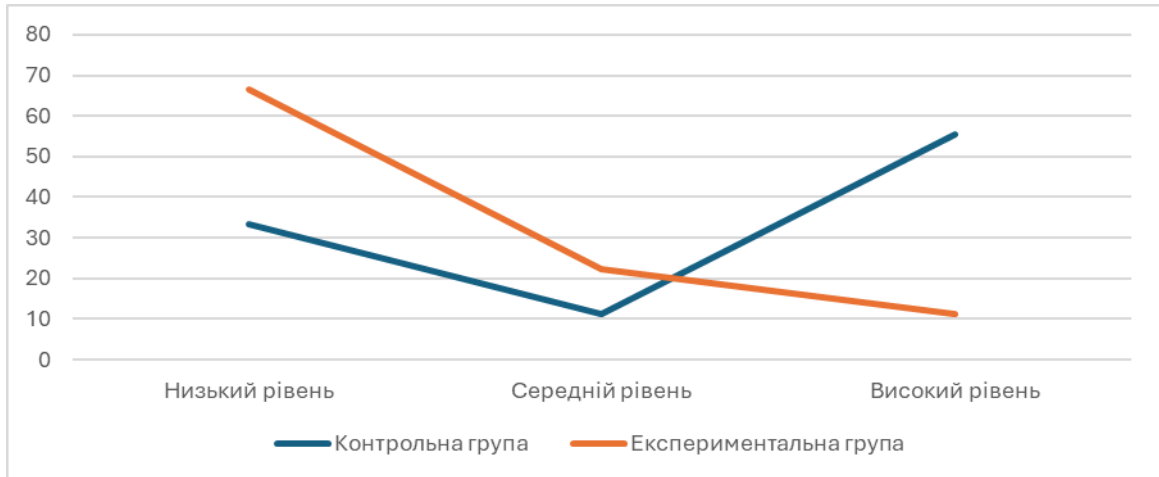
Результати за методикою оцінки рівня самоконтролю у спілкуванні (М. Снайдер) ясно вказують на значний вплив корекційної програми на експериментальну групу (рис. 3.2.3.).



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

Результати діагностики показали, що в експериментальній групі 45,5 % студентів показали високий рівень самоконтролю, що суттєво вище порівняно з контрольною групою, де цей показник становить лише 13 %. Це свідчить про ефективність корекційної роботи в розвитку здатності студентів керувати своїми емоціями та поведінкою у спілкуванні. У експериментальній групі 40,9 % студентів демонструють середній рівень самоконтролю, що також вище, ніж у контрольній групі (21,7 %). Це підтверджує позитивний вплив програми на загальний рівень управління поведінкою серед учасників. Значне зниження кількості студентів із низьким рівнем самоконтролю у експериментальній групі (13,6%) у порівнянні з контрольною (65,2%) явно вказує на успіх корекційних заходів у покращенні самоконтролю.

Результати тесту емоційного інтелекту Н. Холла вказують на значні зміни в рівні емоційного інтелекту між експериментальною та контрольною групами після корекційної роботи (рис. 3.2.4.). В експериментальній групі високий рівень емоційного інтелекту досягнуто у 68,2 % студентів, що значно вище, ніж у контрольній групі (43,5 %). Це підтверджує успішність корекційної програми в розвитку ключових навичок емоційного інтелекту, таких як саморегуляція, емпатія та міжособистісне спілкування.



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

У експериментальній групі середній рівень емоційного інтелекту складає 22,7%, тоді як у контрольній групі цей показник дорівнює 0 %. Наявність студентів із середнім рівнем у експериментальній групі свідчить про поліпшення здатностей тих, хто не досяг високого рівня, але також зазнав позитивних змін.

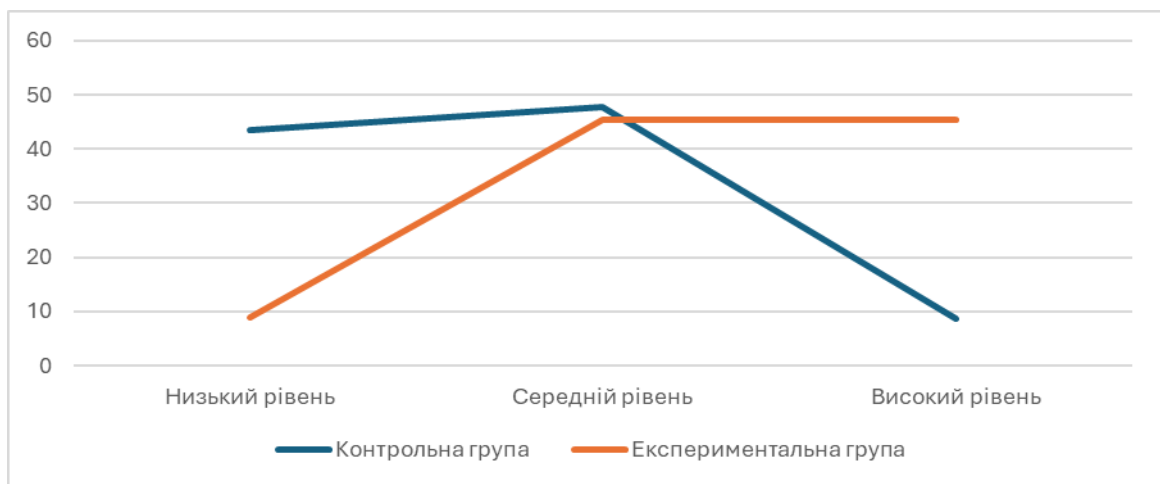
У експериментальній групі лише 9,1 % студентів мають низький рівень емоційного інтелекту, у порівнянні з 56,5 % у контрольній групі. Це значне зниження відсотка студентів із низьким рівнем є свідченням того, що корекційна програма ефективно сприяла зменшенню кількості студентів із відносно слабкими здібностями в області емоційного інтелекту.

Результати діагностики рефлексивності за методикою А. Карпова демонструють значущий вплив корекційної програми на розвиток рефлексивних здібностей студентів (рис. 3.2.5.).

У експериментальній групі 45,5% студентів досягли високого рівня рефлексивності, що значно вище порівняно з контрольною групою, де цей показник становить лише 8,7%. Це вказує на ефективність корекційних заходів у розвитку глибокого самоаналізу та критичного мислення серед студентів. Обидві групи мають порівняно високий відсоток студентів із середнім рівнем рефлексивності (45,5% у експериментальній групі та 47,8% у



контрольній). Це свідчить про те, що значна частина студентів обох груп має базові навички рефлексії, але потребує подальшої підтримки для досягнення вищого рівня. Значне зниження кількості студентів із низьким рівнем рефлексивності у експериментальній групі (9,1%) у порівнянні з контрольною (43,5%) є показником успіху корекційної роботи. Це свідчить про зменшення кількості студентів, які виявляють труднощі у самоаналізі та самооцінці.



**Рис. 3.2.4.** Порівняльні результати за методикою рефлексивності А. Карпова

Результати опитувальника самоорганізації діяльності Е. Мандрикової після корекційної роботи в експериментальній групі демонструють значне покращення порівняно з контрольною групою, що не проходила корекцію. У експериментальній групі 81,8 % студентів досягли високого рівня самоорганізації, що є значним показником успіху корекційної програми. Цей високий відсоток свідчить про ефективність втручань, спрямованих на розвиток навичок планування, організації та виконання завдань. У контрольній групі лише 21,7 % студентів показали високий рівень самоорганізації, що підкреслює відсутність прогресу без втручання та розвитку через корекційну роботу.

В експериментальній групі лише 18,2 % студентів залишилися на низькому рівні самоорганізації. Це зниження показує, що більшість учасників відповіли на корекційні заходи, покращивши свої здібності до самоорганізації. У контрольній групі 78,3 % студентів мають низький рівень самоорганізації, що вказує на стабільність показників у відсутності корекційної програми.

Отже, результати повторної діагностики показали, що корекційно-розвивальна програма мала позитивний результат у питанні активації детермінант розвитку професійної компетентності студентів майбутніх психологів.

### **Висновки до розділу 3**

Результати повторної діагностики демонструють значні результати корекційно-розвивальної програми у формуванні та підвищенні професійної компетентності майбутніх психологів. Корекційно-розвивальна програма значно підвищила рівень комунікативних та організаційних здібностей учасників експериментальної групи. Статистика свідчить про істотне зниження кількості студентів із низьким рівнем зазначених здібностей, та значне підвищення тих, хто демонстрував високі та дуже високі результати.

Впровадження програми також позитивно вплинуло на самоконтроль у спілкуванні та рівень емоційного інтелекту студентів, де значна частина експериментальної групи продемонструвала підвищення від середнього до високого рівнів. Студенти, які брали участь у корекційно-розвивальній програмі, показали значне підвищення рівня рефлексивності та самоорганізації, що свідчить про успіх внутрішнього самоаналізу та ефективності власної поведінки та діяльності.

Програма була ретельно розроблена з урахуванням сучасних психологічних теорій та методик, що дозволило адаптувати навчальний процес до потреб студентів і реалій сучасного освітнього середовища, особливо в умовах дистанційного навчання. Програма включала інтерактивні

елементи та забезпечувала глибоке занурення у професійну діяльність майбутніх психологів, що сприяло підвищенню мотивації та активізації основних чинників розвитку професійної компетентності.

Отже, результати дослідження підтверджують високу ефективність корекційно-розвивальної програми та її значущість для підготовки кваліфікованих спеціалістів у галузі психології. У майбутньому це може слугувати основою для подальших досліджень і розвитку подібних освітніх програм.

## ВИСНОВКИ

Проведена нами дослідно-експериментальна робота дозволяє зробити наступні висновки:

1. Вхідження української держави в європейський освітній простір впливає не лише на загальні перспективи соціально-економічного розвитку, а й висуває принципово нові вимоги до всіх членів людської спільноти, зокрема до їхньої професійної компетентності.
2. Компетентність - це певна сума знань особистості, яка дає їй змогу судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку, тобто загальна здатність людини, яка базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях набутих особистістю в процесі навчання.
3. Професійна компетентність – це спосіб існування багажу знань, умінь та навичок, грамотність і освіченість, що сприяє самореалізації у професійній діяльності. Вона інтегрує професійні та особистісні якості психолога і напроваджує їх на опанування новими знаннями, вміннями задля подальшого їх застосування в прогнозуванні, плануванні і успішної реалізації практичної діяльності.
4. Професійна компетентність психолога виступає індикатором професіоналізму і переважною мірою визначається особистісними якостями, сформованою позитивною Я-концепцією, емоційно-вольовою сферою особистості, особливостями саморегуляції, творчим мисленням, рефлексією, комунікативністю тощо.
5. Модель професійної компетентності психолога включає в себе емоційно-мотиваційний, професійно-особистісний, когнітивно-орієнтаційний та діяльнісно-вольовий компоненти.
6. Генеральним системоутворювальним чинником у розвитку професійної компетентності майбутнього психолога є його професійна спрямованість, як визначальна характеристика здатності до професії, яка визначає психічний склад особистості, виражає

- єдність особистісних якостей та особливостей і визначає розвиток професійно важливих якостей (рефлексивність та комунікативність).
7. Саме ці професійно важливі якості ми будемо в подальшому розглядати як чинники розвитку професійної компетентності майбутнього психолога, що слугуватиме основою для дослідно-експериментальної роботи та розробки корекційно-розвивальної програми з активізації детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів.
  8. Проведене емпіричне дослідження, присвячене аналізу детермінант розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, було структуровано у чотири взаємопов'язані етапи, що дозволили глибоко проаналізувати різні аспекти професійних здібностей студентів. Використання інструментарію діагностичних методик, таких як КОЗ-1, тести М. Снайдера, Н. Холла, А. Карпова та Е. Мандрикової, дозволило оцінити комунікативні, організаційні, емоційні, рефлексивні здібності та самоорганізацію студентів.
  9. Результати дослідження підтвердили тісний зв'язок розвитку професійної компетентності з такими психологічними детермінантами, як комунікативні та організаційні здібності, емоційний інтелект, рефлексивність та здатність до самоорганізації. Високі показники в області емоційного інтелекту та самоконтролю виявились критично важливими для ефективної психологічної практики та адаптації до професійних вимог. Кореляційний аналіз виявив взаємозалежності між самоорганізацією, емоційним інтелектом, рефлексивністю та самоконтролем.
  10. Результати повторної діагностики відзначили значні успіхи корекційно-розвивальної програми у підвищенні рівня професійних компетенцій. Зокрема, програма значно покращила комунікативні та організаційні здібності учасників експериментальної групи, демонструючи зниження відсотка студентів із низькими результатами

та значне підвищення високих показників. Також, впровадження програми сприятливо вплинуло на самоконтроль у спілкуванні та рівень емоційного інтелекту, де значна частина студентів показала підвищення від середнього до високих рівнів.

11. Програма була ретельно розроблена з урахуванням сучасних психологічних теорій та методик, що адаптувало навчальний процес до потреб студентів та реалій сучасного освітнього середовища, особливо в умовах дистанційного навчання. Інтерактивні елементи програми забезпечували глибоке занурення у професійну діяльність, сприяючи підвищенню мотивації та активізації основних чинників розвитку професійної компетентності.
12. Загалом, результати дослідження підтверджують високу ефективність корекційно-розвивальної програми та її значущість для підготовки кваліфікованих спеціалістів у галузі психології, що може служити основою для подальших досліджень і розвитку подібних освітніх програм.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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

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



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

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

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

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

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

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