

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П. ДРАГОМАНОВА**

**На правах рукопису**

**ХАНЕЦЬКА ТЕТЯНА ІВАНІВНА**

УДК 159.9: 316.454.52 (043)

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник -  
**Чепелева Наталія Василівна,**  
член-кореспондент АПН України,  
доктор психологічних наук, професор

**Київ – 2009**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1.</b> Теоретичні засади вивчення культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів	
1.1. Специфіка проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування у сучасній психології.....	12
1.2. Культура мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога.....	33
1.3. Особистісні та професійні якості психолога як умова розвитку культури мовленнєвого спілкування в умовах ВНЗ.....	58
Висновки до 1 розділу.....	70
<b>РОЗДІЛ 2.</b> Психологічні особливості та рівні розвитку культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів	
2.1. Методичні засади організації дослідження культури мовленнєвого спілкування.....	74
2.2. Особливості та рівень розвитку основних компонентів культури мовленнєвого спілкування у студентів – майбутніх психологів.....	97
2.3. Динаміка особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування в процесі професійної підготовки у ВНЗ.....	130
Висновки до 2 розділу.....	157
<b>РОЗДІЛ 3.</b> Формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів в системі фахової підготовки	
3.1. Методика формувального експерименту становлення культури мовленнєвого спілкування .....	160
3.2. Зміст, форми та методи програми формування у майбутніх психологів культури мовленнєвого спілкування.....	174
3.3. Динаміка розвитку культури мовленнєвого спілкування у студентів в процесі професійної підготовки у ВНЗ.....	183
Висновки до 3 розділу.....	205

	3
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>208</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>212</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>256</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Проблема культури мовленнєвого спілкування як психологічного феномену у загальній сукупності явищ індивідуального розвитку особистості є актуальною і своєчасною. Зміна пріоритетів у системі професійної діяльності психологів, зокрема, у взаємодії психолога з клієнтом, потребує особливого підходу до розробки і застосування інноваційної психологічної роботи з ними. Актуальність проблеми дослідження особливостей культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів, тобто в період адаптації та становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти у сучасній Україні. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає психологічну культуру майбутнього фахівця як одну із актуальних проблем сучасної психологічної освіти. В останні роки особлива увага приділяється культурі мовленнєвого спілкування як базовому структурному компоненту психологічної культури майбутнього психолога.

Актуальність теми дисертаційного дослідження зумовлена не тільки соціальною значущістю культури мовленнєвого спілкування та її розвитку, а й самою логікою розвитку досліджень у галузі психології спілкування, представниками якої розроблено її методологічні проблеми, функціональну та рівневу організацію спілкування (К.О.Альбуханова-Славська, Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, Л.П.Буєва, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, М.С.Каган, В.О.Кан-Калік, М.І.Лісіна, О.М.Леонтєв, О.О.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, С.Д.Максименко, Б.Д.Паригін та ін.); досліджено мовлення як одну з форм існування свідомості людини, як засіб спілкування, а також вивчено особливості мовленнєвого спілкування та висловлювання як його мінімальну цілісну одиницю (Л.С.Виготський, І.О.Зимня, О.М.Леонтєв, О.О.Леонтєв, А.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейн та ін.).

Особливості культури спілкування, мовлення та мовленнєвого спілкування активно досліджувалися у лінгвістичній науковій літературі (Н.Д.Бабич, Н.Н.Вербова, Б.М.Головін, О.М.Головіна, С.Ф.Іванова,

М.Н.Курбатов, М.Н.Ночевник, В.З.Урнова, М.А.Чернишева та ін.). У психологічній науковій літературі культура спілкування та культура мовленнєвого спілкування особистості спочатку більшою мірою розглядалися у науково-педагогічному значенні як вихованість особистості та вміння вести розмову (Б.В.Бушелева, В.С.Гозман, О.Б.Добрович, В.А.Кан-Калік та ін.), що сформувало на цій основі умови для більш глибокого вивчення даного феномену. Зокрема, розгляд культури спілкування як складової психологічної культури особистості, культури мовленнєвого спілкування як якісної характеристики здатності людини до здійснення діяльності спілкування за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних меті спілкування (О.М.Корніяка, А.Ф.Курінна, Л.О.Петровська, В.В.Рибалка, Н.В.Чепелева, Т.К.Чмут та ін.). Однак і досі у психологічній науці немає загальноприйнятого визначення поняття культура мовленнєвого спілкування, і поки що не реалізовано системний підхід до визначення її структурних компонентів, виділення і диференціації детермінант розвитку культури мовленнєвого спілкування, не визначені особливості та умови формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів.

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких проблема культури спілкування досліджується у контексті формування особистості психолога і його підготовки в умовах вищих навчальних закладів. У працях вітчизняних та зарубіжних авторів по-різному розуміють роль і місце спілкування, культури спілкування та мовленнєвого спілкування у професійній діяльності фахівця у сфері психології (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірна, С.В.Васьковська, П.П.Горностай, Л.В.Долинська, І.В.Дубровіна, Ю.М.Ємельянов, О.Ф.Копйов, М.В.Молоканов, Р.Мей, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, А.М.Прихожан, К.Роджерс, В.А.Семиченко, Л.Г.Терлецька, Н.В.Чепелева, Н.Ф.Шевченко, Т.С.Яценко та ін.). Однак вирішення проблеми культури мовленнєвого спілкування перебуває поки що у стадії осмислення. Слід зазначити обмежену кількість досліджень, спрямованих

безпосередньо на вивчення етапу формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів в процесі фахової підготовки у ВНЗ.

Отже, незважаючи на актуальність досліджуваних питань, доречно констатувати, що культура мовленнєвого спілкування психолога та особливості її формування саме в процесі фахової підготовки, на жаль, практично не розглядалася ні як предмет спеціального психологічного дослідження, ні як необхідна складова ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця, що робить вивчення даної проблеми вкрай актуальною. Тому має науковий сенс цілеспрямоване вивчення основних структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування, розкриття її психологічної природи і умов розвитку у майбутніх психологів. Таким чином, соціальна і психологічна значущість означеної проблеми, а також її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження: “Формування культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів”.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри практичної психології та психотерапії Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова “Удосконалення підготовки психологів на різних рівнях: бакалавр, спеціаліст, магістр”. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 6 від 26.12.2002) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 9 від 23.11.2004).

**Мета дослідження:** визначити структуру культури мовленнєвого спілкування психолога та особистісні детермінанти її розвитку і розробити на цій основі програму формування культури мовленнєвого спілкування в процесі фахової підготовки майбутніх психологів.

Обрана мета зумовила такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретичні підходи до розробки проблеми культури

- спілкування та культури мовленнєвого спілкування у психології.
2. Визначити структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування психолога та особистісні детермінанти її розвитку.
  3. Виявити динаміку рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування та її особистісних детермінант у студентів - майбутніх психологів.
  4. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів.

В основу дослідження було покладено **припущення** про те, що культура мовленнєвого спілкування психолога є комплексним системним утворенням особистості фахівця, яке включає такі структурні компоненти: професійні комунікативні знання, вміння формулювати професійні висловлювання, комунікативно-мовленнєві навички, сформованість яких свідчить про сформованість культури мовленнєвого спілкування психолога в цілому. Основною психолого-педагогічною умовою формування культури мовленнєвого спілкування психолога є розвиток професійно важливих особистісних детермінант, зокрема, самоактуалізації як спрямованості особистості на професійне самовдосконалення; емпатійності як спрямованості на допомогу клієнту; діалогічної спрямованості професійного спілкування тощо.

*Об'єкт дослідження* – культура мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога.

*Предмет дослідження* – формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів.

*Методи дослідження.* У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань і перевірки висунутого припущення нами були застосовані *теоретичні методи*: теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння та узагальнення даних; *емпіричні методи*: анкетування, тестування, в тому числі опитувальники, спостереження, аналіз продуктів діяльності, інтерв'ю,

метод експертних оцінок, індивідуальні та групові бесіди; констатувальний та формувальний експерименти.

Для досягнення цілей дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик: для діагностики рівня самоактуалізації – методика “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза та М.В.Загики (САТ – адаптований російськомовний варіант опитувальника особистісних орієнтацій Е.Шострома (Personal Orientation Inventari – POI); для діагностики вміння встановити міжособистісний контакт з клієнтом – “Інтерперсональна діагностика” Т.Лірі у модифікації Л.М.Собчик; для визначення рівня емпатійності – методика “Діагностика рівня емпатійних здібностей” В.В.Бойка; визначення рівня академічної успішності студентів; для визначення вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативних навичок – комплекс психоконсультативних ситуаційних задач, “Методика вимірювання і розвитку мовленнєвих функцій” А.А.Павлової, Л.О.Шустової. Отримані експериментальні результати опрацьовувалися за вимогами статистичного аналізу з якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням. У роботі використовувалися методи комп’ютерної обробки експериментальних даних (кореляційний, факторний аналіз) за допомогою програми SPSS 12, методи статистичного аналізу отриманих даних і якісної інтерпретації результатів дослідження.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягають у тому, що:

- *вперше* здійснено системне теоретико-експериментальне вивчення культури мовленнєвого спілкування майбутнього психолога; визначено структуру культури мовленнєвого спілкування; виявлено особливості динаміки рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів; визначено критерії сформованості вміння психолога формулювати професійні висловлювання; визначено особистісні детермінанти розвитку культури мовленнєвого спілкування та їх динаміку в процесі фахової підготовки психологів;



встановлено залежність сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування від розвитку її особистісних детермінант; розроблено та апробовано програму формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів; виявлено сприятливі та перешкоджаючі умови, які забезпечують (гальмують) управління процесом цілеспрямованого розвитку культури мовленнєвого спілкування;

- *поглиблено та уточнено* поняття “культура мовленнєвого спілкування” та його психологічний зміст; визначено психологічні умови та шляхи ефективного розвитку культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки;

- *набуло подальшого розвитку* знання з проблематики культури мовленнєвого спілкування психолога; уявлення про особистісні детермінанти розвитку культури мовленнєвого спілкування психолога; обґрунтування особливостей динаміки розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів та їх формування у системі фахової підготовки у ВНЗ.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, структурований і апробований у дисертаційному дослідженні психодіагностичний комплекс та авторська комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування можуть застосовуватися викладачами ВНЗ у підготовці психологів та практичних психологів з використанням лонгітуду. Авторський спецкурс “Культура спілкування психолога” успішно апробований у навчальному процесі та може бути рекомендований для підготовки майбутніх психологів та практичних психологів у навчальних закладах різного рівня акредитації та підвищення кваліфікації. Отримані результати дають можливість викладачам вищих навчальних закладів оптимізувати і вдосконалювати процес формування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів, підвищувати ефективність професійної підготовки студентів (особливо майбутніх психологів), зокрема, у напрямку розвитку у них особистісних детермінант

розвитку культури мовленнєвого спілкування.

Результати дисертації *впроваджено* автором у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців освітянської галузі у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (Довідка № 0710/1071 від 27.05.08); у ліцеї ЕКО № 198 (Довідка № 111 від 28.05.08), у Ніжинському державному університеті (Довідка № 04/947 від 18.06.08).

**Особистий внесок автора.** Розроблені наукові положення, одержані теоретичні та емпіричні результати є самостійним внеском автора у розвиток досліджень культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності майбутніх психологів, розробку психолого-педагогічних засобів психодіагностики рівня сформованості її структурних компонентів та особистісних детермінант розвитку. У навчально-практичному комплексі “Основи психоконсультації та психокорекції” – авторськими є результати експериментального дослідження структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога, узагальнення особистісних детермінант розвитку культури мовленнєвого спілкування; у навчально-методичному посібнику “Фахова психологічна практика” – рекомендації студентам щодо підвищення рівня культури мовленнєвого спілкування під час проходження ними різних видів психологічних практик; у навчально-методичному посібнику “Кваліфікаційні роботи з практичної психології: курсові роботи” – структурування тематики та рекомендацій до написання курсових робіт з проблеми культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога. У навчально-методичному посібнику “Практична психологія: Комплекс типових навчальних програм” авторськими є програми з дисциплін “Психологія спілкування”, “Психологія професійної кар’єри”, в яких здійснено структурування змісту освіти з проблеми підготовки психологів у вищій школі, проблем культури мовленнєвого спілкування студентів.

**Апробація результатів дисертації.** Основні теоретичні положення і висновки дисертаційного дослідження доповідалися, обговорювалися й

отримали схвалення на засіданнях кафедр психології та педагогіки, практичної психології та психотерапії НПУ імені М.П.Драгоманова; результати дослідження апробовано на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2002, 2005, 2007, 2008); всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти” (Київ, 2001); всеукраїнській науково-практичній конференції “Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2003); Міжнародній науково-практичній конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої освіти” (Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції “Психолого-педагогічний супровід навчально-професійної діяльності психологів” (Ізмаїл, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції “Проблеми духовності в психології розвитку особистості” (Ніжин, 2008).

**Публікації.** Зміст та результати теоретичного та експериментального дослідження відображено у 19 публікаціях автора. Серед них у науково-фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України, 6 статей, з них 5 - одноосібних, 4 статті – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 9 навчально-методичних розробок (з них 5 у співавторстві).

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

#### 1.1. Специфіка проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування у сучасній психології

Для визначення особливостей вивчення проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування у психологічній науковій літературі необхідно мати знання з психології спілкування та специфіки її дослідження на сучасному етапі, оскільки спілкування з іншими – це основа і критерій розвитку культури спілкування її носія.

Поряд зі значними досягненнями у дослідженні проблеми спілкування у психології мають місце досить серйозні розбіжності у тлумаченні його сутності, розумінні функцій і механізмів, що вимагає більш детального обговорення даного питання. Отже, розглянемо деякі підходи психологів-дослідників у розумінні поняття “спілкування”.

Традиційним для вітчизняної психології є аналіз спілкування на основі загальнопсихологічної теорії діяльності (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В. Запорожець, Г.С.Костюк, О.М.Леонтьєв, О.О.Леонтьєв, М.І.Лісіна, С.Д.Максименко та інші), яка інтерпретує діяльність як реальний процес, що складається із сукупності дій та операцій, а основна відмінність між різними видами діяльності полягає у специфічності їх предметів. Відповідно до такого підходу, при аналізі тієї чи іншої діяльності слід виокремити, насамперед, її предмет, з'ясувати спонукальні потреби та мотиви і встановити ті дії та операції, з яких вона складається [136, 142, 146, 149, 155, 156].

У роботах О.О.Леонтьєва, М.І.Лісіної та інших дослідників спілкування розглядається як специфічний різновид людської діяльності.

Виходячи з розуміння спілкування як особливого виду діяльності, М.І.Лісіна вводить термін “комунікативна діяльність” і пропонує на процес спілкування перенести схему аналізу, що використовується у процесі вивчення предметно-практичної діяльності [143, 149].

О.О.Леонт'єв вважає, що спілкуванню як діяльності притаманна така структура: специфічна (самостійна або підпорядкована) мета; специфічна мотивація; нормативність, яка виявляється у факті соціального контролю за перебігом і результатами акту спілкування; результативність, тобто міра збігу отриманого результату з метою [143].

Відповідно організація діяльності складається з програмування дій, виконання програми та порівняння реалізації результатів з програмою.

У спілкуванні як діяльності виділяють такі структурні компоненти: предмет спілкування – інша людина, суб'єкт - партнер по спілкуванню; потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через це та з допомогою цих інших – до самопізнання й самооцінки; комунікативні мотиви – те, що спонукає людину до спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування – те, на досягнення чого в даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування – ті операції, через які реалізуються дії спілкування; продукти спілкування – матеріальні та духовні утворення, що виникають у процесі спілкування [149; 12-14].

Б.Ф.Ломов та його послідовники спілкування та діяльність розглядають як дві сторони соціального буття людини. Тобто спілкування виступає як процес, що не обов'язково зумовлений потребами людей у спільній діяльності, а може бути і самомотивованим. В останньому випадку спілкування для людини є не лише засобом, але й метою [150].

Б.Г.Анан'єв у своїх працях послідовно доводив думку про те, що у своєму повсякденному бутті людина пов'язана безліччю взаємин не лише з предметним світом (природним і створеним людиною), але й з іншими

людьми. Механізмом встановлення та розвитку цих взаємин виступає діяльність – праця, спілкування, учіння, гра та інші її різновиди. Отже, у концепції Б.Г.Ананьєва людина виступає суб'єктом трьох основних видів діяльності: праці, пізнання, спілкування [9, 10, 11].

Аналізуючи основні складові спілкування як психологічного процесу, Б.Г.Ананьєв виділяє у ньому, окрім мовних і немовних засобів спілкування, внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні взаємини. При цьому він наголошує на постійному взаємозв'язку всіх цих часткових щодо спілкування у цілому процесів і зазначає, що “на будь-якому рівні і при будь-якій складності поведінки особистості існує взаємозалежність між: а) інформацією про людей і міжособистісними взаєминами; б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини у процесі спілкування; в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості” [11; 315].

Описані взаємозв'язки, на думку дослідника, зумовлюють ще один аспект проблеми, а саме: спілкування ще є надзвичайно сильним засобом формування у людини ставлення до інших людей та до самого себе.

Вище зазначене дає підстави розглядати власне спілкування як процес, породжений потребами людей у спільній діяльності. Так, у психологічному словнику за редакцією А.В.Петровського та М.К.Ярошевського поняття “спілкування” визначається як багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, породженого їх потребами у спільній діяльності, та як здійснювана знаковими засобами взаємодія суб'єктів, спричинена потребами спільної діяльності [210; 244]. Тобто, поняття “спілкування” тут виступає як таке, що є підпорядкованим категорії “діяльності” і похідним по відношенню до неї.

Таким чином, у психологічній науці спілкування спочатку розглядалося як умова і фактор людської діяльності (О.М.Леонт'єв), потім як особливий вид діяльності (О.О. Леонт'єв) і, врешті-решт, як одна із найбільш

важливих сторін способу життя людини, порівняна за своїм значенням із самою діяльністю (Б.Ф.Ломов).

Представлений підхід до теоретичної інтерпретації проблем спілкування та діяльності не єдиний у психології. На думку Г.М.Андреєвої, мають місце такі варіанти співвідношення названих понять: спілкування як особливий вид діяльності; спілкування як сторона діяльності, яка, в свою чергу, є умовою спілкування; спілкування та діяльність виступають як приблизно рівнозначні категорії, що відображають дві сторони соціального буття людини [12].

Отже, на думку Г.М.Андреєвої, спілкування можна трактувати як взаємодію двох або більшої кількості людей, спрямовану на об'єднання та узгодження їхніх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату [12].

У вітчизняній психології також існує традиція, пов'язана з іменем видатного дослідника Л.С.Виготського, у трактуванні сутності спілкування, відповідно до якої категорія “спілкування” не зводиться повністю до діяльності, а розглядається з позиції притаманної їй самостійності [68].

У своїх дослідженнях Л.С.Виготський спирався, з одного боку, на традиції “формальної школи” у літературознавстві, а з іншого – на тлумачення мови М.М.Бахтініним, зокрема у контексті “філософії мови”, намагаючись, таким чином, об'єднати в одне ціле структурний і генетичний підходи. Розглядаючи проблему структурно-генетичного зв'язку спілкування як емпіричної реальності та імпліцитних механізмів психіки, безпосередньо не виявлених, Л.С.Виготський приходить до висновку, що психічний розвиток людини детермінований соціальними закономірностями, а у її взаємодії з оточуючою дійсністю важливе місце займає спілкування. Взаємодія, діалог у онтогенезі передують, є початковими, висхідними, а індивідуальні психічні процеси, свідомість індивіда – похідними, вторинними. Сказане знаходить своє відображення у відомій формулі: “Ми можемо сформулювати загальний генетичний закон культурного розвитку у

такому вигляді: всяка функція у культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, у двох планах, спочатку – соціальному, потім – психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини як категорія інтрапсихічна” [68; 145].

Аналізуючи проблему виявлення у структурі психічних функцій соціального генезису, появи структурних новоутворень внаслідок процесу інтеріоризації-соціалізації, Л.С.Виготський наголошує на ролі присвоєння знаків (“психологічних знарядь”), включення їх у структуру психіки, переструктурування-опосередкування висхідної структури на основі знаків. У своїх дослідженнях видатний психолог вибудовує таку послідовність дій зі знаками-знаряддями та зумовленого цим соціогенезису свідомості: спілкування – інтеріоризація (згортання, трансформація) – внутрішня мова (згорнуте спілкування, діалог-монолог) – екстеріоризація (розгортання, ретрансформація) – зовнішня мова, спілкування [68].

Методологічні ідеї Л.С.Виготського знайшли своє продовження у працях цілого ряду відомих вітчизняних психологів (В.В.Знакова, Я.Л.Коломінського, Б.Ф.Ломова, В.М.М'ясищева, О.О.Реана та інших) [66, 68, 102, 123, 150, 170, 214 та ін.].

Наприклад, на думку Я.Л.Коломінського та О.О.Реана, важливим теоретичним обґрунтуванням до розрізнення понять “діяльність” та “спілкування” є те, що перше пов'язано з формулою “суб'єкт – об'єкт”, тоді як друге здійснюється за схемою “суб'єкт – суб'єкт”, тобто являє собою взаємодію. Отже, діяльнісній парадигмі аналізу процесу спілкування притаманна логіка суб'єкт-об'єктних уявлень про характер взаємодії його учасників, навіть якщо мова йде про професії соціономічного типу та робляться спеціальні оговори про суб'єктний характер такої взаємодії [214].

Необхідно звернути увагу на ту обставину, що у спілкуванні ніхто з партнерів не має бути об'єктом. Всі учасники спілкування є активними суб'єктами цього процесу, які й визначають його динаміку та зміст. Спілкування завжди є взаємодією, завжди має здійснюватися за формулою



“суб’єкт - суб’єкт”. Особливо це стосується професій, які базуються на взаємодії між людьми, до яких і належить професія психолога.

Зрозуміло, що така принципова суб’єктність спілкування зовсім не свідчить про однаковість соціально-рольових позицій та функцій учасників спілкування. Професійне спілкування психолога з клієнтами є прикладом такої соціально-рольової нерівності. А тому завжди є небезпека, що воно набуде, приміром, маніпулятивного характеру, коли клієнт стає об’єктом психологічних впливів та маніпуляцій, які, наголосимо, можуть здійснюватися із найкращих намірів психолога.

А.Маслоу розглядав потребу у спілкуванні як таку, що відноситься до числа основних, фундаментальних потреб людини. Фрустрація цієї базової потреби, на його думку, призводить до важких стресів. Зрозуміло, що в усіх цих випадках мова йде про самотійну цінність спілкування для людини, яке не можна звести до спільної діяльності. Таким чином, ідея автономності та самоцінності спілкування добре узгоджується із концепцією А.Маслоу щодо структури фундаментальних потреб людини [159; 337].

Отже, як правило, спілкування, включене у практичну взаємодію людей (спільна праця, учіння, колективна гра тощо), забезпечуючи планування, здійснює й контроль їх діяльності. Поряд із цим спілкування задовольняє особливу потребу людини у контакті з іншими людьми. Процес спілкування може відособлюватися від інших форм діяльності і набувати відносної самотійності [208].

Все вище зазначене знаходить своє відображення й у відповідних визначеннях поняття “спілкування”. Так, у психологічному словнику за редакцією відомого вітчизняного психолога В.В.Давидова відмічається, що спілкування – це взаємодія двох або більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або ж афективно-оцінювального характеру [208; 232-233].

Б.Д.Паригін, підкреслюючи універсальний характер спілкування як явища суспільного життя, наголошує на тому, що це “... багатогранний

процес, який може одночасно виступати як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як їх процес взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання та взаємного розуміння один одного” [190; 178].

Вагомий внесок у дослідження проблем психології спілкування зробив В.М.М’ясищев. Специфічним у нього було намагання розглядати спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно взаємопов’язані три компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один одного, їх ставлення один до одного та звернення (взаємодія) один до одного. Названа система ставлень, у свою чергу, детермінується специфічним та індивідуальним для кожної конкретної особистості досвідом її соціально-психологічних зв’язків, тобто досвідом спілкування передусім в умовах найближчого і, як правило, значущого для неї соціального оточення. [170].

Таким чином, особистість для В.М.М’ясищева за своєю суттю є утворенням “діалогічним”, продуктом індивідуального досвіду спілкування та взаємостосунків з іншими людьми. На його думку, особистість є не лише об’єктом та результатом стосунків, що складаються у спілкування, а й, водночас, вона виступає у цьому ж спілкуванні у ролі активного суб’єкту певних стосунків [170].

У працях В.М.М’ясищева велика увага приділяється тим психологічним умовам, що посилюють (або, навпаки, послаблюють) ефект впливу учасників спілкування один на одного. Так, він детально аналізує умови ефективності вербального впливу людини на людину. Психолог, розвиваючи ідеї І.П.Павлова, К.І.Платонова та інших вчених, на великому експериментальному матеріалі показав, що слово, маючи певний загальний смисл для групи людей, водночас має для кожної конкретної людини індивідуальний психологічний та фізіологічний контекст, зумовлений його індивідуальною значущістю для людини. Остання, в свою чергу, залежить від місця, яке займають у досвіді людини ті предмети, особи чи обставини, що

символізуються даним словом, тобто від особистісного ставлення суб'єкта до них.

На думку дослідника, податливість людини словесним впливам являє собою не стільки інтелектуально характерологічну стійку особливість людини, скільки результат динамічних взаємостосунків людей [169].

О.О.Леонт'єв серед характеристик спілкування виокремлює: контактність, спрямованість, семіотичну спеціалізацію, психологічну динаміку процесу. Аналізуючи орієнтованість, він наголошує на значущості не лише напрямку обміну інформацією, але й того, соціальна чи особистісна природа самої спрямованості. Відповідно розрізняється особистісно орієнтоване та соціально орієнтоване спілкування, відмінні за своєю комунікативною, функціональною, соціально-психологічною та мовною структурою. У соціально орієнтованому спілкуванні, приміром, до висловлювань висуваються вимоги повноти, розгорнутості, прозорості, точності, високої культури, оскільки вони адресовані багатьом людям, кожному з яких мають бути зрозумілими.

Залежно від спрямованості інформації, яка йде від комунікатора, розрізняють аксіальну (адресатом інформації є окремий – індивідуальний чи груповий – отримувач) та ретиальну (адресатом інформації є багато реципієнтів, великі соціальні групи, розосереджені у просторі і, як правило, анонімні для комунікатора) [143].

До названих характеристик часто ще додають репрезентативність та поліінформативність спілкування. Перша відображає суб'єктивну представленість того хто говорить у тексті. Окрім того, репрезентативність вказує, що спілкування відображає індивідуально-особистісні особливості тих, хто спілкується, їх культурний рівень, вік, стать, інтереси, потреби, смаки, нахили тощо.

Друга вказує на ту обставину, що мовне повідомлення, яке передається під час вербального спілкування, має складний комунікативно-предметний

зміст, який відображає єдність власне змістовного, експресивного та спонукального планів повідомлення [100].

Отже, природа спілкування, його сутність вивчалися науковцями досить інтенсивно як на теоретичному, так і на практичному рівні. Необхідно розглянути психологічну природу і сутність поняття культура спілкування та культура мовленнєвого спілкування.

Для з'ясування особливостей вивчення проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування, необхідно спочатку розглянути поняття “культура”. У великому тлумачному словнику культура визначається як рівень, ступінь досконалості якоїсь галузі господарської або розумової діяльності [57; 472].

Культура - поняття ширше, ніж спілкування, вона включає в себе всі матеріальні та духовні цінності, які накопичені людьми. В тому числі включає в себе способи людської діяльності, те коло форм, прийомів та норм, які характеризують особливості функціонування суспільства і без яких неможливе його існування. В цьому плані можна говорити про культуру виробництва, відпочинку, спілкування. Тут особливо підкреслюється нормативність культур, яка окреслює саме те, як необхідно діяти [77; 203].

Проблема культури спілкування, мовлення та культури мовленнєвого спілкування розглядається у лінгвістичній науковій літературі (Н.Д.Бабич, Н.Н.Вербова, Б.М.Головін, О.М.Головіна, С.Ф.Іванова, М.Н.Курбатов, М.Н.Ночевник, В.З.Урнова, М.А.Чернишева та ін.). Зокрема, М.А.Чернишева, говорячи про культуру спілкування в широкому смислі слова, зазначає, що до неї можна включити норми та способи їх реалізації у людських стосунках. Але, є і більш вузький смисл в розумінні культури спілкування: в цьому випадку вона визначається ступенем володіння людьми навичками спілкування, створеними та прийнятими у конкретному суспільстві [цитата за 75].

М.Н.Ночевник вважає, що в поняття культура спілкування входить уявлення про комунікабельність людини, а високий рівень культури

спілкування – це намагання людини обмінюватися культурними цінностями з іншими людьми, здатність відчувати різні відтінки людського настрою, самопочуття оточуючих людей [173].

Отже, поняття культура спілкування у лінгвістиці має теоретичний, достатньо висвітлений у зазначених працях, і практичний аспект, який на думку Н.Д.Бабич, ніколи не може бути вичерпаний, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно і не може передбачити всі можливі ситуації функціонування індивідуального мовлення [18].

Розглянемо тепер психологічну природу і сутність понять “культура спілкування” та “культура мовленнєвого спілкування”.

Термін “культура спілкування” у психологічній науковій літературі почав з’являтися наприкінці ХХ століття (у працях Б.В.Бушелевої, В.С.Гозмана, О.Б.Добрович, В.А.Кан-Каліка та ін.). Однак і досі немає загальноприйнятого визначення цього поняття. У науковій літературі донедавна поняття “культура спілкування” розглядалося суто в науково-педагогічному значенні – як вихованість особистості та вміння вести розмову. Інтерес до проблеми культури мовленнєвого спілкування викликаний передусім потребами суспільної практики для підвищення ефективності фахової діяльності людини [72, 82, 112 та ін.].

Соціалізація, спільна діяльність, спілкування і побудова взаємин з іншими людьми забезпечують формування свідомості людини як “системи культурно-історичних значень” (за Л.С.Виготським), культурне становлення особистості. Культура включає, окрім предметних результатів діяльності людей, їхні творчі сили і здібності, що реалізуються в діяльності, знання і навички, передбачає певний рівень інтелекту, морального й естетичного розвитку, світогляд, способи і форми спілкування. Отже, культура – це те, що формує і вдосконалює людину, робить її освіченою, вихованою, це міра засвоєння конкретним індивідом загальнолюдської культури. Виявом же суспільної культури, продуктом життєдіяльності людей у формі спілкування є їх культура спілкування [135].

На думку О.М.Корніяки, культура спілкування людини - це її здатність до забезпечення психологічно комфортного і комунікативно ефективного спілкування. Ефективність спілкування ж залежатиме від вміння людини обрати необхідні мовленнєві засоби для передачі необхідної інформації. Дослідниця цю здатність трактує через розуміння культури як поважного ставлення суб'єкта спілкування до інших людей і до самого себе у процесі міжособистісної взаємодії. При моральнісному, усвідомленому ставленні до процесу комунікації його учасники розглядаються як психологічно рівноправні партнери, суб'єкти, а не об'єкти спілкування [135].

Спираючись на комунікативний досвід суспільства і враховуючи його потреби, носії культури постійно створюють нові знання і вміння, форми та способи діяльності і спілкування, поповнюють загальнолюдську культурну спадщину. Тому процес культурного збагачення людства завдяки вдосконаленню конкретних її носіїв має постійний характер.

Ю.М.Ємельянов звертає увагу на те, що з розвитком суспільства змінюватиметься нормативне уявлення про культуру спілкування його членів і кожний новий етап “особистісної біографії” ставитиме нові вимоги до конкретного її носія [91].

Культура спілкування не є остаточною характеристикою людини як суб'єкта спілкування, бо вона діалектично поєднує в собі досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії, який постійно збагачується практикою спілкування. Прагнення до вдосконалення індивідуальної культури мовленнєвого спілкування ґрунтується на досвіді спілкування, здобутому через засвоєння надбань загальнолюдської культури, у процесі безпосередніх взаємостосунків з іншими людьми – через обмін знаннями, думками і почуттями в умовах здійснення спільної діяльності.

І.А.Джидарьян, розглядаючи проблему культури спілкування, також зауважувала, що оскільки культура спілкування є соціально зумовленою, вона відображає суспільно-історичну сутність її носія у зв'язку з детермінуючим впливом на його розвиток процесу спілкування. Тобто,

культура спілкування як особистісне утворення суб'єкта спілкування поєднує в собі досвід соціально-комунікативного розвитку суспільства і досвід міжособистісної взаємодії конкретної людини [81].

Спираючись на розуміння спілкування як змісту специфічно людської потреби у контакті з іншою людиною, автор інтерпретує розвиток особистості взагалі, і зокрема її комунікативний розвиток, не як процес пасивних змін у психологічній організації під дією зовнішніх впливів, а як процес активного, творчого самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації особистості завдяки спонукальній енергії комунікативного мотиву. Таким чином, особистість як суб'єкт спілкування виступає свідомим творцем свого психологічного знаряддя, культури спілкування, в діяльності спілкування. Її становлення відбувається в умовах певного соціального середовища в результаті індивідуальної активності [81]. Отже, можна дійти до висновку, що культуру спілкування та культуру мовленнєвого спілкування особистості, зокрема, можна розвивати та вдосконалювати.

О.М.Корніяка, інтерпретуючи поняття культура спілкування, яке вона розглядала як синонім комунікативної культури, ґрунтувалася на двох значеннях у розумінні цього поняття, що має місце у науковій літературі [75] при характеристиці психічних явищ:

- об'єктивному: культура спілкування – це її характеристики (ознаки) і властивості, сукупність і система яких свідчить про її психологічно-комунікативну довершеність: структурованість, системність, мотивованість, комунікативність, вербалізованість, спрямованість, правильність, регульованість тощо;

- суб'єктивному: культура спілкування – це система мотивованих і морально зорієнтованих якостей і вмінь людини, що забезпечують комунікативно ефективну і психологічно комфортну взаємодію, обмін інформацією, взаємовплив і взаєморозуміння [135].

Отже, О.М.Корніяка розглядала культуру спілкування (в її суб'єктивному значенні) як структурно-функціональну єдність

комунікативних знань, якостей і вмінь людини, що мають для неї особистісний смисл, сприяючи досягненню життєвих цілей. Це продукт процесу спілкування, який у діяльності спілкування формується, розвивається і виявляється [135].

Відтак, О.М.Корніяка, спираючись на характерний для вітчизняної психології особистісно-діяльнісний підхід до обґрунтування змісту культури спілкування і визначаючи його специфіку, тлумачить культуру спілкування як якісну характеристику здатності людини до здійснення діяльності спілкування, стійку інтегративну властивість її особистості [135; 100].

Для виявлення сутності культури спілкування важливим є уявлення про функціональну та рівневу організацію спілкування (Г.М.Андрєєва, В.М.Бехтерєв, О.О.Бодальов, О.О.Будний, О.М.Леонтєв, Б.Ф.Ломов, В.М.Панферов, Б.Д.Паригін та інші) [12, 31, 35, 36, 146, 150, 188, 190 та ін.].

Так, В.М.Бехтерєв соціальну роль і функції спілкування аналізує на прикладі таких специфічних різновидностей спілкування як наслідування та навіювання. Навіювання характеризується ним як одна з форм психічного впливу людей один на одного, безпосередня передача певних “психічних станів від одної особи до іншої”, що протікає “без участі волі сприймаючої особи, нерідко навіть без ясного з її сторони усвідомлення” [31; 3]. Він виділяє також ті умови, від яких залежить ефективність навіювання: єдність настроїв, почуттів, переживань людей, однорідність групи, її моноідейність, спрямованість на єдину мету тощо.

В.М.Панферов, характеризуючи спілкування як взаємодію людей, змістом якої є взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних ставлень, сприятливих для спільної діяльності, виділяє у спілкуванні чотири моменти: зв’язок, взаємодію, пізнання, взаємоставлення, відповідно до яких і розрізняє комунікативний, інформаційний, гностичний (пізнавальний) і регулятивний підходи до його вивчення [189; 162].

Г.М.Андрєєва у структурі спілкування виділяє три взаємопов’язані сторони (функції): комунікативну або обмін інформацією між учасниками



спілкування; інтерактивну чи організацію взаємодії між ними, тобто обмін не лише ідеями та знаннями, але й діями; перцептивну, по-іншому, процес сприймання учасниками спілкування один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння [12].

При цьому автор наголошує, що всі названі функції одночасно реалізуються у процесі спілкування і що у реальній дійсності кожна з них не існує ізольовано від двох інших. Виділення їх можливе лише для аналізу, зокрема для побудови системи експериментальних досліджень [12; 98].

Б.Ф.Ломов серед функцій спілкування виділяє: інформаційно-комунікативну, пов'язану з процесами обміну інформацією; регулятивно-комунікативну, пов'язану із взаємною корекцією дій під час спільної діяльності; та афективно-комунікативну, яка відноситься до емоційної сфери людини і відповідає потребам у зміні свого емоційного стану [150; 266].

Слід зазначити, що всі вище зазначені функції спілкування не виходять за межі загально визнаної моделі і є лише уточненням функціонального діапазону трьох основних сторін у структурі спілкування [12]. Отже, вітчизняні психологи, виходячи з принципу нерозривності зв'язку між спілкуванням та діяльністю, описують комунікативну, інтерактивну і перцептивну сторони спілкування в їхній єдності і у зв'язку зі спільною діяльністю.

Враховуючи даний аспект, О.М.Корніяка культуру спілкування розглядала як складне особистісне утворення, яке функціонально можна розуміти як єдність трьох взаємопов'язаних параметрів: здатності до комунікації (обміну інформацією), здатності до перцепції (сприймання і розуміння партнера по спілкуванню), здатності до інтеракції (міжособистісної взаємодії). Тобто для здійснення комунікативної діяльності, яка передбачає реалізацію комунікативних, інтерактивних та перцептивних дій, суб'єкт спілкування має володіти сукупністю комунікативних, інтраактивних і перцептивних вмінь, сформованих на основі відповідних знань та навичок [135].

В.В.Рибалка, характеризуючи ці параметри як здібності особистості, включає їх до складу її соціально-психологічних якостей, що виявляються у культурі спілкуванні з іншими людьми. На його думку, “комунікативні здібності” зумовлюються потребою в усній комунікації (діалозі з людьми) чи в новій інформації, викладеній у письмовій формі; “перцептивні здібності” визначаються потребою у розумінні іншої людини – партнера по спілкуванню; “інтерактивні здібності” – зумовлюються потребою у взаємодії з іншими людьми [182].

Дослідник, також, наголошував на тому, що комунікативна діяльність здійснюється через володіння її суб’єктом сукупністю певних вмінь (дій) або здатностей, що становлять зміст комунікації, перцепції та інтеракції.

В.В.Рибалка інтерпретує ці здатності таким чином:

- для комунікації (усної і письмової) – здатність до отримання інформації в ході спілкування (у формі діалогу чи письмових джерел), здатність до адекватного розуміння смислу одержуваної інформації здатність до вираження своїх думок (в усній чи письмовій формі), почуття поваги до партнера по спілкуванню або любов до читання при письмовій комунікації;

- для перцепції – здатність до причинного пояснення вчинків інших людей, до рефлексії (самоусвідомлення), стереотипізації (здатності до створення образу партнера по спілкуванню, класифікації притаманних йому особливостей спілкування) та емпатії (співчуття);

- для інтеракції – знання соціальних норм, зразків, ролей, здатність до адекватних рольових очікувань у взаємодії з партнером, здатність до соціального контролю рольової поведінки в ході взаємодії, почуття такту у взаємодії з партнером [182]. Отже, щоб досягти достатнього рівня культури спілкування, людина повинна володіти цими вміннями та здатностями.

Крім того, О.М.Корніяка звертала увагу на те, що у психології спілкування знання комунікативних норм розглядається як складова інтерактивної функції культури спілкування і передбачає соціальний контроль рольової поведінки, вияв людиною тактовності, ввічливості,

емпатійності, культуру вербальних і невербальних проявів тощо у взаємодії з партнером. Тому засвоєння людиною інтерактивної функції з метою реалізації міжособистісного впливу вимагає не тільки опанування нормативності мови, а й однакового розуміння конкретних ситуацій спілкування.

Суб'єкту спілкування необхідно також усвідомлювати соціальний статус партнерів, їхні комунікативні позиції, використовувати загальноприйнятні зразки поведінки, що дає змогу зрозуміти смисл їхніх дій. А використання соціальних зразків, ролей потребує знання вербальних і невербальних засобів для правильного, нормативного поєднання мови слів з “мовою” інтонацій, пауз, жестів, міміки, що дає змогу досягти взаєморозуміння у міжособистісній взаємодії [135].

Як відомо, культура спілкування суб'єкта проявляється у його мовленнєвому впливі на інших, тобто у культурі мовленнєвого спілкування як головного інструменту забезпечення комунікативного процесу. Тому необхідно розглянути поняття “мовлення”, “культура мовлення” та “культура мовленнєвого спілкування”.

Видатні вітчизняні психологи (М.М.Бахтін, Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв, О.О.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн та інші) розглядали мовлення як мовленнєву діяльність, яка існує у вигляді мовленнєвих дій або ж цілісного акту діяльності (при наявності специфічної мотивації) і характеризується цілеспрямованістю та складається з декількох послідовних фаз: орієнтування, планування (у формі внутрішнього програмування), реалізації та контролю. Згідно цих фаз здійснюється кожна конкретна мовленнєва дія. Мінімальною цілісною одиницею мовленнєвого спілкування є саме висловлювання [22, 66, 142, 143, 146, 224 та ін.].

Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, який спонукає людину до мовленнєвої дії, наприклад, висловлювання. Мовленнєва ситуація породжує мотив висловлювання, який може перетворитися в потребу здійснення цієї дії.

І.О.Зимня в реалізації мовленнєвої дії виділяє такі етапи:

підготовка висловлювання (на цьому етапі відбувається усвідомлення мотивів, потреб, цілей, прогнозування результатів висловлювання на основі минулого досвіду, врахування зовнішніх обставин. Успішність мовленнєвої дії залежить від активності знань мови, а також сформованості мовленнєвих умінь та навичок);

структурування висловлювання (в ході цього етапу у внутрішньому плані здійснюється вибір слів, розташування їх послідовності та граматичне оформлення);

перехід до зовнішнього мовлення (на цьому етапі відбувається здійснення звукового або графічного оформленого висловлювання, яке визначає його позитивний або негативний результат) [100].

Будуючи систему психологічного знання, розробляючи фундаментальні проблеми діяльності, свідомості, особистості, О.М.Леонтьєв приділяв увагу психології мовлення і вважав, що мовлення є найважливішим елементом свідомості людини. В культурно-історичному підході, що розроблявся О.М.Леонтьєвим разом із його вчителем Л.С.Виготським, мовлення займало провідне місце і характеризувалось як центральне явище людської психіки, яке внутрішньо пов'язане з розвитком мислення й свідомості в цілому. О.М.Леонтьєв писав, що історія розвитку власне людської свідомості може і повинна бути зрозумілою разом із розвитком мовленнєвої діяльності людини, разом із розвитком мовлення, разом із розвитком слова [146].

С.Л.Рубінштейн вважав, що мовлення є формою існування свідомості для іншого, служить засобом спілкування з ним, а також формою узагальненого відображення дійсності. На думку автора індивідуальна свідомість кожної людини, не обмежуючись особистим досвідом, власними спостереженнями, за посередництвом мови живиться й збагачується результатами суспільного досвіду та завдяки мовленню як засобу спілкування [224; 382].

Психологи по-різному виділяють функції мовлення. Так, О.М.Леонт'єв вважав, що мовлення має поліфункціональний характер, тобто існує в різних видах діяльності і виконує такі функції: комунікативну – спілкування, повідомлення; індикативну – предметна віднесеність; інтелектуальну – внутрішній мисленнєвий процес; сигніфікативну – позначення Ці функції мовлення внутрішньо пов'язані одна з одною [146].

С.Л.Рубінштейн спочатку дотримувався точки зору про дві функції мовлення – комунікативну та сигніфікативну. Згодом він дійшов висновку про те, що мовлення має лише одну функцію, її призначення бути засобом спілкування [224].

Мовлення, маючи поліфункціональний характер, на думку В.А.Семиченко, виконує такі функції: формоутворення (мовлення сприяє не тільки висловлюванню, а й формуванню думок, які не дійсні, якщо не обертаються у словесну форму); активаційну (підвищення вербальної активності супроводжується підвищенням рівня свідомості; промова здійснюваних дій призводить до активізації процесів запам'ятовування, сприяє усвідомленню інформації); регулятивну (за допомогою мовлення відбувається регулювання соціальних стосунків, активізуються емоційний та змістовний контекст міжособистісних зв'язків, засвоєння культурних традицій); інформативну (передавання інформації); кумулятивну (зберігання сукупності досвіду людства та індивідуального досвіду); експресивну (емотивний бік спілкування, виявляє внутрішній емоційний стан людини); фактичну (спрямованість на встановлення контакту та підтримку певних зв'язків у мікрогрупах); міфічну (звернення до різного роду закліть, молитов із метою запобігання можливих неприємностей) [228; 5].

Визначень лінгвістичного поняття “культура мовлення” є чимало. Наприклад, Б.М.Головін зазначає, що поняття культура мовлення має два семантичних аспекти: культура мовлення – це сукупність і система комунікативних якостей мовлення; культура мовлення – це вчення про сукупність і систему комунікативних якостей мовлення [75; 6-7].

М.І.Ілляш вважає, що культура мовлення – це: володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній та писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування; самостійна лінгвістична дисципліна [106; 5-6].

М.Н.Ночевник зазначав, що культурна людина в процесі мовленнєвого спілкування завжди знає що і як можна говорити співрозмовнику, бо вона володіє духовним потенціалом та відповідним рівнем інтелекту та культури [173; 94].

На думку Курінної А.Ф., правильність – це перша стадія мовленнєвої культури. Дослідниця вважає, що культура мовлення у лінгвістичному аспекті полягає не тільки в дотриманні норм мовлення, але й вимагає правильно, точно, логічно, доцільно, виразно, доступно передавати думки засобами мови [139].

У лінгвістичній літературі високий рівень культури мовлення розглядається як вміння правильно, точно та виразно передавати свої думки за допомогою мови. Правильним мовленням називається те, в якому зберігаються норми сучасної літературної мови. Але високий рівень культури мовлення полягає не лише у слідуванні нормам мови. Він полягає ще і в умінні знайти не лише точний засіб для вираження своєї думки, але й найбільш дохідливий, тобто виразний, і найбільш доречний для даного випадку, для кожного конкретного співрозмовника [18, 73, 75, 103, 139 та ін.].

Тобто поняття “культура мовлення” у психологічній літературі не має свого чіткого визначення і застосовується більшою мірою у лінгвістичному контексті.

Як свідчить аналіз психологічної літератури, такі поняття, як культура спілкування, культура мовленнєвого спілкування і культура поведінки в

єдності характеризують особистісну культуру суб'єкта спілкування. На думку багатьох дослідників, культура спілкування – це комплексне поняття, яке поєднує культуру мовлення, загальну культуру, культуру мислення, культуру слухання, культуру підтримання спілкування, культуру поведінки тощо [135, 139, 182 та ін.].

На думку О.М.Корніяки, культура мовленнєвого спілкування як визначальна складова поведінкового компоненту культури спілкування включає культуру мови, культуру мовлення, зв'язок між якими аналогічний зв'язку між мовою і мовленням, тобто між компетентністю і реалізацією за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікативного наміру суб'єктів спілкування. Мовну компетентність суб'єкта утворюють багатий словниковий запас, навички говоріння і навички слухання [135].

Крім того, дослідниця культуру мовленнєвого спілкування розглядала як єдність двох взаємопов'язаних начал: лінгвістичного (мовного) і психологічного (особистісного). Вона передбачає не тільки мовну компетентність, а й здатність суб'єкта використовувати мовні та інші комунікативні засоби для управління своїми пізнавальними процесами, для регулювання поведінки і спілкування з оточенням, задля досягнення мети своєї діяльності. Тобто йдеться про культуру мовленнєвого спілкування як здатність (знання і вміння) оптимально реалізувати в ході спілкування засоби вербальної і невербальної комунікації відповідно до конкретної ситуації спілкування [135].

Із вище зазначеного видно, що зміст, функції та структура спілкування, культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування, які розглядалися у роботах багатьох дослідників, надзвичайно різноманітні за різними підходами у психологічному та лінгвістичному аспектах, однак усі вони відображають різні сторони взаємодії людей, а тому широко використовуються при інтерпретації різних форм професійного спілкування.

Культуру мовленнєвого спілкування, узагальнюючи, можна інтерпретувати як якісну характеристику здатності людини до здійснення діяльності спілкування, що полягає у реалізації культури спілкування як єдності комунікативних знань, умінь і навичок особистості за допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні меті спілкування. При цьому культура мовленнєвого спілкування розглядається не на особистісно-мотиваційному рівні культури спілкування, а на рівні її комунікативної компетентності, тобто операційно-технічних засобів комунікативного процесу, які включають комунікативні знання, комунікативні вміння та навички.

Це означає, що культура мовленнєвого спілкування виступає як складова поведінкового компоненту культури спілкування, і має місце на фазі реалізації мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів. При цьому мовленнєві засоби комунікації інтерпретуються як тотожні вербальним засобам, оскільки мовлення – це знакова система вербальної комунікації, в якій знаками виступають слова [12].

У такому трактуванні видового поняття “культура мовленнєвого спілкування” ми враховували узагальнений теоретичний аналіз психологічних понять “культура спілкування” як родового та лінгвістичного поняття “культура мовлення”. Отже, культуру мовленнєвого спілкування як психологічне поняття доцільно інтерпретувати як культуру вербальних проявів, що базується на культурі мовлення у лінгвістичному (мовному) аспекті. Це дає нам можливість, визначити структуру культури мовленнєвого спілкування у її суто психологічному змісті, тобто визначити такі її компоненти:

- 1) комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування;
- 2) вміння формулювати висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям спілкування;
- 3) комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує формулювання висловлювань за допомогою мовленнєвих засобів.



Таким чином, структура культури мовленнєвого спілкування базується на вітчизняному особистісно-діяльнісному підході у психології [136, 146, 224 та ін.] та на сучасних уявленнях про культуру спілкування [18, 73, 75, 135, 139, 173, 269 та ін.].

У структуру культури мовленнєвого спілкування доцільно включити ті поведінкові компоненти культури спілкування, які характеризують останню як якісну характеристику здатності до діяльності спілкування у комунікативному процесі, коли знання, вміння і якості особистості безпосередньо реалізуються у мовленні. Це відбувається за допомогою володіння знаннями про мовленнєві засоби, за допомогою яких особистість реалізує цілі і мотиви спілкування у мовленні, за допомогою вміння не тільки говорити і слухати, але, в першу чергу, вміння формулювати висловлювання, що адекватні меті спілкування. Щодо комунікативно-мовленнєвих навичок, то вони, в свою чергу, відображають рівень володіння особистістю мовленнєвими (вербальними) засобами в унормованому мовленні і уможлиблюють формулювання висловлювань.

Отже, враховуючи ці важливі аспекти, слід більш детально розглянути особливості культури мовленнєвого спілкування в професійній діяльності психолога.

## **1.2. Культура мовленнєвого спілкування в професійній діяльності психолога**

Вирішення проблеми культури мовленнєвого спілкування психолога, гармонізації його вербальної поведінки має не тільки наукове, а й неабияке практичне значення, зумовлене суспільною потребою, а саме потребою підвищити ефективність надання психологічної допомоги населенню та оптимізувати підготовку майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Аналізуючи проблему сучасної фахової підготовки майбутніх спеціалістів вітчизняні психологи звертають особливу увагу на її практичну

складову. Гармонійне поєднання теоретичного та практичного аспектів професійної підготовки можливе на базі сучасних технологій. Саме такі технології є необхідним фактором ефективної професійної підготовки сучасних психологів-практиків (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, Ж.П.Вірна, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долінська, О.Ф.Копйов, С.Д.Максименко, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева, Н.Ф.Шевченко, Т.С.Яценко та інші). У працях цих дослідників підготовка майбутнього фахівця орієнтована на формування психолога-професіонала, який має високий рівень професійної культури, володіє компетентністю взагалі і комунікативною компетентністю, зокрема, ерудицією, здатністю до творчості тощо [1, 40, 42, 83, 84, 133, 156, 186, 202, 266, 275, 285 та ін.].

Практична підготовка фахівця охоплює два рівні - розвиток професійної компетентності, тобто обізнаності у змісті, теорії, методах, засобах професійної діяльності, та особистісне становлення, формування внутрішньої готовності до опанування професією і реалізації себе в ній, розвиток особистісних якостей, які необхідні для ефективного здійснення процесу професійного спілкування й одержання бажаних результатів.

Останнім часом з'явилась нова парадигма у розумінні сутності підготовки і діяльності психолога – психологічна культура. В цьому плані розвиток особистості психолога як суб'єкта професійного розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації у плідній психологічній діяльності дійсно визначає необхідність підвищити рівень прояву психологічної культури.

Одним із структурних компонентів психологічної культури особистості психолога, на думку Н.В.Чепелевої, є культура спілкування [262].

Враховуючи погляди О.М.Корніяки [135] на культуру спілкування особистості, культуру мовленнєвого спілкування психолога доцільно інтерпретувати як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компоненту його культури спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за

допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні цілям професійного спілкування.

Виходячи із визначення культури мовленнєвого спілкування психолога її структурними компонентами виступають:

- 1) професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування;
- 2) вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності;
- 3) комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання.

Кожен з визначених компонентів у структурі культури мовленнєвого спілкування психолога формується і розвивається (комунікативно-мовленнєві навички) в процесі фахової підготовки майбутніх психологів у ВНЗ і у комплексі організують системне утворення на етапах як фахового навчання так і у безпосередньому професійному спілкуванні психолога-практика. Розглянемо психологічні особливості даних структурних компонентів.

Необхідно зазначити, що культура мовленнєвого спілкування психолога базується на володінні ним професійними комунікативними знаннями щодо мовленнєвих засобів, якими він послуговується у роботі з клієнтом, він повинен не тільки володіти необхідною системою знань та технологією майбутньої практичної діяльності, але й бути готовим до застосування комунікативних знань щодо особливостей безпосереднього мовленнєвого спілкування з клієнтом.

Отже, в процесі фахової підготовки у майбутнього психолога повинні бути сформовані професійні знання про особливості ведення консультативної бесіди, психологічні механізми її початку та завершення як цілеспрямованого комунікативного процесу, про вимоги до формулювання професійних висловлювань та передбачувані результати їх психологічного впливу, про мовленнєві стратегії та критерії унормованого мовлення (культуру мовлення), знання про граматичні, семантичні та лексичні норми

мовленнєвих конструкцій (культуру мови) тощо.

На нашу думку, професійні комунікативні знання включені у структуру культури спілкування психолога і виступають структурним компонентом культури мовленнєвого спілкування, коли мають безпосереднє відношення до мовленнєвого спілкування, що зумовлене цілями професійної психологічної допомоги. Це стосується знань про формулювання професійних висловлювань та застосування комунікативно-мовленнєвих навичок у роботі з клієнтом.

Необхідно розглянути власне зміст професійних комунікативних знань психолога. При цьому слід зазначити, що в плані освітньої підготовки майбутніх психологів такі знання формуються за рахунок вивчення низки навчальних дисциплін, наприклад, психології спілкування, соціальної психології, основ психоконсультації тощо та в результаті проходження студентами різних видів психологічних практик. Тому в експериментальній частині нашого дослідження ми розглядали рівень академічних знань з певних навчальних дисциплін та психологічних практик як показник рівня засвоєння майбутніми психологами професійних комунікативних знань.

Майже всі види й форми психологічного консультування у якості центральної ланки передбачають мовленнєву взаємодію психолога з клієнтом, яка створює основний зміст професійного спілкування. Важливим регулюючим механізмом цієї взаємодії є психологічний вплив. На це вказують Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, О.В.Варфоломєєва, С.В.Васьковська, П.П.Горностай, Н.Ф.Каліна, Н.С.Кондратюк, О.Ф.Копйов, В.Ф.Петренко, В.А.Семиченко, Г.О.Станкевич, Н.Ф.Шевченко та інші [1, 41, 55, 111, 128, 132, 192, 228, 232, 274 та ін.].

Специфіка професії психолога, її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим, передбачає залежність успіху його професійної діяльності не лише від досконалих знань, але й від володіння таким важливим інструментом як мовлення. Академічні знання не дають психологу вичерпних відповідей на запитання, які виникають у його

професійній діяльності: за допомогою яких засобів досягти ефективності у наданні психологічної допомоги, використовуючи мовлення, яким чином слід будувати професійні висловлювання тощо.

На наш погляд, якщо підготовка фахівців із вищою освітою передбачає навчання діловому мовленню, то майбутніх психологів слід обов'язково навчати володінню професійним мовленням у різних аспектах, відповідно до норм культури мовленнєвого спілкування.

Правильності усного й письмового мовлення навчають починаючи зі шкільної лави, тому саме правильність мовлення є його основою. Але кожне професійне мовлення, зокрема в системі “людина-людина”, має свою специфіку, знання і володіння якою, дозволяють ефективно використовувати в роботі мовленнєві засоби, що необхідні в конкретній ситуації професійного спілкування.

На думку Г.О.Станкевича, у діалогічному просторі, що створюється між клієнтом і психологом, мовлення стає середовищем та засобом зміни особистості. Будучи індивідуальним за своїм характером, воно має ряд фонетичних, семантичних і синтаксичних особливостей, в яких проявляється особистість. Так само, як і поведінка людини в цілому, мовленнєва поведінка утворює стійкі стратегії. Досягнення діалогічного розуміння здійснюється у ході підстроювання цих стратегій. Мовленнєві стратегії як засіб висловлювання думки мають міцний потенціал, тому вони є засобом впливу на клієнта [232]. І, звичайно, професійне володіння цими стратегіями зумовлює високий рівень володіння культурою мовленнєвого спілкування психолога.

Важливо наголосити на тому, що мовленнєвий вплив не є пасивним сприйняттям клієнтом чужої думки та пасивним підпорядкуванням чужій волі: він передбачає боротьбу і свідому оцінку значимості мотивів, більш або менш обдуманий вибір із низки можливостей. Таким чином, мовленнєвий вплив слугує не для спрощення цього вибору, а для полегшення усвідомлення, орієнтування в ситуації, підказуючи суб'єкту впливу відомі

підстави для вибору. Можна стверджувати, що мовленнєвий вплив, перш за все, скерований на зміну в структурі психічної організації як основи поведінки клієнта.

В.Ф.Петренко, досліджуючи ефективність мовленнєвого комунікативного впливу, зазначає, що мовленнєвий вплив, у широкому розумінні, пов'язаний зі зміною індивідуальної свідомості клієнта (зміна поведінки суб'єкта впливу або його емоційного стану, або його знань про світ, або його ставлення до тих чи інших подій тощо) [192].

Як вже зазначалося, основною одиницею мовленнєвого впливу є висловлювання. Г.С.Абрамова вважає, що спрямований мовленнєвий вплив на клієнта в ході діалогічної взаємодії може здійснюватися за допомогою різних методів реалізації психологом-практиком своїх висловлювань: інтерпретація – передбачає нове бачення проблемної ситуації клієнтом; директива – вказівка на бажану для психолога дію, яку передбачено повинен виконати клієнт; саморозкриття – психолог розповідає про власний досвід, спрямований на встановлення рапорту, передбачає використання Я-висловлювань психологом; зворотній зв'язок – дає клієнту можливість зрозуміти як його сприймає психолог та оточуючі люди, сприяє самосприйняттю; логічна послідовність – дозволяє психологу встановлювати послідовність мислення та поведінки клієнта, дає можливість клієнту передбачати результати й наслідки власних дій; впливове резюме – підводить підсумок сказаному в ході консультування, дозволяє структурувати та синтезувати результати діалогу між психологом та клієнтом; відкриті запитання – сприяють виявленню та з'ясуванню основних фактів та подій життя клієнта; заохочення – повторення ключових фраз клієнта, яке дозволяє йому усвідомити ці слова та їх смисл; повторювання – передбачає передачу сутності слів та думок клієнта із використанням його ключових фраз, активізує обговорення, демонструє рівень розуміння контексту ситуації; перефразування – дозволяє психологу передати саме той зміст висловлювань, який вкладає клієнт, але іншими словами, що дає можливість зосередити

увагу клієнта на важливих моментах його життя, сприяє усвідомленню смислу його висловлювань [1; 281-282].

Зважаючи на специфіку діяльності психолога, знаряддям якої є спілкування в суто професійному значенні, особливої актуальності набувають питання мовленнєвих якостей, вмінь та навичок психолога. Н.Ф.Шевченко наголошувала на важливості мовленнєвого спілкування, яке розглядала як умову успішного здійснення професійної діяльності психолога. На її думку мовленнєве спілкування розгортається як центральна, спеціально організована ланка консультативного, психотерапевтичного або корекційного процесу. Унікальність ситуації такої взаємодії зумовлена тим, що основним знаряддям психолога є мовлення. Психолог повинен володіти багатьма професійними мовними навичками та вміннями, за допомогою яких він здійснює психологічний вплив, розширює, доповнює та збагачує внутрішній світ клієнта, і тим самим надає йому більше можливостей вибору у його подальшому житті [274].

На думку дослідниці, відсутність знань про дієвість професійного висловлювання та вміння оптимально формулювати його, помітно впливає на результат професійної діяльності загалом [276]. У цьому вбачається тісний зв'язок між рівнем володіння професійними комунікативними знаннями та вмінням формулювати професійні висловлювання.

Н.Ф.Шевченко вважає, що психолог обов'язково ставить перед собою мету надати психологічну допомогу клієнту, що виявляється у його психологічному інформуванні. При цьому, на думку дослідниці, фахівець має дотримуватися комунікативної доцільності, зміст та форма його мовлення повинні диктуватися психологічною ситуацією клієнта, відповідати цілям та умовам спілкування. Психолог, висловлюючи інформацію клієнту, повинен дотримуватися мовних норм, мати великий обсяг лексичного запасу, бути здатним до вироблення і формулювання значної кількості думок. Психологічна інформація повинна повідомлятися в адекватній формі для

клієнта, з обмеженим використанням професійної термінології, передбачати зрозумілу для клієнта мову [274].

Н.Ф.Каліна та О.В.Варфоломеева наголошують на тому, що діяльність психолога, який працює у сфері надання психологічної допомоги, висуває вимоги до мовлення фахівця та особливостей його прояву у професійних ситуаціях: психолог виступає як специфічна мовна особистість, яка включає сукупність здібностей і характеристик, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовних утворень, які різняться ступенем структурно-мовної складності, глибиною і точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю [111]. Уміння висловлювати точно й логічно свої думки, підбирати такі слова й висловлювання, які будуть зрозумілі співрозмовнику, робити паузи для обмірковування, перевіряти, чи є психолог правильно зрозумілим, є важливим його вмінням, яке водночас свідчить про наявність емпатії у спілкуванні.

Узагальнюючи результати теоретичного дослідження лінгвістичної літератури можна визначити такі критерії мовлення, дотримання яких є запорукою будь-якої сфери спілкування: правильність висловлювання (дотримання мовних норм); комунікативна доцільність висловлювання (недостатньо говорити або писати правильно, треба ще мати уявлення про стилістичну градацію слів і висловлювання, щоб уміти вживати їх у відповідних ситуаціях); точність висловлювання (тут науковці виділяють два аспекти: точність у відображенні дійсності та точність висловлення думки у слові); логічність викладу (висловлювання повинно відображати логіку дійсності, логіку думки і мовленнєвого виразу); ясність і доступність висловлювання (ясність досягається шляхом точного та однозначного використання слів, термінів, словосполучень, граматичних конструкцій; доступність (дохідливість) викладу (здатність даної форми мовлення бути зрозумілою для співрозмовника і зацікавити його).

Також дослідники визначають чистоту мовлення (мовлення, в якому немає сторонніх літературній мові елементів); виразність мовлення



(припускає такі особливості структури мовлення, що підтримують увагу та зацікавленість респондентів); різноманітність засобів вираження (різноманітність досягається активним використанням мовцем великого обсягу лексичного запасу); естетичність мовлення (виявляється у використанні емоційно нейтральних слів та неприйнятті літературною мовою засобів висловлювання, що ображають честь та гідність людини); доречність висловлювання (підбір і організація засобів мови, які роблять мовлення відповідним до цілей та умов спілкування; доречність тих чи інших мовних засобів залежить від контексту ситуації, психологічних характеристик особистості) [18, 73, 75 та ін.].

Звичайно, дотримуватися цих критеріїв висловлювань повинен професіонал будь-якої галузі, але, зрозуміло, що в ідеальному варіанті культура мовленнєвого спілкування психолога в процесі його професійної діяльності передбачає свої особливості мовлення і, зокрема, вимоги до формулювання професійних висловлювань.

В психологічній літературі мовленнєвий акт розглядається як подія мови, спілкування, тобто активної соціальної взаємодії. Прихильниками такого підходу були М.М.Бахтін та Л.С.Виготський. За твердженням М.М.Бахтіна, справжньою реальністю мови-мовлення є не абстрактна система мовних форм і не ізольоване монологічне висловлювання, а соціальна подія мовленнєвої взаємодії [22; 113]. Виходячи з наведеного положення можна дійти висновку, що мінімальною цілісною одиницею мовленнєвого спілкування є саме висловлювання [22, 68]. Це положення є основним у нашому дослідженні професійного висловлювання як структурного компоненту культури мовленнєвого спілкування психолога.

В.А.Семиченко визначає як найбільш важливі такі характеристики мовлення психолога: доступність, яка передбачає точний добір мовних засобів для адекватного вираження думок з урахуванням можливостей сприйняття слухачів; довільність, яка означає високий рівень мовленнєвої активності й здібності до самоврядування, відсутність мовленнєвих штампів,

готовність підтримати чи організувати розмову на будь-яку тему; здатність про одне й те саме говорити по-різному, використовуючи різні мовні засоби, прийоми композиції словесного матеріалу, стильові особливості свідчать про варіативність мовлення; виразність мовлення, яка є його істотною характеристикою, умінням викликати у свідомості слухачів наочні образи за допомогою прикладів, метафор, алегорій, порівнянь; емоційність як здатність впливати на емоції й почуття слухачів найчастіше зумовлює смисловий зміст висловлювання, визначає посилення або ослаблення смислового навантаження в тому чи іншому контексті; логічність мовлення, яка передбачає послідовність розгортання аргументації, дотримання основної ідеї; літературність мовлення передбачає точність вживання слів, правильність наголосів, закінчень; доречність передбачає відповідність змістовних і стилістичних особливостей висловлювань ситуації взаємодії [228; 33].

О.Ф.Бондаренко у результаті психосемантичного аналізу висловлювань психолога-консультанта визначив такі фактори, що характеризують його: зрозумілість (дохідливість, висловлювання повинно бути побудоване ясно, доступно для розуміння); велемовність (може називатися “мистецтвом слова”, тому що вимагає від психолога мистецтва володіння мовленням, мовою, широкого лексикону, що не обмежує широту обговорюваних проблем); семантична насиченість (ця характеристика є цікавою в зв’язку з роллю мовлення, мовних засобів, необхідних й істотних для побудови особистісно орієнтованого висловлювання в психологічному консультуванні та психотерапії); емоційне залучення (зумовлене відображенням об’єктивних і суб’єктивних характеристик особистості); лексична цілісність (впливає на запам’ятовування і, якщо слова, що відкидаються, можуть бути вилучені з пропозиції без зміни семантичного змісту, вони є надлишковими в смислі передбачуваності в даній семантичній структурі); ритмічність; впливовість [40; 71-74].

Отже, формулюючи професійні висловлювання, психолог повинен враховувати багато важливих аспектів. Але, перш за все, фахівець у своєму професійному спілкуванні обов'язково має використовувати висловлювання, адекватні цілям та завданням професійної діяльності.

Узагальнюючи вище зазначене, необхідно зауважити, що більшість науковців звертали увагу на правильність професійних висловлювань психолога (В.А.Семиченко цей критерій визначає як літературність мовлення [228]). Висловлювання повинні мати такий зміст, який буде зрозумілим для будь-яких клієнтів (дорослих, дітей). Це знаходить відображення у нормі культури мовленнєвого спілкування. У зв'язку з цим, правильність професійного висловлювання визначається важливим його критерієм. Однак, правильність не може бути абсолютною: в консультативному процесі вона реалізується у співвідношенні з контекстом.

Також дослідники наголошували на важливості доцільності професійного висловлювання спеціаліста. Будь-яке професійне спілкування цілеспрямоване, а це означає, що кваліфікований психолог обов'язково ставить перед собою мету та завдання кожної розмови з клієнтом, що розглядається як розкриття або створення для нього нових можливостей, які виявляються у взаємодії з клієнтом. Отже, доцільність, на нашу думку, є наступним необхідним критерієм професійного висловлювання психолога.

Ще одним важливим критерієм професійного висловлювання психолога виступає зрозумілість (у О.Я.Гойхмана та Т.М.Надєїної цей критерій називається критерієм ясності та доступності [73]; у В.А.Семиченко – критерій доступності [228]). Зрозумілість як основний фактор висловлювання психолога, на нашу думку, сприяє процесу розуміння і детермінує пошук виходу зі складної ситуації для клієнта. Зміст психологічного повідомлення психолога повинен бути адекватним суб'єктивному сприйманню клієнта

Аналіз літературних джерел дозволив нам виділити основні, на нашу думку, критерії професійного висловлювання психолога:

- правильність висловлювання (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння);
- доцільність висловлювання (спрямованість на мету та завдання професійної діяльності);
- зрозумілість (адекватність змісту психологічного повідомлення суб'єктивному сприйманню клієнта).

За цими критеріями професійного висловлювання психолога можна диференціювати професійне висловлювання, як важливу ознаку культури мовленнєвого спілкування фахівця, від непрофесійного, а вміння формулювати професійні висловлювання, адекватні цілям і завданням професійної діяльності, виступає, на нашу думку, структурним компонентом культури мовленнєвого спілкування фахівця.

Необхідно пам'ятати і враховувати також той факт, що культура мовленнєвого спілкування в професійній діяльності психолога передбачає надання можливості клієнту висловити свою проблему, подивитись на неї ніби “зі сторони”, для того, щоб допомогти йому зрозуміти себе, свої почуття, переживання. Це головний момент у процесі консультування, якому треба надавати більшість часу бесіди. Під час висловлювання клієнта психолог повинен бути уважним слухачем, тому що саме по собі проговорювання клієнтом своєї проблеми перед об'єктивним і розуміючим психологом вже може створювати терапевтичний ефект на його психіку.

Психолог під час монологу клієнта повинен з'ясувати для себе у чому ж головне повідомлення клієнта, за допомогою запитань (чітких, лаконічних і зрозумілих для клієнта) намагатися виявити актуальні і потенційні його можливості. Відповідаючи на них, клієнт має можливість проаналізувати свою поведінку і поведінку інших у своїй ситуації.

Дуже важливим у психоконсультуванні є прояснення проблеми, яка дійсно хвилює людину, бо клієнт, як правило, повністю не усвідомлює своєї проблеми. Так, Н.Ф.Каліна вважає, що проблема клієнта закодована, і “мені погано або щось не так” це все що може сказати людина в перші хвилини

сеансу. Вербальні репрезентації, на думку автора, клієнт використовує, насамперед, для представлення своєї поведінки і своїх переживань. Психолог, працюючи зі свідомістю і переживаннями клієнта, надає допомогу у розширенні моделі світу і усвідомленні реальних можливостей вибору [110; 26].

На думку О.Ф.Бондаренка, мовний матеріал, виступає передумовою проникнення у власне психологічну специфіку явищ. Він робить аналіз саме психотерапевтичного спілкування, називаючи висловлювання клієнта “мікрорівнем” психотерапевтичного впливу [40; 52].

У культурі мовленнєвого спілкування психолога з клієнтом важливим є дотримання пауз. К.Роджерс, говорячи про значення паузи для роботи з клієнтом, підкреслював, що це вміння є однією із найважливіших професійних навичок фахівця. Використовуючи паузи, психолог дає можливість висловитись клієнту, стимулює його монолог. Наявність пауз у спілкуванні створює відчуття продуманості того, що відбувається, тому психоконсультант не повинен поспішати задавати запитання або коментувати те, що говорить клієнт [219].

Психолог повинен вміти зрозуміти проблему клієнта з його мовленнєвих повідомлень та відповідним чином при цьому сформулювати свої запитання, переказ, дерективи тощо. Це вимагає володіння наступним структурним компонентом культури мовленнєвого спілкування – комунікативно-мовленнєвими навичками. Володіння цими навичками забезпечує ефективність мовленнєвого спілкування фахівця та свідчить про його нормативність.

Психологи і дидакти М.Т.Баранов, М.С.Вашуленко, Л.К.Велитченко, Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, Б.М.Головін, Л.К.Граудіна, І.А.Зимня, А.Ф.Курінна, О.М.Леонтєв, І.Я.Лернер, Г.О.Люблінська, Є.І.Пассов, С.Л.Рубінштейн, В.А.Семиченко, О.Н.Хорошковська та ін., розкриваючи зміст понять комунікативно-мовленнєві навички та уміння, мовленнєві навички та вміння визначають як здатність особистості володіти такими

видами мовленнєвої діяльності: рецептивними (читанням, аудіюванням), продуктивними (говорінням, письмом), змішаними (переклад, інформаційна перебудова тексту). Комунікативні уміння та навички вони пов'язують з організацією мовленнєвого спілкування у відповідності з мотивацією, метою, завданнями, з одного боку, а з другого – у відповідності з соціальними нормами мовленнєвої поведінки [58, 66, 75, 100, 146, 224, 228 та ін.].

На думку А.Ф.Курінної, комунікативно-мовленнєві уміння і навички як об'єкт вивчення являють собою складні психофізіологічні та інформаційно-діяльнісні явища. Дослідниця, аналізуючи різні визначення комунікативних умінь та навичок, зазначала, що комунікативні уміння та навички – це здатність індивідуума здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки; спроможність сприймати та породжувати згідно з конкретною ситуацією спілкування цілісні мовленнєві висловлювання – тексти [139; 7].

Розрізняючи поняття навички та вміння, комунікативно-мовленнєві навички як структурний компонент культури мовленнєвого спілкування психолога доцільно інтерпретувати як його професійну здатність до продуктивного і змішаного видів мовленнєвої діяльності, яка лежить в операціональній основі вміння формулювати професійні висловлювання і полягає у реалізації мовленнєвих засобів на рівні добре сформованих мовленнєвих дій, які відбуваються на рівні автоматизму і виконуються точно і вправно, виступають комунікативно-мовленнєвими навичками його мовленнєвого спілкування взагалі. При цьому вміння формулювати професійні висловлювання, як основна ознака володіння психологом мовленнєвими засобами, є тими правильно виконуваними мовленнєвими діями, які регулюються на основі професійних комунікативних знань, а комунікативно-мовленнєві навички – діями, що відбуваються без такої свідомої регуляції і лише зумовлюють загальну особистісну здатність психолога до унормованого мовленнєвого висловлювання.

Серед основних критеріїв комунікативно-мовленнєвих навичок психолога, за якими можна констатувати рівень їх розвитку, більшість дослідників виділяють адекватний вибір стилю мовлення, що відповідає меті мовленнєвого повідомлення, яке співвідноситься зі стилем мовлення клієнта; лексичний варіант висловлювання, який передбачає адекватний підбір лексичних конструкцій; відповідність граматичних конструкцій нормам літературної мови [38, 75, 139, 224 та ін.].

Необхідно зазначити, що вибір лексики фахівця має важливе значення у культурі мовленнєвого спілкування психолога з клієнтом. Фахівець повинен з відповідальністю ставитися до підбору необхідних слів для кожного конкретного клієнта.

Г.С.Абрамова одним з важливих вербальних засобів, спрямованих на підтримку контакту з клієнтом, визначає використання його імені. Саме згадування імені людини, на думку дослідниці, зазвичай сприяє налагодженню контакту з ним, виникненню відчуття, що психолог орієнтований на нього, з повагою і розумінням його слухає та свідчить про більш довірливий та відвертий рівень спілкування [1].

Звернення до клієнта (заохочування, похвала, вираження підтримки тощо) психолог може використовувати для підтримки вербального контакту. Необхідність використання таких форм звернення виникає в різних ситуаціях: на початку зустрічі з клієнтом, щоб встановити довірливий контакт з ним і досягти його розслаблення; в ситуаціях, коли обговорюються досить важливі та інтимні події; коли клієнт чимось розчарований і плаче тощо.

Найбільш традиційною формою підтримки вербального контакту у спілкуванні є вираження згоди та схвалення, які має висловлювати психолог в той час, коли уважно слухає клієнта. Не так важливо в якій формі і в який момент прозвучить схвалення, але сам факт, що психолог не мовчить, киває, підбадьорює, погоджується, говорячи: “так”, “звичайно”, “угу” тощо сприяє виникненню у клієнта відчуття, що його уважно слухають, чують і

розуміють. Фахівцю не слід нехтувати цими засобами, навіть якщо йому хочеться, по можливості, зберегти нейтральність власної позиції і не формулювати передчасних суджень. Консультант також, на нашу думку, повинен обмежувати своє мовлення модальностями типу “трапилося”, “турбує”, “проблема”, “труднощі”, які можуть лякати клієнта або зайвий раз нагадувати йому про його дискомфортний стан.

Окрім правильно підібраної лексики, вирішальне значення у культурі мовленнєвого спілкування психолога відіграє володіння ним навичкою формулювати висловлювання у відповідному мовленнєвому стилі, який адекватний меті висловлювання. Тобто ця навичка зумовлює професійне вміння не тільки швидко відстежити особливості семантичного простору клієнта, але й підібрати стильові засоби унормованого мовлення, за допомогою яких на основі цих семантичних особливостей стає можливим психологічний вплив на клієнта.

У семантичному просторі клієнта психолог повинен вміти аналізувати співвідношення між мовленнєвими висловлюваннями клієнта і його суб’єктивним світом, який певним чином співвідноситься з реальним чи уявним. При цьому стильові засоби психолог обирає на основі стилю мовлення клієнта, у якому враховує використання простих чи складних речень, лаконічність у висловлюваннях або поширені речення, пряме чи переносне значення слів та словосполучень тощо.

Навички граматично правильно будувати професійні висловлювання лежать в основі вміння висловлюватись взагалі, що свідчить не тільки про культуру мовленнєвого спілкування психолога, але й загальну його освіченість. Якщо психолог не має комунікативно-мовленнєвих навичок володіння такими мовними засобами як зміною префіксів, суфіксів, закінчень, наголосу, основ кореня слів, відмінків та інших граматичних значень, то це свідчитиме про його низький рівень мовленнєвих навичок, що може негативно вплинути на розуміння клієнтом та виникнення бар’єрів у спілкуванні з ним. На основі синтаксичних та морфологічних знань, які у



сукупності складають граматичні знання, психолог володіє тими комунікативно-мовленнєвими навичками, які дозволяють йому граматично правильно формулювати професійні висловлювання. В процесі фахової підготовки вони формуються за рахунок вивчення таких навчальних дисциплін як сучасна українська мова, ділова українська мова, техніка і культура мовлення, основи риторики.

Зрозуміло, що культура мовленнєвого спілкування психолога має свої особливості. Тому для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування необхідно розглянути не тільки структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування психолога та критерії професійного висловлювання, але й професійно важливі особистісні детермінанти розвитку культури мовленнєвого спілкування.

При наданні психологічної допомоги та вирішенні проблем, з якими звертається клієнт, психолог повинен прагнути до підвищення власного професійного рівня, вдосконалення майстерності у психоконсультуванні. Діяльність психолога-практика вимагає такого рівня професійних знань та майстерності, який дозволяє гнучко й творчо, в досить обмежений час одержувати інформацію, збирати психологічний анамнез і ставити психологічний діагноз клієнта, постійно спостерігати за станом клієнта та змінами його світосприйняття, оцінювати правомірність обраних методів і власної роботи, організовувати творчий пошук більш адекватних прийомів та методів. Від особистості психолога залежить те, як складуться контакти з клієнтом, яким буде психотерапевтичний ефект його впливу і чи зможе він взагалі використовувати свої особистісні ресурси та знання у професійному спілкуванні [274].

Такий підхід вимагає не лише високої професійної підготовки, а й висуває особливі вимоги до рівня розвитку особистості психолога, який дозволив би йому зрозуміти всю відповідальність своєї роботи, предмету свого дослідження, складність впливу на індивідуальність людини.

Психологічними передумовами як здатності до професії психолога і становлення професійної компетентності фахівця, так і в цілому готовності спеціаліста до професійної діяльності, психологи вважають характеристики самоактуалізованої особистості, яка володіє високим рівнем професійної культури спеціаліста-психолога, центральною ланкою якої є психологічна культура [262].

Інтегративною психологічною детермінантою успішності професійної діяльності психолога, на думку Ж.П.Вірної, є потреба в самоактуалізації, котра визначає рівень особистісної зрілості. Потреба в самоактуалізації дає змогу окреслити соціально-психологічний портрет фахівця, за яким можна описати її операціональну сторону. Одиницями особистісного профілю психолога виступають: рівень особистісної зрілості або прагнення до самоактуалізації як інтегративна характеристика особистості, що дає змогу визначити особливості її взаємодії із соціумом; мотивація досягнення, за якою можна охарактеризувати особливості професійної поведінки; спосіб каузального атрибутування успіху або неуспіху, за допомогою якого можна описати когнітивну диспозицію психолога як суб'єкта діяльності; власний образ Я психолога, що дає змогу охарактеризувати адекватність сприймання себе як суб'єкта діяльності; особистісні особливості психолога, які визначають характер відносин із навколишньою реальністю [63].

Н.Р.Бітянова на основі діяльнісно-особистісного підходу виділяє структурні компоненти самоактуалізації особистості практичного психолога: самопізнання, самоспонування, програмування професійного і особистісного зростання та самореалізація [32].

Самопізнання включає в себе самоспостереження, самоусвідомлення, самоставлення, самоаналіз та самооцінку. Основною умовою, яка визначає безперервність зміни знання про себе, автор вважає динамізм самої реальної дійсності та взаємодію з іншими людьми.

Самостимулювання передбачає вміння використовувати прийоми, які сприяють внутрішній потребі саморозвитку, як професійному, так і

особистісному. Н.Р.Бітянова вважає, що ефективність самостимулювання і форми програмування особистісного та професійного зростання залежать від рівня розвитку особистості. Це може бути індивідуальна програма професійного розвитку, корекція особистісних якостей, розвиток нових умінь і навичок.

Втілення програм у життя відбувається за допомогою технік самореалізації. Їх виділяють три основні групи: прийоми організаційно-управлінського характеру, інтелектуального розвитку та саморегуляції психічних станів [32].

Таким чином, можна дійти до висновку, що мета самоактуалізації особистості майбутнього психолога має полягати у теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, методами і методиками взаємодії з клієнтами в різних умовах їх життєдіяльності, а також у вмілому застосуванні набутих знань в реальних життєвих та професійних ситуаціях; в пізнанні своєї особистості та особистості клієнтів, у розумінні рівня самоактуалізації та професійної готовності до спілкування з різними клієнтами, в усвідомленні особливостей розвитку кожного з аспектів цього процесу; в оволодінні засобами формування, розвитку і вдосконалення окремих професійних якостей та в самоуправлінні саморозвитком з метою особистісно-професійного зростання.

Отже, майбутній психолог, щоб досягти достатнього рівня культури мовленнєвого спілкування повинен мати відповідно достатній рівень самоактуалізації особистості (високий, вище середнього), прагнути до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення як особистісного, так і професійного. Тому самоактуалізація особистості психолога як спрямованість на професійне самовдосконалення виступає, на нашу думку, однією з професійно важливих особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування фахівця.

Більшість вчених, які займалися проблемою психологічної допомоги наголошували на тому, що результати професійного спілкування психолога

значною мірою залежатимуть від того, наскільки вдасться психологу встановити ефективний міжособистісний контакт з клієнтом, оскільки спілкування для психолога є найвагомішою складовою і необхідною умовою його ефективної професійної діяльності, а вміння встановити діалог у міжособистісних стосунках зі співрозмовником входить у коло його професійних умінь [1, 40, 41 55, 63, 132, 133, 201, 265, 266 та ін.].

Культура мовленнєвого спілкування в професійній діяльності психолога повинна передбачати рівноправні комфортні стосунки між партнерами по спілкуванню, оскільки клієнт є психічно здоровою особистістю, яка має певні проблеми, спричинені психогенними факторами, і, які не спроможна вирішити самотійно. При цьому для клієнта спілкування повинно мати психотерапевтичний характер і виступати як небуденна ситуація його життя, яка надаватиме можливість в тій або іншій мірі радикально осмислити чи переосмислити свої власні проблеми. Стосунки, які встановлюються між консультантом та клієнтом, є фундаментальними для терапевтичного процесу консультування.

К.Роджерс у центр своєї психотерапевтичної практики поставив особистість клієнта як таку. На думку автора цієї концепції, стосунки між психологом і клієнтом, в яких виявляється глибока повага до людини, віра в її здібності, є каталізатором, умовою позитивних особистісних змін. Тобто, йдеться про те, що клієнт має великі внутрішні можливості для змін свого життя, і ці можливості можна мобілізувати за відповідних умов [219]. А ці умови психолог зможе створити лише тоді, якщо володітиме достатнім рівнем культури мовленнєвого спілкування.

Завдання психолога, на думку автора, створити відповідний психологічний клімат, в якому клієнт сам би відмовився від захисних механізмів; основна вимога до психолога - бути "справжнім" у спілкуванні з клієнтом, здатним до піклування, прийняття і розуміння клієнта, при цьому увага повинна концентруватися не на проблемах людини, а на її особистості. Клієнт, в міру зміни світосприйняття і формування іншого ставлення до себе,

сам зможе розв'язати свої проблеми. Але не повинно відбуватися надмірної ідентифікації психолога з особистістю та переживаннями клієнта, оскільки існує небезпека блокування особистісного росту [219].

Особистість клієнта для психолога є контролюючим центром у прийнятті будь-яких рішень. Основними проявами позитивного прийняття у широкому мовному контексті включає повагу, згоду, слухання, віру, приязнь, позитивне ставлення, що, на нашу думку, узгоджується і з психологічним змістом феномену поняття “культура” та прийняття клієнта у професійному спілкуванні.

К.Роджерс також приділяв особливу увагу особистості і позиції психолога-консультанта і вважав рівність позицій учасників терапевтичного процесу необхідною умовою його ефективності, а такі стосунки можливі за умови діалогічної спрямованості професійного спілкування. [219].

Отже, діалогічна спрямованість спілкування виступає необхідною умовою ефективної професійної діяльності психолога. Різні можливості реалізації діалогічного підходу в освітньому процесі, а також діалогу та діалогічної взаємодії у психологічному консультуванні та психотерапії розроблялися багатьма авторами, які займалися проблемою підготовки майбутнього фахівця [25, 46, 63, 120, 133, 201, 249, 263 та ін.].

Діалог у філософії та психології розглядається як самостійна одиниця процесу мовленнєвого спілкування. Основою виникнення діалогу “психолог-клієнт” є стосунки взаємовідповідальності, тобто ця основа опосередкована метою і змістом спільної діяльності, системою взаємоспрямованих вимог клієнта і психолога, які сприяють інтенсифікації мовних контактів, росту почуття задоволення спілкуванням тощо.

Н.В.Чепелева та Н.І.Пов'якель, у розробленій ними моделі особистості психолога-практика, розглядають діалогізм як важливу особистісну якість, яка зумовлює ефективність роботи психолога, як інтегральну характеристику особистості, що включає діалогічну інтенцію, тобто орієнтацію на клієнта як на рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати ефективні

контакти з ним, слухати його, здатність вести професійно орієнтований діалог [259]. Такі стосунки і ставлення до клієнта є, на нашу думку, необхідною умовою розвитку культури мовленнєвого спілкування у професійній діяльності психолога.

О.Ф.Копйов, спираючись на концепції М.М.Бахтіна, розглядає психологічне консультування крізь призму досвіду діалогічної інтерпретації. Автор також вивчав проблему психологічної двоїстості й суперечливості діяльності психолога. З одного боку, на його думку, діяльність психолога завжди має на меті внесення позитивних змін в особистість клієнта. З іншого боку, психолог повинен враховувати специфіку взаємодії з клієнтом як повноцінною особистістю зі своїм внутрішнім світом, зі своєю невизначеністю та незавершеністю, і щодо якої, аби ефективний контакт був можливим, психолог не може зайняти іншої позиції, крім прийняття. Звідси випливає, що двоїстість і суперечливість – необхідні компоненти діяльності психолога [133].

Дослідники зазначають, що діалогічне спілкування передбачає вільне входження у нього і вільне його уникнення. Тому в ході психологічної роботи таке спілкування не може бути сплановане, організоване лише психологом, хай і з багатим досвідом та професійними знаннями. Воно передбачає серйозну зустрічну активність клієнта. Психолог, готовий до діалогу, спонукає до нього і клієнта. Але, показником його культури мовленнєвого спілкування є те, що він має знаходитись при цьому на позиціях, що характеризуються відчуттям межі своєї активності і активності клієнта, розумінням об'єктивної обмеженості своїх можливостей, чутливою реакцією на вольові прагнення клієнта. Це так звана позиція “естетичної позазнаходимості”. Для психолога тут важлива не стільки та конкретна форма, в якій виявляється в даний момент самовизначення клієнта, значення слів, скільки загальний, сумарний вектор його волі, прагнення до спілкування – діалогічна інтенція. При цьому ставлення до інших у процесі встановлення

діалогічного міжособистісного контакту предбачає довірчі стосунки партнерів по спілкуванню [133, 249, 280 та ін.].

Отже, діалогічна спрямованість професійного спілкування психолога, яка реалізується у його вмінні встановити міжособистісний контакт з клієнтом (установка на клієнта, ставлення до нього на основі довірчих стосунків), на нашу думку, є наступною професійно важливою особистісною детермінантою культури мовленнєвого спілкування фахівця.

Слід зазначити, що необхідною умовою ефективного професійного спілкування психолога з клієнтом є також емпатія як основний засіб у його діяльності. Роль емпатії як процесу і як комунікативної навички спеціаліста розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями (Г.М.Андрєєва, Н.В.Бачманова, В.В.Бойко, Р.Мей, Н.І.Пов'якель, К.Роджерс, Н.А.Стафуріна, Ч.Труакс, Т.І.Федотюк та ін.) [12, 23, 104, 168, 201, 218, 248 та ін.].

Р.Мей вказує на те, що саме при наявності емпатії у спілкуванні виникає взаємне розуміння і вплив між психологом і клієнтом, коли вони зливаються у єдине психічне ціле [168]. Психолог має в процесі консультування ніби проникнути у світ клієнта настільки глибоко, щоб зрозуміти його зусилля, спрямовані на подолання проблемної ситуації або знайти можливість зробити свою участь у вирішенні цієї проблеми ваговою та суттєвою. Але емпатія зовсім не означає збігу досвіду клієнта і консультанта. Мета психолога, на думку автора, полягає у розуміння свого клієнта у відповідності з його неповторною особистісною моделлю, допомогти йому побачити себе з кращої сторони, усвідомити свою цінність як особистості, психолог повинен повністю віддатися своєму клієнту [168].

Р.Мей також наголошував на тому, що для встановлення ефективної взаємодії необхідно оволодіти мовою іншої людини. На його думку, дві людини, які досягли ідентифікації, автоматично перейдуть до спільної мови, тобто, якщо психолог буде користуватися мовою клієнта, то відбуватиметься більш повне його ототожнення [168].

На думку К.Роджерса, перебувати у стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних і смислових відтінків, це спосіб співіснування з іншою людиною – ніби стаєш цим іншим, але без втрати відчуття “ніби” [218].

К.Роджерс виділив три сутєві особливості емпатійного процесу: збереження в емпатійному процесі власної позиції емпатуючого, збереження психологічної дистанції між ним та емпатуємим, тобто відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями емпатуємого та емпатуючого (на відміну від ідентифікації); наявність в емпатії співпереживання (яким би не було за знаком переживання емпатуємого), а не просто емоційно позитивного ставлення (симпатії) емпатуючого до емпатуємого; динамічний (процес, дія), а не статичний (стан, здібність) характер феномена емпатії [218].

Ці ознаки емпатії у професійному спілкуванні психолога підтримуються багатьма авторами. Збереження в емпатійному процесі власної позиції психолога є важливим, тому що при зникненні цього відтінку “ніби”, у фахівця може виникнути стан ідентифікації, який, в свою чергу, може призвести до втрати об’єктивності емпатуючого (психолога-консультанта), який спілкується з емпатуємим (клієнтом). Г.М.Андрєєва з цього приводу писала: “Якщо я ототожнюю себе з кимось – це значить, що я буду свою поведінку так, як буде її цей “інший”. Якщо ж я проявляю до нього емпатію, я просто приймаю до уваги лінію його поведінки (ставлюся до нього зі співчуттям), але свою власну можу будувати зовсім по-іншому” [12; 144-145].

Н.І.Пов’якель, відносячи здатність до емпатії (співпереживання, розуміння емоційного стану клієнта) до кола необхідних особистісних властивостей психолога-практика, наголошувала на тому, що не менш важливим є й уміння зберігати певну дистанцію. При недотриманні цього психогігієнічного правила у психолога може виникнути синдром комунікативного перевантаження [201].



К.Роджерс та Ч.Труакс комунікативну емпатію виділяли як здатність передавати партнеру розуміння його переживань або його внутрішньої ситуації. На думку Дж.Ігана, емпатія – це комунікативна навичка, використанню якої можна навчитися, а повідомлення емпатії повинно супроводжувати весь процес професійного спілкування консультанта. Як комунікативна навичка, емпатія включає в себе уважне слухання клієнта та наступне повідомлення розуміння почуттів, а також переживань та поведінки, які лежать в їх основі. Емпатія – це спосіб, завдяки якому психолог може сказати клієнту: “Я з Вами. Я дуже уважно слухаю те, що Ви хочете мені сказати і виразити. Я звіряю своє сприймання, щоб перевірити чи правильне моє розуміння” [104].

Н.В.Бачманова та Н.А.Стафуріна вміння співпереживати, тобто бути емпатійним, співчувати, поважати людину, бути готовим прийти їй на допомогу визначають як одну із складових здатності до професійної реалізації психолога [23].

Емпатія розглядається як дуже корисний спосіб професійного контакту з клієнтом, внутрішнє життя якого складне та різноманітне. Емпатійність як професійна якість – це вміння володіти емпатією, завдяки якій психолог може проникнути у внутрішній світ клієнта, його емоційну сферу, глибше зорієнтуватись в його проблемах, надати рекомендаційну допомогу [12, 69, 119 та ін.].

Отже, ми розглядаємо емпатійність як якість, що певною мірою характеризує культуру мовленнєвого спілкування психолога, а емпатію – як процес, в якому реалізується ця багатомірна якість. Тому емпатійність як спрямованість на допомогу клієнту, на нашу думку, є наступною професійно важливою особистісною детермінантою культури мовленнєвого спілкування психолога.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє інтерпретувати культуру мовленнєвого спілкування психолога як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою

поведінкового компоненту його культури спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні цілям професійного спілкування.

Узагальнивши результати теоретичного дослідження проблеми культури мовленнєвого спілкування психолога, нами було визначено її структурні компоненти: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності (критерії професійного висловлювання психолога: правильність висловлювання (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); доцільність висловлювання (спрямованість на мету та завдання професійної діяльності); зрозумілість (адекватність змісту психологічного повідомлення суб'єктивному сприйманню клієнта)); мовленнєві навички професійного спілкування, володіння якими забезпечує ефективність та нормативність мовленнєвого спілкування з клієнтом.

В процесі фахової підготовки без активізації професійно важливих особистісних детермінант (самоактуалізації як спрямованості особистості на професійне самовдосконалення; емпатійності як спрямованості на допомогу клієнту (передбачає прийняття його таким, яким він є; вміння встановлювати міжособистісний контакт з клієнтом (ставлення до інших у процесі діалогічно спрямованого спілкування на основі довірчих стосунків) у майбутніх психологів не відбудеться повноцінного розвитку їхньої особистості як професіонала, зокрема, підвищення рівня сформованості культури мовленнєвого спілкування як необхідної умови ефективності професійної діяльності.

### 1.3. Особистісні та професійні якості психолога як умова розвитку культури мовленнєвого спілкування в умовах ВНЗ

Особливості професійної підготовки психологів системи освіти є на сьогодні досить дискусійною проблемою. Це стосується з'ясування таких питань: хто має готувати майбутніх психологів та за якими програмами. Існуючий на сьогодні стан наукових досліджень не задовольняє психологів, а тому, проблема професійної підготовки психолога-фахівця привертає все більшу увагу вітчизняних науковців. Це пов'язано як з усвідомленням важливості самої професії, так і з необхідністю вдосконалення підготовки психолога до професійного спілкування у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Значна кількість досліджень присвячена формуванню професійно-значущих якостей майбутнього психолога (Г.С.Абрамова, Н.А.Амінов, Н.В.Бачманова, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долінська, І.В.Дубровіна, Ю.М.Ємельянов, В.П.Захаров, С.Д.Максименко, М.В.Молоканов, В.Г.Панок, Л.О.Петровська, Н.І.Пов'якель, О.П.Саннікова, Л.Г.Терлецька, Н.В.Чепелєва, О.С.Чернишов, В.В.Швайко та ін.) [1, 7, 8, 83, 84, 87, 91, 97, 156, 187, 194, 226, 238, 259, 261, 268 та ін.].

Аналіз вказаних літературних джерел засвідчив неоднозначність думок щодо визначення професійно-значущих якостей психолога-практика. Під ними розуміють такі психологічні характеристики особистості, до яких обрана професійна діяльність ставить високі вимоги

В.Г.Панок, наприклад, виділяє такі основні вимоги до змісту освіти практикуючих психологів:

1. Чітке розрізнення психологічної освіти на теоретично-експериментальну і практичну.

2. Зміст освіти психолога-практика має складатися з 3-х рівнів: загальнотеоретична основа психології; теоретико-методична основа конкретного напрямку практичної психології; спеціалізація у конкретному

виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володіння конкретними технологіями професійної діяльності.

3. Загальнокультурна і мовна підготовки, використання життєвого досвіду психолога (особливо автор підкреслює значущість психологічного осмислення етнічних особливостей регіону і вивчення релігії як духовної практики населення).

4. Життєва ситуація людини, яка, на думку автора, має стати центральним об'єктом зусиль практичної психології і діяти у єдності і взаємодії трьох її основних компонентів: наявність зовнішніх обставин, психічних особливостей, здібностей індивіда, засобів і форм взаємодії перших двох складових. Саме відображення життєвої ситуації у процесі підготовки практикуючих психологів, його методичною одиницею є вчинок, як мотив для втручання психолога-практика або звертання до нього по допомогу [185, 186, 187]. Врахування цих вимог забезпечить повноцінний процес фахової підготовки майбутніх психологів.

5. Зміст навчання має передбачати формування особистості психолога-практика, оскільки оволодіння практичною психологією не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок, а й має водночас змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того хто навчається, а сам процес навчання має бути суб'єктивно драматичним [185].

На думку Н.В.Чепелевої, система підготовки практичних психологів має включати такі рівні:

- світоглядний, що має на меті формування професійної свідомості майбутніх фахівців, а також забезпечення засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикетові психолога, що, на нашу думку, визначає культуру поведінки, спілкування, а, отже, і культуру мовленнєвого спілкування;

- професійний, який спрямований на оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога,

формування його психологічної культури, складовою якої є культура мовленнєвого спілкування;

- особистісний, мета якого полягає у формуванні у студента професійно значимих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [266].

Отже, Н.В.Чепелева вказує такі рівні підготовки майбутніх фахівців, які зумовлюватимуть формування та розвиток культури мовленнєвого спілкування психолога.

О.Ф.Бондаренко, аналізуючи сучасні публікації, які так чи інакше висвітлюють проблематику професійної підготовки психологів-практиків, зазначав, що провідними темами у них виступають дві рівною мірою взаємопов’язані та взаємозалежні проблеми: етичне і “психотехнічне”, що легко пояснюється специфікою самого змісту діяльності психолога-практика, мірою його відповідальності за хід і результати консультативного та психотерапевтичного процесу, яка при підготовці практичного психолога на перше місце висуває саме етичну проблему [42].

Слід зазначити, що проблематика, яка пов’язана з етичною стороною діяльності психолога, є широкою і включає в себе сукупність завдань, мотивів, смислів і цінностей, світогляд. Значущість етичної проблематики, на думку О.Ф.Бондаренка, визначається тим, що вона відіграє провідну роль у формуванні особливого - деонтологічного менталітету цілої професійної групи. Так як “етичність” виступає смисловим ядром семантичного простору “Я”, а духовність - умовою і атрибутом психотерапевтичних впливів та особистісних змін і турбота про етику є ні чим іншим, як своєрідним показником професійної придатності психолога до практичної роботи [42; 138] і, на нашу думку, необхідною умовою культури мовленнєвого спілкування в професійній діяльності фахівця.

Робота психолога належить до видів діяльностей, в яких професійні та особистісні прояви (“Я-функціональне” та “Я-екзистенційне”) стикаються особливо тісно, а професійне зростання неможливе без особистісного.

Протиріччя між особистісною та професійною самосвідомістю призводять до порушень особистісної та професійної ідентичності психолога [42].

Н.В.Чепелева визначає професійну ідентифікацію центральною ланкою особистісної підготовки психолога та невід'ємною складовою професійної самосвідомості особистості. Її основні характеристики - це прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, сформовані мотиваційні структури, що спонукають особистість до ефективної практичної діяльності та до постійного особистісного й професійного самовдосконалення [260]. Активізація цих процесів, ми вважаємо, сприятиме розвитку й культури мовленнєвого спілкування психолога [260].

Професійна ідентичність остаточно складається на достатньо високих рівнях оволодіння професією психолога і є сукупністю основних елементів професійного процесу. Г.Д.Суходубова зазначає, що в результаті виявлення суттєвих зв'язків всередині й ззовні професії формується загальна інформаційна основа діяльності, а також цілісні еталони типової професійної поведінки. Крім того, на її думку, чим більше засвоює людина професійні нормативи й стереотипи, тим упорядкованішим стає образ “ідеального професіонала”, що все більше утверджується в ході подальшого професійного самопізнання [235; 43].

Досягнення адекватної професійної ідентичності, як показали дослідження О.Ф.Бондаренка, знижує тривожність, підвищує особистісний потенціал, зменшує дистанцію між “Я-функціональним” та “Я-екзистенційним” І, навпаки, відсутність професійних знань, включаючи і техніки роботи, еkleктизм в ній, створюють особистісний дискомфорт (тривожність, невпевненість тощо), який ускладнює шлях професійного самовизначення психолога [42; 140].

Теоретичні та практичні пошуки розв'язання проблеми підготовки психолога зумовили визначення змісту понять “психологічна готовність практичного психолога”, його “професійна компетентність”, психологічних передумов здатності до професії психолога, професійного спілкування,

функцій та класів професійно-психологічних завдань, які вирішує фахівець-психолог, розробки концепції професійної підготовки психолога, створення моделі особистості психолога-практика та визначення основних характеристик його діяльності.

Одним з найважливіших завдань підготовки майбутнього психолога у ВНЗ дослідники вважають формування професійної компетентності як провідної якості особистості фахівця, яка визначає його психологічну готовність до майбутньої практичної діяльності [264].

Поняття “професійна компетентність” психолога, на думку Н.В.Чепелевої, визначається як специфічне поєднання теоретичних і практичних знань, що необхідні для успішного вирішення професійно-психологічних завдань, а також сформованість метакогнітивного досвіду особистості, що дозволяє фахівцю ефективно і творчо застосовувати різноманітні техніки і технології, аналізувати і використовувати у практичній роботі особистісний досвід життєвих переживань та їх пізнання [260].

Психологічна готовність до професійної діяльності у галузі практичної психології, у свою чергу, зумовлює, на думку Н.І.Пов’якель, наявність поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сензитивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо), ще й когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), властивостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти і обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання і мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо); і, нарешті, здатності майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу і партнерства у створенні професійних стосунків і регуляції професійного мислення [201; 102-103].

Психологічними передумовами здатності до професії психолога і становлення професійної компетентності фахівця науковці вважають характеристики самоактуалізованої особистості, яка володіє високим рівнем

професійної культури спеціаліста-психолога, центральною ланкою якої є психологічна культура. Психологічна культура особистості психолога, на думку Н.В.Чепелевої, включає такі структурні компоненти: культуру спілкування, культуру мислення, високу емоційну культуру та здатність до професійної рефлексії [262; 34].

Н.В.Чепелева розробила концепцію професійної підготовки практичного психолога, яка містить в собі такі блоки:

1. Підготовчий, який розпочинається з диференціювання студентів за рівнем їх професійної придатності до роботи з людьми. Він включає профвідбір на відповідну спеціальність, вторинну диференціацію на початковому етапі навчання у вузі, метою якої є попередня орієнтація студентів на різні напрями професійної підготовки (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт), а також роботу з адаптації студентів до майбутньої професії активними методами навчання. Таким чином, протягом перших двох років підготовки майбутні психологи оволодівають основним концептуальним апаратом психологічної науки та отримують початкові уявлення про свою майбутню професійну діяльність.

2. Діагностичний, який передбачає оволодіння студентами основами психодіагностики та самопізнання, а також вирішення їх особистісних проблем, які є перешкодою на шляху особистісно-професійного зростання практичного психолога і охоплює 2-3 курси.

3. Особистісно-професійна корекція, тобто робота з виявленими на попередньому етапі особистісними проблемами студентів, формування професійно-значущих умінь за допомогою активних методів навчання та психотерапія з програванням обох ролей: як клієнта, так і психолога і охоплює 3-4 курси [262].

На основі даної концепції професійної підготовки практичного психолога в умовах вищого закладу освіти, Н.В.Чепелевою і Н.І.Пов'якель була розроблена модель особистості психолога-практика, яка включає такі підструктури [264]:



Мотиваційно-цільова підструктура передбачає сформовану мотиваційну сферу, позитивну мотивацію до майбутньої професії, професійне цілеутворення та діалогізм (важлива особистісна якість, яка зумовлює ефективність роботи практичного психолога, інтегральна характеристика особистості, що включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, вміння встановлювати ефективні контакти з людьми, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог) [262; 29]. Це підтверджує важливість діалогічної спрямованості професійного спілкування психолога та його ставлення до клієнта на основі довірчих стосунків як до рівноправного партнера по взаємодії.

До когнітивної підструктури моделі особистості психолога-практика Н.В.Чепелева та Н.І.Пов'якель відносять знаннєву сферу особистості (семантичне та особистісне знання, знання себе та інших); Я-концепцію фахівця; професійно-важливі якості і властивості пізнавальних процесів; когнітивну компетентність (тезаурус та здатність до розуміння [260]; професійну рефлексію [202] та професійний інтелект [264]).

Операціонально-технологічна підструктура передбачає сформовані процедурні знання та використання діяльнісних технологій і технік, наявність практичного інтелекту.

Комунікативно-рольова підструктура базується на високій комунікативній компетентності психолога і включає соціально-когнітивні і комунікативні уміння, акторські та режисерські якості, організаційні та суггестивні. Базовими особистісними якостями виділяються в цій підструктурі професійна ідентифікація в аспекті прийняття провідних професійних ролей та соціальний інтелект.

Регулятивна підструктура повинна забезпечувати толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психологічного збудження та швидкого виснаження, а також

професійну самореабілітацію. Особистісною складовою в цій підструктурі є професійна саморегуляція [264].

Реалізація вказаної моделі у практиці навчання майбутніх психологів сприятиме, на думку авторів, вирішенню таких основних завдань: формування у студента під час навчання основних умінь психологічної роботи за основними її напрямками; застосування у процесі навчання спеціально спрямованих когнітивних та операційних прийомів діалогічного, рефлексивного спілкування; формування у студентів спрямованості на знання і діалог у роботі з людьми; особистісне зростання студентів, формування особистісної та професійної придатності до роботи з людьми [264; 40].

Таким чином, модель особистості психолога-практика виступає, на нашу думку, еталонною моделлю, якою необхідно керуватися при підготовці майбутнього психолога.

Психологи М.О.Амінов та М.В.Молоканов чітко розрізняють набір професійно-значущих якостей психолога-дослідника як експерта у визначенні відхилень при мінімізації впливу на людину та психолога-практика як експерта з корекції відхилень у функціонуванні людини при максимізації впливу на поведінку “об’єкта”. Якщо перший фахівець має володіти такими якостями як готовність до контактів, певна холодність та раціональність у встановленні та підтриманні контактів, стриманість, загальна інтелектуальність при вираженому інтересі до людини, то психолог-практик при готовності до контактів повинен вміти їх підтримувати, зберігати емоційне самовладання у процесі спілкування, вміти емоційно притягувати до себе людей, володіти високою інтелектуальністю при високій чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, схильність до почуття провини чи високої відповідальності за свої дії, усвідомлювати межі своєї компетентності, мати певний індивідуалізм та опиратись на себе при прийнятті рішень [8].

Отже, на думку дослідників, успішність діяльності психолога-практика

буде визначатися: готовністю до міжособистісного контакту і вмінням його підтримувати; вмінням зберігати емоційний контроль у процесі спілкування; вмінням емоційно приваблювати інших; інтелектуальністю при високій чутливості, яка полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта; підвищеною відповідальністю за свої вчинки [8], що в сукупності свідчатиме про сформованість культури мовленнєвого спілкування психолога.

Н.В.Бачманова і Н.А.Стафуріна виділяють ряд складових здатності до професійної реалізації психолога: вміння об'ємно і правильно сприймати людину (спостережливість, швидка орієнтація в ситуації); вміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (вміння проникати у внутрішній світ, інтуїція); вміння співпереживати (емпатія, співчуття, доброта і повага до людини, готовність прийти на допомогу); вміння аналізувати свою поведінку (рефлексія); вміння керувати собою і процесом спілкування [23].

Г.С.Абрамова першочерговими вимогами до особистості професіонала визначала здатність його знаходити велику кількість вербальних та невербальних реакцій на широкий спектр ситуацій та проблем клієнта; ерудованість, тобто вміння розуміти і використовувати у своїй роботі багато різноманітних психологічних концепцій, вміння до вироблення різноманітних думок, слів та моделей у своїй культурі та у межах інших культур; конфіденційність психологічної інформації; вміння рефлексувати на зміст своєї професійної діяльності; відкритість для засвоєння нового знання, для сприймання альтернативних поглядів, прагнення до системного підходу у своїй практичній роботі [1].

На думку Д.Б.Богоявленської, поняття психолога-професіонала може бути представлено двома параметрами: досконале володіння теоретичними знаннями та способами роботи і здатність до швидкої адаптації. Автор наголошувала на необхідності творчого ставлення фахівця до своєї діяльності і розглядала професіоналізм не як наявність мертвого багажу, а як відчуття нового, бачення своєї справи в системі сучасної дійсності, не як дотримання рецептури, а як здатність до розвитку галузі знань

[34; 56].

Л.Г.Терлецька виділяє як професійно значущі вимоги до роботи практичного психолога наявність у нього професійно-психологічної рефлексії та саморефлексії, діапазону репертуару професійних ролей, уявлень про образ практичного психолога, адекватність образу “Я” та оптимальність психічного стану [238].

Слід зазначити, що важливою рисою професійної діяльності психолога-практика більшість дослідників називають його комунікативну здатність як інтегративну властивість особистості, яка складається з таких компонентів: когнітивного (професійна компетентність, рефлексивність, децентрованість мислення), емоційного (висока чуйність і тактовність, позитивне емоційне ставлення до почуттів іншого, максимальна щирість і відвертість у проявах власних почуттів), поведінкового (здатність до саморегулювання, коригування власних дій, впевненість, відповідальність). Стрижневим елементом комунікативної здатності, на думку Т.І.Федотюк, є емпатія, розвиток якої викликає зростання зверненості до дітей, включення їх проблем у психологічний простір спілкування та формування мотиваційної настанови на їх вирішення [248].

Н.Б.Завіниченко наголошувала на важливості розвитку комунікативної компетентності у практичного психолога, яку інтерпретувала як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, як свої власні, так і партнерів по спілкуванню, рівень засвоєння технології та психотехніки спілкування. Ця компетентність має охоплювати такі сфери: компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування; компетентність у реалізації, насамперед, суб’єкт-суб’єктної взаємодії з партнерами по спілкуванню (зрозуміло, що спілкування за типом розпоряджень, наказів, інструкцій, вимог тощо (суб’єкт-об’єктна модель взаємодії) також засвоєне майбутнім спеціалістом, однак його використання носить ситуативний характер); компетентність у

розв'язанні як продуктивних, так і репродуктивних завдань; компетентність у реалізації як поведінкового, операційно-інструментального, так і особистісного, глибинного, рівня спілкування [95].

Н.Ф.Шевченко у своїх дослідженнях звертала увагу на мовленнєве спілкування психолога як найвагомішу складову і важливу умову успішного здійснення його професійної діяльності та наголошувала на важливості мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця. Тому, вона вважала, що майбутній спеціаліст має прагнути досягти найвищого ступеня своєї професійної досконалості – майстра мовленнєвої взаємодії або, щонайменше, володіти гарним почуттям мови, тобто стійкими мовними інтуїціями [276; 293], тобто психолог повинен прагнути до вдосконалення вміння формулювати професійні висловлювання, доведеного до рівня комунікативно-мовленнєвих навичок.

На необхідності вивчення та вдосконалення мовленнєвих можливостей майбутнього фахівця наголошується у низці робіт (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, О.В.Варфоломєєва, Н.Ф.Каліна, Н.С.Кондратюк, Н.Д.Павлова, В.Ф.Петренко, В.А.Семиченко, Г.О.Станкевич, Т.М.Ушакова, Н.Ф.Шевченко та ін.) [1, 40, 111, 128, 183, 192, 228, 232, 246, 275 та ін.].

Виходячи зі змісту цих характеристик, можна констатувати, що досягнення необхідного рівня кваліфікації психолога можливе лише за умови володіння достатнім рівнем професійних знань, умінь та навичок; професійної культури, яка включає культуру спілкування та культуру мовленнєвого спілкування як складову її поведінкового компоненту; самоактуалізації особистості; емпатійності; комунікативної компетентності професіонала.

Таким чином, аналіз літературних джерел з проблеми підготовки майбутнього психолога показав панування думки про те, що професіоналізм психолога залежить, насамперед, від його професійної компетентності, яка має виражатися у теоретичній та практичній підготовці, від сформованості у нього професійно достатнього рівня культури мовленнєвого спілкування, від

комунікативних умінь та сили психологічного впливу на клієнта тощо.

### **Висновки до першого розділу**

У психологічній науці культура спілкування людини розглядається як здатність до забезпечення психологічно комфортного і комунікативно ефективного спілкування. Ця здатність трактується через розуміння культури як поважного ставлення суб'єкта спілкування до інших людей і до самого себе у процесі міжособистісної взаємодії. При моральнісному, усвідомленому ставленні до процесу комунікації його учасники розглядаються як психологічно рівноправні партнери, суб'єкти, а не об'єкти спілкування, що є необхідною умовою ефективної взаємодії психолога і клієнта.

Культура спілкування не є остаточною характеристикою людини як суб'єкта спілкування, бо вона діалектично поєднує в собі досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії, який постійно збагачується практикою спілкування.

Культура мовленнєвого спілкування інтерпретується як якісна характеристику здатності людини до здійснення діяльності спілкування, що полягає у реалізації культури спілкування як єдності комунікативних знань, умінь і навичок особистості за допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні меті спілкування. Тобто, культура мовленнєвого спілкування виступає як складова поведінкового компоненту культури спілкування, і має місце на фазі реалізації мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів. При цьому мовленнєві засоби комунікації інтерпретуються як тотожні вербальним засобам, оскільки мовлення – це знакова система вербальної комунікації, в якій знаками виступають слова. Культура мовленнєвого спілкування як психологічне поняття розглядається як культура вербальних проявів, що базується на культурі мовлення у лінгвістичному (мовному) аспекті.

Культура мовленнєвого спілкування психолога інтерпретується як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компоненту його культури спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні цілям професійного спілкування.

Структурними компонентами культури мовленнєвого спілкування психолога виступають: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання.

Отже, в процесі фахової підготовки у майбутнього психолога повинні бути сформовані професійні знання про особливості ведення консультативної бесіди, психологічні механізми її початку та завершення як цілеспрямованого комунікативного процесу, про вимоги до формулювання професійних висловлювань та передбачувані результати їх психологічного впливу, про мовленнєві стратегії та критерії унормованого мовлення (культуру мовлення), знання про граматичні, семантичні та лексичні норми мовленнєвих конструкцій (культуру мови) тощо.

Критеріями професійного висловлювання психолога виступають: правильність висловлювання (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); доцільність висловлювання (спрямованість на мету та завдання професійної діяльності); зрозумілість (адекватність змісту психологічного повідомлення суб'єктивному сприйманню клієнта).

Професійно важливими особистісними детермінантами культури мовленнєвого спілкування психолога виступають: самоактуалізація як спрямованість особистості на професійне самовдосконалення; емпатійність як спрямованість на допомогу клієнту (передбачає прийняття його таким, яким він є); вміння встановлювати міжособистісний контакт з клієнтом, що

включає діалогічну спрямованість професійного спілкування психолога (установка на клієнта, ставлення до нього на основі довірчих стосунків).

У роботах психологів-практиків, які займаються підготовкою майбутніх спеціалістів, відзначається, що проголошені теоретичні постулати часто не співпадають з наявними реаліями і багато психологів-випускників виявляються не готовими до побудови діагностичного дослідження, до проведення індивідуального консультування, корекційної роботи, а тим більше до творчої взаємодії з клієнтами, хоча ці висновки також не підтверджені конкретними масовими дослідженнями та достовірними кількісними показниками. Звідси випливає необхідність продовження дослідження проблеми підготовки майбутнього психолога і, зокрема, формування його культури мовленнєвого спілкування з клієнтом у процесі фахової підготовки у ВНЗ, факторів впливу на цей процес, ефективності різних форм та методів роботи як викладачів, так і самих студентів як суб'єктів розвитку, що й стало предметом нашого дисертаційного дослідження.

Зміст першого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Ханецька Т.І. До проблеми формування умінь діалогічного спілкування “психолог - клієнт” / Т.І.Ханецька // Наукові записки: Збірник наукових праць НПУ ім.М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2000. – Ч.2. – С. 167-171.
2. Ханецька Т.І. До проблеми формування ефективної взаємодії психолога і клієнта / Т.І.Ханецька // Вісник: Збірник наукових статей викладачів, докторантів, аспірантів НПУ ім.М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2002. – Випуск 4. – С. 70-74.
3. Ханецька Т.І. Психологічні особливості мовленнєвого спілкування / Т.І.Ханецька // Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2002. – Випуск 18. – С.179-184.



4. Ханецька Т.І. Проблеми співвідношення мови, мовлення і мислення у психології / Т.І.Ханецька // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Вид-во Європейського університету, 2003. – Т.4. – С. 381-384.
- 5 Ханецька Т.І. Особистісні детермінанти культури спілкування майбутніх психологів / Т.І.Ханецька // Тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції “Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи”. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. – С. 190-192.

## РОЗДІЛ 2

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

#### 2.1. Методичні засади організації дослідження культури мовленнєвого спілкування

Проведений експеримент було організовано виходячи з основної мети дослідження, що полягає у виявленні особливостей динаміки рівня сформованості культури мовленнєвого спілкування студентів-психологів з переходом на старші курси.

Означена ціль дослідження зумовлена змістом висновків за результатами теоретичного аналізу проблеми професійного спілкування психолога з клієнтом в процесі психоконсультування. Висновки свідчать про необхідність вивчення динаміки формування культури мовленнєвого спілкування психологів в процесі їх фахової підготовки, тобто на етапі здобуття професійної психологічної освіти в умовах ВНЗ.

Гіпотетичні припущення про структуру та детермінанти культури мовленнєвого спілкування психолога, наведених у першому розділі, базується не тільки на основі узагальненого аналізу наукової літератури, але й на результатах пошукових досліджень, проведених нами на етапі теоретичного аналізу проблеми. Мета таких досліджень полягала у вивченні розуміння поняття “культура мовленнєвого спілкування”, її структури та особистісних детермінант психологами зі стажем роботи не менше трьох років, різним досвідом та формою роботи. Процедура пошукових досліджень передбачала опитування практичних психологів різних психологічних служб. Зміст опитувальника включав три відкритих та два закритих запитання:

- Що таке культура мовленнєвого спілкування у роботі психолога?
- Які компоненти включає структура культури мовленнєвого спілкування психолога?

- Які професійно важливі особистісні детермінанти впливають на розвиток культури мовленнєвого спілкування психолога?
- Чи свідчить сформованість структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування про її сформованість в цілому?
- Як впливає навчально-виховний процес у ВНЗ на динаміку формування та розвитку культури мовленнєвого спілкування майбутнього психолога?

Передбачалось, що отримані відповіді уточнюють та повніше розкривають уявлення про культуру мовленнєвого спілкування, яке склалось у респондентів. Перше запитання спрямоване на вивчення загального уявлення про досліджувану професійну здатність, друге – на з'ясування її структурних компонентів, третє – на визначення особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування, четверте – на вивчення думки щодо міри відповідності показників за названими компонентами рівню сформованості культури мовленнєвого спілкування психолога в цілому.

Всього було опитано 57 досліджуваних: з них 23 – практичні психологи приватних та державних психологічних служб та 34 – практичних психологів шкільних психологічних служб й районних центрів практичної психології та соціальної роботи м.Києва.

У 86% респондентів відповіді на друге запитання частково дублювали та доповнювали зміст відповідей на попереднє, що свідчить про відносно сформоване та цілісне уявлення про культуру мовленнєвого спілкування у опитуваних.

Всі досліджувані чітко стверджували про прямопропорційний зв'язок рівня сформованості компонентів культури мовленнєвого спілкування з рівнем її сформованості в цілому як професійної здатності та комплексного системного особистісного утворення, а також про безпосередній вплив особистісних детермінант на розвиток культури мовленнєвого спілкування. Наприклад, якщо респондент називав емоційну саморегуляцію та емпатію провідними особистісними детермінантами культури мовленнєвого

спілкування психолога, то визначивши рівень розвитку емпатії, та, встановивши рівень емоційної саморегуляції конкретного психолога, ми отримали матеріал, при узагальненні якого, прослідкували залежність комунікативних знань та комунікативно-мовленнєвих умінь і навичок з названими детермінантами.

Розширені відповіді на п'яте запитання засвідчили, що динаміку формування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів визначають умови фахової підготовки, яка є впливовим фактором професійного зростання. Останнє можливе, звичайно, за умов вмотивованості студентів в успішному навчанні та при їх спрямованості на самовдосконалення у професійному плані.

За результатами пошукових досліджень визначено структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування психолога, їх зміст та особливості. Встановлено наступний розподіл структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування фахівця (відповіді респондентів подані в узагальненій формі): вміння формулювати професійні висловлювання, адаптуючи їх до семантичного простору клієнта обрали 92% опитуваних; професійні знання у галузі психології спілкування та мовлення – 84%; навички професійного спілкування в комунікативному просторі з клієнтом – 80%; комунікативну компетентність – 77%; професійні комунікативні якості особистості психолога – 75%; комунікативні вміння та навички говорити та слухати (активне слухання, вміння дотримуватись пауз тощо) – 71%; культура комунікативної поведінки – 66%; загальну психологічну культуру особистості психолога (вихованість, тактовність, гуманістична спрямованість мислення, морально-етичні якості тощо) – 59%; знання норм літературної мови – 43%; вміння ефективно застосовувати психотерапевтичні прийоми та техніки у консультативній бесіді – 40% тощо.

Проаналізувавши дані опитування, видно що більшість респондентів назвали три основні компоненти в структурі культури мовленнєвого спілкування, які, власне, і репрезентують її. Серед десяти варіантів

узагальнених нами відповідей, провідне місце займають професійні комунікативні знання, вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєві навички. Ці відповіді, названі респондентами, співпадають з визначеними нами в результаті узагальнення наукових першоджерел структурними компонентами культури мовленнєвого спілкування.

Інші названі компоненти характеризують, більшою мірою, культуру спілкування психолога та його професійну компетентність в цілому. Наприклад, комунікативна компетентність, комунікативні вміння та навички говорити та слухати, вміння ефективно застосовувати психотерапевтичні прийоми та техніки у консультативній бесіді та комунікативні якості особистості психолога є складовими та ознаками його професійної компетентності. Культура комунікативної поведінки та культура спілкування, як свідчить проведений теоретичний аналіз, включені у загальну психологічну культуру особистості психолога, а знання норм літературної мови характеризують загальну обізнаність та рівень освіченості психолога.

Щодо професійно важливих особистісних детермінант, які впливають на розвиток культури мовленнєвого спілкування, серед запропонованого респондентами переліку ми узагальнили такі варіанти: емпатійність як спрямованість на допомогу іншому обрали 75% опитуваних; самоактуалізацію особистості психолога як ознаку професійного зростання - 67%; вміння встановити міжособистісний контакт з клієнтом в умовах діалогічно спрямованого спілкування - 65%; гуманістичну спрямованість професійної діяльності - 52%; дружельобну альтруїстичну форму поведінки з клієнтом на засадах демократії та гуманізму - 42%; “перцептивність” спілкування – вміння долати комунікативні бар’єри - 40%; розвинену саморегуляцію, самоуправління поведінкою та мовленням - 36%; саморегуляцію емоційного стану в процесі спілкування - 32%; самоосвіту - до 30% респондентів тощо.

Як бачимо, найбільша кількість виборів респондентами (зазначено у відсотках) припадає на три особистісні детермінанти, визначені нами у підрозділі 1.2. Саме емпатійність, самоактуалізація та вміння встановити міжособистісний контакт, у специфічному для нашого дослідження трактуванні, виступають основними професійно важливими особистісними детермінантами розвитку культури мовленнєвого спілкування майбутнього психолога у процесі фахової підготовки. Емпатійність ми розглядаємо як спрямованість особистості на допомогу клієнту, самоактуалізацію – як спрямованість на професійне самовдосконалення, що реалізується та розвивається в процесі професійного діалогічно спрямованого спілкування, вміння встановити міжособистісний контакт – як умову діалогічності у професійному спілкуванні та запоруку позитивного ставлення до клієнта на основі довірчих стосунків.

Отже, всі встановлені нами структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування та особистісні детермінанти її розвитку визначаються працюючими психологами як важливі та професійно необхідні для здійснення професійної діяльності.

Експериментальне дослідження культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів тривало протягом п'яти років (з 2001 року по 2007 рік) з дотриманням головної умови, що визначала об'єктивність емпіричних даних: первинне та кожне наступне діагностування вибірки на другому, четвертому та п'ятому курсах тривало у дві зустрічі (по дві методики на зустріч) наприкінці навчального року по закінченню літньої екзаменаційної сесії.

До участі в експерименті було залучено 130 студентів другого курсу спеціальності “Психологія” 2001-2002 н.р. та 2002-2003 н.р. денної форми навчання, серед них – 98 жіночої та 32 чоловічої статі віком від 17 до 27 років. Таким чином, вивчення динаміки формування культури мовленнєвого спілкування проводилось з одними і тими ж студентами протягом 2, 4 та 5 курсів.

У ролі незалежних експертів, узагальнені судження яких використовувалися на окремих етапах констатувального експерименту, виступили практичні психологи районних соціальних служб, центрів практичної психології та соціальної роботи м.Києва (всього 14 осіб).

Незалежними концептуальними змінними у проведеному дослідженні виступали особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування в умовах теоретичної та практичної професійної підготовки студентів, тобто в умовах навчання у ВНЗ протягом певного терміну. Залежна змінна (рівень культури мовленнєвого спілкування) у нашому випадку фіксувалась у відповідних показниках структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування, тобто мала багатовимірний характер. Це пояснює неможливість виявлення рівня культури мовленнєвого спілкування за єдиним комплексно представленим або статистично обрахованим показником, оскільки структурні компоненти мають власні вимірювані можливості та особливості динаміки в рівнях трьох незалежних змінних. Таким чином, проведений нами констатувальний експеримент не має характеру активного експерименту з маніпулюванням незалежною змінною, а передбачає кореляційне дослідження структури культури мовленнєвого спілкування психолога та факторний аналіз впливу особистісних детермінант на цю структуру.

Незалежна змінна фіксувалась у показниках динаміки особистісних детермінант. Некерованість умовами незалежної змінної у даному дослідженні ми компенсували контролем зовнішніх змінних у нашому дослідженні з метою забезпечити внутрішню валідність експерименту та уникнути супутного змішування. Серед зовнішніх змінних час тривалості експерименту виступав додатковою змінною.

Навчальні умови експерименту ґрунтувались на принципах демократичності методів викладання у ВНЗ та на основі високого досвідного професіоналізму і змістовності у складанні навчальних програм. Більшість навчальних технологій викладання мають розвивальний характер та базуються на індивідуальному підході до кожного студента. Відносність

умов дослідження визначається гнучкістю концептуальних позицій та методологічних підходів викладачів психології в межах одного і того ж навчального закладу, тому керованість зовнішніми змінними з боку експериментатора має опосередкований характер: професійна підготовка конкретного студента чи академічної групи певним чином залежить від рівня професійної підготовки, компетентності та педагогічної майстерності конкретного викладача. Ця підготовка створює сприятливе особистісно орієнтоване підґрунтя, на якому розвиваються детермінанти культури мовленнєвого спілкування майбутніх фіхівців.

Таким чином, ми припустили, що рівні незалежних змінних змінюються з переходом на наступний курс і прямопропорційно впливають на зміну рівня залежної змінної. Така залежність, за нашими припущеннями, повинна була мати характер монотонного зростання. Наші очікування справдились. При цьому рівень сформованості культури мовленнєвого спілкування на попередньому курсі є основою та головною умовою для підвищення його на наступному курсі, тобто культура мовленнєвого спілкування психолога розвивається поетапно.

Враховуючи те, що незалежними виступають також суб'єктивні змінні (характер досліджуваного, його установки, переконання та світогляд тощо), які є константними і, які неможливо змінювати довільно, їх тісний та очевидний взаємозв'язок з залежною змінною було означено як зовнішню змінну, супутний вплив якої не було зафіксовано в результатах експерименту. Це означає, що, якщо, наприклад, серед досліджуваних були студенти, навчання яких було вмотивоване отриманням диплому про вищу освіту, а не здобуванням знань, то на етапі інтерпретації експериментальних даних, цей суб'єктивний фактор не враховувався.

Ключовою додатковою змінною в даному експерименті виступали часовий фактор, протягом якого відбувається навчання та підготовка студентів.



Додатковими змінними виступали також дані щодо віку та статі досліджуваних. Орієнтація на такі показники зумовлена принципом узагальнення кінцевих результатів по відношенню до експериментальної вибірки. Загалом, сформована вибірка складалась з представників періоду дорослішання, починаючи з віку ранньої юності до 27 років включно.

Отже, сутність констатувального експерименту полягала у вивченні особливостей динаміки структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів з метою встановлення характеру їх взаємозв'язку та взаємозалежності у культурі мовленнєвого спілкування як комплексного системного утворення.

Природним було формування вибірки з числа студентів – майбутніх психологів на базі НПУ імені М.П. Драгоманова: основний акцент у процесі навчання студентів-психологів Інституту педагогіки та психології приділяється формуванню та розвитку професійних якостей майбутніх фахівців, а також створенню можливостей особистісного розвитку та самовдосконалення.

Базовими принципами психологічного навчання в Інституті педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова виступають такі:

- створення умов для особистісного росту та саморозвитку студентів шляхом активного використання в процесі навчання психотерапевтичних технік та прийомів, спрямованих на формування окремих особистісних якостей майбутніх психологів;
- активізація процесу професійного самовизначення шляхом ідентифікації студентів із суб'єктом своєї майбутньої діяльності, психологічна підтримка прийняття відповідальності за власний професійний вибір;
- спрямованість на розвиток вищого рівня системи професійних якостей;
- добровільний характер саморозкриття;
- недирективний стиль викладання;
- орієнтація в процесі навчання на творчу співпрацю.

Констатувальний експеримент полягав у застосуванні відповідних психодіагностичних валідизованих методик, предмет яких відповідає змісту залежних та незалежних змінних, а інтерпретаційні (вимірні) шкали – показникам фіксації динаміки змінних. Виняток становить вивчення рівня академічної успішності з певних навчальних дисциплін та різних видів психологічних практик як показника володіння професійними комунікативними знаннями: воно обмежувалось констатацією середнього арифметичного від середніх балів успішності за кожну сесію курсу у конкретного студента.

Крім того, у психологічних дослідженнях є дані про позитивну кореляцію академічної успішності студентів із самоактуалізацією особистості [290, 303]. За даними більшості досліджень кореляційний аналіз між показниками самоактуалізації особистості студентів та середнім балом успішності показав наявність певної залежності цих змінних у таких коефіцієнтах кореляції (за результатами останньої екзаменаційної сесії): 0,41 для студентів II курсу; 0,46 - для IV курсу та 0,48 - для V курсу (в гуманітарних науках кореляція вважається сильною, якщо її коефіцієнт вищий за 0,60) [84].

Але в нашому дослідженні рівень професійних комунікативних знань виступає структурним компонентом предмету дослідження, а самоактуалізація – його особистісною детермінантою, тому такі дані є свідченням наявності лише кореляційних зв'язків, а не факторних, як у нашому випадку з трьома незалежними змінними.

Дослідження рівня сформованості вміння формулювати професійні висловлювання та рівня розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок також становить виняток: ми використали додаткову літературу, що включає теоретичний аналіз досвіду консультативної практики із застосуванням ситуаційних задач, які було запропоновано на розсуд досліджуваним. Такими джерелами ми обрали роботи відомих консультантів–психологів (Г.В.Бурменська, М.І.Буянов, Ф.Є.Василюк, С.В.Васьковська,

П.П.Горностай, А.Б.Добрович, Е.Г.Ейдемїллер, М.І.Козлов, А.І.Лїдерс та інші) [53, 56, 130 та ін.].

Ситуації, запозичені нами з опрацьованої літератури, були надані досліджуваним з певними скороченнями та незначними змінами тексту, але це не вплинуло на зміст стимульного матеріалу (власне описаної проблемної ситуації). Запропоновані студентам ситуації взято з реального консультативного досвіду роботи шкільних психологів-практиків. При цьому всі імена та деякі факти з життя клієнтів було змінено з метою дотримання принципу конфіденційності та неможливості їх ідентифікації. Зазначимо, що такий підхід було застосовано і названими авторами, тому додаткова модифікація змісту задач з нашого боку унеможливила наявність випадкового впізнавання досліджуваними себе або ж своїх знайомих у поданих текстах.

Особливу увагу ми звернули саме на змістовий компонент ситуаційних задач, адже проблема, яку потрібно було вирішити студентам - майбутнім психологам, повинна була бути типовою та актуальною на сучасному етапі розвитку шкільної психології. Так, наприклад, для аналізу та розв'язання студентами поставлених проблем, нами було підібрано проблеми індивідуальної своєрідності учнів у їх зовнішності та/чи особливостях поведінки, що визначають негативне до них ставлення з боку однокласників (1 тип проблем); проблеми невідвідування школи, прогулів, конфліктів з батьками, проблеми так званих "важких дітей" (2 тип проблем); відчуження учня у класному колективі, соціальна ізоляція (3 тип проблем); порушення педагогічної етики вчителями, проблеми спілкування з дорослими (4 тип проблем) тощо.

Процедура дослідження полягала, по-перше, у пред'явленні студентам друкованого роздаткового матеріалу по 3 проблемних ситуації в межах вище названих типів проблем. На нашу думку, найоптимальнішою формою дослідження даного компоненту культури мовленнєвого спілкування є індивідуальна, тобто в процесі спілкування дослідника та досліджуваного,

коли останній усно формулює висловлювання, які фіксуються за допомогою аудіоапаратури або ж протоколюються письмово. Звичайно, стан визначених нами критеріїв професійного висловлювання можна прослідити і з письмової роботи студента, виконаної в позааудиторний час вдома. Але другий підхід є необ'єктивним, адже студенти можуть використати відповідну літературу, щоб подати більш “правильний” або “хороший” матеріал. Реалізація індивідуальної форми дослідження віч-на-віч з дослідником ускладнюється в силу значної тривалості такої роботи та можливості особистісного впливу експериментатора на “чистоту” завдання, що виконується досліджуваними. Тому ми вирішили скористатися груповою, тобто більш звичною в умовах навчання, формою дослідження з подальшим аналізом письмових відповідей студентів. При цьому досліджуваним було надано по три ситуації з різних проблем так, щоб не перевантажити їх великим обсягом інформації, яку необхідно опрацювати. З повторним дослідженням даної детермінанти на старших курсах подані ситуації не повторювались, тобто кожен досліджуваний протягом всього дослідження проаналізував дев'ять різних психологічних проблем.

По-друге, досліджуваним було запропоновано теоретично проаналізувати зміст проблеми з огляду на її психологічне підґрунтя та механізми детермінації. Зокрема, пропонувалось визначити сутність та структуру описаного конфлікту, рівень відхилення або відповідності особливостей психічного розвитку клієнта (клієнтів), які розглянуті в тексті, віковій нормі певного вікового періоду, варіанти вирішення ситуації тощо. Таке завдання було позначено у стимульних бланках як теоретична частина.

По-третє, процедура передбачала висвітлення студентами свого власного бачення різних варіантів надання психологічної допомоги, виходячи зі змісту описаної проблеми. Таке бачення, згідно з поданою інструкцією, потрібно було зафіксувати з урахуванням не тільки безпосередніх посадових дій психолога, але й з написанням конкретних

рекомендацій клієнту (клієнтам) у формі прямої мови (у стимульних бланках це завдання було позначено як практична частина).

Теоретичний аналіз проблеми та запропоновані студентами шляхи вирішення її виступали додатковою інформацією, яка свідчила про рівень професійних знань та рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками майбутнім фахівцем за критерієм відповідності граматичних конструкцій нормам літературної мови. Цей рівень знань, як показали остаточні результати дослідження, визначається рівнем академічної успішності і підтверджує об'єктивність його оцінки. Академічну успішність ми досліджували з низки навчальних дисциплін та проходження студентами різних видів практик, за допомогою яких формуються професійно-комунікативні знання у структурі культури мовленнєвого спілкування.

Отже, у теоретичній частині ми мали можливість не тільки визначити як майбутні психологи вміють пояснювати та вирішувати психологічну проблему, але й дослідити їх комунікативно-мовленнєві навички граматично правильно будувати речення у письмовому мовленні.

На особливостях змісту рекомендацій (практична частина) ми зробили основний акцент в процесі якісної обробки зібраних матеріалів, адже сформульовані висловлювання майбутніх психологів у формі прямої мови від першої особи однини найповніше ілюструють сформованість (несформованість) комунікативно-мовленнєвих навичок та вміння формулювати професійні висловлювання у спілкуванні майбутнього психолога з клієнтом (хоча й уявним). Зокрема, таким чином ми змогли виявити навички студентів обирати адекватний стиль мовлення та використовувати багатий лексичний запас для формулювання професійних висловлювань.

Нижче ми подаємо приклади проблемних ситуаційних задач, які виступали стимульним матеріалом у самостійній роботі досліджуваних (інші ситуаційні задачі використовувалися в межах подібних типів проблем) (у додатку Ж наведений повний зміст даних ситуаційних задач).

“Не такий, як всі” (Тип 1).

Подано проблему гіперактивного учня п'ятого класу, який, як правило, відчуває емоційне благополуччя у спілкуванні з однокласниками на тлі надмірної рухливості, тобто непосидючості на уроках та перервах. Однак поведінка хлопця одразу ж набуває агресивних ознак у вигляді роздратування та жорстокості в разі образи його з боку однокласників за найменшу провину чи незначну помилку. При цьому зміст образ учні пов'язують з яскраво вираженим рудим кольором волосся хлопця.

“Прогульщик” (Тип 2).

Подано проблему батьків одинадцятирічного хлопця, які дізнались, що їх син не відвідував школу протягом останнього місяця, при цьому щоранку він збирався до школи. Потім він вештався містом, а повернувшись додому, сумлінно виконував домашні завдання з усіх предметів, які йому ніби-то задавали. Також учень маскував свої прогули “заповненням” щоденника оцінками. В школі тривалу відсутність хлопця пояснювали його хворобливістю, а тому вважали, що він лікується. Насправді ж, хлопець захоплювався шкільними заняттями, але так і не зміг адаптуватися до нового класного колективу та власне шкільного навчання у школі у зв'язку з переїздом сім'ї на нову квартиру в інший мікрорайон.

“Відчужена” (Тип 3).

Описано проблему учениці 5-го класу, з якою до психолога звернулись батьки. Причина міжособистісного конфлікту дівчини з більшістю учнів класу полягає у негативному характері “відчуженої” дівчинки: їй властиві неправдивість, ябедництво та підлабузництво. Приводом до постійної вербальної та фізичної образи дівчини було надумане приписування їй однокласниками провини за ненавмисно розбите скло під час провітрювання кабінету. Образа носить постійний та жорстокий характер.

Додаткова інформація: дівчина в сім'ї одна, батьки мало приділяють їй уваги у зв'язку з постійною зайнятістю; в даному класі навчається з першого дня; вчиться посередньо.

“Сувора вчителька” (Тип 4).

За допомогою до психолога звернулись батьки десятикласника у зв'язку з упередженим ставленням класного керівника до їхнього сина. Таке ставлення полягало у постійних образах хлопця з боку вчительки щодо виражених “жіночих” ознак у його зовнішності, особливо стосовно його довгого прямого волосся, яке одного разу на уроці вона власноруч обрізала ножицями в присутності всього класу.

Додаткова інформація: учень захоплюється живописом, має добре розвинені творчі здібності; вчиться посередньо; виховується у повній сім'ї разом зі старшим братом; вирізняється замкнутим, але доброзичливим характером; у класного керівника спостерігається авторитарний стиль спілкування; живе наодинці, без сім'ї та дітей.

Враховуючи специфіку предмету дослідження, вважаємо за доцільне розглянути загальні характеристики застосованих нами психодіагностичних методик, за допомогою яких ми вивчали особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів, і, зокрема, проаналізувати їх вимірні та інтерпретаційні можливості.

З метою діагностики рівня самоактуалізації досліджуваних нами було використано методику “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза та М.В. Загики [5].

САТ – це адаптований російськомовний варіант опитувальника особистісних орієнтацій Е.Шострома (Personal Orientation Inventari – POI), який вимірює самоактуалізацію як багатомірну величину [301, 302]. POI було розроблено на основі теорії самоактуалізації А.Маслоу, концепцій психологічного сприймання часу та часової орієнтації суб'єкта Ф.Перлза та Р.Мея, ідей К.Роджерса та інших теоретиків екзистенціально-гуманістичного напрямку в психології.

САТ побудовано за тим же принципом, що і POI та складається із 126 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного або поведінкового характеру, зміст яких відрізняє людину, що самоактуалізується, від

невротика. Пункти побудовано за принципом вимушеного вибору, що дозволяє зареєструвати два базових та дванадцять додаткових параметрів самоактуалізації. Самі шкали або, інакше кажучи, складові самоактуалізації, аналогічно пунктам тесту, були підібрані на основі опитування психотерапевтів, що працюють за екзистенціально-гуманістичним підходом. Ці шкали характеризують основні життєві сфери особистості, що самоактуалізується. Судження не завжди виявляються строго альтернативними. Досліджуваним було запропоновано обрати таке твердження, яке найбільшою мірою відповідає їх уявленням або звичному стилю поведінки (Додаток А.1).

САТ вимірює самоактуалізацію за двома базовими шкалами та дванадцятьма допоміжними. Базовими виступають шкали компетентності у часі та підтримки. На відміну від допоміжних, вони незалежні одна від одної і не мають спільних пунктів. Дванадцять допоміжних шкал складають шість блоків – по дві шкали у кожному. Кожний пункт тесту входить до складу однієї чи більше допоміжних шкал і, як правило, в одну базову. Таким чином, додаткові шкали фактично включені в основні, адже за змістом вони складаються з однакових пунктів. Подібна структура тесту, на наш погляд, дозволяє діагностувати більше показників, не збільшуючи при цьому обсяг тесту. Розглянемо детальніше діагностичні категорії САТ – структуру та діагностичну інформативність шкал.

Шкала компетентності у часі (Тс) включає 17 пунктів. Високі бали за цією шкалою свідчать, по перше, про здатність суб'єкта жити сьогоднішнім, тобто переживати дану мить свого життя у всій її повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого чи підготовку до майбутнього “справжнього” життя; по друге, про здатність відчувати нерозривність минулого, теперішнього та минулого, тобто бачити своє життя цілісним. Саме таке світосприймання, психологічне сприймання часу досліджуваним свідчить про високий рівень самоактуалізації його особистості. Низький показник означає орієнтацію особистості лише на один із відрізків часової шкали



(минуле, теперішнє чи майбутнє) та (або) дискретне сприймання свого життєвого шляху.

Шкала підтримки (I) – найбільша шкала тесту (91 пункт) – вимірює ступінь незалежності цінностей та поведінки суб'єкта від внутрішнього впливу (“внутрішня підтримка”). Високі бали за даною шкалою свідчать про відносну незалежність людини у своїх вчинках, намагання керуватись у житті власними цілями, переконаннями, установками та принципами, що, однак, не означає ворожості до зовнішнього світу та конфронтації з груповими нормами. Людина вільна у виборі, не схильна до зовнішніх впливів. Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності досліджуваного (“особистість, що керується ззовні”), зовнішній локус контролю.

На відміну від розгянутих базових шкал, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів. Надалі прояв високих показників за додатковими шкалами свідчитиме про високий рівень самоактуалізації.

Шкала ціннісних орієнтацій (SAV) (20 пунктів) вимірює те, якою мірою людина усвідомлює цінності, що властиві самоактуалізованій людині.

Шкала гнучкості (Ex) (24 пункти) діагностує ступінь гнучкості досліджуваного в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з людьми, здатність швидко та адекватно реагувати на мінливу ситуацію. Шкали ціннісних орієнтацій та гнучкості поведінки доповнюють одна одну, утворюючи блок цінностей. Перша шкала характеризує власне цінності, друга – особливості їх реалізації у поведінці.

Шкала сензитивності до себе (Fr) (13 пунктів) визначає якою мірою людина усвідомлює свої потреби та почуття, наскільки вона добре їх відчуває та рефлексує.

Шкала спонтанності (S) (14 пунктів) вимірює здатність індивіда спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття. Високий бал за цією шкалою не означає, що у людини відсутня здатність до продуманих,

цілеспрямованих дій: він лише свідчить про можливість чітко не спланованого стилю поведінки, про те, що досліджуваний не боїться вести себе природно та легко, а також демонструвати іншим свої емоції. Названі дві шкали утворюють блок почуттів. Перша шкала визначає те, наскільки людина усвідомлює власні почуття, друга – в якій мірі вони проявляються в поведінці.

Шкала самоповаги (Sr) (15 пунктів) діагностує здатність досліджуваного цінувати свої переваги, позитивні якості характеру, поважати себе за них.

Шкала самоприйняття (Sa) (21 пункт) реєструє ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків. Ці шкали утворюють блок самосприймання.

Шкала уявлень про природу людини (Nc) складається з 10 пунктів. Високий показник свідчить про схильність досліджуваного сприймати природу людини як позитивну та не враховувати дихотомії мужності – жіночості, раціональності – емоційності тощо.

Шкала синергії (Sy) (7 пунктів) визначає здатність людини до цілісного сприйняття світу людей, до розуміння зв'язку між протилежностями, таких як гра та робота, тілесне та духовне. Названі шкали утворюють блок концепції людини.

Шкала прийняття агресії (A) складається з 16 пунктів. Високий бал за даною шкалою свідчить про здатність індивіда приймати свою роздратованість, гнів та агресивність як нормальний прояв людської природи. Зазначимо, що в даному випадку мова не йде про виправдовування своєї антисоціальної поведінки.

Шкала контактності (C) (20 пунктів) характеризує здатність людини швидко встановлювати глибокі та тісні емоційно насичені контакти з людьми або, за усталеною у вітчизняній соціальній психології термінологією, здатність до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Шкали прийняття агресії та контактності складають блок міжособистісної чутливості.

Шкала пізнавальних потреб (Cog) складається з 11 пунктів, що визначають ступінь вираженого стремління студентів до отримання знань про навколишній світ.

Шкала креативності (Cr) (14 пунктів) характеризує вираження творчої спрямованості особистості майбутніх психологів.

Шкали пізнавальних потреб та креативності складають блок ставлення до пізнання. Введення останніх двох шкал до тесту було пов'язано з необхідністю введення блоку показників, що діагностують рівень творчої спрямованості особистості як одного з концептуально важливих елементів феномену самоактуалізації.

З метою діагностики вміння майбутніх психологів встановити міжособистісний контакт зі співрозмовником ми скористалися методикою “Інтерперсональна діагностика” Т.Лірі у модифікації Л.М.Собчик [230].

Методика призначена для вивчення уявлень досліджуваних про себе та ідеальне “Я”, а також з метою вивчення взаємовідносин у малих групах. Опитувальник дає можливість виявити домінуючий тип ставлення до людей у самооцінюванні та взаємооцінюванні.

В залежності від змісту інструкції експериментатор має можливість дослідити поведінку людей через оцінку її іншими людьми або ж шляхом самооцінювання, чи, описуюючи своє ідеальне “Я”. В нашому дослідженні завдання полягало у констатації динаміки варіантів міжособистісної взаємодії майбутніх психологів через самооцінювання властивих їм характеристик. Стимульний матеріал до методики було подано у брошурному вигляді (Додаток Б).

При вивченні міжособистісних стосунків часто виділяють два фактори: домінування-підпорядкування та дружелюбність-агресивність. Саме ці фактори визначають загальне враження про людину в процесі міжособистісного сприймання.

Опитувальник складається з набору 128 стислих суджень (характеристик досліджуваного), за якими слід оцінити образ “Я” на момент обстеження. Самохарактеристики рівномірно розподілено по 8 октантах психограми методики (по 16 у кожному), які відображають певний тип міжособистісних взаємин. Вони впорядковані за принципом висхідної інтенсивності. Судження, спрямовані на виявлення певного типу взаємин, групуються по чотири і повторюються через рівну кількість визначень. Число самохарактеристик, вибраних респондентом з загальної кількості віднесених до того чи іншого октанту, свідчить про рівень сформованості у нього відповідного типу взаємин.

Низькі показники по всіх 8 октантах (від 0 до 3 балів) свідчать, як правило, про нещирість та невідвертість опитуваних. Показники за всіма октантами в межах 8 балів властиві гармонічним, гарно адаптованим особистостям. Показники, що виходять за межі 8 балів, вказують на акцентуацію властивостей, яка і виявляється відповідними октантами, а їх зростання до рівня 14 – 16 пов’язано, як правило, з істотними проблемами у соціальній та професійній адаптації особистості.

Т.Лірі розподілив максимальну оцінку рівня (16 балів) на чотири ступеня вираженості ставлення до інших:

- 1) низький (0-4 бали);
- 2) помірний (5-8 балів);
- 3) високий (9-12 балів);
- 4) екстремальний (13-16 балів).

Перші два ступеня свідчать про адаптивну поведінку досліджуваного, інші два – про екстремальну поведінку до патології.

Розрізняють такі типи міжособистісних взаємин, які означені в таких октантах:

I октант – владність, лідерство: при показниках до 8 балів - виявляє впевненість у собі, вміння бути хорошим порадиником, організатором з розвинутими якостями керівника; при вищих показниках (до 12 балів) –

переоцінку власних можливостей, нетерпимість; показники понад 12 балів свідчать про дидактичність, імперативну потребу командувати іншими, наявність рис деспотизму.

II октант – незалежність, домінування: октант вказує на впевненість, незалежність, орієнтацію на змагання (до 8 балів), які можуть переростати у почуття власної зверхності, тенденцію завжди мати власну думку, відмінну від думки інших, та займати відособлене місце в колективі (12 – 16 балів).

III октант – прямолінійність, агресивність: октант вказує на щирість, безпосередність, прямолінійність, настирність у досягненні мети (до 8 балів), або ж на надмірну впертість, недружелюбність, нестриманість та запальність (високі бали).

IV октант – недовірливість, скептицизм: у досліджуваного присутні реалістичність у судженнях та вчинках, скептичність та нонконформізм (до 8 балів), або ж недовірливість, критичність, підозрлість та незадоволення всім (високі бали).

V октант – покірність, сором'язливість: ознаки скромності, сором'язливості, нерішучості, схильності перебирати на себе чужі обов'язки (до 8 балів), які переростають у повну покірність, самоприниження, надмірне почуття провини (високі бали).

VI октант – залежність, слухняність: октант вказує на потребу у довірі та підтримці з боку інших людей, у їхній увазі (до 8 балів), або ж на надмірний конформізм, повну залежність від думки інших (високі бали).

VII октант – співробітництво, конвенційність: октант полягає в орієнтації досліджуваного на тісне співробітництво з референтною групою, дружні взаємини з оточуючими (до 8 балів), яка переходить у компромісну поведінку, прагнення підкреслити свою належність до більшості, надмірну нестримність у виявленні своєї доброзичливості до інших (високі бали).

VIII октант – відповідальність, великодушність: виражена готовність допомагати оточуючим, розвинуте почуття відповідальності (до 8 балів), або

ж підкреслений альтруїзм, гіперсоціальні установки, м'якосердя, надмірна послужливість (високі бали).

Першим чотирьом типам міжособистісних взаємин – I, II, III і IV октанти – притаманні домінування нонконформістських тенденцій, схильність до конфліктів (III і IV), незалежність позиції, готовність відстоювати свою точку зору, тенденція до лідерства (I і II). Чотири інші типи – V, VI, VII та VIII октанти – виявляють діаметрально протилежні тенденції: домінування конформістських установок, підпорядкованість у стосунках (VII і VIII), невпевненість у собі, залежність від інших, схильність до компромісів (V і VI).

З метою дослідження рівня емпатійності майбутніх психологів ми використовували методику діагностики рівня емпатійних здібностей В.В.Бойка [206]. Вибір такого діагностичного інструмента ми обгрунтуємо, виходячи з очевидної думки про те, що емпатійність як особистісна властивість професіонала може бути констатована лише після здобуття студентами вищої освіти, в процесі набуття професійного досвіду, тобто коли емпатійність конкретного досліджуваного вже сформована його (її) власними зусиллями. Саме тому на етапі професійної підготовки студентів природно вивчати рівень їх емпатійних здібностей як передумови та основи формування і розвитку емпатійності у спілкуванні в процесі реалізації акту емпатії.

Методика В.В.Бойка складається з 36-ти суджень, зміст яких представлено від першої особи і полягає у вираженні конкретних ситуацій, в яких досліджуваний аналізує свої емпатійні здібності, фіксуючи відповідь “так” (погоджуюсь) або “ні” (не погоджуюсь). Стимульний матеріал було подано у брошурному вигляді (зразок у Додатку В).

Обробка діагностичного матеріалу за методикою В.В.Бойка полягає у підрахунку правильних відповідей, що відповідають ключу, за кожною з 6-ти шкал. Потім визначається сумарна оцінка.

Інтерпретація результатів полягає в аналізі показників за кожною шкалою та загальної сумарної оцінки рівня емпатії. Оцінка за кожною шкалою може варіюватись від 0 до 6 балів і вказує на значимість конкретного параметру в структурі емпатії. Розглянемо інформативність діагностичного матеріалу за кожною шкалою.

Шкала раціонального каналу емпатії (I) характеризує спрямованість уваги, сприймання і мислення досліджуваного на сутність будь-якої людини - на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншої людини, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку, або мотивацію інтересу до інших. Партнер приваблює увагу своєю буттєвістю, що дозволяє тому, хто емпатує, безоціночно виявляти його сутність.

За шкалою емоційного каналу емпатії (II) фіксується здатність досліджуваного входити в емоційний резонанс з іншими – співпереживати, бути співучасником. Емоційна чутливість в даному випадку стає засобом “входження” в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо лише тоді, коли відбулося енергетичне налаштування на того, кого емпатують. Співпереживання та співучасть виконують роль єдиної ланки, провідника від того, хто емпатує, до свого партнера і навпаки.

Бальна оцінка за шкалою інтуїтивного каналу емпатії (III) свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається у підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються та узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, на думку автора методики, менше залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприймання партнерів.

Шкала установок, що сприяють або перешкоджають емпатії (IV), відповідно, полегшує, або ускладнює дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, вірогідно, знижується, якщо людина намагається уникати особистісних контактів, вважає недоречним проявляти допитливість

до іншої особистості, переконала себе спокійно ставитись до переживань і проблем інших. Подібні умонастрої суттєво обмежують діапазон емоційної чутливості та емпатійного сприймання. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Шкала проникаючої здатності в емпатії (V) розглядається як важлива якість людини, що дозволяє їй створювати атмосферу відкритості, довірливості, душевності. Кожен з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну, або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрливості перешкоджає розкриттю і емпатійному збагненню.

Шкала ідентифікації (VI) – ще одна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншу людину на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації лежить легкість, рухливість та гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

Шкальні оцінки грають додаткову роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник теоретично може змінюватись у межах від 0 до 36 балів. За попередніми даними, можна вважати, що 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії; 29-22 – середній; 21-15 – занижений; менше 14 балів – дуже низький.

Узагальнюючи зміст підрозділу 2.1, зазначимо, що констатувальний експеримент проводився у чотири послідовно реалізовані етапи.

На першому етапі нами було проведено пошукове дослідження з метою визначення структури та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування працюючих психологів зі стажем роботи не менше 3-х років, проаналізовано результати отриманого матеріалу та теоретично обгрунтовано доцільність виокремлення розглянутих залежних змінних у експериментальному дослідженні. На цьому ж етапі ми визначили зміст експериментальної гіпотези, означили змінні та підібрали відповідні діагностичні методики.



На другому етапі проводилась діагностика досліджуваних, що тривала протягом п'яти років. На цьому етапі ми також проводили первинну обробку матеріалів та оголошували результати обстеження досліджуваним, інтерпретуючи дані згідно з вимогами відповідної методики, проводили індивідуальні бесіди за бажанням студентів.

На третьому етапі було здійснено узагальнення результатів дослідження, проведено якісний та статистичний аналіз динаміки розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів та її особистісних детермінант, побудовано зведені таблиці та графіки діагностичних даних (підрозділ 2.2, підрозділ 2.3).

На четвертому етапі нами було сформульовано висновки на основі інтерпретації отриманих результатів дослідження з метою верифікації чи спростування експериментальної гіпотези.

## **2.2. Особливості та рівень розвитку основних компонентів культури мовленнєвого спілкування у студентів – майбутніх психологів**

Аналізуючи результати дослідження динаміки формування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів в процесі здобуття професійної психологічної освіти, у констатувальному експерименті ми намагалися керуватись принципом об'єктивності на кожному з його етапів.

По-перше, з досліджуваними було проведено попередні зустрічі з метою роз'яснення цілей дослідження та обґрунтування їхньої виняткової ролі у реалізації їх. Вибірка була сформована на добровільних засадах і у 2001 р. складала 60 студентів 2 курсу спеціальності “Психологія” денної форми навчання. У 2002-2003 н.р. вибірку було розширено до 130 осіб з метою отримання більш достовірних та надійних даних. Як вже було зазначено, експеримент проводився з одними і тими ж студентами після закінчення ними 2 курсу (Експ. гр. I), наприкінці 4 курсу (Експ. гр. II) та, закінчуючи їх випуском на 5 курсі (Експ. гр. III). Таке довготривале

дослідження (5 років) вимагало особливого вмотивування студентів для їхнього бажання та готовності брати участь в обстеженні. З цією метою нами було організовано та проведено оглядові семінари на тему: “Культура спілкування психолога: актуальність проблеми та шляхи її вирішення”, протягом яких досліджувані всіх курсів були ознайомлені з основними труднощами у вирішенні даної проблеми на сучасному етапі розвитку психологічної науки. Завдяки такій просвітницькій роботі, а також за рахунок групових та індивідуальних бесід, нами було переконливо вмотивовано важливість тривалої участі студентів в експерименті та гарантовано дотримання принципу конфіденційності.

По-друге, протягом процедури обстеження нами було застосовано стандартизовані брошурні бланки, зміст яких чітко відповідав змістові стимульного матеріалу методик. Використання брошурного варіанту діагностики зумовило зниження впливу особистості експериментатора на суб’єктні додаткові змінні та, зокрема, на “чистоту” діагностичних даних.

По-третє, на етапі первинної обробки діагностичних даних, ми керувались всіма вимогами до використовуваних методик, на основі яких були зроблені остаточні висновки щодо верифікації експериментальної гіпотези: інтерпретацію даних та якісний аналіз результатів проведено відповідно до вимірних можливостей шкал застосованих методик. Це дало змогу наочно прослідити динаміку зміни залежних змінних у числових значеннях, які ми ілюструємо у даному розділі у зведених таблицях. При цьому отримані нами результати та висновки можна вважати достовірними по відношенню лише до аналогічних виборок з генеральної сукупності, тобто до таких, що відповідають віковим та статевим критеріям студентів – майбутніх психологів.

В процесі аналізу отриманих даних ми обрахували проміжні результати окремо за кожною методикою. При цьому обрахунки здійснювались відповідно до специфіки предмету дослідження, тобто так звані “сирі” показники було узагальнено в межах рівня самоактуалізації, емпатійності та

типу міжособистісних стосунків, а потім узгоджено між собою з рівнем академічної успішності, вмінням формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєвими навичками задля отримання більш визначеної картини щодо динаміки культури мовленнєвого спілкування.

Розглянемо процедуру обробки даних та визначимо проміжні результати експерименту.

Досліджуючи динаміку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування, ми застосовували метод вивчення продуктів діяльності у вивченні рівня професійних комунікативних знань. За рахунок аналізу рівня академічної успішності, який виступає показником засвоєних комунікативних знань, ми дослідили цей компонент без залучення досліджуваних до безпосереднього обстеження.

Розрахунки рівня професійних знань, який виражається у рівні успішності студентів проводились нами із застосуванням звітних матеріалів деканату Інституту педагогіки та психології НПУ ім.М.П.Драгоманова після закінчення навчального року.

Серед навчальних дисциплін, вивчення яких формує професійні комунікативні знання психолога, нами було виокремлено такі: сучасна українська мова (знання норм літературної мови); основи культури і техніки мовлення (знання культури і технік мовлення); основи риторики (знання прийомів та засобів красномовства, способів збагачення лексичного запасу мовця); соціальна психологія (знання основних закономірностей міжособистісного спілкування); психологія спілкування (знання структури, змісту, цілей, засобів, механізмів, функцій та видів спілкування тощо); основи психоконсультації та психокорекції (знання закономірностей проведення консультативної бесіди, основних технологій та прийомів професійного спілкування, особливостей реалізації їх у індивідуальній та груповій формах консультативної і корекційної роботи); психологія професійної кар'єри (знання особливостей професійного спілкування з різним контингентом працівників та їх психологічного супроводу);

психологія конфлікту (знання способів уникнення та подолання конфліктів в професійному спілкуванні, психологічних механізмів саморегуляції поведінки у конфліктних ситуаціях роботи з клієнтом тощо); тренінг спілкування та самопізнання (знання особливостей ведення комунікативного процесу в тренінговій роботі, закономірностей психологічного впливу на клієнта інтерактивними засобами тренінгу); основи психотерапії (знання закономірностей психотерапевтичного впливу в професійному спілкуванні, особливостей комунікативної взаємодії між психологом та клієнтом); інноваційні тренінгові методики (знання особливостей ведення комунікативного процесу в сучасній тренінговій практиці); сімейне консультування (знання закономірностей професійного спілкування у сімейній консультативній практиці); консультативна психологія (знання закономірностей професійного спілкування у різних напрямках психологічного консультування); основи психоаналізу (знання особливостей професійного спілкування у психоаналітичній психології).

Окрім того, нами було проаналізовано рівень академічної успішності за результатами проходження студентами виробничих практик: психодіагностичної, психокорекційної та стажистської (остання полягає у реалізації психодіагностичних, психокорекційних та психоконсультативних завдань). Вони формують та розвивають не тільки професійні навички та вміння, але й поглиблюють професійно важливі комунікативні знання: знання особливостей міжособистісної взаємодії у спілкуванні з клієнтами різного віку, засобів подолання труднощів у встановленні первинного контакту, знання способів подолання бар'єрів у спілкуванні у психоконсультативній, психодіагностичній та психокорекційній роботі, знання механізмів та прийомів встановлення діалогічної інтенції та ведення бесіди з клієнтом на всіх етапах роботи (на початку діагностування та в процесі оголошення результатів діагностичного обстеження, на кожному етапі психоконсультування та психокорекційної роботи тощо), знання особливостей формулювання професійних висловлювань для різного

контингенту тощо. Слід підкреслити, що під час проходження студентами різних видів практик, їм приходилося вже працювати не з уявними, а з реальними клієнтами, що давало їм можливість використати отримані знання в безпосередній взаємодії з клієнтами і виявити наявні труднощі у встановленні контакту.

Обробка матеріалів зводилася до кількісного підрахунку набраних за п'ятибальною шкалою оцінювання сумарної кількості балів за навчальний рік та вирахування середнього арифметичного значення рівня академічної успішності (РАУ).

Оскільки однією з умов переведення студентів на наступний курс є відсутність оцінок нижче 3-ох балів, то усереднені значення рівня академічної успішності було заокруглено нами для зручної репрезентації їх у порівняльній таблиці до 3, 4 та 5 балів з відповідним якісним змістом: “задовільно”, “добре” та “відмінно”. Отже, якщо студент за рік мав з названих дисциплін середній рівень академічної успішності 4,5 бали чи більше, то його було враховано до високого рівня академічної успішності. Такий підхід ми обрали з огляду на специфічність предмету нашого дослідження, а точніше на його суто якісний зміст, де арифметична точність у подачі кількісного матеріалу має досить відносний характер. Недиференційоване оцінювання, що обов'язково передуює іспитам у формі заліків, нами, звичайно, не враховувалося.

Зазначимо, що процедура обрахунку середнього рівня академічної успішності не залежала від кількості оцінок з виокремлених нами дисциплін та практик, які передбачені навчальними планами: на кінець досліджуваних нами курсів загальна кількість оцінок зводилась до п'яти (5 оцінок з навчальних дисциплін до кінця II курсу; 2 оцінки з практики та 3 з дисциплін на кінець IV курсу; 1 оцінка за практику та 4 з дисциплін на V курсі).

Дослідження динаміки змін рівня професійних комунікативних знань за середнім арифметичним значенням рівня академічної успішності подано у таблиці 2.1.

**Характеристика рівнів професійних комунікативних знань  
у майбутніх психологів (n=130)**

Рівні професійних комунікативних знань (середнє значення рівня академічної успішності)	Кількість досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
Високий рівень знань (5 балів)	43,8	57	63,8	83	69,2	90
Середній рівень знань (4 бали)	26,2	34	23,9	31	20,0	26
Низький рівень знань (3 бали)	30,0	39	12,3	16	10,8	14

З таблиці 2.1 видно, що рівень володіння студентами професійними комунікативними знаннями з переходом на старші курси зростає. Слід зазначити, що це спостерігається особливо у тих студентів, які мають вище середнього та високий рівень самоактуалізації.

Проте, такі результати суперечать нашим висновкам у дослідженні особистісної детермінанти – самоактуалізації, про що йтиметься у підрозділі 2.3. Так, показники пізнавальних потреб студентів за методикою САТ на четвертому курсі знижуються, що ми пояснюємо внутрішньою установкою більшості студентів на здобуття кваліфікації бакалавра психології як певного завершального часового проміжку в професійній освітній підготовці, коли поступово переважає соціальна мотивація над пізнавальною (бажання реалізувати себе як професіонала в трудовій діяльності з метою досягнення нового соціального статусу працівника). Але, як видно з показників за САТ на п'ятому курсі, у досліджуваних з освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста та магістра, рівень пізнавальних потреб зростає, хоча й залишається на середньому рівні. Отже, відкритим залишається питання щодо взаємозв'язку пізнавальних потреб та мотивації навчання і отримання

високих оцінок на старших курсах, оскільки рівень комунікативних знань зростає при зниженні пізнавальних потреб на IV курсі та зростанні на V курсі. Якщо оцінка є кінцевою і єдиною метою навчання, то дані щодо стану академічної успішності не виступають показниками професійних комунікативних знань.

Існує думка, що суттєвим фактором, який на етапі завершення вищого навчального закладу впливає на прагнення студентів отримати вищу оцінку є вмотивованість деякого з них закінчити університет з дипломом, який свідчитиме про конкурентну спроможність випускника при влаштуванні на роботу. Але, враховуючи, що більшість викладачів керуються об'єктивним підходом до оцінювання засвоєних знань, ми не можемо звести мотивацію на отримання “хорошого” диплому до фактору значного збільшення рівня успішності, адже, в такому випадку, оцінка, так чи інакше, фіксує об'єктивний рівень оволодіння психологічною освітою. До того ж тенденція до отримання формальної освіти більшою мірою властива молодим людям на етапі обрання професії, а з наближенням етапу профадаптації, коли випускники готуються до входження у професійний світ трудової діяльності, рівень усвідомлення значущості професійних знань сприяє успішному оволодінню ними.

Отже, особливості взаємозв'язку пізнавальних потреб студента старшого курсу з рівнем його успішності полягають, на нашу думку, у внутрішній установці випускника на особистісну необхідність, соціально детерміновану актуальну потребу бути теоретично готовим до виконання своїх професійних обов'язків у практиці комунікативної взаємодії.

Складовою цієї теоретичної підготовки є володіння професійними комунікативними знаннями, які ми дослідили за показниками рівня академічної успішності. Засвоєні знання психолог зможе ефективно застосувати в процесі інтерпретації психологічної проблеми клієнта на його мову, в процесі надання психологічних рекомендацій, тобто у професійному

мовленні, коли формулюються професійні висловлювання, які безпосередньо визначають культуру мовленнєвого спілкування фахівця.

Зазначимо, що динаміка формування у студентів професійних комунікативних знань включає поступові якісні зміни у змісті цих знань, які передбачають наступність та спрямованість на реалізацію їх у професійній діяльності. На основі знань загальних закономірностей спілкування, його структури, змісту, цілей, засобів, механізмів, функцій тощо, на основі знання норм літературної мови та техніки мовлення на старших курсах у майбутнього психолога формуються професійні комунікативні знання щодо вміння встановити первинний контакт з клієнтом, вміння дотримуватись його протягом всієї консультативної бесіди, знання про особливості ведення комунікативного процесу в тренінговій роботі, про закономірності психологічного впливу на клієнта інтерактивними засобами тренінгу тощо. В свою чергу, зумовленість професійних комунікативних знань підготовкою студентів не тільки з циклу психологічних дисциплін, але й педагогічних та мовознавчих, дає нам можливість стверджувати, що в процесі професійної підготовки в умовах ВНЗ даний структурний компонент культури мовленнєвого спілкування є таким, що формується найбільш сприятливо та повно і у своєму кінцевому результаті відображає професійну готовність майбутнього психолога до мовленнєвого спілкування на особистісному рівні.

Отже, сформовані комунікативні знання майбутні психологи використовуватимуть на практиці, зокрема, в процесі формулювання професійних висловлювань.

У підрозділі 1.2. нами було визначено основні критерії професійного висловлювання: правильність висловлювання (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); доцільність висловлювання (спрямованість на мету професійного спілкування) та зрозумілість (адекватність змісту психологічного повідомлення суб'єктивному сприйманню клієнта). За даними критеріями був проведений ретельний якісний аналіз письмових робіт досліджуваних та розподіл їх по



групах за рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (ВФПВ) таким чином:

1-а група (високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання): висловлювання студентів відповідають всім означеним критеріям на рівні особистісної готовності до подачі психологічної інформації правильною за змістом та адекватною за формою; письмові роботи цих студентів свідчать про їх теоретичну та практичну готовність до встановлення первинного міжособистісного контакту, до швидкої орієнтації у семантичному просторі клієнта, до активізації емпатійного спілкування з клієнтом, вони активно використовували різноманітні прийоми та засоби ефективного спілкування, обирали слова та мовні конструкції, які сприяли б підтримці необхідного контакту з клієнтом (зазначимо, що під практичною готовністю ми розуміємо досконале володіння тими професійними вміннями та навичками, які надані фаховою підготовкою та передбачені змістом навчальних дисциплін професійного спрямування);

2-а група (середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання): у студентів сформовані вміння формулювати професійні висловлювання лише за деякими критеріями, наприклад, на рівні правильності та доцільності психологічної інформації без врахування особливостей семантичного простору клієнта; або студентами враховувалися особливості семантичного простору клієнта і правильність висловлювання, але при цьому не дотримувалися доцільності професійного висловлювання; такі студенти, як свідчать наші висновки, мають занижені показники емпатійності, але володіють комунікативними знаннями на достатньому рівні; зміст їх рекомендацій відзначається правильністю та доцільністю, але в підборі слів іноді не враховувався віковий аспект клієнта при застосуванні відповідних лексичних одиниць, а Я-висловлювання побудовані некоректно з апеляцією до власного досвіду, що загалом не сприяє довірі до психолога;

3-а група (низький рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання): у студентів виявлена особистісна неготовність вступати у міжособистісний контакт з клієнтами; у них обмежений лексичний запас; спостерігається недостатнє володіння професійними комунікативними знаннями; студенти іноді використовували очевидні та банальні поради, професійні терміни, які рідко вживаються у повсякденному житті і можуть бути незрозумілими клієнтам; такі студенти відзначаються заниженим рівнем емпатії, іноді невпевненістю у собі, нерозвиненими комунікативно-мовленнєвими навичками (це видно з надмірної лаконічності змісту письмових рекомендацій, відсутності “співчуття” до клієнта, невідповідності висловлювань меті професійного спілкування, недоступності (незрозумілості) психологічного інформування в роботі з клієнтами-дорослими або клієнтами-дітьми, а також з частого повторення так званих слів-паразитів, навіть у письмовому тексті).

Принцип розподілу цього феномену проводився за нормальним розподілом та розрахуванням рівнів через середнє (квадратичне) відхилення.

Кількісний розподіл досліджуваних за рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (за умовними групами) наведено у таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Характеристика рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання майбутніх психологів**

**(n=130)**

Рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (умовні групи студентів)	Кількість досліджуваних					
	Експ. гр. 1		Експ. гр. 2		Експ. гр. 3	
	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
Високий рівень (1 група)	20,0	26	29,2	38	33,0	43

*Продовж.табл.2.2*

Середній рівень (2 група)	32,3	42	44,6	58	49,3	64
Низький рівень (3 група)	47,7	62	26,2	34	17,7	23

З таблиці 2.2 видно, що майже на 5% збільшується кількість студентів V курсу (Експ.гр.3), які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (2-а група) порівняно з IV курсом (Експ.гр.2). Це свідчить про більш успішне оволодіння ними професійними комунікативними знаннями при несформованому вмінні формулювати професійні висловлювання, адаптуючи їх до розуміння клієнта.

Подібна тенденція простежується і у збільшенні числа студентів V курсу, які мають високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (1-а група): кількість їх зросла на 4% порівняно з V курсом. Ці студенти відзначаються вмінням формулювати професійні висловлювання найбільш ефективно за всіма трьома критеріями.

Таке незначне зростання показників високого та середнього рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (1-а та 2-а групи) з переходом на V курс стало вихідним у нашій подальшій дослідницькій роботі протягом проведення формувального експерименту, хоча результати динаміки зміни даного структурного компоненту задовольняють зміст експериментальної гіпотези в цілому: порівнюючи дані II і V курсів, було помічено, що чисельність студентів, які мають високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (1-а група) зросла на 13%, а з середнім рівнем (2-а група) – на 17%.

Звичайно, з переходом на старші курси кількість студентів, які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (2-а група) збільшується інтенсивніше, ніж тих, хто мають високий рівень (1-а група), адже студенти з низьким рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (3-а група), як правило,

підвищують рівень до середнього (2-а група) на наступних курсах. Така тенденція має узагальнений характер.

Враховуючи, що предметом нашого дослідження є культура мовленнєвого спілкування, яка визначається системою вивчених нами структурних компонентів, серед них ми виділяємо вміння формулювати професійні висловлювання як базове та найбільш значуще у професійному спілкуванні психолога. Саме воно може бути “видимим” у безпосередньому мовленнєвому спілкуванні, тобто зовнішньо виражає професійні комунікативні знання, так би мовити, “екстеріоризує” їх на основі комунікативно-мовленнєвих навичок і виступає компонентом, інтегруючим культуру мовленнєвого спілкування, в якому вона має безпосередній поведіковий вияв. Тому незначне збільшення показників сформованості даного компоненту і було покладено в експериментально обгрунтовану основу організації формувального експерименту.

У підрозділі 1.2. нами було встановлено, що вміння психолога формулювати професійні висловлювання реалізується на основі володіння професійними комунікативними знаннями та комунікативно-мовленнєвими навичками спілкування. Останні також було досліджено нами на основі контент-аналізу письмових робіт вирішення консультативних ситуаційних задач.

Звичайно, безпосередню констатацію комунікативно-мовленнєвих навичок у досліджуваних нами не було реалізовано, а лише зафіксовано рівень їх розвитку у письмовій формі мовлення. Таку альтернативну форму вивчення цього компоненту культури мовленнєвого спілкування ми обгрунтовуємо на тій підставі, що в процесі фахової підготовки комунікативно-мовленнєві навички не формуються як професійні навички фахівця, а продовжують розвиватись як особистісні і стають професійно важливими у плані формулювання професійних висловлювань, які ми дослідили у письмових роботах. Тобто у відповідях досліджуваних ми вивчили їхні навички граматично правильно будувати висловлювання у

відповідному стилі мовлення з використанням найбільш оптимальних лексичних конструкцій. Саме в контексті розв'язання консультативної ситуативної задачі комунікативно-мовленнєві навички стають професійно значущими навичками спілкування особистості майбутнього психолога, дослідження яких дає можливість розглядати їх як компонент, що структурує культуру мовленнєвого спілкування у мовленнєвих діях за допомогою мовленнєвих засобів.

Узагальнюючи емпіричні дані щодо динаміки розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок майбутніх психологів, ми на основі контент-аналізу письмових робіт розподілили досліджуваних за трьома умовними групами, в яких зафіксували відповідно високий, середній та низький рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (КМН). Критерії розподілу досліджуваних ми визначили таким чином:

1-а група (високий рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками): студенти синтаксично правильно будували словосполучення та речення відповідно до норм літературної мови, що фіксувалися за узгодженням іменників та прикметників у граматичних категоріях числа та роду, за узгодженням граматичних форм підмета та присудка, узгодженням головних та другорядних членів речення, правильним відмінюванням слів з відповідними закінченнями, принципами орфографії тощо; правильно обирали граматичні та лексичні конструкції при формулюванні психологічних рекомендацій та Я-висловлювань, адекватних меті спілкування та, які виражали особливості стилю мови (розмовно-побутовий стиль з елементами наукового), адекватного сприйманню клієнта; адаптували лексичні конструкції до потенційно можливих семантичних особливостей мовлення клієнта, що фіксується за наявністю широко вживаних слів, типових для певного контингенту клієнтів.

2-а група (середній рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками): студенти володіють навичками синтаксично правильно будувати словосполучення та речення відповідно до норм літературної мови,

правильно відмінювали слова з відповідними закінченнями тощо, але у сформульованих твердженнях у теоретичній частині, Я–висловлюваннях та рекомендаціях у практичній частині завдання іноді зустрічався нетрадиційний літературній мові порядок побудови простих та частіше складних речень; правильно узгоджені підмет та присудок, але, водночас, іноді використовувалися неповні речення, які ускладнювали реалізацію мети висловлювання на рівні психологічного впливу; рідко використовували розгорнуті пояснення у поширених реченнях; часто використовували безособові речення, які не сприяють встановленню довіри зі сторони клієнта тощо; застосовували різні стильові особливості мови в межах однієї і тієї ж смислової та логічної частини тексту (розмовно-побутовий, публіцистичний, науковий стилі); використовувалися лексичні одиниці та конструкції, які не відповідали меті висловлювання, але при цьому не порушували цілісності та логіки побудови бесіди у практичній частині завдання.

3-а група (низький рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками): наявні помилки в узгодженні іменників та прикметників у граматичних категоріях числа та роду, у відмінюванні слів, наявність граматичних конструкцій та форм, що не відповідали нормам літературної мови і мали періодичний характер (зустрічалися помилки одного і того ж типу), допускалися орфографічні помилки; простежувалася невідповідність стильових особливостей мовлення меті висловлювання протягом побудови бесіди (науковий, публіцистичний, іноді офіційно-діловий стиль); застосування у теоретичній частині тривіальних науково необґрунтованих тверджень, що свідчить про низький лексичний запас та (чи) несформованість професійного тезаурусу (або ж часте вживання професійної термінології у практичній частині завдання при формулюванні рекомендацій, яка не часто вживається у повсякденному житті, та звернення до особистого досвіду); наявні неадекватні меті висловлювання лексичні одиниці та конструкції, які порушують цілісність та (або) логіку побудови бесіди у

практичній частині завдання; наявні жаргонізми та (чи) сленг, що ускладнює можливість адаптації їх до семантичного простору клієнта.

Принцип розподілу цього феномену також проводився за нормальним розподілом та розрахуванням рівнів через середнє (квадратичне) відхилення.

Кількісний розподіл досліджуваних за рівнем володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (за умовними групами) наведено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Характеристика рівнів володіння комунікативно-мовленнєвими навичками майбутніх психологів**

(n=130)

Рівні володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (КМН) (умовні групи студентів)	Кількість досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість
Високий рівень КМН (1 група)	51,5	67	64,6	84	65,4	85
Середній рівень КМН (2 група)	42,3	55	31,6	41	30,8	40
Низький рівень КМН (3 група)	6,2	8	3,8	5	3,8	5

Як видно з таблиці 2.3, рівень розвитку володіння комунікативно-мовленнєвими навичками у 15% досліджуваних зростає до високого протягом навчання у ВНЗ, враховуючи що початковий рівень їх ми досліджували на II курсі.

Отримані дані щодо динаміки розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок (КМН) є підставою для висновку про те, що удосконалення цього структурного компоненту відбувається зі значним розподілом студентів за умовними групами: кількість студентів із середнім та високим рівнем (2-а та 1-а групи відповідно) становить майже 95% від загальної кількості досліджуваних і практично залишається сталою на старших курсах. Те ж

саме простежується і у студентів з низьким рівнем (3-я група за КМН): їх кількість залишається сталою на IV і V курсах. Тобто, володіння комунікативно-мовленнєвими навичками властиве всім студентам-випускникам, оскільки вони формуються та розвиваються з дитинства і постійно удосконалюються у досвіді спілкування. При цьому поступово змінюються критерії їх розвитку, в процесі навчання у ВНЗ вони удосконалюються до володіння ними на рівні професійно значущих навичок культури мовленнєвого спілкування.

Таким чином, у більшості студентів (понад 50% із середнім рівнем на всіх курсах) сформовані граматичні, лексичні та стилістичні навички мовлення, що сприяють володінню мовленнєвими засобами на високому рівні професійного спілкування.

Узагальнений контент-аналіз письмових робіт студентів свідчить про те, що з переходом на старші курси майбутні психологи поступово вдосконалюють та розширюють свої професійні комунікативні знання, краще орієнтуються у своїх мовленнєвих можливостях на рівні навичок з метою надання психологічної допомоги. Так, з більшості робіт студентів IV курсу видно, що майже 67% студентів добре вміють граматично правильно висловити думки щодо шляхів вирішення психологічної проблеми у ситуаційній задачі без орфографічних помилок. Зокрема, у теоретичній частині завдання вони описують знання щодо нормативно-правової бази шкільної психологічної служби, знають процедуру організації та проведення психодіагностичної та психоконсультативної видів робіт, вміють вичерпно розкрити та науково обґрунтувати сутність проблемної ситуації, висловити її, послуговуючись категоріальним апаратом, запропонувати альтернативні варіанти надання психологічної допомоги.

З числа студентів II курсу лише у 15% студентів спостерігається багатий лексичний запас, що ми безпосередньо пов'язуємо з високою вмотивованістю їх до самоосвіти (більшість з цих студентів старші за своїх однокурсників, деякі з них до вступу у ВНЗ закінчили педколедж або інший



спеціальний навчальний заклад і вже працювали за спеціальністю). Звичайно, ця частина студентів належить до різних груп за рівнем сформованості вміння формулювати висловлювання, адже зміст їх відповідей у практичному завданні різниться.

Описана вище тенденція є цілком природною: поступове нагромадження комунікативних професійних знань та розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок зумовлюють особистісну готовність та внутрішню потребу майбутнього психолога, який є самоактуалізованою особистістю, застосувати ці знання та навички на практиці.

В деяких відповідях нами було помічено невідповідність змісту теоретичного завдання практичному, коли спрацьовували наслідки певного досвіду практичної діяльності при низькій теоретичній готовності до її виконання. Так, в роботах шести студентів II курсу, що належать до 1-ої групи (високий рівень вміння формулювати професійні висловлювання), у практичному завданні простежується вміння відносно правильно, зрозуміло та доцільно формулювати висловлювання. Але зміст теоретичного обґрунтування запропонованих студентами рекомендацій поданий неповно, або непереконливо, а іноді й неоднозначно. В даному випадку маємо вміння професійно висловлюватись на рівні інтуїції або ж на рівні того досвіду спілкування, який отримано протягом навчання в педагогічних коледжах.

Зумовленість змісту практичного завдання попереднім теоретичним аналізом ситуації спостерігається у 67% студентів IV курсу та у 72% студентів V курсу. Це означає, що завдяки первинному оволодінню практичними комунікативними вміннями та навичками спілкування за рахунок психологічних практик у свідомості студентів старших курсів формується чітке уявлення про ознаки та критерії професійного висловлювання, яке поступово відшліфовується на основі збагачення комунікативних знань та переходить на рівень буденного спілкування у повсякденному житті.

Така тенденція спостерігається також у зв'язку із значним термінологічним нагромадженням запропонованих рекомендацій майже у 24% досліджуваних IV курсу, що належать до 2-ої групи (середній рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками). У таких студентів достатнє володіння професійними знаннями та професійним тезаурусом “адаптується” до застосування їх у практичній діяльності вже, як правило, після закінчення ВНЗ, коли “мова термінів” поступово переходить на “мову спілкування з клієнтом”. Важливою умовою такої подальшої “адаптації” є планове проходження студентами психокорекційної практики на IV курсі та стажистської на V курсі.

З якісного аналізу письмових робіт студентів ми зробили висновок про те, що умовно виокремлені нами групи студентів за вмінням формулювати професійні висловлювання (ВФПВ) варто також розглядати з точки зору рівня професійності висловлювань, а не тільки за рівнем сформованості вміння формулювати їх. Тобто, говорячи про професійність висловлювання ми не передбачаємо констатації теоретичної підготовки студентів (зокрема рівня володіння професійними комунікативними знаннями), а маємо на увазі лише відповідність застосованих на практиці висловлювань критеріям доцільності, правильності та зрозумілості. Так у студентів 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) можна відзначити високий рівень професійності у сформульованих висловлюваннях, у 2-ій групі – середній рівень, у 3-ій – низький або непрофесійний.

За названим підходом кількісний розподіл студентів у таблиці 2.3 матиме зовсім інші показники, адже в даному випадку необхідно було б провести дослідження в усній формі у змодельованих ситуаціях надання психологічної допомоги клієнтам, де б нами було зафіксовано професійність мовлення майбутніх психологів у “чистому” вигляді з реалізацією комунікативно-мовленнєвих навичок. Такого підходу ми дотримувались під час організації та проведення формувального експерименту з метою

виявлення більш достовірної залежності між незалежними та залежною змінними.

Узагальнені результати дослідження розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів подані у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Характеристика рівнів розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у студентів-психологів**

(n=130)

Досліджувані	Рівні розвитку ВФПВ (у %)			Рівні володіння професійними комунікативними знаннями						Рівні володіння комунікативно-мовленнєвими навичками					
	Низький	Середній	Високий	Низький		Середній		Високий		Низький		Середній		Високий	
				%	t*	%	t*	%	t*	%	t*	%	t*	%	t*
Експ.гр.І	47,7	32,3	20,0	30,0	+2,01	26,2	+2,09	43,8	+2,08	6,2	+3,18	42,3	+2,04	51,5	+2,09
Експ.гр.ІІ	26,2	44,6	29,2	12,3	+2,04	23,9	+2,01	63,8	+2,04	3,8	+4,03	31,6	+2,12	64,6	+2,12
Експ.гр.ІІІ	17,7	49,3	33,0	10,8	+2,01	20,0	+2,14	69,2	+2,02	3,8	+4,03	30,8	+2,11	65,4	+2,11

\*рівень значущості t-критерію  $p \leq 0,05$ 

З таблиці 2.4 видно, що протягом навчання у досліджуваних підвищується рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання, але у отриманих результатах значущості за t-критерієм Стюдента ми виділяємо значущу розбіжність на IV та V курсах у

показниках за низьким рівнем розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок (рівень значущості t-критерію  $p \leq 0,05$ ).

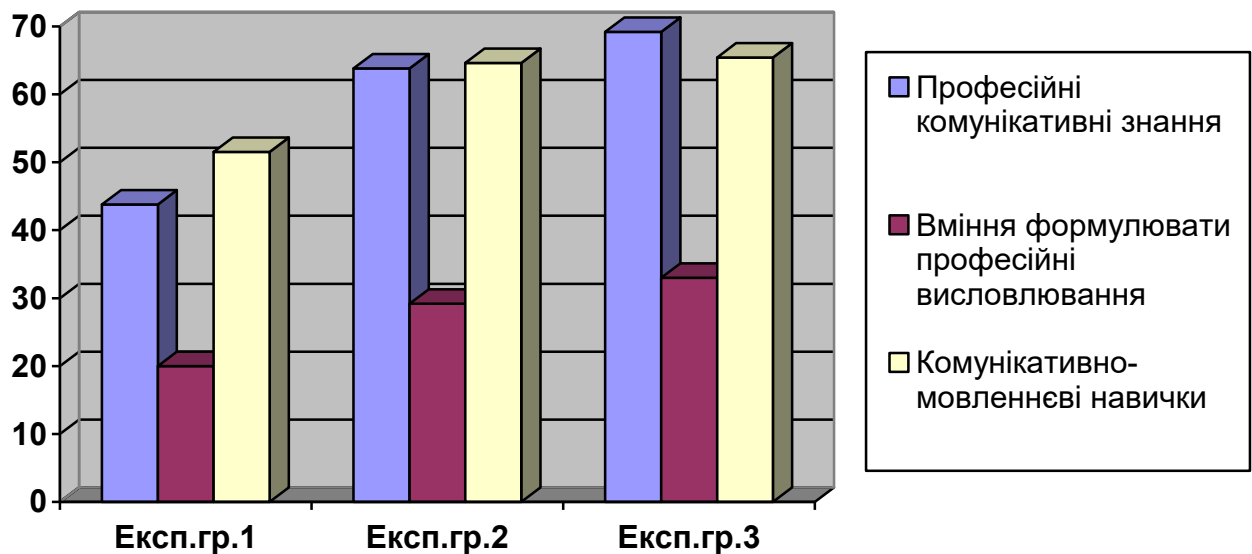
Оскільки за кількісним розподілом на IV та V курси за низьким рівнем володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (КМН) припадає по 3,8% досліджуваних, то поступове зменшення кількості досліджуваних за низьким рівнем вміння формулювати професійні висловлювання (ВФПВ) та збільшення її за середнім та високим рівнем свідчить про залежність ВФПВ протягом навчання більшою мірою від успішності оволодіння професійними комунікативними знаннями (незначні розбіжності за t-критерієм при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ). На початку навчання, як видно з таблиці 2.4, рівень вміння формулювати професійні висловлювання залежить і від рівня комунікативно-мовленнєвих знань студента і від володіння ним комунікативно-мовленнєвими навичками (незначні розбіжності за t-критерієм при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ).

Отже, статистичний аналіз отриманих даних доводить наше припущення про визначальну залежність та зумовленість прояву культури мовленнєвого спілкування від вміння майбутніх психологів формулювати професійні висловлювання. При цьому саме цей структурний компонент прямопропорційно ілюструє динаміку розвитку культури мовленнєвого спілкування протягом фахової підготовки майбутніх психологів, коли збільшується рівень їх професійних комунікативних знань та професійно розвиваються комунікативно-мовленнєві навички.

Для кращого візуального представлення динаміки змін структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування протягом професійної підготовки у вищому навчальному закладі нами представлена діаграма (Рис.2.1) за показниками високого рівня їх сформованості.

З рис.2.1 видно, що протягом навчання у ВНЗ у студентів відбувається поступове, але незначене підвищення високого рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування (при зменшенні кількості студентів, які мають низький рівень сформованості компонентів, та

збільшення кількості студентів з середнім рівнем сформованості), що, загалом, говорить про недостатність мовленнєвої підготовки.



**Рис. 2.1. Характеристика структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування (за показниками високого рівня сформованості)**

Далі ми пропонуємо розглянути динаміку рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів за результатами якісного порівняльного аналізу окремих письмових робіт відповідно до запропонованих типів ситуаційних задач.

Наприклад, у ситуаційній задачі типу 1 – “Не такий, як всі” більшість студентів другого курсу у теоретичному завданні вбачають вирішення проблеми у переорієнтації ставлення хлопця до особливостей своєї зовнішності від негативного до позитивного, а точніше у переконанні його, що руде волосся вирізняє його з-поміж інших учнів як певна перевага та предмет гордості. Так, студентка Л.О. пише, що не такий як усі, не означає бути гірше за інших, а навпаки, краще: “Хлопець може мати великий енергетичний потенціал та творчі здібності, які психолог повинен відкрити для нього та спрямувати його ставлення до образ щодо рудого кольору волосся як до жарту з боку однокласників”. Студент О.П. стверджує, що, в першу чергу, психолог повинен підвищити рівень самооцінки хлопця та

розвинути його комунікативні здібності, щоб той міг ефективніше долати агресивні реакції в процесі спілкування з образчиками.

У вирішенні задачі типу 2 – “Прогульщик” досліджувані другого курсу теоретично обґрунтовують різні причини запропонованих проблем, серед яких студенти, що належать до 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) (20%), називають сімейне неблагополуччя та конфліктні ситуації в школі. Лише з переходом на V курс (наприкінці IV курсу) та після закінчення університету досліджувані тієї ж категорії змогли назвати незрілість мотиваційної та вольової сфер дитини, її особистісний інфантилізм, наявність складних особистісних проблем та педагогічну занедбаність учня як можливі причини описаної проблеми.

Аналогічні відмінності у теоретичному обґрунтуванні можливих причин проблеми клієнтів та шляхів її вирішення ми спостерігаємо і в роботах студентів над іншими задачами з переходом їх на старші курси.

На основі висновків щодо динаміки рівня успішності та, незважаючи на те, що кожен досліджуваний проаналізував по дев'ять різних задач протягом дослідження, ми можемо констатувати загальну тенденцію до збільшення обсягу професійних комунікативних знань для всіх досліджуваних, незалежно від того, до якої умовної групи за комунікативно-мовленнєвими навичками та вмінням формулювати професійні висловлювання вони належать.

Оскільки професійно-комунікативні знання є складовою загальних теоретичних знань студента, то особливу увагу ми звернули на вміння майбутніх психологів адаптувати професійний тезаурус до змісту професійних висловлювань у практичному вирішенні завдання, за допомогою якого теоретично пояснюється психологічна проблема. Зазначимо, що ми акцентували увагу на професійному тезаурусі, сформованому в процесі вивчення названих нами вище навчальних дисциплін.

Наприклад, на II курсі у роботі студента Є.В. над однією із задач (тип 2) нами було виокремлено лише два психологічних терміни у теоретичній частині, якими він узагальнив та означив ключові проблеми, що потребують вирішення: соціальна дезадаптація та дитяча брехливість. При цьому за відповідними критеріями ми включили даного досліджуваного до 2-ої групи (середній рівень ВФПВ), бо його висловлювання були сформульовані професійно правильно, доцільно, але недоступно для одинадцятирічного учня. На IV курсі у вирішенні іншої задачі (тип 3) та на V курсі (тип 4), Є.В. послуговувався такими психологічними поняттями як ідентифікація, конформізм, самосвідомість членів колективу, внутрішній конфлікт, невротизація, психологічна травма тощо. На IV курсі студент отримав високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (1-а група), а на V курсі – середній рівень (2-а група) у зв'язку з тим, що у нього виникали труднощі у формулюванні зрозумілих висловлювань для дорослих клієнтів з авторитарним стилем спілкування. Зазначимо, що з наведеного прикладу не варто робити висновок про нерівноцінність стимульного матеріалу за складністю практичної частини: характер та зміст проблеми у всіх ситуативних задачах передбачає формулювання студентами висловлювань по відношенню як до дітей, так і до дорослих (батьків та викладачів), тобто контингент клієнтів у, принаймні, двох різних задачах не є взаємовиключним та одноманітним. Так, на V курсі у студента Є.В. не виникали труднощі у формулюванні рекомендацій, адекватних розумінню учня.

Наведені приклади свідчать про однобічність підходів до вирішення психологічної проблеми у відповідях студентів II курсу, адже їх пропозиції та рекомендації у теоретичному завданні не розкривають сутність методичних прийомів та безпосередніх заходів на рівні методології. Мається на увазі, що досліджувані пропонують такі варіанти надання допомоги, які не конкретизують в їх баченні того, як реалізувати цю допомогу, тобто студенти орієнтуються в тому, що робити, але ще невпевнені в тому, яким

найоптимальнішим чином досягти бажаного результату. Так, студентом О.П. рекомендовано підвищити рівень самооцінки клієнта (тип задач 1) шляхом підбадьорювання його протягом індивідуальних бесід з психологом, розвинути комунікативні здібності через залучення учня до позашкільної гурткової діяльності за інтересами. У задачах, аналогічних до типу 2 досліджувані II курсу не запропонували чітко спланованої програми адаптації учня до нових умов навчання, яка б могла мати ефективність на практиці. В аналогічних до 4 типу задачах більшість студентів 2-ої (середній рівень ВФПВ) та, навіть, 1-ої груп (високий рівень ВФПВ) пропонують вирішити проблеми шляхом звільнення педпрацівників або ж переведення учнів до інших класів, шкіл.

Як бачимо, на II курсі майбутні психологи мають лише поверхневе уявлення про варіативність надання психологічної допомоги та широту її спрямування, адже вони вирішували б проблему лише з одним клієнтом, а не комплексно, з урахуванням спільної роботи з іншими клієнтами даної ситуації (з класом, класним керівником та батьками). Необхідність спрямованості на роботу з усіма учасниками навчально-виховного процесу не тільки у індивідуальній, а й у груповій формах, чітко простежується у студентів старших курсів, коли уявлення про проблему клієнта розглядається з точки зору її причин та учасників конфлікту. Про це свідчать фрагменти відповідей старшокурсників з різних ситуаційних задач: "...необхідно провести додаткові бесіди з батьками чи класним керівником...", "психологу варто провести дослідження з приводу вивчення групової згуртованості класу...", "... варто запропонувати учням класу уявити себе у ситуації клієнта...", "...спершу я б поговорила з батьками...", "...варто було б з'ясувати, чому вчителі не дізналися про тривалу відсутність Івана..." , "...окрему роботу я б провела з класним керівником..." тощо.

На прикладі 1 типу ситуаційних задач в практичному завданні більшість студентів II курсу рекомендували б клієнту "не звертати увагу на образи" та вважати, що йому просто заздять інші. На старших курсах



спостерігаємо студентські рекомендації, що полягають у зверненні до авторитетів (видатних особистостей) чи порівняння з казковими героями. Деякі з подібних підходів були виражені не досить коректно. Альтернативними висловлюваннями можуть бути ті, які спонукають клієнта замислитись над причинами своєї поведінки та поведінки однокласників, відрефлексувати свої почуття та наміри під час образ та вираження агресивних емоцій. При цьому при плануванні індивідуальної бесіди з учнем студенти 1-ої групи (високий рівень ВФПВ та КМН) наводять типові приклади коротких та розгорнутих запитань і рекомендацій: "...спробуй сприймати колір свого волосся як те, що приваблює твоїх однокласників", "...можливо, саме тому вони намагаються звернути на тебе особливу увагу?" (з роботи студента II курсу В.Ш.). "Що ти відчуваєш, коли над тобою жартують?", "Як ти вважаєш, чому вони так роблять?" (з роботи студентки IV курсу А.Ф.). "Якби ти постійно над ким-небудь глузував, а у відповідь не отримував жодної реакції, чи хотілося б тобі продовжувати?" (з роботи студента V курсу П.Р.). Такі висловлювання створюватимуть умови для розкриття особистісного потенціалу учасника спілкування і спільної роботи над проблемною ситуацією.

Студенти, що належать до 3-ої групи з відносно низьким рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання, у даній задачі використовували, наприклад, такі типові мовленнєві конструкції: "Що поганого, окрім волосся, ти бачиш у собі, коли дивишся у дзеркало?" (з роботи студента II курсу Н.Р.). "... можливо, саме рудий колір волосся зробить тебе популярним у всьому світі..." (з роботи студентки IV курсу Н.Б.). "Всі ми – люди різні і нічого тут не вдієш..." (з роботи студентки II курсу А.Д.). "Чи здається тобі іноді, що ти – гидке каченя, яке потім перетвориться на прекрасного лебедя?" (з роботи студента V курсу К.О.). Такі висловлювання лише зайвий раз нагадуватимуть клієнту про неприємну ситуацію і дратуватимуть його. Водночас, ми встановили, що ці студенти

володіють комунікативно-мовленнєвими навичками на високому та середньому рівнях (1-а та 2-а групи).

На прикладі 2 типу ситуаційних задач ми проаналізуємо спроби досліджуваних спланувати бесіду з батьками. В нашому випадку мова йде про заклопотаних батьків, син яких систематично прогулює уроки у зв'язку з дезадаптацією до навчання у новій школі. Наприклад, студенти 3-ої групи (низький рівень ВФПВ) II курсу у розмові з батьками послуговувались би такими запитаннями та висловлюваннями: “Коли востаннє ви бачили свого сина?” (з роботи студента О.Л.). “Я роблю висновок про те, що ваш син займає останнє місце серед ваших проблем.” (з роботи студентки З.А.). “Чому ви не думали про сина, коли вирішили переїхати до іншого району?” (з роботи студентки О.С.) тощо. Ці висловлювання сформульовані некоректно і несуть в собі оцінне ставлення до батьків дитини (їх засудження). Водночас, названі приклади ілюструють високий рівень володіння комунікативно-мовленнєвих навичок (синтаксично правильні конструкції, без орфографічних помилок) (1-а група).

На IV курсі студенти тієї ж категорії використовують такі висловлювання: “Скільки тижнів тому ви востаннє про щось говорили з сином?”, “Здається, молодший син для вас завжди кращий за старшого?” (з роботи студента А.Т.). “Я ніколи б не довіряв дитині, якщо б не був переконаний у її правдивості” (з відповіді студента О.Р.). Подібні оцінні та категоричні висловлювання спостерігаються і серед робіт деяких студентів V курсу: “...скільки б разів вам не доводилось повторювати, який він хороший, все одно Іван би прогулював” (з роботи студентки В.М.). “Чому ви суворо не покарали дитину за його провину?” (з роботи студентки Л.Г.). Дані приклади також характеризують середній та низький рівні володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (наприклад, допускалися, орфографічні помилки у словах та помилки у складанні складнопідрядних речень) (2-а та 3-а групи).

Як бачимо, висловлювання студентів 3-ої групи з низьким рівнем ВФПВ та різним рівнем володіння КМН за своїм змістом перевантажені

суб'єктивізмом при формулюванні “Я-висловлювань”, які, до того ж, втрачають рекомендаційну функцію і можуть призвести до виникнення у співрозмовника враження про упередженість з боку психолога та недоцільність розмови в цілому. Подібні формулювання можливі виключно у міжособистісному спілкуванні між батьками, з родичами чи знайомими, коли мовці обмінюються власними позиціями та переконаннями з приводу сімейної проблеми, що обговорюється на побутовому рівні. У професійному спілкуванні психолога такі мовленнєві конструкції виступають ознакою недостатнього рівня культури мовленнєвого спілкування в його консультативній роботі. Це свідчить, що вміння формулювати професійне висловлювання найбільш повно реалізує нормативність як ознаку культури мовленнєвого спілкування у професійному мовленні. Комунікативно-мовленнєві навички при цьому відбивають попередній отриманий досвід спілкування особистості у культурі мовленнєвого спілкування.

При вирішенні задач другого типу у 2-й групі (середній рівень ВФПВ) студентів всіх курсів ми помітили труднощі у формулюванні зрозумілих для батьків висловлювань. Так, намагаючись дізнатись про особливості сімейного виховання, студент V курсу О.Ш. запитав би батьків про стильову відмінність у вихованні дітей та дієвість виховної роботи зі старшим сином. Цю, на наш погляд, виправдану мету він виразив у таких запитаннях: “Чим відрізняються стилі вашого виховання по відношенню до обох синів?”, “Чи ефективно діють всі ваші виховні впливи на старшого сина?”. Звичайно, подібні запитання можуть мати місце у спілкуванні з клієнтами, які мають декількох дітей, але не кожен з батьків адекватно зможе інтерпретувати їх зміст, в якому психолог використовує поняття стиль виховання та виховний вплив тощо, що подані в професійному контексті, який допустимий, наприклад, під час розмови з колегами-психологами або з педагогами.

Інший приклад у студентки IV курсу О.М, яку ми включили до 2-ої групи (середній рівень ВФПВ), також ілюструє недостатньо сформоване вміння формулювати зрозумілі висловлювання. Часто у своїх рекомендаціях

вона послуговується абстрактними поняттями, такими, наприклад, як “любов до дитини”, “батьківська опіка”, “педагогічна занедбаність”, “уважність до внутрішнього світу дитини”, які, на нашу думку, потребують смислової конкретизації у декількох висловлюваннях. Мова йде про те, що психологу і клієнту необхідно буде продовжувати бесіду з метою пошуку спільних смислів, які вони обоє вкладають у значення абстрактних слів, названих психологом.

При порівняльному аналізі ми помітили, що у деяких роботах студентів 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) було наведено варіанти синонімічних слів або ж наближених за змістом фраз, які, проте, не заважають сприйняттю змісту повідомлення. В деякі з цих слів або фраз клієнт може вкладати значущий для нього суб’єктивний смисл. На етапі встановлення первинного контакту розуміння цього смислу дозволяє психологу визначити ключові слова, які варто використовувати при формулюванні подальших рекомендацій. Ключовими, в даному випадку, ми називаємо ті слова, які у сприйманні їх клієнтом інтерпретуються у таких смислових значеннях, які наявні в його індивідуальному семантичному просторі. При цьому смисл цих слів є значущим для клієнта в межах проблеми, що обговорюється. Інтерпретація ключових слів відбувається одночасно і з розкриттям смислу висловлювань клієнта [12], дозволяє психологу підбирати необхідні слова та словосполучення для побудови зрозумілих професійних висловлювань. Роботи, в яких ми відзначили наявність варіативних формулювань, переважно належать студентам старших курсів.

Описані приклади свідчать про те, що студенти 2-ої групи (середній рівень ВФПВ) не вміють підкріпити смисл професійного висловлювання іншими мовленнєвими засобами кодування, окрім як системою термінологічних значень того професійного тезаурусу, яким вони володіють на достатньому рівні. Ще студентам цієї групи іноді буває важко в уяві розширити межі суб’єктивного смислу, який вкладено клієнтом у

висловлювання, значення якого є, водночас, очевидним та зрозумілим для всіх.

Студенти 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) в процесі вирішення задач другого типу побудували правильні, доцільні та зрозумілі для клієнтів-батьків висловлювання у консультативній бесіді з ними. У випадку, якщо студенти старших курсів пропонували бесіду з батьками, врахувавши всі три критерії професійного висловлювання, а в бесіду з учнем включали незрозумілі для нього висловлювання, їх було включено до 2-ої групи (середній рівень ВФПВ). Такого принципу ми дотримувались і аналізуючи відповіді на інші задачі, які також передбачали надання рекомендацій всім клієнтам. Виняток становлять студенти II курсу, які в більшості випадків адресували свої рекомендації учням, через безпосередню поведінку та діяльність яких, було описано проблему в задачах. До того ж, на теоретичному рівні студенти II курсу ще не ознайомлені з особливостями надання психологічної допомоги клієнтам, але мають уяву про напрями необхідної роботи.

На прикладі 4 типу задач ми ілюструємо динаміку сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у роботі з вчителями. У зв'язку з тим, що зміст задачі доповнений достатнім обсягом додаткової інформації, студенти мали широкий вибір у побудові варіативних фраз та запитань при виконанні практичного завдання.

Висновки свідчать про те, що студенти 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) подали правильні, доцільні та зрозумілі для вчителя рекомендаційні висловлювання без використання фраз оцінного характеру. Проте, як і в попередньому випадку, у студентів II курсу ще не сформовано на достатньому рівні такий досвід використання семантичного простору клієнта як у старшокурсників (2-а група (середній рівень КМН)). Наприклад, в роботах студентів II курсу А.Д. та П.М. висловлювання типу "...спробуйте помітити авторитарність у вашому спілкуванні з учнями" або "Як ви ставитесь до учня, зовнішність якого вам не дуже подобається?" мають

досить упереджений характер по відношенню до вчителя як грубого образчика та порушника педагогічної етики. Дані формулювання є допустимими, проте відзначаються завчасно сформованою у психолога установкою на неприйняття клієнта з її особистісними проблемами. Тобто, мова йде про те, що на II курсі студенти обирають такий індивідуальний підхід до вчителя, який зумовлюється негативізмом замовників – батьків, які звернулись по допомогу. Це є ознакою певної упередженості, яка вже не спостерігається у студентів IV курсу, які пропонують в теоретичному завданні вийти на проблему замовників через обговорення з клієнтом її особистого життя. Наприклад, на IV курсі студенти 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) на етапі встановлення контакту з клієнтом послуговуються такими висловлюваннями: “Що для вас є першочерговим: особисте життя чи робота?” (з роботи студентки В.С.). “Як ви проводите ваше дозвілля?”, “Що ви відчуваєте, коли заходите до класу?” (з відповідей студента М.Н.). “Як би ви оцінили ефективність вашої роботи?” (з роботи студента А.В.) тощо.

На V курсі студенти 1-ої групи (високий рівень ВФПВ) вирішують проблему комплексно. На наш погляд, визначальну роль в такій позитивній тенденції відіграє планове проходження ними стажистської практики, що передбачає психоконсультативну роботу у закладах освіти з реальними клієнтами. Так, близько 28% студентів (12 осіб) 1-ої групи (високий рівень ВФПВ), що загалом включає 43 особи від загальної кількості досліджуваних, вирішували подібні до 4 типу задачі і вважають, що психолог у роботі з “проблемним” вчителем обов’язково нашттовхнеться на труднощі в процесі залучення клієнта до співпраці. У теоретичному обґрунтуванні ця частина студентів переконливо доводить, що не кожен вчитель, який має проблеми педагогічної етики, а відповідно і культури спілкування з учнями, буде внутрішньо готовий вийти на контакт з психологом або зі своїми колегами. Так, студент Р.Н. пише, що “...особистісні негаразди у сімейному житті, можливо, проєктуються на роботу вчителя, який використовує агресивну поведінку та нестриманість у ставленні до будь-яких учнів... Це не може

бути приводом до того, що такий вчитель прийде до психолога з довірою та без страху за свою педагогічну компетентність та конфіденційність”.

Отже, вище названі студенти (28%), вдалися до вирішення проблем через проведення дослідження з учнями щодо дотримання педагогічної етики їхніми вчителями. Зокрема, студенти пропонують провести анонімне опитування учнів про ставлення різних вчителів до них, про рівень емоційного благополуччя у школі, про частоту конфліктних ситуацій з вчителями, коли вони поведуться грубо або несправедливо до них тощо. Запропоновані студентами предмети дослідження різняться за своїм змістом. Але необхідність у проведенні дослідження зумовлена спільною метою та дослідницькою доцільністю: подібне дослідження, реалізоване на основі опитування, так чи інакше було б спрямоване на вивчення громадської думки більшості учнів щодо особливостей роботи конкретного вчителя. Студентка А.Н., у своїй роботі зазначає, що проведення такого дослідження можливе лише з дозволу адміністрації школи, а отримані результати доцільно було б оголосити кожному вчителю особисто. Звичайно, такий підхід знімає проблему труднощів у встановленні первинного контакту з клієнтом. Проте це не означає, що після оголошення результатів клієнту-вчителю (а, на думку студентів, вони не свідчитимуть на його користь), він схоче працювати над собою.

П'ятеро студентів V курсу, яких ми віднесли до 1-ої групи (високий рівень ВФПВ), які вирішували подібні до 4 типу задачі і належать до названих 28%, комплексний підхід у вирішенні проблеми вбачають також у необхідності проведення групових бесід з колегами клієнта. У залученні учнів до участі в батьківських зборах, які організовує клієнт як класний керівник, а також у проведенні групового консультування клієнта із замовниками та їх сином. При цьому досліджувані в процесі реалізації названих заходів наводять приклади коректних та доцільних висловлювань, що адресовані всім клієнтам, описаним у задачі і які не ображають жодну із сторін конфліктної ситуації.

Аналізуючи особливості формулювання висловлювань студентами 2-ої групи (середній рівень ВФПВ) при побудові бесіди з учителем, нами було помічено вище названу тенденцію до невміння адаптувати зміст професійних понять до безпосередньої теми та змісту спілкування з клієнтом. Так, виходячи з вище наведеного прикладу зі студентом Є.В., у виконанні ним теоретичного завдання ми помітили поступове збільшення обсягу професійного тезаурусу, а у виконанні практичного – нерівномірність в удосконаленні вміння формулювати професійні висловлювання (на IV курсі його було включено до 1-ої групи, а на V курсі – до 2-ої групи). У рекомендаціях “проблемному” вчителю, Є.В. послуговувався б такими висловлюваннями: “...вам краще орієнтуватись на демократичний стиль педагогічного спілкування...”, “Спробуйте відрефлексувати свої почуття...”, “Ви намагалися стримати у собі агресивні прояви на той момент?” тощо. Як бачимо, подібні формулювання містять психологічну термінологією, носять директивний характер, що буде насторожувати клієнта і не сприятиме його відкритості при консультуванні.

З переходом на старші курси у студентів 2-ої групи (середній рівень ВФПВ) спостерігається поступове удосконалення вміння адаптуватись до семантичного простору клієнтів, що визначається за критерієм зрозумілості їх висловлювань і свідчить про зростання рівня розвитку володіння КМН до високого рівня. Але більшість студентів II курсу в результаті вирішення задачі 4 типу виявили низький рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.

В таблиці 2.5 подано кількісний розподіл студентів, які вирішували аналогічні до 4 типу задачі.

З таблиці 2.5 видно, що серед 42 осіб II курсу, що належать до 2-ої групи (середній рівень ВФПВ), лише 9 (близько 21%) вирішили задачу в межах означених нами критеріїв 2-ої групи, що становить близько 28% (32 особи) від загальної кількості студентів, яким було запропоновано подібні задачі.



**Характеристика рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання майбутніми психологами**

**(за результатами вирішення ситуаційних задач 4 типу)**

**(n=130)**

Рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання (умовні групи)	Абсолютна кількість досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	всього у групі	за 4-им типом задач	всього у групі	за 4-им типом задач	всього у групі	за 4-им типом задач
Високий рівень ВФПВ (1 група)	26	5	38	8	43	12
Середній рівень ВФПВ (2 група)	42	9	58	9	64	10
Низький рівень ВФПВ (3 група)	62	18	34	15	23	10

Порівнюючи з 1-ою групою (високий рівень ВФПВ), в якій даний тип задач вирішили 5 осіб з 26 (близько 20%), що становить 1,6% від загальної кількості студентів, яким було запропоновано подібні задачі (32 особи), можна зробити висновок, що в межах 1-ої групи кількість студентів, які вирішували задачі 4 типу з II курсу по V курс зросла у 2,4 рази (з 5 до 12 осіб).

У 2-ій групі (середній рівень ВФПВ) кількість студентів, що вирішили задачі 4 типу з II курсу по V курс зросла на 1 особу (з 9 до 10 осіб). Зазначимо, що досліджувані, які вирішували аналогічні задачі на II курсі, на старших курсах виконували інші.

Отже, отримані в результаті кількісні співвідношення є об'єктивними та ілюструють загальну тенденцію. На наш погляд, вона полягає в тому, що динаміка сформованості вміння формулювати професійні висловлювання безпосередньо визначається індивідуальним досвідом спілкування майбутніх психологів з різним контингентом клієнтів та визначається загальними

особливостями цього контингенту, з яким вони вступатимуть у мовленнєву взаємодію у майбутньому. Це означає, що нашим досліджуваним вдається легше формулювати професійні висловлювання у спілкуванні з учнями різного віку, трохи важче у бесіді з батьками та найскладніше з некомпетентними вчителями. Зростання вдвічі показників за результатами вирішення задач 4 типу у 1-ій групі (високий рівень ВФПВ) свідчить про ще одну загальну тенденцію досліджуваних до збільшення рівня сформованості базового структурного компонента культури мовленнєвого спілкування психолога.

Отже, в умовах освітньої підготовки студентів структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування у своїй динаміці розвитку та формування мають тенденцію до монотонного неоднорідного зростання, що полягає у поступовому якісному збагаченні професійних комунікативних знань з переходом на старші курси, удосконаленні володіння комунікативно-мовленнєвими навичками спілкування, що поступово стають професійно важливими та на основі комунікативних знань визначають культуру мовленнєвого спілкування на рівні мовленнєвих дій, у її поведінковому прояві. Основним базовим компонентом в структурі культури мовленнєвого спілкування є вміння майбутніх психологів формулювати професійні висловлювання, яке інтегрує культуру мовленнєвого спілкування як комплексне системне утворення особистості фахівця за рахунок якісних змін у процесі свого формування.

### **2.3. Динаміка особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування в процесі професійної підготовки у ВНЗ**

Вивчення особливостей впливу особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування на розвиток її структурних компонентів у майбутніх психологів вимагає дослідження динаміки розвитку цих детермінант протягом навчання студентів у ВНЗ. Це дозволяє провести

кількісний та якісний аналіз факторного впливу детермінант як незалежних змінних на сформованість культури мовленнєвого спілкування. Оскільки експериментатор не може активно маніпулювати детермінантами як незалежними змінними (у зв'язку з тим, що вони не належать до зовнішніх змінних, які можна контролювати, і мають індивідуальні відмінності), то говорити про типовий факторний експеримент ми не можемо, а обмежимося квазіекспериментальним дослідженням кореляційного типу.

При обробці результатів тестування за методикою САТ підрахунок “сирих” балів здійснювався за допомогою ключів до методики, де кожна відповідь досліджуваного, яка співпадала з варіантом, який було вказано в ключі, оцінювалась в 1 бал. Потім було підраховано суму балів окремо за кожною шкалою. Згідно з інструкцією до САТ, застосування її не передбачає обов'язкового переведення “сирих” балів у Т-бали, оскільки така необхідність виникає в разі проведення індивідуальної діагностики. Інтерпретацію ми вирішили проводити за всіма шкалами, а не тільки за базовими, з метою аналізу рівня самоактуалізації більш повніше, адже ця детермінанта культури мовленнєвого спілкування є, як свідчать результати кореляційного аналізу, найбільш визначальною. Окрім того, низький рівень самоактуалізації особистості майбутнього психолога може призвести до нівеляції як його позитивних особистісних якостей, так і професійно важливих, зокрема.

Особливу увагу ми звернули на визначення рівня самоактуалізації в цілому, а не тільки за шкалами. Врахувавши, що серед пунктів САТ у базових шкалах немає таких, що повторюються (всього 108), а серед допоміжних шкал повторюються між собою 59 пунктів (всього 185) і 18 не входять до базових, визначення узагальненого рівня самоактуалізації (РС) студента неможливо звести до суми балів за допоміжними чи базовими шкалами. Відкинувши такий необ'єктивний підхід, РС було обраховано за кількістю співпадінь відповідей досліджуваного з варіантом у ключі. Отже, максимальне значення РС може становити 126 балів. Ми врахували, що

досягти такого значення неможливо в реальних умовах, оскільки воно ідеалізоване і має місце у виключних випадках (наприклад, у разі нещирості досліджуваного або при певних акцентуаціях його характеру чи темпераменту). Тому нами було виявлено, що серед усіх досліджуваних максимальний рівень самоактуалізації становить 115 балів. Аналогічно, низький рівень не можемо зводити до 0 балів: він коливається у межах 30. Нижче ми наводимо інтервальні межі інтерпретаційних коридорів РС:

- низький рівень – до 43 балів;
- середній рівень – від 43 до 63 балів;
- вище середнього – від 63 до 85 балів;
- високий рівень – від 85 до 115 балів.

У додатку Д наводяться результати тестування за всіма шкалами. Як видно з них, динаміка сформованості самоактуалізації носить нерівномірний характер за всіма показниками. Так, на II курсі студенти з середнім РС (40%), у порівнянні з іншими, мають найменші показники за шкалами контактності (С), самосприйняття (Са) та орієнтації у часі (Тс), а з низьким РС – високий показник уявлень про природу людини (Nc). Низька контактність свідчить про не вміння швидко встановити емоційний контакт з людиною, про несформованість комунікативно-мовленнєвих навичок за лексичним та стильовим критеріями, відсутність відкритості, а головне – відповідного досвіду спілкування. Несформоване самоприйняття обґрунтовуємо, як правило, недостатньою сформованістю психологічних знань про себе або ж неадекватністю оцінки своїх недоліків та переваг в зрілому юнацькому віці. Незорієнтованість у часі характерна для студентів молодших курсів більшою мірою як сприйняття сьогодення безвідносно до майбутнього чи минулого, тобто як фатальний наслідок минулого і підготовку до майбутнього. Водночас, занижена орієнтація у часі на четвертому курсі зумовлена кризовим переживанням з приводу неможливості реалізувати себе як професіонала у майбутньому і, відповідно, втратою сенсу навчання в минулому. При цьому сьогодення сприймається як марнотратство.

Розглядаючи середні показники самоактуалізації студентів II курсу (Експ. гр. I) за кожною шкалою, ми помітили, що відбувається нерівномірна зміна цих показників. З наведених результатів у табл.2.6 видно, що спостерігається падіння базових складових самоактуалізації – орієнтації у часі та підтримки, особливо у студентів IV курсу (Експ. гр. II), з незначним підвищенням на V курсі (Експ. гр. III). Це певним чином пов'язано з великим обсягом самостійної та аудиторної роботи на старших курсах, а, відповідно, і з фізичним та психологічним перенавантаженням, що змушує студента жити лише сьогоднішнім та проявляти конформність у спілкуванні.

Таблиця 2.6

**Показники самоактуалізації студентів – майбутніх психологів  
(за методикою “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Л.Я.Гозмана,  
М.В.Кроза та М.В. Загики )**

(n=130)

№ п/п	Шкали	Блок шкал	Експ.гр. I.	Експ.гр. II	Експ.гр. III
1.	Орієнтація у часі	Особистісна орієнтація	11	8	10
2.	Підтримка		51	47	53
3.	Ціннісні орієнтації	Цінності	10	8	11
4.	Гнучкість поведінки		16	13	15
5.	Сензитивність до себе	Почуття	5	7	5
6.	Спонтанність		11	9	10
7.	Самоповага	Самосприймання	10	11	12
8.	Самоприйняття		14	12	15
9.	Уявлення про природу людини	Концепція людини	5	6	8
10.	Синергійність		4	2	4
11.	Прийняття агресії	Міжособистісна чутливість	9	7	9
12.	Контактність		10	11	13
13.	Пізнавальні потреби	Відношення до пізнання	8	5	7
14.	Креативність		9	7	9

Зниження показників у студентів IV курсу у блоці цінностей до нижче середнього рівня обґрунтовуємо, знову ж таки, переживанням складного

життєвого періоду, який полягає у переоцінці не тільки сформованої системи ціннісних орієнтацій, але й у перегляді минулих досягнень та їх перспективності, а головне – дієвості у планах на майбутнє.

Підвищення показників у студентів IV курсу за шкалою сензитивності до себе на 2 бали та падіння їх на попередній рівень у студентів на V курсі (5 балів при максимальному значенні 14) можна пояснити тривалим розривом у часі між II та V курсами, протягом якого відрефлексовані студентом потреби та почуття зазнають різких змін. В цей період розвивається більш тонке розрізнення власних почуттів, потреб, а здатність висловлювати, проявляти свої почуття не розвивається, що проявляється у зниженні на IV курсі та незначним зростанням на V курсі за шкалою спонтанності. Способи прояву чи передачі почуттів є одним з важливих факторів оптимізації міжособистісних стосунків. Якщо у стосунках між людьми виникають певні проблеми, то це відбувається не тому, що люди відчують ті чи інші почуття, а тому що не вміють їх адекватно вербально передавати партнерові по спілкуванню.

Психологи виділяють різні труднощі у прояві почуттів: ігнорування своїх чи чужих емоцій, небажання чи невміння обговорювати свої актуальні емоційні переживання та взаємні почуття, а також недостатнє усвідомлення та прийняття їх. В повсякденному житті люди передають один одному свої емоції опосередковано, у вигляді риторичних запитань, заборон чи претензій, іронії та сарказму, похвали, приписування іншим не властивих їм рис особистості тощо. Більш відкритими способами, які дозволяють краще розуміти один одного, є називання особистісних рис, порівняння, аналіз свого фізичного стану, висловлювання свого враження про сприймання партнера по спілкуванню.

Природний процес оволодіння цими прийомами, як бачимо, мало ефективний, тоді як ця сторона самоактуалізації особистості є важливою для психологів, оскільки адекватний прояв почуттів, уміння показати свою готовність приймати емоційну експресію зі сторони інших, не нав'язувати

іншим свої почуття є, водночас, і необхідним аспектом їх професійної підготовки. Таким чином, цей період професійного становлення (на старших курсах) вимагає підсилення роботи в плані підвищення сензитивності, спонтанності, адекватного прояву і прийняття почуттів.

Практично без змін (порівняно з II курсом) залишається блок міжособистісної чутливості, який включає в себе контактність і прийняття агресії. Це підтверджує необхідність підсилення особистісної підготовки майбутнього психолога, адже контактність є одним з визначальних факторів, що уможливорює та оптимізує процес встановлення міжособистісних стосунків за рахунок емоційного контакту, емпатійної поведінки, активного спілкування тощо. Така властивість особистості належить до професійних у роботі психолога, тому занижене прийняття агресії в цьому блоці може суттєво вплинути на контактність протягом спілкування. Особливого значення в процесі спілкування психолог має приділяти стримуванню вербалізації власних агресивних почуттів, тобто рефлексувати їх так, щоб культура його мовленнєвого спілкування була щонайменше на достатньому рівні.

У блоці самосприймання суттєвої різниці в показниках II та V курсів не спостерігаємо, що свідчить про відносну сталість самоповаги та самосприйняття, а, отже, і про стабільність психологічної готовності студентів сприймати та оцінювати себе адекватно. Однак показники за цим блоком мають середні значення, отже названа адекватність реалізується на практиці не повною мірою: кожен студент так чи інакше переживає сумніви у своїх професійних та індивідуальних можливостях, здібностях, особистісних позиціях та переконаннях. Наслідком цього може бути занижена, або завищена самооцінка, а, отже, і неадекватне самосприймання, зокрема в процесі спілкування. До того ж, за навчальними планами з III курсу починається інтенсивна підготовка, яка дає не лише професійні знання, уміння та навички, але й сприяє виробленню адекватного “Я-образу”. Цей процес не завжди безболісний, особливо якщо нові уявлення про себе значно

розходяться з попередніми. Це також відображено у зниженні показників шкали самоприйняття на IV курсі.

У показниках блоку концепції людини маємо сталі середні значення. Така динаміка свідчить про те, що у більшості студентів сформоване уявлення про природу людини та цілісність у сприйнятті людини і світу. Такого результату досягнуто завдяки достатній теоретичній підготовці, що закладає основу майбутньої психологічної діяльності.

Зниження показників креативності та пізнавальних потреб на IV курсі зумовлено внутрішньою установкою більшості студентів на здобуття кваліфікації бакалавра психології як певного завершального часового проміжку в професійній освітній підготовці. Але, як видно з показників на V курсі, що включає досліджуваних з освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста та магістра, пізнавальні потреби зростають, хоча й залишаються на середньому рівні. Така тенденція може негативно позначитись на практичній діяльності майбутніх психологів, зокрема, на їхньому прагненні постійно підвищувати теоретичний рівень знань, вдосконалювати комунікативні навички та вміння, збагачувати свій лексичний запас в процесі мовленнєвої взаємодії з клієнтом тощо.

Необхідно також зазначити, що креативність як пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності, яке реалізується в продуктивно-перетворювальній діяльності, може бути об'єктом формування. Деякою мірою цю проблему можуть вирішити тренінги спілкування, сензитивності, оскільки сама логіка тренінгової процедури розкриває креативність. Однак у такого роду тренінгах зазначений ефект є побічним і лише частково вирішує проблему формування креативності.

Вивчення рівня самоактуалізації студентів V курсу показало нам як змінюється ситуація на заключному етапі професійної підготовки психологів.

Досліджувана динаміка, яка представлена в таблиці 2.7, має яскраво виражену тенденцію: в процесі професійної підготовки самоактуалізація



майбутнього психолога зростає на V курсі до вище середнього рівня в той час як до IV курсу рівень її знижується.

Таблиця 2.7

### Характеристика рівнів самоактуалізації у майбутніх психологів

(за методикою “Самоактуалізаційний тест”

(САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза та М.В. Загики)

(n=130)

Рівень самоактуалізації (РС)	Кількість досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
Високий	16,9	22	16,1	21	19,0	25
Вище середнього	38,5	50	24,6	32	45,0	58
Середній	40,0	52	32,3	42	25,3	33
Низький	4,6	6	27,0	35	10,7	14
Середнє значення РС:		62		59		67

Так середній рівень самоактуалізації (від 43 до 63 балів) на IV курсі мають на 2% менше студентів порівняно з II курсом, а низький рівень самоактуалізації (середнє значення до 43 балів) – на 22,4% більше; з IV по V курси спостерігається різке підвищення вище середнього РС (від 63 до 85 балів) - на 20,4% студентів більше. Цілком природнім є те, що середнє значення РС випускників належить до вище середнього показника, оскільки така тенденція свідчить про сприятливе підґрунтя для підвищення його в подальшому. При цьому різке зростання показників за вище середнім рівнем ми пояснюємо впливом перехідного для випускників періоду самоусвідомлення у нових соціальних ролях, що створює потребу в активній самореалізації у житті.

Практично без особливих змін залишаються показники високого рівня самоактуалізації (середнє значення від 85 до 115 балів) на всіх курсах (в межах від 16% до 19%), що свідчить про очевидне переконання більшості

студентів у тому, що реалізація актуалізованого протягом навчання професійного потенціалу відбувається на етапі оволодіння психологічною практикою, на яку було спрямовано фахову підготовку у ВНЗ та самопідготовку. Це означає, що здобуття будь-якого освітньо-кваліфікаційного рівня створює лише базову передумову для успішної самоактуалізації випускників на практиці, а студенти, що мають високий рівень самоактуалізації за САТ, не завжди включають у поняття самоактуалізації проблему професійного росту своєї особистості у сфері надання безпосередньої психологічної допомоги. Так, під час індивідуальних бесід зі студентами-спеціалістами V курсу, що мають високий рівень самоактуалізації, стало відомо, що 6% з них уявляють свою майбутню професійну діяльність у сфері соціально-психологічних досліджень, які зводяться до удосконалення теорії.

Аналізуючи показники середнього значення рівня самоактуалізації, видно, що різниця їх на II та V курсах становить лише 5 балів. Виходячи з цього, можна припустити, що остаточні результати в аналогічних вибірках зводяться до того, що загалом протягом навчання рівень самоактуалізації студентів зростає в середньому на 5 балів. Проте таке припущення є помилковим у зв'язку з тим, що зміна рівня самоактуалізації відбувається нерівномірно і зниження його на IV курсі є вихідним для подальшого зростання його на V курсі.

При аналізі рівня емпатійних здібностей досліджуваних нами було помічено тенденцію, аналогічну при дослідженні рівня самоактуалізації: більшість студентів старших курсів (до 50%) мають середній рівень емпатійності, що свідчить про перспективну готовність їх до практичного застосування засобів емпатійного спілкування в психологічній практиці, а високий рівень емпатійності спостерігається у студентів, у яких виявлено високий та вище середнього рівні самоактуалізації, що, в свою чергу, свідчить про безпосередню кореляцію між цими детермінантами культури мовленнєвого спілкування, про що йтиметься нижче.

Нерівномірність підвищення рівня емпатійних здібностей проілюстровано у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

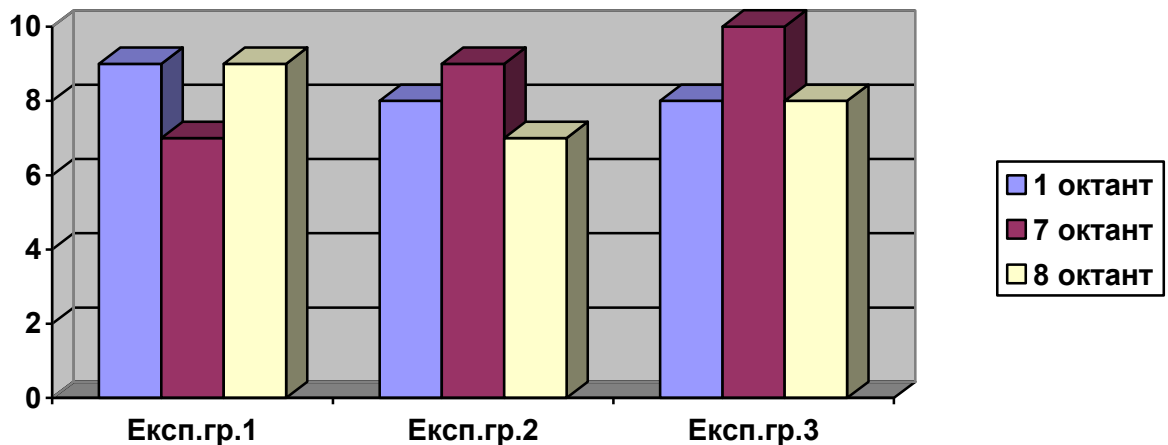
**Характеристика рівнів емпатійності у студентів – майбутніх психологів  
(за методикою В.В. Бойка)**

(n=130)

Рівні емпатійності	Кількість досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
Дуже високий (30 балів і вище)	15,4	20	16,2	21	20,8	27
Середній (29 – 22 бали)	29,2	38	42,3	55	46,2	60
Занижений (21-15)	32,3	42	22,3	29	19,2	25
Дуже низький (14 балів і менше)	23,1	30	19,2	25	13,8	18

З таблиці 2.8 видно, що різкого підвищення дуже високого рівня емпатійності на четвертому курсі не спостерігається, середнього рівня емпатійності досягли на 13,1% студентів більше (42,3% порівняно з 29,2% на другому курсі). Показники заниженого та дуже низького рівня емпатії поступово знижуються. Так майже на 4% збільшується кількість студентів на п'ятому курсі, які отримали вище 21 балу і досягли середнього рівня емпатії.

Виходячи із запропонованих нижче графічних виражень динаміки зміни рівня емпатійності (Рис.2..2), ми пропонуємо проаналізувати цей процес за окремими шкалами.



**Рис. 2.2. Характеристика рівнів емпатійності у майбутніх психологів**

Так, отримані результати діагностики та додаткових бесід свідчать, що особливого значення респонденти старших курсів приділяють раціональному каналу емпатії (шкала 1), що включає професійно вмотивований інтерес до проблем та поведінки співрозмовника: показники за цією шкалою зростають у 12% студентів на 2 бали наприкінці IV та V курсів. Таку зміну ми пояснюємо появою впевненості у собі, стійкістю емоційного самоконтролю, а також розвитком вміння розуміти власні почуття та переживання, диференціювати їх в процесі спілкування завдяки співпереживанню, емпатійному приєднанню до партнера та усвідомленню важливості та професійної необхідності діючого вміння спонтанно пізнавати внутрішній світ іншої людини.

Широкі можливості відкриття раціональних шляхів емпатії відкриваються в процесі проходження планових виробничих психодіагностичної, психокорекційної та, особливо, стажистської практик. Такий висновок ми зробили, опитавши студентів–практикантів старших курсів щодо відрефлексованих змін, які відбулися у їх емпатійних вміннях після безпосереднього спілкування з учнями чи дошкільниками. Наведемо декілька висловлювань студентів з цього приводу.

“Раніше виникали якісь невизначені почуття на рівні емоцій, але я не усвідомлювала, що це таке, не знала як себе вести у тій чи іншій складній

ситуації, була дуже невпевнена, коли вирішувала психологічні задачі на третьому курсі протягом практики. Тепер з'явилась впевненість у власних силах та у можливості пізнати та зрозуміти проблеми інших...” (К.Є.).

“Тепер я чітко розрізняю, що таке співпереживання людині на побутовому рівні та бажання психолога як професіонала допомогти їй...” (Ф.О.).

“Те, що було на першому курсі – зовсім відрізняється від того, що я переживаю, про що знаю зараз...”; “...головне – це поява витончених переживань, які виникають спонтанно, але, водночас, я вже вмю їх усвідомлювати з точки зору саморегуляції та того інформаційного навантаження, яке я передаю співрозмовнику...” (Р.Т.).

Щодо емоційного каналу емпатії (шкала 2), то його найвищі показники спостерігаємо на II курсі (в середньому - 4 бали). Співучасть та співпереживання до того, кого емпатують, домінують на молодших курсах у зв'язку з потребою студентів підлаштовуватись до партнера на рівні емоційного контакту, обов'язковою умовою якого є зворотній зв'язок в процесі обміну емоціями, почуттями та настроями. Вміння встановити його успішно реалізується саме на етапі формування студентських референтних груп та академічних колективів, коли потреба у спілкуванні з однолітками відбувається під час знайомства, у ситуації надання допомоги, в процесі обговорення спільних інтересів, проблем, чи у разі групової взаємодії, тобто протягом міжособистісного спілкування ділового характеру.

Звичайно, головну роль у спілкуванні на його початкових етапах відіграє зміст інформації (учбові питання, побутові проблеми, конфлікти, суспільні актуальні проблеми тощо), але емоційне тло, на якому відбувається міжособистісна комунікація, вимагає оволодіння такими прийомами спілкування, які б сприяли позитивному результату спілкування – взаємопорозумінню та взаємовпливу учасників. Саме тому розвиток емоційного каналу емпатії тісно пов'язаний з інтуїтивним, коли нестача інформації про своїх одногрупників зумовлює у першокурсників

застосування таких стилів та прийомів спілкування, якими вони послуговуються з набутого досвіду (шкала 3). Згодом, в процесі спілкування в межах академічної групи кожен студент II курсу, як правило, вже вміє диференціювати своїх одногрупників як партнерів спілкування, тобто знає, яким чином в конкретній ситуації передати той, чи інших зміст інформації з відповідним емоційним супроводом, до якого звикли співрозмовники.

Зменшення провідної ролі емоційного каналу емпатії у старшокурсників, порівняно з раціональним, пов'язано зі зростанням показників за шкалою установок, що сприяють чи перешкоджають емпатії (шкала 4). На нашу думку, у випускників – майбутніх психологів збільшується роль установок, що сприяють емпатії, адже за змістом запитань видно, що більшість респондентів вважають для себе доречним цікавитись домашніми проблемами своїх ділових партнерів, проявляють інтерес до внутрішнього світу інших людей, переймаються негараздами своїх родичів та друзів, тобто протягом спілкування такі студенти проявляють спрямованість на того, кого емпатують. До того ж, така спрямованість не відбувається на рівні емоційного співчуття, а полягає у свідомій внутрішній активізації своїх енергетичних потенціалів з метою вирішення проблем співрозмовника та подолання його негараздів. Саме у цьому ми вбачаємо тісну взаємозалежність професійної установки майбутнього психолога допомогти клієнтові з його раціональним компонентом емпатії. Так, у 24% досліджуваних на II курсі середній показник за шкалою установок становив 2 бали, а на V курсі – вже 5 балів. Це означає, що протягом навчання у них поступово формується емпатійність як професійна якість, що включає прагнення допомогти іншим людям.

Особливу роль у формуванні емпатійності, а також у подальшому розвитку її, відіграє проникаюча здатність до емпатії (шкала 5): вже у 15% студентів IV курсу спостерігаємо сформовані ознаки відкритості, вміння встановити довірчі стосунки та розслабити партнера протягом спілкування. Такі зміни у комплексі з новими установками та емпатійними вміннями й

навичками сприятимуть у подальшій практичній роботі майбутніх психологів успішному подоланню бар'єрів спілкування на основі швидкого встановлення міжособистісного контакту та діалогічної інтенції, адже проникаюча здатність в емпатії, на думку В.В.Бойка, виступає однією з головних умов ефективного інформаційно-енергетичного обміну. Така здатність, на нашу думку, також зумовлює збагачення професійного досвіду психолога в процесі застосування інтуїтивних каналів з метою впливу на клієнта.

На 1 бал зростають усереднені показники за шкалою ідентифікації у студентів V курсу (шкала 6). В цьому компоненті емпатійності провідну роль відіграє не тільки вміння уявно поставити себе на місце іншої людини, але й уміння в процесі спілкування наслідувати інтонацію та міміку співрозмовника, копіювати його манери поведінки, застосовуючи свої акторські здібності. Названі невербальні ознаки є професійними у спілкуванні психолога з клієнтами і, водночас, виступають ключовими складовими його поведінкових реакцій в процесі надання психологічної допомоги та вербальної підтримки клієнта.

У додатку Е ми ілюструємо динаміку зміни сумарного рівня емпатійності майбутніх психологів на прикладі конкретних досліджуваних у вигляді зведеної таблиці.

Проводячи опитування студентів з метою діагностики вміння встановлювати міжособистісні стосунки, ми застосували методику Т.Лірі і надали інструкцію досліджуваним, в якій було запропоновано самооцінити різні характеристики власної особистості, які проявляються у взаєминах з людьми. Отже, в емпіричних даних ми мали інформацію про той переважаючий тип ставлення майбутнього психолога до інших, який сформований у його уявленні про себе, зокрема, як професіонала.

Інтерпретація отриманих даних була побудована нами, виходячи з того, які показники за октантами переважають над іншими, і якою мірою вони менші від максимальних значень цих показників.

У низці досліджень [277] показано, що виділені октанти досить адекватно диференціюють особливості міжособистісного контакту психолога зі своїм співрозмовником, зокрема, клієнтом. Для співвіднесення отриманих емпіричних даних про загальні тенденції міжособистісної взаємодії майбутніх психологів та її динаміки ми використали розраховані значення узагальнених параметрів V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”) за відповідними формулами:

$$V = (I - V) + 0,7 (II + VIII - VI - IV);$$

$$G = (VII - III) + 0,7 (VIII + VI - IV - II).$$

Для проведення розрахунків у формули замість номерів октантів (I – VIII) підставлялися їх числові значення, набрані респондентами під час опитування.

Параметр V (“Домінування – Підпорядкування”) дає узагальнену характеристику статусно-рольових орієнтацій особистості. Його позитивні значення вказують на виражене прагнення (і зростання цього прагнення відповідно до збільшення значень параметру) до лідерства, домінування у спілкуванні, відповідно негативні – на тенденцію до відмови від лідерства, схильність до підпорядкування, відмови від відповідальності.

Параметр G (“Співробітництво – Агресивність”) представляє узагальнену характеристику стильових особливостей поведінки особистості. Його позитивні значення свідчать про прагнення психолога (і наростання цього прагнення відповідно до збільшення ваги параметру) до співробітництва з клієнтом, до встановлення з ними ділових, дружніх взаємин, спрямованих на спільні кроки по досягненню конструктивних результатів, а негативні – вказують відповідно на розвиток і домінування агресивно-конкурентної спрямованості особистості, яка заважає спільній діяльності, ускладнює (або і зовсім унеможлиблює) взаємини співробітництва з іншими людьми.

На основі названих вище вихідних положень щодо обробки емпіричних даних, ми дійшли до висновку про те, що значення параметрів V і G, більші



за 2 бали варто інтерпретувати як такі, що свідчать про орієнтацію майбутніх психологів на застосування позитивно спрямованих діалогічних стратегій спілкування з клієнтами на основі довірчих стосунків. Такі установки можна співвіднести з ознакою високого чи середнього рівня сформованості культури мовленнєвого спілкування у тому сенсі, у якому ми розуміємо гуманістичну спрямованість спілкування психолога з клієнтом в процесі надання психологічної допомоги. Виключення становлять респонденти, які, при значеннях параметру  $G$  більших за 2 бали, отримали за параметром  $V$  більше 10 балів, що свідчить про акцентуйоване у них прагнення до лідерства, несумісну з діалогічним характером взаємодії зі співрозмовником.

Значення параметрів  $V$  і  $G$ , що лежать у межах від 0 до 2 балів, можна інтерпретувати як несформованість особистісної позиції студента в ситуації спілкування, де тенденція до розвитку орієнтації на застосування міжособистісної взаємодії у професійному спілкуванні відсутня. Отже, у випадку, коли один із параметрів має значення менше за 2 бали, то інтерпретація констатуватиме, що особистість респондента не орієнтована на застосування того чи іншого типу ставлення до клієнта.

Отримані дані аналізувалися за такими двома напрямками: по-перше, для кожного респондента розраховувалися значення параметрів  $V$  і  $G$ ; по-друге, за допомогою відповідної комп'ютерної програми складалася психологічна характеристика міжособистісних стосунків для 20% респондентів (26 осіб), що мають суттєві розбіжності у показниках названих параметрів. Така якісна обробка даних дозволила нам проілюструвати психологічний зміст отриманих результатів.

Нижче ми наводимо приклад характеристики студентки  $V$  курсу К.О., що має такі значення октантів: 1-й - 10, 2-й – 8, 3-й – 8, 4-й – 5, 5-й – 9, 6-й – 7, 7-й – 8 і 8-й – 10 балів. Відповідно маємо значення параметру  $V$  – 3,8,  $G$  – 2,8 бала. Програма обробки дала таку характеристику опитуваної:

“Соціальна поведінка характеризується енергійністю, компетентністю і авторитетністю, що зумовлено комунікативними здібностями, вмінням

організувати роботу групи; характерна яскраво виражена тенденція до лідерства.

Характерні впевненість у собі, незалежність, схильність проявляти свою прихильність до проблем інших людей; у взаєминах з людьми схильна до психологічного зближення з ними.

Вимоглива до людей, певною мірою (однак у соціально прийнятних формах, адекватних ситуації) проявляє категоричність та непримиренність до чужих прорахунків.

Відсутні зайва критичність і підозрілість до інших; оцінка ставлення інших людей до себе адекватна; характерні схильність до компромісних рішень без переживання при цьому власного приниження, руйнування своїх ідеалів.

Характерні підкреслена скромність, поступливість, відсутні різкість у судженнях; відзначається вираженою лояльністю до групи, обережністю у висловлюваннях; соціальна активність достатня.

Властиві адекватній ситуації конформізм, помірна залежність від інших, поступливість, довірливість, виражена потреба у підтримці зі сторони інших людей.

Характерні готовність до співробітництва, знаходити спільну мову з людьми, схильність уникати спірних позицій, зовнішня гармонія зумовлена внутрішніми цінностями; соціальна поведінка відрізняється яскраво вираженою дружелюбністю, прагненням до порозуміння.”

Отже, у даної досліджуваної можемо констатувати високий рівень до співпереживання, середній рівень суб'єктивного контролю, виражену спрямованість на такий вид діяльності, що пов'язаний із соціальністю, гуманністю, контактуванням з людьми; середній рівень спроможності почувати себе незалежною від інших, не “заражатися” чужими емоціями і настроями.

Як правило, більшість студентів – майбутніх психологів, що мають аналогічні особливості міжособистісних стосунків, як у вище розглянутого

респондента, на нашу думку, і, виходячи з досвіду безпосередньої роботи з ними, в процесі спілкування мають відповідний рівень готовності здійснювати індивідуальний підхід до іншої людини (середній чи вище середнього), у них досить добре виражене вміння бути самими собою; спілкуючись, вони частіше проявляють щирість та правдивість, врівноваженість при адекватному зовнішньому виявленні почуттів і емоцій та середній експресивності, що визначатиме рівень розуміння почуттів та намірів іншої людини, якій потрібна психологічна допомога.

Протягом спостережень за такими студентами, незалежно від того, на якому курсі вони навчаються, нами було помічено особливе уміння їх відмовитися від власних стереотипів і звичних схем при спробах зрозуміти і прийняти внутрішній світ іншої людини (викладача чи одногрупника), а також готовність до відмови від авторитарних методів впливу на інших людей (нападок, критики, глузувань, нотацій, демонстрації своєї інтелектуальної або моральної переваги тощо). Студенти з середніми значеннями параметрів V та G (від 2 до 4 балів) після закінчення навчання у ВНЗ готові професійно сприймати іншу людину як таку, що постійно змінюється і розвивається, побачити її потенційні можливості та підтримати віру в них.

У таблиці 2.9 представлено результати розподілу студентів II курсу відповідно до отриманих ними значень параметрів V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”).

З табл.2.9 видно, що лише 17,6% (значення V – 2-10; G – 2-10, понад 10) від загального числа опитаних може бути віднесено до числа тих, у кого характер міжособистісних стосунків спрямований на встановлення довірчих стосунків зі спрямованістю на відкрите та дружлюбне спілкування на основі співробітництва. При цьому майже 16% від загального числа респондентів характеризуються таким типом соціальної взаємодії, що наближений до вище описаного. Решта респондентів II курсу (65% від загального числа опитаних)

характеризуються тим, що принаймні один з параметрів (або й обидва одночасно) має негативне значення.

Таблиця 2.9

**Результати дослідження самооцінювання студентами II курсу  
вміння встановити міжособистісний контакт  
(за методикою Т.Лірі)**

(n=130)

Досліджувані		Значення параметру V									
		Понад 10		2 - 10		0 – 2		Негативні		Всього	
		%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
Значення параметру G	Понад 10	1,5	2	2,3	3	1,5	2	1,5	2	6,9	9
	2 - 10	1,5	2	15,3	20	5,2	7	5,2	7	27,7	36
	0 - 2	6,9	9	5,2	7	3,8	5	28,4	37	44,6	58
	Негативні	2,3	3	5,2	7	3,0	4	10	13	20,8	27
	Всього	12,4	16	28,5	37	13,9	18	45,2	59	100	130

Отже, такі емпіричні дані варто розглядати як неготовність більшості студентів молодших курсів встановити ефективний міжособистісний контакт зі співрозмовником, що ми пояснюємо очевидними причинами, а саме відсутністю позитивного досвіду професійного спілкування в процесі

оволодіння психологічними дисциплінами з практичним змістом, несформованістю навичок та умінь встановити діалогічну інтенцію, мовленнєву взаємодію навіть на рівні побутового спілкування, спрямованого на розв'язання міжособистісних проблем та конфліктів.

Зроблені нами висновки свідчать про недоречність можливої наукової думки про суттєвий вплив розглянутої нами детермінанти на формування культури мовленнєвого спілкування, коли уявлення про професійне спілкування тільки зароджується у свідомості студента II курсу в процесі оволодіння лише теоретичними знаннями з психології. Зміна показників за визначеними параметрами міжособистісних стосунків відбувається на старших курсах, про що свідчать дані порівняльної таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Результати дослідження вміння встановити міжособистісний контакт  
(за методикою Т.Лірі)(n=130)**

Групи респондентів за значенням параметрів	Розподіл досліджуваних					
	Експ. гр. I		Експ. гр. II		Експ. гр. III	
	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть	%	Абсолютна к-ть
G > 10; V: 2 – 10	6,9	9	8,4	11	8,4	11
G > 10; V: 0-2	3,0	4	6,9	9	6,9	9
G: 2-10; V >10	14,6	19	6,9	9	5,4	7
G : 2-10; V: 2-10	33,9	44	41,6	54	44,7	58
G: 2-10; V: 0-2	13,0	17	13,8	18	13,8	18
G: 0-2; V >10	14,6	19	10,0	13	8,4	11
G: 0-2; V: 2-10	13,8	18	12,4	16	12,4	16

З таблиці 2.10 видно, що спостерігається зростання рівня готовності до встановлення дружелюбних міжособистісних стосунків у студентів IV та V

курсів, яке ми обґрунтовуємо, в першу чергу, “первинним” досвідом професійного спілкування в межах оволодіння дисциплінами професійного спрямування, а також завдяки проходженню студентами виробничих психологічних практик різних видів (психодіагностичної, психокорекційної, стажистської).

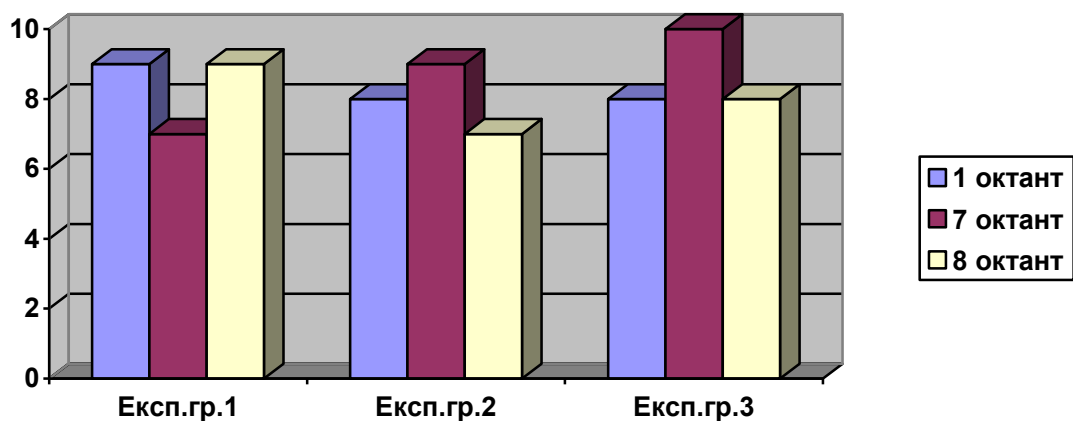
Зазначимо, що в нашому випадку дані за методикою Т.Лірі відображають суб’єктивне бачення студентів щодо своїх типових міжособистісних орієнтацій як майбутніх психологів. Зрозуміло, що таке самооцінювання ще не свідчить про сформованість у респондента певних міжособистісних установок та вираження їх у відповідних стилях поведінки. Але, виходячи з вихідної позиції щодо комплексного підходу до проблеми дослідження культури мовленнєвого спілкування, ми звели вивчення цієї детермінанти до суб’єктивних її виражень у свідомості досліджуваних. Даний підхід ми обґрунтовуємо намаганням прослідити динаміку зміни своєрідного самозвіту про міжособистісні стосунки, яка суттєво корелює з динамікою рівня самоактуалізації та емпатійності, адже всі ці детермінанти культури мовленнєвого спілкування взаємовизначаються та взаємозалежать між собою в особистості майбутнього професіонала, яку ми розглядаємо цілісно та таку, яка постійно розвивається.

Аналізуючи найбільш виражені октанти у респондентів, що належать до виокремлених у таблиці 2.10 груп, нами було помічено, що у групі студентів з параметрами G: 2-10 та V: 2-10, яка має найбільше представлення на всіх курсах, провідними октантами виступають I та VII, що фіксують впевненість у собі, а також комунікативність та схильність до співпраці.

Загалом, майже в усіх групах респондентів домінують I, VII та VIII октанти, які виражають, відповідно, владний, дружелюбний та альтруїстичний типи ставлення до інших. Саме за цими октантами ми вважаємо за доцільне говорити про співпрацю, про спрямованість надати допомогу іншій людині, а також про впевненість у собі та вміння ефективно керувати міжособистісною взаємодією з клієнтом як про головні ознаки в

контексті даної детермінанти, за якими виражається рівень сформованості культури мовленнєвого спілкування психолога. Виключення становить група студентів з параметрами  $G: 0-2$  та  $V > 10$ , де високий рівень домінування та низький рівень співпраці більшою мірою виражені в I, II та III октантах. Це виключення зумовлюється, на нашу думку, надмірною схильністю даних студентів до орієнтації на себе, їх впертістю, недружелюбністю, нестриманістю та запальністю у спілкуванні.

Нижче ми ілюструємо приклад динаміки ставлення до інших людей, що репрезентовані домінуючими I, VII та VIII октантами (див. рис. 2.3). У запропонованій діаграмі зафіксовано зміну владних, дружелюбних та альтруїстичних тенденцій у міжособистісних стосунках досліджуваних.



**Рис. 2.3. Результати дослідження вміння встановити міжособистісний контакт у студентів-психологів (на прикладі двадцяти досліджуваних)**

Критерії співробітництва, спрямованості надати допомогу іншій людині, доброзичливості у ставленні до інших, відповідальності, великодушності на рівні вираженого альтруїзму, гіперсоціальних установок та м'якосердя, а також прагнення підкреслити свою належність до соціальної більшості на рівні вираженої компромісної поведінки, успішно формуються з переходом на старші курси (октанти VII, VIII). При цьому зниження показників за альтруїстичним типом (VIII октант) на 2 бали на IV курсі ми пояснюємо поступовим формуванням більш адекватного, а не розмитого та

мало конкретизованого уявлення студентів про самоцінність та складність природи людини, що вимагає більшої віддачі їй і тому викликає часткову відмову від даного типу ставлення до інших.

Отже, в ході проведеного нами кількісного та якісного аналізу результатів дослідження ми встановили, що рівень розвитку особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування в процесі професійної підготовки майбутніх психологів відбувається нерівномірно з тенденцією до зростання на старших курсах.

Зазначимо, що у вихідній експериментальній гіпотезі констатувального експерименту нами було сформульовано твердження про те, що рівень розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у студентів – майбутніх психологів нерівномірно зростає з переходом на старші курси. При цьому, враховуючи, що культура мовленнєвого спілкування є комплексним системним утворенням особистості майбутнього психолога, динаміка її розвитку зумовлюється на основі розвитку особистісних детермінант.

Для верифікації вихідної експериментальної гіпотези очевидним є факт неоднорідності та монотонності у зростанні рівнів структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування, що вимагає відповідних уточнень за рахунок статистичного аналізу, метою якого є перевірка факту кореляції між показниками компонентів та детермінант.

Статистична гіпотеза даного дослідження мала таке формулювання: при статистичній імовірності  $P = 0,95$ , коли можливість помилкової оцінки складає 5%, показники рівня розвитку особистісних детермінант позитивно корелюють з показниками сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування на кожному курсі професійної підготовки майбутніх психологів у ВНЗ. При цьому між компонентами та детермінантами можливий помірний ( $0,3 < r < 0,5$ ), значний (досить виражений:  $0,5 < r < 0,7$ ) або сильно виражений ( $0,7 < r < 0,9$ ) кореляційний зв'язок.



Виходячи зі змісту статистичної гіпотези, нами було проведено такі статистичні розрахунки кореляційного зв'язку, які відповідають статистичним можливостям отриманих нами даних. Тобто, беручи до уваги, що зв'язок досліджувався між описовими психологічними даними, які мають декілька варіантів рівня свого вираження в методиках, та знаючи розподіл цих варіантів у вибірці, нами було обрано відповідний спосіб обчислення кореляційного зв'язку – шляхом побудови кореляційних таблиць за формулою:

$$r = \frac{\sqrt{\varphi^2 / (1 + \varphi^2) \sqrt{mn / (m-1)(n-1)}}}{\sqrt{\varphi^2 / (1 + \varphi^2) \sqrt{mn / (m-1)(n-1)}}},$$

де  $r$  – коефіцієнт кореляції;

$\varphi^2$  – коефіцієнт зв'язку;

$m$  – число рівнів структурного компоненту;

$n$  – число рівнів особистісної детермінанти.

Така формула дає можливість встановити вираженість кореляційного зв'язку між всіма компонентами та детермінантами культури мовленнєвого спілкування, тобто обчислити 9 зв'язків, що визначатимуть всі комбінації детермінант та компонентів культури мовленнєвого спілкування на кожному курсі.

Загалом, кореляційна таблиця складаються на основі комбінування у кожній комірці кількісного розподілу у вибірці рівнів двох детермінант, одна з яких фіксується у стовпчиках, інша – у рядках. Тобто таблиця є графічним представленням перехресного розподілу досліджуваних за двома ознаками.

При побудові кореляційних таблиць ми керувались таким алгоритмом розрахунків та способом фіксації їх, які розглянемо на прикладі даних за рівнем самоактуалізації та вміння формулювати професійні висловлювання (ВФПВ) у студентів II курсу в таблиці 2.11.

1) кожну з частот окремих комбінацій рівнів вираженості двох детермінант, яка фіксується у центрі табличної комірки, ми зводили у квадрат (у таблиці 2.11 це числа у дужках у лівому нижньому куті кожної комірки);

- 2) одержані квадрати поділили на суми всіх частот відповідного стовпчика, що фіксується у нижньому правому кутку кожної комірки;
- 3) додали отримані частки у кожному рядку (отриману суму фіксують у стовпчику “Разом”);
- 4) отримані у такий спосіб суми поділили на загальну кількість випадків відповідного рівня структурного компонента, який представлений у рядках, як у нашому випадку – вміння формулювати професійні висловлювання (отримані частки фіксують у стовпчику “Дільник”);
- 5) обчислили суму дільників та коефіцієнт зв’язку  $\varphi^2$  за формулою:  

$$\varphi^2 = \xi^2 - (m-1)(n-1)/\Sigma f$$
де  $f$  – загальна кількість досліджуваних, а коефіцієнт  $\xi^2$  становить різницю між сумою дільників та одиницею;
- 6) обчислили коефіцієнт кореляції за вище запропонованою формулою.

Таблиця 2.11

**Кореляційна таблиця рівнів самоактуалізації та вміння  
формулювати професійні висловлювання у студентів II курсу**

(n=130)

Рівні ВФГВ		Рівні самоактуалізації					
		Низький	Середній	Вище середнього	Високий	Разом	Дільник
Розподіл абсолютної кількості досліджуваних							
Низький	5 (25) 4,16	26 (676) 13	29 (841) 16,82	2 (4) 0,18	62 34,16	0,5	
Середній	1 (1) 0,16	23 (529) 10,11	16 (256) 5,12	2 (4) 0,18	42 15,57	0,3	
Високий	0 (0) 0	3 (9) 0,17	5 (25) 0,5	18 (324) 14,7	26 15,37	0,5	
Разом:	6	52	50	22	130	1,3	

P = 0,95

За даними кореляційної таблиці 2.11 ми обчислили, що коефіцієнт зв'язку  $\varphi^2$  між рівнями самоактуалізації та вміння формулювати професійні висловлювання майбутніх психологів II курсу становить 0,24, тобто коефіцієнт кореляції  $r_2$  становить 0,515, що свідчить про значний зв'язок. За аналогічним алгоритмом розрахунків нами було встановлено, що на IV курсі між розглянутими компонентом та детермінантою коефіцієнт кореляції  $r_4 = 0,521$ , а на V курсі  $r_5 = 0,533$ .

Отже, у динаміці впливу рівня самоактуалізації на оволодіння вмінням формулювати професійні висловлювання з переходом на старші курси простежується значний кореляційний зв'язок.

Нижче ми наводимо зведену таблицю 2.12 з коефіцієнтами кореляції між всіма дослідженими структурними компонентами та особистісними детермінантами культури мовленнєвого спілкування, які було розраховано з використанням кореляційних таблиць.

Таблиця 2.12

**Кореляційні зв'язки між структурними компонентами та особистісними детермінантами культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів**

Особистісні детермінанти культури	Кореляційні зв'язки	Структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування		
		Професійні комунікативні знання	Комунікативно-мовленнєві навички	Вміння формулювати професійні висловлювання
Самоактуалізація		$r_2 = 0,501^*$	$r_2 = 0,321$	$r_2 = 0,515^*$
		$r_4 = 0,522^*$	$r_4 = 0,324$	$r_4 = 0,521^*$
		$r_5 = 0,521^*$	$r_5 = 0,344$	$r_5 = 0,533^*$
Емпатійність		$r_2 = 0,320$	$r_2 = 0,231$	$r_2 = 0,748^*$
		$r_4 = 0,321$	$r_4 = 0,241$	$r_4 = 0,722^*$
		$r_5 = 0,322$	$r_5 = 0,241$	$r_5 = 0,731^*$

Вміння встановити міжособистісний контакт	$r_2 = 0,415$	$r_2 = 0,333$	$r_2 = 0,743^*$
	$r_4 = 0,462$	$r_4 = 0,342$	$r_4 = 0,745^*$
	$r_5 = 0,476$	$r_5 = 0,345$	$r_5 = 0,745^*$

\*  $p < 0,01$  (всі інші –  $p < 0,05$ )

Зазначимо, що кореляційні таблиці з детермінантою, що досліджувалась за методикою Т.Лірі (вміння встановити міжособистісний контакт), були розраховані за всіма можливими комбінаціями значень узагальнених параметрів V (“Домінування – Підпорядкування”) та G (“Співробітництво – Агресивність”).

З таблиці 2.12 видно, що сильно виражений кореляційний зв’язок має місце на всіх курсах між емпатійністю та вмінням формулювати професійні висловлювання, між вмінням встановити міжособистісний контакт та вмінням формулювати професійні висловлювання.

Значно виражений зв’язок присутній між самоактуалізацією та професійними комунікативними знаннями, вмінням формулювати професійні висловлювання та самоактуалізацією. Помірний зв’язок має місце у комбінаціях зв’язків між емпатійністю та професійними комунікативними знаннями, самоактуалізацією та комунікативно-мовленнєвими навичками, вмінням встановити міжособистісний контакт та комунікативно-мовленнєвими навичками, вмінням встановити міжособистісний контакт та професійними комунікативними знаннями.

Слабкий зв’язок спостерігається між емпатійністю та комунікативно-мовленнєвими навичками. Останнє ми пояснюємо розвитком навичок на особистісному рівні з дитинства у досвіді спілкування, в процесі якого поступово змінюються критерії їх розвитку. Протягом навчання у ВНЗ комунікативно-мовленнєві навички удосконалюються до володіння на рівні професійно значущих навичок культури мовленнєвого спілкування. Тому емпатійність як властивість особистості та детермінанта культури

мовленнєвого спілкування не виступає значущим чинником навичок мовленнєвого спілкування взагалі.

Таким чином, показники рівня розвитку особистісних детермінант позитивно корелюють з показниками сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування на кожному курсі професійної підготовки майбутніх психологів в умовах ВНЗ. Це дає нам підстави говорити про культуру мовленнєвого спілкування як особистісно детерміноване комплексне системне утворення майбутнього психолога на основі верифікованих статистичних даних.

### **Висновки до другого розділу**

У проведеному констатувальному експерименті особливості розвитку культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів було проаналізовано у динаміці за показниками її структурних компонентів: професійних комунікативних знань, комунікативно-мовленнєвих навичок, вміння формулювати професійні висловлювання.

Структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування студентів-майбутніх психологів розвиваються протягом фахової підготовки нерівномірно з тенденцією до зростання на старших курсах.

Професійні комунікативні знання майбутніх психологів засвоюються за рахунок вивчення низки навчальних психологічних дисциплін, зміст яких формує уявлення про механізми, закони, функції спілкування, мовлення, особливості мовленнєвого спілкування фахівця з клієнтом в умовах практичної діяльності та завдяки проходженню студентами психологічної фахової практики різних видів. Рівень володіння професійними комунікативними знаннями зростає при переході студентів на V курс.

Практично всі випускники – майбутні психологи володіють комунікативно-мовленнєвими навичками професійного спілкування на

середньому та високому рівнях, що фіксується за граматичним, лінгвістичним та стилістичним критеріями.

Сформованість вміння формулювати професійні висловлювання також зростає протягом навчання у ВНЗ та відзначається нерівномірністю. Вміння формулювати професійні висловлювання за критеріями правильності, доцільності та зрозумілості зумовлюється контингентом потенційних адресатів, до яких майбутні психологи можуть спрямовувати висловлювання.

Професійні комунікативні знання забезпечують культуру мовленнєвого спілкування на рівні особистісної готовності до професійного мовлення, а комунікативно-мовленнєві навички – на рівні готовності особистості майбутнього психолога до реалізації цього мовлення за допомогою мовленнєвих засобів у поведінковому плані – мовленнєвих діях. При цьому комунікативно-мовленнєві навички не формуються як професійні навички фахівця, а продовжують розвиватись як особистісні і стають професійно важливими у процесі формулювання професійних висловлювань.

Комунікативно-мовленнєві навички стають професійно значущими навичками спілкування особистості майбутнього психолога і структурують його культуру мовленнєвого спілкування у мовленнєвих діях за допомогою мовленнєвих засобів.

Як комплексне системне утворення особистості фахівця культура мовленнєвого спілкування психолога виражається у вмінні формулювати професійні висловлювання, в якому висловлювання функціонує як одиниця професійного мовлення, що інтегрує комунікативні знання та навички.

Рівень розвитку особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування в процесі фахової підготовки майбутніх психологів відбувається нерівномірно з тенденцією до зростання на старших курсах і визначає особливості розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування.

Рівень самоактуалізації за більшістю показників застосованої методики знижується на IV курсі, порівняно з II курсом та збільшується на V курсі, порівняно з IV курсом.

Вміння встановити міжособистісний контакт за показником владного та альтруїстичного типів ставлення до інших людей зростають до V курсу нерівномірно зі зниженням на IV курсі, а за показниками дружелюбного типу – зростають поступово.

Кількість студентів з дуже високим та середнім рівнем емпатійності поступово зростає при переході на старші курси. За показниками раціональної емпатії та проникаючої здатності до емпатії спостерігається значне зростання рівня емпатійності, порівняно з іншими показниками застосованої методики

Розвиток особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування прямопорційно позначається на розвиткові та формуванні її структурних компонентів, з якими вони мають значно виражений та помірний кореляційні зв'язки на кожному курсі професійної підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

Культура мовленнєвого спілкування майбутнього психолога це – особистісно детерміноване комплексне системне утворення, структурні компоненти якої розвиваються в процесі фахової підготовки.

Зміст другого розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Ханецька Т.І. Психологічні особливості культури мовленнєвого спілкування в діяльності практичного психолога / Т.І.Ханецька // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2005. – Випуск 4 (28). – С.131-136.
2. Ханецька Т.І. Культура спілкування та її роль в становленні духовності майбутнього психолога / Т.І.Ханецька // Збірник наукових праць Ніжинського педагогічного університету. – Ніжин, 2008.- С. 134-146.

## РОЗДІЛ 3

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

#### **3.1. Методика формувального експерименту становлення культури мовленнєвого спілкування**

В основі формувального експерименту лежить описане та обгрунтоване нами у першому та другому розділах дисертації інтерпретування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів як комплексного системного утворення особистості фахівця, яке включає структурні компоненти, що розвиваються та формуються в умовах фахової підготовки під впливом особистісних детермінант.

В процесі організації констатувального експерименту на першому етапі ми теоретично обгрунтували доцільність виокремлення таких структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутнього психолога: професійні комунікативні знання, комунікативно-мовленнєві навички та вміння формулювати професійні висловлювання. До особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування належать самоактуалізація, емпатійність та вміння встановити міжособистісний контакт з клієнтом на основі певного типу ставлення до інших людей.

Емпірично ми пересвідчилися, що у своїй взаємозалежності, яка, в свою чергу, була констатована нами на основі позитивної кореляції на кожному курсі, структурні компоненти та детермінанти розвиваються та формуються протягом навчання студентів і забезпечують культуру мовленнєвого спілкування як важливу складову їх професійного зростання.

Структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування є системою відповідних знань, умінь і навичок, які в комплексі виражають сформованість культури мовленнєвого спілкування на період навчання у ВНЗ і, водночас, виступають тим первинним підґрунтям, на якому в майбутній



практичній діяльності психолог зможе ефективно розвиватись в системі професійного спілкування з клієнтом.

Тобто, розглядаючи ці компоненти як психологічну передумову ефективної психологічної діяльності взагалі, ми розуміємо їх і як показник результативності та ефективності фахової підготовки в контексті формування культури мовленнєвого спілкування.

За результатами та висновками емпіричного дослідження нами було визначено особливості динаміки формування культури мовленнєвого спілкування у одних і тих же студентів спеціальності “Психологія” денної форми навчання протягом II, IV та V курсів і встановлено, що рівень сформованості відповідних структурних компонентів у своїй динаміці відзначається нерівномірністю у зростанні показників та незначною різницею у зміні цих показників. Особливості такої динаміки репрезентують потребу у створенні більш ефективних умов освітньої підготовки, зокрема, в удосконаленні змістового компоненту навчальних програм та розширенні їх методичного арсеналу.

Дослідивши особливості детермінації культури мовленнєвого спілкування, ми встановили, що розвиток самоактуалізації, емпатійності та вміння встановити міжособистісний контакт у діалогічно спрямованому спілкуванні впливають на динаміку професійних комунікативних знань, комунікативно-мовленнєвих навичок та вміння формулювати професійні висловлювання. Відкритим залишається питання про якість та характер власне професійної підготовки, а також необхідність її оптимізації за рахунок відповідних навчальних методів, засобів і форм, що сприятиме зростанню рівнів розвитку особистісних детермінант.

Про таку можливу необхідність засвідчив той факт, що на підготовчому етапі, в процесі залучення студентів до участі в експерименті, нами було проведено декілька оглядових семінарів з метою створення позитивної мотивації. Основна проблема, яка була розкрита у тематичному змісті цих семінарів, полягала у вивченні уявлень та знань досліджуваних

про культуру мовленнєвого спілкування психолога та у встановленні міри особистісної значущості у володінні нею для подальшої професійної самореалізації.

В ході дискусій та бесід зі студентами протягом семінарських занять, було виявлено, що, знайомлячись з актуальністю проблеми культури мовленнєвого спілкування та шляхами її вирішення, у більшості досліджуваних немає повного та адекватного розуміння поняття “культура мовленнєвого спілкування” як професійно необхідної системи знань, умінь і навичок особистості. Це означає, що протягом участі в експерименті більшості досліджуваних було важко встановити прямий зв’язок між змістом стимульного матеріалу та метою нашого дослідження. Виняток становить робота студентів над вирішенням ситуаційних задач, де побудова бесіди з клієнтом включає розуміння культури мовленнєвого спілкування як поважливого та доброзичливого ставлення до клієнта, з урахуванням культури поведінки, мовлення тощо. Тобто відсутність повноти та багатогранності в усвідомленні цього поняття може призвести до несвідомої підміни культури спілкування “культурним спілкуванням”, яке за своєю сутністю обмежується етичними нормами.

У підрозділі 2.1. ми з’ясували, що за результатами пошукового дослідження більшість респондентів вважають, що формування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів суттєво визначається умовами фахової підготовки у ВНЗ. В процесі підготовки психологів важливе місце у формуванні їхньої професійної свідомості відіграє усвідомлення соціальної моделі особистості професіонала [264]. Зважаючи на це, формування такої свідомості іноді зводиться до розкриття змісту професіограми та психограми психолога, що призводить до виникнення в уяві майбутнього психолога тільки образу самої професії психолога, а не моделі психолога-професіонала. Саме тому, на нашу думку, в межах предмету дослідження, доцільно вирішувати проблему формування культури

мовленнєвого спілкування, виходячи з того, що цей процес органічно включається у підготовку психолога-професіонала.

Для вирішення основної мети формувального експерименту основним методичним інструментом ми обрали авторську комплексну програму формування культури мовленнєвого спілкування, до якої включений спецкурс, застосування якого носить природний характер у навчальному процесі і дозволяє легко варіювати формувальними методами протягом різних видів занять, та рольові ігри, наближені до реальних умов професійної діяльності психолога. Тому, організовуючи експеримент на базі Інституту педагогіки і психології НПУ імені М.П.Драгоманова, де було застосовано авторську комплексну програму, спершу ми вивчили специфіку видів навчальних занять та методів навчання психології у даному ВНЗ.

Визначивши базові принципи професійної підготовки в Інституті педагогіки та психології, нами було встановлено, що викладачі кафедр формують атмосферу творчої роботи зі студентами. Протягом семінарських занять вони орієнтують студентів на виступи оцінного характеру, різноманітні дискусії, обговорення. Ці виступи поєднуються з простим викладом підготовлених тем, заслуховуванням рефератів. Більшість викладачів дають установку на прослуховування матеріалу лекцій або акцентують увагу студентів на оцінці та обговоренні в залежності від тематики та конкретної ситуації. Враховуючи характерологічні якості студентів, викладачі керують дискусією та розподіляють ролі. Невпевненим у собі, некоммунікбельним студентам пропонуються простіші питання, що дають можливість виступати та психологічно відчувати успіх на початкових етапах подолання небажаних та негативних якостей.

В Інституті педагогіки та психології більша частина семінарських, практичних та тренінгових занять за умови тісної колективної співпраці в межах академічної групи дає можливість швидко отримати зворотню відповідь, особливо тоді, коли викладач пропонує брати участь у рольових іграх зі зміною ролей, спрямованих на ідентифікацію студентів з суб'єктом

своєї майбутньої професійної діяльності (“консультанта” чи “клієнта”). В процесі таких занять програються, перш за все, ситуації практичної діяльності психолога: елементи психологічного консультування, роботи ведучого психокорекційних та тренінгових груп, контент-аналіз вербального матеріалу тощо.

Наші висновки переконливо свідчать про те, що надання освітніх послуг для підготовки психологів на базі Інституту педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова відбувається в належних умовах з великим досвідним потенціалом професорсько-викладацького складу. Це було позитивним підґрунтям у проведенні формувального експерименту, адже саме якість попередньої психологічної підготовки стимулює студентів до успішного вивчення спеціальних дисциплін на старших курсах.

Експериментом було охоплено 60 студентів V курсу спеціальності “Психологія” денної форми навчання. З них шляхом рандомізації було сформовано експериментальну та контрольну групи, чисельністю по 30 осіб у кожній. Експериментальна група налічувала 20 студентів жіночої та 10 чоловічої статі. Такий же розподіл за статевим критерієм був і у контрольній групі, адже рандомізація відбувалась окремо з групами чоловіків та жінок. Це було зроблено з метою створення двох якомога ідентичних груп. При цьому на добровільних засадах до експерименту нами залучались студенти – майбутні спеціалісти з різних академічних груп. Магістранти не брали участі в експерименті у зв’язку з їхньою малою кількістю та принципово іншим напрямом підготовки. Вік досліджуваних – від 20 до 26 років.

Дослідження включало такі основні етапи:

1) діагностичне обстеження всіх досліджуваних з метою констатації їхнього актуального рівня сформованості структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування;

2) реалізація комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі, що спрямована на розвиток особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування;

3) повторне діагностичне обстеження всіх досліджуваних з метою вивчення динаміки розвитку структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі;

4) порівняння даних щодо динаміки структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування в експериментальній та контрольній групах, вивчення експериментального впливу та зв'язку особистісних детермінант з компонентами.

Як уже було зазначено, основна мета дослідження полягає в тому, щоб підвищити рівень культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів засобами спеціальної комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування та дослідити особливості цього процесу на основі розвитку особистісних детермінант. Виходячи з мети та висновків емпіричного дослідження, нами було сформульовано такі гіпотези:

- застосування комплексної програми сприяє підвищенню рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів шляхом розвитку особистісних детермінант;

- застосування комплексної програми не сприяє підвищенню рівня сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів шляхом розвитку особистісних детермінант;

- застосування комплексної програми не сприяє розвитку особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів.

Зміст другої гіпотези виражає припущення про те, що комплексна програма може бути неефективною як методичний інструмент у власне формуванні предмету нашого дослідження.

Отже, головною умовою, що впливає на розвиток особистісних детермінант (зміну рівнів незалежних змінних) у даному експерименті виступає навчання спецкурсу “Культура спілкування психолога” та проведення ділових ігор зі зміною ролей, наближених до реальної ситуації професійної діяльності психолога. Залежною змінною залишається рівень

сформованості культури мовленнєвого спілкування майбутнього психолога, що фіксується за показниками її структурних компонентів.

Звичайно, цілком природним буде припущення про те, що розвиток особистісних детермінант не свідчатиме про його прямопропорційний вплив на формування самої культури мовленнєвого спілкування, незважаючи на те, що цей вплив було експериментально доведено. Тому необхідним стає паралельне діагностичне дослідження динаміки структурних компонентів та вивчення впливу на неї особистісних детермінант.

Ми передбачали можливість того, що увідомлюючи складність комплексу включених у культуру мовленнєвого спілкування знань, умінь і навичок, студент може відрефлексувати відсутність їх у структурі своєї особистості або буде неготовим до формування їх у собі, але при цьому будуть ефективно розвинені особистісні детермінанти. У такому випадку можлива верифікація другої гіпотези.

З іншого боку, засобами спецкурсу та рольових ігор можна розширити знання та сформувані відповідні вміння, а також розвинути навички, що зумовлюють культуру мовленнєвого спілкування, але, водночас, не розвинути особистісні детермінанти. В такому разі можлива верифікація третьої гіпотези.

Проте гіпотетичного припущення про безпосередній вплив комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування на розвиток структурних компонентів нами не висувалось, виходячи з висновків про особистісну (внутрішню) детермінацію культури мовленнєвого спілкування за умови фахового навчання у ВНЗ. Саме контроль цих навчальних (зовнішніх) умов і дає можливість операціоналізувати рівні незалежних змінних, тобто розвинути самоактуалізацію, емпатійність та удосконалити вміння встановлювати міжособистісний контакт.

Додатковою змінною, як і в попередньому дослідженні (див. підрозділ 2.1.), виступають суб'єктні змінні, що включають індивідуальні відмінності досліджуваних, а ключовою додатковою змінною – період навчання,

протягом якого застосовувалася комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування.

У формувальному експерименті необхідно було вирішити такі поетапні завдання:

- розробити комплексну програму формування культури мовленнєвого спілкування психолога та апробувати її;
- діагностувати рівень сформованості структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування на початку V курсу;
- реалізувати комплексну програму формування культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі;
- діагностувати рівень сформованості структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування у студентів експериментальної групи після застосування комплексної програми та у контрольній групі;
- провести порівняльний кількісний та якісний аналіз даних.

Зміст, форми та методи комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування, її основні завдання, описані у підрозділі 3.2.

Нижче ми аналізуємо методи, застосовані нами на етапах діагностичного обстеження – передтестування та посттестування.

Діагностичним інструментом для вивчення особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування виступили аналогічні методика, застосовані нами в емпіричному дослідженні: методика “Самоактуалізаційний тест” (САТ) Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза та М.В.Загики (для встановлення рівня самоактуалізації); методика вивчення емпатійних здібностей В.В.Бойка (для встановлення рівня емпатійності); методика “Інтерперсональна діагностика” Т.Лірі у модифікації Л.М.Собчик (для вивчення вміння встановити міжособистісний контакт на основі різних типів ставлення до інших). Особливості застосування цих методик та обробки даних описані у підрозділі 2.1.

Дослідження рівня професійних комунікативних знань як структурного компоненту культури мовленнєвого спілкування психолога проводилось на основі аналізу академічної успішності студентів і полягало в обрахуванні середнього арифметичного бала за результатами літньої та зимової сесій на IV та V курсах по кожному досліджуваному. Дані були надані адміністрацією Інституту педагогіки та психології НПУ ім.М.П.Драгоманова у вигляді зведених таблиць.

Щодо вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєвих навичок, які виступають структурними компонентами предмету дослідження, то у формувальному експерименті, зважаючи на невелику кількість студентів, ми використовували рольову гру “Психологічне консультування” за матеріалами С.В.Васьковської та П.П.Горностая [56], яка полягала у вирішенні студентами комунікативних ситуаційних задач проблемного змісту.

Зауважимо, що рольові ігри також були включені і у комплексну програму формування культури мовленнєвого спілкування, але їх застосування не передбачало отримання діагностичних даних: методика була застосована на етапах діагностичного обстеження. Рольові ігри комплексної програми з їх формувальним впливом на особистісні детермінанти дають можливість студентам не тільки змодельовати суб’єкта психологічної діяльності, але й відчувати себе об’єктом психологічного впливу – у ролі “клієнта”. Зміна ролей, в свою чергу, сприяє вивченню студентами особливостей участі обох суб’єктів комунікативного процесу в умовах професійного спілкування. Тобто, рольові ігри передбачені комплексною програмою спрямовані на навчальне спілкування, а в рамках обстеження мають суто діагностичне призначення.

Обраний метод дає можливість простежити у змодельованій формі спілкування з “клієнтом” той діагностичний матеріал, який нам необхідний для констатації вміння формулювати професійні висловлювання як її структурний компонент, що інтегрує культуру мовленнєвого спілкування.



Зокрема, такий матеріал було зафіксовано на основі безпосередності діалогічного контакту учасників рольової гри, що дає можливість репрезентувати досліджуваним свої комунікативні вміння, емпатію, рівень саморегуляції поведінки та мовлення, емоційне ставлення до співрозмовника та інші ключові вміння і якості психолога. Проте головна наша мета полягала у фіксації показників професійного висловлювання за критеріями правильності, доцільності та зрозумілості, а також комунікативно-мовленнєвих навичок на основі усно виражених за допомогою мовленнєвих засобів стилістичних, лексичних та граматичних критеріїв.

Критерії, за якими було зафіксовано вміння формулювати професійні висловлювання, у формувальному експерименті нами було розширено та модифіковано на основі особливостей рольової гри, як діагностичного засобу, про що йтиметься далі.

Студентам пропонувалось для програвання у рольовій грі “Психологічне консультування” дві моделі комунікативної поведінки у ситуації проблемного спілкування: кожен студент має виступити у ролі “консультанта”, який сприймає проблему, аналізує її суть і пропонує можливі шляхи розв’язання, забезпечуючи емпатійну вербальну підтримку у стресовій ситуації, та у ролі “клієнта”, у якого виникла проблема і він повинен погодитись чи не погодитись із запропонованим варіантом її вирішення.

Таким чином, потреби “клієнта” стимулюють “консультанта” бути більш вимогливим до власного мовлення та, зокрема, до змісту і характеру власних висловлювань. Це пов’язано з тим, що на кожну мовленнєву репліку “консультанта”, може бути безліч мовленнєвих реакцій “клієнта”. Тому студентові, який випробовує себе у ролі “психолога” іноді дуже важко відрізнити випадковий успіх від завчасно ним запланованого.

Програвання кожним студентом обох ролей є лише вимогою до процедури обстеження. Проте наша увага була зосереджена на фіксації особливостей професійних висловлювань та комунікативно-мовленнєвих

навичок, тобто на процесі мовленнєвого спілкування досліджуваних у ролі “консультанта”.

У формульованому експерименті проблемні ситуації розв’язувались не письмово, а у живому діалогічному спілкуванні, коли експериментатор виступав у ролі спостерігача, фіксуючи необхідні дані за допомогою аудіозапису, а два досліджуваних обмінювались мовленнєвими репліками щодо змісту конкретно заданої проблеми. Повторення однієї і тієї ж задачі у парі з іншими досліджуваними могло б призвести до обміну змістом цієї задачі серед студентів, які ще не брали участі у грі. Отже, з метою уникнення завчасної підготовки до спілкування з “клієнтами” нами було підібрано 60 ідентичних за складністю проблемно-ситуаційних задач.

Кожному студентові у ролі “консультанта” було надано достатньо часу для підготовки, що включала ознайомлення зі змістом задачі, вивчення суті проблеми, програмування бесіди, вибір мовленнєвих засобів, налаштування на певний емоційний стан для входження у роль.

Особливу увагу ми звернули на проблемний зміст задач. У запропонованих учасникам задачах обговорюються проблеми вікової, педагогічної психології та проблеми сімейного психоконсультавання. В них було описано типові актуальні проблеми міжособистісних стосунків сучасної молоді, труднощі спілкування у підлітковому віці з батьками та однолітками, проблеми виховання дітей в сім’ї та школі, проблеми наркотичної та алкогольної залежності тощо.

При обробці даних, отриманих за результатами рольової гри “Психологічне консультавання”, ми скористалися вимірювальними можливостями “Методики вимірювання і розвитку мовленнєвих функцій” А.А.Павлової та Л.О.Шустової [за 135; 291], яка допомагає проаналізувати сформованість вміння формулювати професійні висловлювання за такими параметрами: розуміння проблеми і шляхів її вирішення; програмування бесіди-діалогу між “клієнтом” і “консультантом”; комунікативно-мовленнєві засоби та комунікативна активність в ролі “консультанта”.

Враховуючи, що основними критеріями професійного висловлювання ми вважаємо правильність, доцільність та зрозумілість, нами були дещо модифіковані вимірювальні можливості допоміжної методики – звужені бальні показники за деякими наближеними параметрами. В той же час, ми отримали можливість значно розширити критерії оцінки вміння формулювати професійні висловлювання. Розглянемо їх та визначимо відповідні бальні показники.

Адекватне розуміння суті проблеми консультантом, її наслідків, знаходження шляхів її вирішення, а також обрання найоптимальнішого рішення – перший показник, який оцінюється у 10 балів.

Здатність до побудови програми бесіди та її мовленнєва реалізація у ролі “консультанта” оцінюється за тим, як студент може відтворити всі факти почутої проблемної ситуації у своїх запитаннях, перефразуваннях, уточненнях, рекомендаціях, резюме тощо. Подібне відтворення зумовлює вибір ним шляхів вирішення проблеми. Цей другий параметр оцінюється у 5 балів, причому 3 бали ставиться у разі безальтернативного способу вирішення проблеми. Наявність у діалозі ввічливих форм, ознак активного слухання (наприклад, “Я слухаю”, “Так-так”, “Розумію” тощо); реплік, спрямованих на підтримку і прийняття клієнта (наприклад, “Цікаво було б почути вашу думку”, “Хочете продовжувати говорити на цю тему?”, “Здається, це дуже вразило вас...” тощо), які вказують на вміння “консультанта” вербально налаштовувати себе на хвилю співрозмовника (емпатійність); наявність власних мовленнєвих засобів, що спрямовані на підвищення відвертості, вираження уваги та співчуття, зацікавленості у вирішенні його проблеми, а також цілісний зв’язок фактів у розмові, її смислова неперервність, оцінюється в 1 бал.

За параметром комунікативно-вербальних засобів, точність і правильність вживання семантичних одиниць оцінюється в 1 бал. Зрозумілість висловлювань, тобто адекватне сприймання реципієнтом, враховуючи його можливості сприймання змісту, а також доцільність

висловлювання, тобто адекватність меті професійного спілкування, оцінюються по 1 балу.

Про комунікативну активність свідчить вміння самотійно вести розмову в обох ролях, що додатково оцінюється в 1 бал. Наявність самоконтролю у своїх діях, тобто вміння регулювати свій емоційний стан, не перебивати співрозмовника, не вживати висловів оцінного характеру також оцінюється в 1 бал.

Отже, максимальна кількість балів становить 21 бал. За аналогією до інтерпретаційних коридорів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання результати за даною методикою було розподілено в межах низького (до 7 балів), середнього (8-14 балів) та високого (15-21 бал) рівнів.

Описана методика, що розроблена у формі проблемно-рольової гри, дає змогу комплексно діагностувати не тільки вміння формулювати професійні висловлювання, але й рівень розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, які фіксуються за граматичним, лексичним та стилістичним критеріями, характеристика яких описана нами у підрозділі 2.2.

Обраний методичний інструмент, окрім того, дає можливість в процесі рольової гри простежити та зафіксувати вміння встановити контакт з клієнтом, рівень розвитку емпатійних здібностей, а також частково пересвідчитись у самоактуалізації студента як майбутнього професіонала за тим, наскільки він свідомо, активно та самотійно керує своїми особистісними мотивами в процесі спілкування, за підходом до участі в експерименті та відповідальним ставленням до себе та уявних “клієнтів”. Тобто в результаті діагностування структурних компонентів (знань та вмінь) культури мовленнєвого спілкування на основі рольових ігор ми отримали додаткову інформацію про особливості особистісних детермінант майбутніх психологів, але оскільки така інформацію не є достовірною та оцінюється досить суб’єктивно, вона не отримала наукового обґрунтування.

Застосування проблемно-рольових ігор типу “Психологічне консультування” в процесі застосування комплексної програми формування

культури мовленнєвого спілкування передбачало попередню підготовку студентів як для ролі “консультанта”, так і для ролі “клієнта”. Нами було надано рекомендації щодо початкового етапу розмови, вступу у контакт і забезпечення та підтримання атмосфери доброзичливості і довіри, емпатійних стосунків, осмислення та шляхи вирішення проблеми, щодо програмування мовлення як форми викладу психологічної інформації, а також вміння завершити бесіду. Робота над розв’язанням консультативних завдань за вказаним алгоритмом створила умови для ускладнення, збагачення і накопичення індивідуального ментального досвіду кожного студента у максимально можливому діапазоні.

Отже, формувальний експеримент було організовано з використанням емпіричних методів спостереження, тестування та опитування. Разом з проаналізованими вище методами формування і стимулювання культури мовленнєвого спілкування і, зокрема, умінь формулювати професійні висловлювання у майбутніх психологів-консультантів, у програмі використовувалися міні-лекції з технологій творчого пошуку вирішення поставленого завдання, домашні завдання, різноманітні форми тематичних опитувань, самозвіти, індивідуальні консультування та групові обговорення.

Ефективність застосування спеціальної комплексної програми з формування у майбутніх психологів культури мовленнєвого спілкування шляхом розвитку особистісних детермінант було діагностовано з використанням тих самих методів, що й на етапі первинного діагностичного обстеження.

Діагностування з використанням тесту Т.Лірі, опитувальників В.В. Бойка, САТ проводилось у дві зустрічі у кожній групі (по дві методики на зустріч). Рольову гру “Психологічне консультування” було застосовано окремо, наприкінці первинного і повторного діагностичних обстежень протягом кількох днів.

До початку експерименту з досліджуваними було проведено попередні вступні бесіди, в яких означено мету дослідження, науково-практичну

цінність отриманих результатів, вмотивовано вагомість їхньої участі з можливістю розширення своїх професійних знань, вмінь та навичок в процесі застосування комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування психолога

### **3.2. Зміст, форми та методи програми формування у майбутніх психологів культури мовленнєвого спілкування**

У цьому підрозділі ми представляємо основний зміст, форми організації та методи комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування у студентів – майбутніх психологів, яка включала спецкурс “Культура спілкування психолога” та рольові ігри, наближені до реальної ситуації психоконсультативної роботи психолога, і була впроваджена нами в експериментальній групі досліджуваних. У програмі особлива увага приділялась питанням мовленнєвої взаємодії психолога і клієнта, розвитку емпатійності, самоактуалізації, вміння встановлювати міжособистісний контакт, що сприяло збагаченню та поглибленню професійних комунікативних знань студентів, розвитку їх комунікативно-мовленнєвих навичок та підвищенню рівня сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.

Комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування була апробована на групі студентів-магістрів та студентів V курсу спеціальності “Початкове навчання та практична психологія” денної форми навчання у кількості 75 осіб протягом 2003-2004 навчального року. Після апробації зміст програми було скориговано та розширено за рахунок збільшення методичного арсеналу для проведення практичних занять та рольових ігор.

Мета комплексної програми полягає у формуванні вищого рівня особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування студентів традиційними та активними навчальними методами. При цьому реалізація

поставленої мети на відповідному етапі формувального експерименту була методично адаптована до навчальних дисциплін університету, на базі якого проводилось дисертаційне дослідження. Тобто, розроблена програма передбачає застосування тих методів навчання, які мали місце у вивченні студентами інших дисциплін до та протягом експерименту.

В процесі впровадження комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування перед нами стояли такі завдання:

1) сформувані у студентів знання про феномен культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування як професійно важливої системи якостей та вмінь психолога та сприяти усвідомленню студентами суб'єктивного смислу понять “культура спілкування” та “культура мовленнєвого спілкування” через суто професійне значення цього терміну;

2) сформувані у студентів знання про особистісну детермінацію культури мовленнєвого спілкування в процесі професійної підготовки та самопідготовки як процесу, що складає ціннісну і мотиваційну основу у професійному розвитку, сприяти усвідомленню особистісної значущості культури мовленнєвого спілкування у професійному становленні;

3) розвинути на основі актуалізації та закріплення професійно важливих знань особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування до більш високого рівня за рахунок створення позитивної мотивації до навчання, а також активізації раніше сформованих професійних вмінь та особистісних якостей.

Зазначимо, що комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування має навчальний характер, тому результатом її впровадження є знання, вміння та навички, які передбачені змістом спецкурсу “Культура спілкування психолога” та рольових ігор. Але кінцева мета формування – це розвинені особистісні детермінанти, адже саме вони у перспективі професійного розвитку майбутніх психологів визначають розвиток професійно-комунікативних знань, вмінь та навичок, які

структурують, виражають та реалізують культуру мовленнєвого спілкування у професійному мовленнєвому спілкуванні поза навчальними умовами.

Отже, можливість формування у студентів структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування засобами спецкурсу допускається, але не ставиться за основну мету, оскільки нами було доведено, що культура мовленнєвого спілкування – особистісно детерміноване системне комплексне утворення професіонала.

Структуру комплексної програми складають два компоненти: теоретичний та практичний.

Теоретичний компонент передбачає реалізацію вище означених завдань спецкурсу “Культура спілкування психолога“ у формі лекційних, практичних та семінарських занять (див. Додаток 3). Ці завдання полягають у формуванні та закріпленні відповідних теоретичних знань, зміст яких структуровано на основі теоретичного аналізу літератури з проблеми культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування. Скориставшись науковими досягненнями психологів, що працювали над даною проблематикою, ми зазначаємо, що наша програма є авторською і спрямована на просте методичне та організаційне застосування на практиці.

До змісту теоретичного компоненту програми включено ті основні психологічні теорії та концепції, які розкривають актуальність, багатогранність і проблемність культури спілкування та культури мовленнєвого спілкування, а також дані щодо експериментальних досліджень на сучасному етапі розвитку психологічної науки [69, 112, 135, 173, 262, 269]. Зокрема, студентам було запропоновано розглянути культуру спілкування як складову загальнолюдської культури, як проблему дослідження у психології та з точки зору професійних якостей психолога. Орієнтуючись на модель психолога як професіонала, ми намагались сприяти усвідомленню особистісної значущості культури мовленнєвого спілкування у професійному становленні психолога.



До тематики лекційних, практичних та семінарських занять включено результати проведеного нами теоретичного та емпіричного досліджень, тобто дані щодо досліджених структурних компонентів та особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів, їх динаміки. Це допомогло актуалізувати серед студентів проблему на нашому безпосередньому досвіді роботи в університеті.

На основі закріплення та поглиблення теоретичних знань про самоактуалізацію, емпатійність та вміння встановлювати міжособистісний контакт як особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування, ми намагались сприяти усвідомленню студентами зв'язку між самореалізацією особистості психолога, її професійним самовизначенням та спрямованістю, особистісними якостями та вміннями як базовими у професійному спілкуванні. Усвідомлення і прийняття цього взаємозв'язку, на нашу думку, лежить в основі позитивної мотивації до навчання та подальшого практичного самовдосконалення.

В змісті лекційних занять нами було висвітлено особливості міжособистісного спілкування у системі психолог-клієнт та обґрунтування діалогу як основної складової професійного спілкування психолога. В курсі практичних та семінарських занять проводилися обговорення та дискусії зі студентами щодо цих питань. Це дає змогу узагальнити, уточнити та розширити у свідомості студентів уявлення про планування, ведення та управління бесідою на основі загальних засад та вимог до професійного спілкування, а також доповнити сформовані знання інформацією про вплив типу ставлення до інших на культуру мовленнєвого спілкування на основі довірчих стосунків між співрозмовниками.

Гуманістична спрямованість теоретичного змісту програми простежується у таких ключових підходах у вивченні діалогічного спілкування між психологом і клієнтом як орієнтування студентів на дружлюбні та альтруїстичні стосунки, на надання допомоги клієнтові з

безоцінним ставленням до нього, а оцінювати лише його проблему та за рахунок сприйняття його таким, яким він є.

Обґрунтовуючи психологічні вимоги до особистості психолога на практичних та семінарських заняттях, ми поставили за мету сформувати знання про цілісну модель професіонала, що включає культуру мовленнєвого спілкування як одне із стрижневих новоутворень студентів – випускників. На основі цього підходу за рахунок реферативних доповідей, творчих самостійних робіт та самодіагностування студентам було легше відрефлексувати наявні професійні можливості та здібності шляхом порівняльного аналізу їх із запропонованою нами моделлю, до якої входять особистісні детермінанти та структурні компоненти. Це сприяло також продуктивному вирішенню теоретичних завдань на рівні групових дискусій, спрямованих на аргументацію альтернативних поглядів щодо культури мовленнєвого спілкування, які сформувались у студентів.

У загальному обсязі академічних годин чільне місце відведено на вивчення особливостей формулювання професійних висловлювань як структурного компоненту, що інтегрує культуру мовленнєвого спілкування за допомогою мовленнєвих засобів. Теоретичний компонент з цієї теми передбачає різнобічний аналіз професійного висловлювання як основної одиниці психологічного впливу в процесі спілкування з клієнтом. На практичних заняттях нами було передбачено також розгляд типових труднощів у процесі відрефлексування власних фраз та сприйманні ключових мовленнєвих конструкцій клієнтів з різними категоріями проблем. Вивчення критеріїв професійності висловлювання супроводжувалось наочним підкріпленням за рахунок програвання типових комунікативних ситуацій або групового аналізу запропонованих висловлювань на практичних заняттях.

Формування знань про культуру спілкування та культуру мовленнєвого спілкування психолога на лекціях знаходить своє безпосереднє продовження у практичному застосуванні їх на семінарських та практичних заняттях, де

одним із основних показників достатнього рівня засвоєння знань є володіння професійним тезаурусом. З метою вивчення рівня володіння професійним тезаурусом в межах змісту спецкурсу, нами було запропоновано групі вправи на формування вміння адаптувати зміст психологічних понять до семантичного простору умовних “клієнтів”, що володіють різними мовленнєвими конструкціями та вербальними засобами. До того ж, застосування цих активних методів сприяло, як свідчать результати експерименту, розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок. Проблема володіння професійним тезаурусом та адаптування його до семантичного простору “клієнта” також була висвітлена у теоретичному компоненті програми.

Практичні заняття спрямовані на формування у студентів тих якостей та вмінь, які означені у завданнях програми як професійно важливі у формуванні культури мовленнєвого спілкування (самоактуалізація, вміння встановити міжособистісний контакт та емпатійність).

Більшість навчальних завдань на практичних заняттях спрямовані на конструктивне вирішення типових психологічних проблем клієнтів, вміння прийняти та емоційно підтримати їх внутрішній стан на рівні почуттів та переживань, на формулювання професійних висловлювань в емпатійному спілкуванні, розвиток довірчих стосунків та безоцінного ставлення до людини з боку психолога тощо.

Зміст практичних занять було побудовано нами на основі трьох основних блоків, які включали формування трьох особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування за рахунок застосування таких активних методів навчання та їх елементів:

- проблемно-рольові ігри типу “Телефон довіри”, “Психологічне консультування” тощо;
- тестові завдання, спрямовані на самодіагностування професійних та особистісних якостей студентів;

- групові дискусії, аналіз та обговорення проблемних ситуаційних задач;
- робота у мікрогрупах по вирішенню практичних завдань проблемного змісту;
- вправи, спрямовані на формування професійного тезаурусу, розвиток комунікативних здібностей, емпатійності тощо;
- індивідуальні домашні завдання.

Проблемно-рольові ігри у формі спілкування в системі “психолог-клієнт” є основним методичним інструментом, за допомогою якого ми розвивали уміння будувати консультативний діалог, формували базові діалогічні уміння, тобто формували культуру мовленнєвого спілкування в уявній професійній діяльності психолога. Для цього, як вже зазначалося, нами використовувалися ситуаційні задачі з проблематики вікової, педагогічної психології та сімейного психоконсультації.

Під час проведення рольової гри з групи вибиралися два учасники – “психолог-консультант” і “клієнт”. Вони ознайомилися з основним змістом ситуації, подумки входили у ролі і починали розігрувати ситуацію консультативної взаємодії. При цьому “психолог” повинен був прагнути сформулювати консультативне завдання, використовуючи прийоми прояснення проблеми клієнта, а “клієнт” імпровізувати згідно з описаним у ситуації “портретом” і власним уявленням про зображуваного персонажа. Після закінчення консультативної взаємодії “психолог” аналізував власні професійні дії. До обговорення приєднувалася вся група.

Рольова гра дозволяє студентам наочно відтворити ролі консультанта і клієнта, а також потренуватися в умінні з’ясування проблеми клієнта, у формулюванні консультативної гіпотези і постановці консультативного завдання. Програвання консультативного сеансу дає повчальний матеріал, помилки легко диференціювалися групою і викликали жваві коментарі. Динамічність і “реальність” того, що відбувалося, його “прозорі” результати мали також великий мотивуючий ефект. У підсумковому обговоренні

знайдених способів розв'язання консультативного завдання ми дотримувалися такої послідовності: адекватне розуміння проблеми клієнта; продукування можливих консультативних гіпотез і визначення найбільш актуальної для даного випадку гіпотези; постановка консультативного завдання; підбір спеціальних засобів розв'язання завдання; оцінка правильності знайденого розв'язання; пошук альтернатив: “Як це можна зробити по-іншому?”.

Отже, саме на основі безпосереднього спілкування студентів між собою в процесі програвання відповідних ролей та їх обговорення ми можемо не тільки простежити рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання, але й створити ігрові умови для його вдосконалення та вправлення. У такий спосіб студентам надавалась можливість спроектувати справжнє професійне спілкування у грі і тим самим відрефлексувати цілу низку своїх професійних здібностей, вмінь та труднощів. В процесі групового обговорення ситуацій, які програвалися, ми звертали особливу увагу студентів на емпатійність у спілкуванні, вміння підібрати адекватне рішення проблеми у декількох варіантах, користуючись професійними знаннями; на вміння входити у ефективний контакт зі співрозмовником протягом всього програвання; на рівень самоусвідомлення себе як професіонала в процесі гри. Але, як було попередньо зазначено, дані щодо розвитку особистісних детермінант під впливом комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування було зафіксовано із застосуванням валідизованих тестових методик.

На основі діагностичного самообстеження з використанням валідизованих методик у формі опитувальників та тестів студенти мали можливість продіагностувати свої професійні інтереси, спрямованість, здібності, а також особливості темпераменту, характеру, міжособистісних стосунків, комунікативних здібностей тощо. За рахунок отриманого матеріалу студенти змогли скласти один для одного індивідуальну психологічну характеристику особистості, що включає професійний бік

спрямованості та показує наявні наміри, можливості та труднощі їх здійснення у майбутній професійній діяльності. Така констатація є вихідною для досліджуваних у їхньому самопізнанні з метою ефективної самореалізації: занижений чи середній рівень сформованості професійних вмінь та якостей стимулює студентів до подальшої самоосвіти та самовдосконалення на практиці. За допомогою цього методу ми намагались сформувати у студентів прагнення до особистісної та професійної самоактуалізації.

Протягом аналізу студентами проблемних ситуаційних задач в індивідуальній та груповій формах (усно та письмово під час застосування комплексної програми), ми поставили за мету сформувати у них вміння аналізувати весь спектр взаємозв'язків та взаємостосунків між “психологом” та “клієнтом” в процесі професійного спілкування. Таке вміння є базовим у програмуванні та структуруванні не тільки власне професійної бесіди, але й надання психологічної допомоги в цілому. Завдяки вмінню аналізувати конкретні приклади проблемних ситуацій студенти можуть вдосконалити свої професійні можливості в процесі програвання проблемно-рольових ігор.

Робота у мікрогрупах над вирішенням поставлених задач сприяє обміну актуальним досвідом між студентами, що збагачує їх професійні знання та вміння, підвищує рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками та розширює варіативність у вирішення психологічних проблем клієнта.

Закріплення, узагальнення та розширення знань про культуру мовленнєвого спілкування передбачало самостійну роботу студентів у формі виконання індивідуальних домашніх завдань репродуктивного та творчого характеру, спрямованих на підготовку реферативних доповідей, складання плану консультативної бесіди, підбору прикладів ситуацій надання психологічної допомоги з різним рівнем культури мовленнєвого спілкування психолога тощо. Виконання названих завдань органічно включають

реалізацію як теоретичного, так і практичного компонентів програми формування культури мовленнєвого спілкування психолога.

Також в процесі реалізації комплексної програми на заняттях зі спецкурсу нами було застосовано такі традиційні навчальні методи як пояснення, розповідь, постановка запитань до аудиторії, бесіди, диспути, робота з першоджерелами тощо. При цьому основний акцент у досягненні поставлених завдань програми ми робили на застосуванні активних методів навчання з використанням традиційних елементів та прийомів.

### **3.3. Динаміка розвитку культури мовленнєвого спілкування у студентів в процесі професійної підготовки у ВНЗ**

Аналізуючи результати формувального експерименту, ми поставили за мету порівняти зміни у сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у експериментальній та контрольній групах, що відбулися протягом дослідження, а також дослідити динаміку особистісних детермінант та їх вплив на компоненти.

В першу чергу, перед нами стояло завдання визначити особливості зміни структурних компонентів, які виникли після застосування комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування в експериментальній групі (ЕГ), і наскільки суттєвою є їхня різниця, порівняно зі змінами в контрольній групі (КГ), в якій програма не застосовувалася. Результати такого порівняльного аналізу слугували основою у верифікації однієї із вихідних експериментальних гіпотез. Але спочатку ми проаналізували еквівалентність досліджуваних груп за показниками як структурних компонентів так і особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування.

Кількісна обробка емпіричного матеріалу, отриманого у первинному діагностичному обстеженні (передтестуванні), показала, що сформовані нами контрольна та експериментальна групи мали ідентичні узагальнені показники

за параметрами всіх застосованих методик. Зокрема, більшість досліджуваних у кожній групі (до 40,0%) мали середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання і до 24,0% - високий.

Майже 45,0% у кожній групі досліджуваних (по 14 осіб) мали середній рівень розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок та 53,0% (по 16 осіб) – високий.

У межах 40,0% від загальної кількості досліджуваних (24 особи) констатовано середній рівень емпатійності, дуже високий – у 20,0% (12 осіб), при цьому розподіл по групах за цією детермінантою практично однаковий.

Середнє значення рівня самоактуалізації у всіх досліджуваних становило приблизно 54 бали. Високий рівень самоактуалізації властивий 15,0% всіх досліджуваних (4 особи в ЕГ та 5 осіб в КГ), вище середнього – до 23,3% (6 осіб в ЕГ та 8 осіб в КГ).

У вмінні встановити міжособистісний контакт спостерігалась готовність до встановлення дружельюбних та альтруїстичних стосунків, про що свідчить переважна кількість студентів (36,6% у ЕГ та 40,0% у КГ) з показниками від 2 до 8 балів за параметром G (“Співрообітництво – Агресивність”). На початок експерименту приблизно у 35,0% всіх досліджуваних (до 22 осіб) констатовано тенденцію до встановлення лідерських стратегій у міжособистісному спілкуванні за параметром V (“Домінування – Підпорядкування”).

Розподіл студентів за рівнем академічної успішності у експериментальній групі такий: низький рівень – 9 осіб (30,0%), середній – 12 (40,0%), високий – 9 (30,0%); у контрольній: низький рівень – 7 осіб (23,3%), середній – 13 (43,3%), високий – 10 (33,3%).

Розподіл досліджуваних за динамікою сформованості і розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування подано у таблиці 3.1.



**Динаміка змін структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів до і після формувального експерименту (усереднені значення показників розподілів)**

(n=60)

Групи досліджуваних	Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання				Розподіл досліджуваних за рівнем сформованості професійних комунікативних знань				Розподіл досліджуваних за рівнем розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок			
	До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту		До експерименту		Після експерименту	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
ЕГ	43,3	13	73,3	22	40,0	12	83,3	25	53,3	16	66,6	20
КГ	36,6	11	50,0	15	43,3	13	63,3	19	46,6	14	53,3	16
t*	+2,04		+4,03		+2,12		+4,01		+2,02		+3,18	

\*рівень значущості t-критерію  $p \leq 0,05$

Кількісний розподіл досліджуваних у таблиці 3.1. ілюструє усереднені показники зростання сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування незалежно від їх початкового рівня (низького, середнього чи високого) до початку експерименту.

За даними таблиці 3.1. видно, що в середньому у 30,0% досліджуваних ЕГ (9 осіб) зростає рівень вміння формулювати професійні висловлювання в результаті застосування комплексної програми. Водночас, у студентів, які не навчались за нашою програмою (КГ) таке зростання спостерігається лише у 13,4% (4 особи). Показники t-критерію при рівні значущості  $p \leq 0,05$  свідчать про значні розбіжності у контрольній та експериментальній групах після експерименту (+4,03).

Подібна тенденція спостерігається і у зростанні серед студентів показників володіння професійними комунікативними знаннями: у ЕГ у 43,3% (12 осіб), у КГ – лише у 20% (6 осіб). При цьому показники t-критерію при рівні значущості  $p \leq 0,05$  свідчать про значні розбіжності у контрольній та експериментальній групах після експерименту (+4,01). Помітне збільшення рівня професійних комунікативних знань у досліджуваних ЕГ пов'язано з прослуховуванням спецкурсу.

Рівень розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок зростає в середньому у 13,3% досліджуваних експериментальної групи (4 особи) та у 6,7% (2 особи) контрольної групи. Помірно виражені розбіжності в обох групах за t-критерієм простежуються після експерименту, що ми пояснюємо розвитком комунікативно-мовленнєвих навичок студентів не тільки під впливом навчальних умов, але і на рівні міжособистісного спілкування непрофесійного характеру у повсякденному житті (t-критерій +3,18, рівень значущості  $p \leq 0,05$ ).

Отже, кількісні показники результатів формувального експерименту свідчать про зростання рівнів сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майже вдвічі у майбутніх психологів, у яких застосовувалась комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування.

Аналіз даних щодо середніх балів навчальної успішності підтвердив наше припущення про безпосередній вплив змісту навчального спецкурсу на розширення професійних комунікативних знань, який у нашому дослідженні фіксується за рівнем академічної успішності (РАУ). В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем успішності зросла на 10,0% (з 9 до 12 осіб), а в контрольній лише на одну особу. Показники за середнім рівнем зменшились в обох групах на 1 особу. Низький рівень успішності до та після експерименту в КГ зафіксовано у 23,3% (7 осіб), в ЕГ на 6,6% показники знижуються (з 9 до 7 осіб)

Різниця в опрацьованих результатах динаміки РАУ в ЕГ та КГ групах пов'язана, на нашу думку, зі збільшенням обсягу психологічних понять у професійному тезаурусі студентів ЕГ, які вони засвоїли під час проведення спецкурсу. Але протягом рольових ігор у студентів експериментальної групи ми спостерігали часте вживання психологічних понять у адаптованій до співрозмовника формі в контексті конкретної проблеми. Серед них, при вирішенні міжособистісних та особистісних проблем “клієнта” студенти в ролі “консультанта” послуговувались такими типовими формами висловлювань: “...актуалізувати свій потенціал у майбутньому”; “Спробуйте вийти на довірчі стосунки з...”; “Намагайтесь проникнути у світ того, хто вас не розуміє”; “У подібних конфліктах краще стримувати свої емоції”; “Чи адекватно ви передали свої почуття?..”. Очевидним є збіг у семантиці названих висловлювань та такими психологічними поняттями як самоактуалізація, емпатія, вербальне вираження почуттів, самоконтроль, конфліктні ситуації, взаємопорозуміння тощо.

Результати дослідження вміння формулювати професійні висловлювання переконливо свідчать про суттєвий вплив впровадженої програми на формування більш високого рівня культури мовленнєвого спілкування. Так, в ЕГ у половини досліджуваних з різним рівнем сформованості даного компоненту після експерименту констатовано збільшення бальних показників в середньому на 5 балів, а у КГ зростання бальних показників у одного досліджуваного в середньому становить лише 2 бали.

У таблиці 3.2. подано результати дослідження сформованості вміння формулювати професійні висловлювання за результатами проведення рольової гри “Психологічне консультування” та вимірними можливостями методики А.А.Павлової та Л.О.Шустової [за 135; 291].

**Динаміка змін сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у студентів-психологів до і після формувального експерименту**

(за методикою А.А.Павлової та Л.О.Шустової)

(n=60)

Кількість балів	Абсолютна кількість досліджуваних до експерименту		Абсолютна кількість досліджуваних після експерименту	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
0	0	0	0	0
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
5	1	2	0	2
6	4	4	2	3
7	2	3	1	3
8	1	1	0	2
9	1	2	1	1
10	2	0	1	1
11	3	2	2	0
12	2	3	2	2
13	3	1	3	1
14	2	2	2	3
15	3	3	3	3
16	3	2	3	3
17	2	3	2	4
18	0	1	2	1
19	1	0	3	1
20	0	1	2	0
21	0	0	1	0

Опрацювавши дані таблиці 3.2 ми виявили, що кількість студентів з середнім рівнем (8-14 балів) в ЕГ зменшилась на 13,3% і водночас з високим рівнем (15-21 бал) – збільшилась на 23,3%. В КГ кількість студентів з середнім рівнем зменшилась на 3,3%, а з високим рівнем – зросла на 6,7%. Тенденція до зменшення показників за середнім рівнем в ЕГ свідчить про сформованість у більшості студентів (16 осіб) після експерименту високого

рівня. При цьому до експерименту жоден студент з ЕГ не отримав максимальну кількість балів без врахування додаткових балів за наявність у мовленні реплік підтримки та прийняття, ввічливих форм та ознак активного слухання (тобто без 3 балів з 21). Лише 1 студент отримав максимальну оцінку у 18 балів та додатково 1 бал за використання ввічливих мовленнєвих форм. Після експерименту кількість студентів ЕГ з додатковими балами (тобто більше 18) зросла до 6, а у КГ залишилась без змін (1 особа) що підтверджує значущість комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування, зокрема, навчальної підготовки засобами спецкурсу у формуванні культури мовленнєвого спілкування.

Аналізуючи найнижчі показники за отриманими даними (5 балів), з таблиці 3.2 видно, що у КГ протягом дослідження зміни не відбулись, а в ЕГ низький рівень до експерименту був виявлений у п'яти осіб (16,6%), а після – лише у двох (6,6%).

Отримані емпіричні дані за допомогою рольової гри переконливо доводять те, що студенти, у яких застосовувалася комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування, у вирішенні проблемних ситуацій володіють ефективними мовленнєвими засобами на кожному етапі бесіди. Наприклад, на початковому етапі в ролі “консультанта” їм вдається подбати про зменшення тривожності, страху і хвилювання “клієнта”, які пов'язані з його проблемою. При цьому досліджувані формулювали такі типові висловлювання: “Заспокойтесь і спробуйте говорити повільніше”; “Не хвилюйтесь, в даний момент вам нічого не загрожує”; “Спробуйте дихати глибше і заспокоїться”; “Намагайтесь зрозуміти і пояснити ваші внутрішні переживання, які вас хвилюють...” тощо.

Звичайно, наведений приклад не означає, що студенти в ролі “клієнта” плакали, хвилювалися та боялися по-справжньому: досліджувані в обох ролях достатньо усвідомлювали ситуацію гри, але, водночас, намагались програвати її як майбутні професіонали в ролі “консультанта” та з одночасним підігриванням в ролі “клієнта”. Крім того, на початку

експерименту вони орієнтувались на мету та зміст нашого дослідження, тому виконували завдання вмотивовано.

Протягом ведення розмови студенти ЕГ пропонували більше альтернативних шляхів у вирішенні проблеми, ніж студенти КГ. При цьому нами було помічено, що студенти ЕГ постійно ретельно продумували вербальну форму висловлювань, в яких повідомляли психологічну інформацію. Також ми помітили, що вони обирають різні комунікативні позиції, адаптуючи їх до віку, статі, соціального статусу та власне проблеми “клієнта”, вільно “грали” словами. Це, відповідним чином, відображалось у таких критеріях висловлювання як доцільність та зрозумілість. Варіювання різними мовленнєвими конструкціями мало місце у значно меншій кількості студентів КГ і воно не завжди було доречним у вирішенні певного типу проблем. Про це свідчать також порівняльні дані за динамікою комунікативно-мовленнєвих навичок.

За критерієм правильності висловлювань в обох досліджуваних групах нами спостерігались високі показники: у 57% студентів вибірки було зафіксовано правильність у використанні відповідних семантичних та синтаксичних одиниць, грамотній побудові речень, правильному відмінюванні слів тощо, що є ознакою вільного та досконалого володіння нормами літературної мови, а також свідчить про високий рівень розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок за лексичним та стильовим критеріями.

За критерієм доцільності висловлювання студентів ЕГ у ролі “консультанта” відзначаються загальною спрямованістю бесіди на вирішення проблеми, що конкретизується у меті кожного висловлювання (доцільність висловлювання фіксувалась нами також за тим, як студенти формулюють кожну наступну фразу, виходячи з логічного зв'язку її з попереднім висловлюванням, причому попереднє висловлювання могло бути озвучено як одним, так й іншим співрозмовником). В КГ значна кількість досліджуваних використовувала деякі недоцільні висловлювання, які, як правило, не відповідали основній меті розмови, а навпаки, були спрямовані на отримання

зайвої інформації про співрозмовника без психологічного впливу на нього при сумісному вирішенні проблеми. У змісті рекомендацій таких досліджуваних часто простежувались висловлювання, які не були спрямовані на якийсь конкретний варіант вирішення проблеми, а лише узагальнювали почуте від “клієнта”.

Вище описані нами особливості спілкування студентів протягом рольових ігор переконливо свідчать, що за критерієм зрозумілості у студентів ЕГ висловлювання були більш доступними, тобто такими, що адекватно сприймалися та усвідомлювалися співрозмовником у межах його смислового простору. Звичайно, протягом вирішення задач, у яких “клієнтами” виступали соціально дезадаптовані особистості, особливо такі, що відзначаються адиктивною поведінкою, всім студентам в ролі “консультанта” було досить важко віднайти відповідний сленговий тезаурус, так звану “спільну мову” з клієнтом, щоб на тлі специфічної теми розмови сформулювати влучні та, водночас, коректні висловлювання. Але, порівняно з висловлюваннями у КГ, після експерименту студенти ЕГ змогли значно легше налаштувати співрозмовника на позитивний тон розмови, уникнувши смислових бар’єрів під час встановлення діалогічної інтенції. Про це свідчать також вищі показники за лексичним критерієм комунікативно-мовленнєвих навичок (КМН) в ЕГ, ніж у КГ.

Підтримка цільової спрямованості кожного висловлювання на позитивний результат реалізовувалась в ЕГ за допомогою відповідних мовленнєвих засобів, які були сприйняті та проаналізовані “консультантом” на початку бесіди як такі, що властиві “клієнту”, а, значить, і зрозуміло сприймалися ним з боку “консультанта”. Такий висновок ми зробили на основі повільнішого переходу на семантичний простір “клієнта” у студентів КГ навіть на заключній стадії бесіди. Більшість “консультантів” ЕГ на етапі розгортання бесіди швидше переймали та ефективно намагалися використовувати у розмові ключові слова та висловлювання “клієнтів”, що

свідчить про розвиток комунікативно-мовленнєвих навичок адаптації до семантичного простору та стилю мовлення клієнта.

Розглядаючи інші параметри культури мовленнєвого спілкування, які ми взяли до уваги з вимірювальної методики вимірювання і розвитку мовленнєвих функцій А.А.Павлової та Л.О.Шустової, нами було проаналізовано рівень комунікативної активності досліджуваних та вміння програмувати розмову-діалог. Наші спостереження свідчать про те, що в ЕГ студенти в ролі “консультанта” брали ініціативу в реалізації своєї програми діалогу в більшості випадків, ніж у КГ. Їм вдавалося так керувати ходом бесіди, щоб активізувати партнера у спільному вирішенні проблеми, а у КГ, як правило, “консультанти” виходили з комунікативної ситуації, яку ініціювали “клієнти”, тобто їм необхідно було постійно підлаштовувати та коригувати свій план розмови. Відтак, бесіди у КГ мало відзначались самостійністю у веденні розмови з боку студентів у ролі “консультанта”.

В ЕГ після експерименту студенти отримали досвід участі в рольових іграх типу “консультант-клієнт”, тому протягом бесід частіше застосовували власні комунікативно-вербальні конструкції у сформульованих висловлюваннях. В КГ “консультанти” в ситуаціях невизначеності часто зупиняли партнерів, невербально виявляли неухважність до змісту його мовлення (наприклад, не дотримувалися зорового контакту, не звертали увагу на тон голосу “клієнта” тощо), що відповідним чином вплинуло на якість відтвореної інформації і, як наслідок, на хід бесіди в цілому: їм важче вдавалось з почутого віднайти можливі варіанти вирішення проблем.

При участі досліджуваних у грі “Психологічне консультування” в ролі “клієнта” до 30,0% студентів КГ відтворювали проблемний зміст задачі стисло, а іноді й неповно. Ця частина досліджуваних за критерієм програмування діалогу була оцінена у 3 бали (максимальна оцінка становить 5 балів). Порівняно з даною категорією досліджуваних, в ЕГ до 40,0% “клієнтів” змогли не тільки розширити зміст запропонованої задачі власними доповненнями, але й вміло демонстрували відповідний емоційний стан у



своїй ролі. Це свідчить про вміння даних студентів професійно сприймати консультативну бесіду як суб'єкт-суб'єктну форму взаємодії в процесі спілкування.

У ролі “консультанта” знаки ввічливості, присутності та підтримки мали місце більшою мірою у студентів ЕГ, що дозволяло їм ефективніше керувати ходом бесіди та досягати завчасно спланованого результату.

Далі ми пропонуємо кількісний та якісний порівняльні аналізи динаміки особистісних детермінант та характер їх впливу на формування культури мовленнєвого спілкування досліджуваних.

При якісному аналізі первинного діагностичного матеріалу ми встановили, що в контрольній та експериментальній групах досліджувані відзначались недостатнім досвідом спілкування, недостатньо розвиненою контактністю з переважно середнім рівнем розвитку емпатійних здібностей у довірчих стосунках та середнім рівнем професійності висловлювань. Останнє свідчить про досить позитивну тенденцію в умовах формування культури мовленнєвого спілкування засобами фахової підготовки у ВНЗ. Але, маючи достатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями, студентам було ще досить важко спроектувати хід спілкування у напрямку від основної мети до завчасно передбаченого результату, адже комунікативні вміння та активність знаходяться ще на тому рівні, коли контактуючи з іншою особистістю, як майбутні професіонали, їм не вдається передати значення психологічного поняття мовленнєвими засобами співрозмовника у його суб'єктивному сприйнятті висловлювань.

Тобто, труднощі у програмуванні та реалізації спілкування, як правило, з'являються на етапі вирішення проблеми, коли майбутній психолог може усвідомити її суть та варіанти вирішення, але не може доступно та зрозуміло озвучити виявлене психічне явище, психологічний діагноз, прогноз тощо.

У самоприйнятті більшість студентів відзначались невпевненістю у собі, невмінням зорієнтувати свої наміри і потреби відповідно до своїх спеціальних здібностей та інтелектуальних можливостей. При цьому

спостерігались значні труднощі у переживанні кризових ситуацій, коли необхідно зробити вибір у майбутній професійній діяльності, про що свідчать показники за шкалою орієнтації у часі за методикою САТ (в середньому 9 балів в ЕГ та КГ). Це, в свою чергу, викликано постійними сумнівами щодо дієвості своїх ціннісних орієнтацій, проблемами у мотиваційній сфері, коли студент дуже часто знаходиться на роздоріжжі між пізнавальною мотивацією до подальшого навчання на V курсі та соціальними мотивами розпочати трудову діяльність, створити сім'ю тощо. Після експерименту в ЕГ середні показники за шкалою орієнтації у часі зросли на 3 бали, в КГ – на 1.

Саме в період переоцінки життєвих цінностей, самоактуалізація особистості студентів на рівні самоприйняття визначає міру довіри та відкритості до інших людей, що й впливає на характер як міжособистісного, так і професійного спілкування. Так як спрямованість на допомогу іншій людині базується на прийнятті її такою, якою вона є, то, в першу чергу, вона зумовлюється адекватним самоприйняттям в процесі самопізнання.

Зауважимо, що протягом V курсу у студентів зовнішня підтримка цінностей та поведінки поступово втрачає ознаки конформності, як особистісної нездатності керуватись власними цілями, переконаннями та установками. Тобто, пізнаючи та розвиваючи себе, студенти стають більш самостійними та незалежними від заданих соціальних стандартів і керуються власними ідеалами, створеними як іззовні (від соціального середовища), так і зсередини (від власної особистості). Перевага внутрішньої підтримки у самоприйнятті з орієнтацією на певний соціальний ідеал була помічена нами у досліджуваних ЕГ наприкінці дослідження, що свідчить про суттєвий вплив сформованих знань про самоактуалізацію особистості на формування таких професійних якостей як рефлексивність та самоорганізованість. Це свідчить також про появу незалежності у виборі певної галузі психологічної діяльності та способів професійної самореалізації відповідно до власних умінь, здібностей та особистісних властивостей.

Про певну неготовність до професійного спілкування свідчать показники сензитивності до себе за САТ на першому етапі дослідження (5 балів в обох групах). Зокрема, під час проблемно-рольових ігор у ролі “клієнта” студенти не зовсім відверто та легко проговорювали свої ситуативні почуття, потреби, висловлювались неповно та непереконливо. Складалось враження, що озвучити свої “рольові” почуття та переживання студентам було важко, що свідчить про занижену сензитивність до себе як ще недостатньо сформоване вміння передавати (стримувати) партнеру власні емоційні стани, установки, обмінюватись поглядами, переконувати тощо. Відомо, що володіння такими вміннями визначає ефективність спілкування з клієнтом. Після формувального впливу в ЕГ під час рольових ігор студенти в ролі “консультанта” могли з більшим емоційним забарвленням та спонтанністю передати зміст різних варіантів вирішення проблеми. При цьому середні значення показників САТ за шкалою сензитивності до себе на 2 бали більші в ЕГ, ніж у КГ (7 балів в ЕГ; у КГ – без змін). За шкалою спонтанності середні показники в ЕГ зросли на три бали (з 8 до 11 балів), а в КГ – на 1 бал (з 8 до 9 балів).

Щодо особливостей контактності досліджуваних, то ця професійна якість до експерименту була виражена студентами на рівні малоемпатійної поведінки, особливо на початку бесіди, під час встановлення діалогічної інтенції. Протягом рольових ігор невміння розпочати бесіду, намагання зупинити співрозмовника, відсутність активного слухання мали місце приблизно у третини досліджуваних в ролі “консультанта”. Тобто, невміння встановити первинний емоційний контакт було характерним для більшості досліджуваних. Це пояснюється очевидною недосвідченістю у програмуванні та веденні розмови, у коригуванні та управлінні її ходом, а також, у рідких випадках, невмінням стримувати власні агресивні почуття.

В ЕГ формування контактності відбулось зі зростанням середніх значень показників з 10 до 12 балів, а у КГ зміна усереднених показників за відповідною шкалою не відбулась.

Достатній рівень володіння професійними знаннями підкріплюється сформованим уявленням про природу людини та цілісністю у сприйнятті її (про це свідчать первинні дані САТ за блоком концепції людини у всіх досліджуваних). Це створює базове підґрунтя для розвитку гуманістичної спрямованості особистості студента, що самоактуалізується у майбутній психологічній діяльності. Формування спрямованості на допомогу іншій людині тобто емпатійність, вимагає сприйняття цілісної картини людської природи з усіма її соціальними сторонами в різних проявах та функціонуванні. Така передумова була врахована нами при коригуванні програми дослідження. Однак, після експерименту за блоком концепції людини в обох групах ми спостерігали однакове підвищення показників, що свідчить про аналогічний вплив навчання як із застосування комплексної програми, так і без нього, на формування гуманістичної спрямованості майбутніх психологів.

За шкалою креативності та пізнавальних потреб САТ ми констатували різке підвищення усереднених бальних показників у досліджуваних ЕГ порівняно з КГ. Так, дані щодо пізнавальних потреб в ЕГ після експерименту зросли з 6 до 9 балів, а у КГ – з 6 до 7. За креативністю усереднені показники в ЕГ зросли з 5 до 8 балів, а у КГ – з 5 до 6. Це свідчить про ідентичність груп до експерименту за критерієм ставлення до пізнання та про зростання мотивації до навчання у студентів ЕГ з ціллю подальшого самовдосконалення у майбутній практичній діяльності креативного характеру. Саме творчий підхід до вирішення ситуаційних задач у рольових іграх більшою мірою властивий тим студентам, у яких застосовувалась комплексна програма формування культури мовленнєвого спілкування.

Загалом, протягом формувального експерименту в ЕГ відбулось зростання кількості досліджуваних з високим рівнем самоактуалізації на 13,3% (з 7 до 11 осіб), а в КГ на 6,6% (з 5 до 7 осіб). За вище середнього рівнем самоактуалізації зростання кількості досліджуваних в КГ змінилось на 17,0% (з 6 до 10 осіб), в ЕГ – на 20,0% (з 8 до 14 осіб). Середнє значення

рівня самоактуалізації у КГ становило 59 балів, в ЕГ – 64. Отже, самоактуалізація як особистісна детермінанта культури мовленнєвого спілкування має вищий рівень сформованості у студентів ЕГ, у яких застосовувалась комплексна програма.

Розподіл студентів за критеріями емпатійності на першому етапі дослідження був однаковим в обох групах. Середні значення за показником раціонального каналу емпатії за методикою В.В.Бойка становили 4 бали, емоційного та інтуїтивного – по 3. За шкалою установки, що сприяє чи перешкоджає емпатії, та шкалою проникаючої здатності до емпатії середні значення показників в ЕГ та КГ становило по 4 бали, за шкалою ідентифікації – 2 бали. Ці дані подібні до отриманих нами з більш чисельної вибірки у констатувальному експерименті.

Після формувального експерименту ми проаналізували зміну емпатійності окремо по групах. Нами було виявлено, що за раціональним каналом емпатії в ЕГ показники зросли до 5 балів, а у КГ – залишились незмінними. Це свідчить про більшу сформованість у студентів ЕГ інтересу до співрозмовника на рівні відкритого співпереживання йому. У рольових іграх такі студенти в позиції “консультанта” відзначалися більшою спонтанністю у проникненні до думок та переживань мовця, а також у пізнанні його внутрішніх мотивів. Крім того, в ЕГ спостерігались розвинені вміння досліджуваних контролювати свої емоційні прояви та адаптуватись до співрозмовника більш впевнено, з усвідомленням відповідальності за зміст власних висловлювань.

За емоційним каналом емпатії у ЕГ показники зросли до 5 балів, а в КГ – до 4. В результаті розширення досвіду професійного спілкування під час застосування комплексної програми, зокрема під час програвання рольових ігор, досліджувані ЕГ досить вміло змогли встановити емоційний контакт з партнером, налаштуватись на початку бесіди на його емоційні почуття, настрої, що сприяло успішному встановленню зворотного зв'язку майже у 45,0% проведених рольових бесід. У КГ цей показник становить біля 30,0%.

Показники за інтуїтивним каналом емпатії зросли у ЕГ до 4 балів, а в КГ залишились незмінними. Інтуїтивне спілкування досліджуваних ЕГ у ролі “консультанта” мало місце у випадках, коли студенти досягали завчасно передбаченого, а не випадкового успіху за допомогою застосування відповідних мовленнєвих засобів у конкретній розмовній ситуації. Зростання усереднених показників за цією шкалою свідчить про більшу сформованість у студентів ЕГ вміння домислювати та узагальнювати отриману інформацію в разі її нестачі чи неповноти. Це дозволяє майбутньому психологу на основі вихідних даних про клієнта без оцінних стереотипів сформулювати загальну картину про співрозмовника та його проблему, послуговуючись власним досвідом спілкування.

За шкалою установок показники в ЕГ зросли до 5 балів, а в КГ залишились незмінними. Це свідчить про наявність у досліджуваних ЕГ установки, що сприяє емпатійному спілкуванню, з необхідністю вирішити проблему “клієнта”, зняти його емоційну напругу чи надати інший вид допомоги на тлі співпереживання та співучасті. Такі дані свідчать про сформовану емпатійність майбутніх психологів, як спрямованості на допомогу клієнтові, активної зацікавленості в його внутрішньому світі.

Середні значення показників за шкалою проникаючої здатності до емпатії в обох групах зросли до 5 балів. Всім досліджуваним у рольових іграх на повторному діагностичному обстеженні вдавалось значно краще налаштувати партнера на бесіду, розслабити його та швидко встановити довірчі відкриті стосунки. Проте у студентів ЕГ ми зафіксували значно розширений арсенал мовленнєвих засобів, за допомогою яких можна встановити діалогічну інтенцію з партнером та зберегти атмосферу відкритості протягом всієї бесіди. Варіювання вербальними та невербальними засобами, активне слухання з прийомами переказу та резюмування більшою мірою характерні для досліджуваних ЕГ.

Дані за шкалою ідентифікації у ЕГ зросли до 4 балів, а в КГ – до 3. Протягом участі у грі “Психологічне консультування” досліджувані ЕГ

відзначались поведінковими реакціями, які ненав'язливо наслідували інтонацію та міміку співрозмовника, його жести, що сприяло встановленню довіри зі сторони “клієнта”. Крім того, серед досліджуваних ЕГ спостерігалась більша емоційна гнучкість в процесі намагання зрозуміти партнера, усвідомивши його бачення проблеми.

Загалом кількість досліджуваних з середнім рівнем емпатійності зростає в КГ на 3,0% (з 11 до 12 осіб), у ЕГ – на 6,7% (з 13 до 15 осіб). З дуже високим рівнем емпатійності кількість студентів зростає в КГ на 10,0% (з 5 до 8 осіб), в ЕГ – на 13,7% (з 7 до 11 осіб). Це свідчить про значно більший рівень емпатійності у студентів, культура мовленнєвого спілкування яких розвивалась в процесі комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування. Але зазначимо, що у психологічній практиці занадто високий рівень емпатійності не є ознакою професіоналізму, оскільки психолог, що постійно перебуває у стані співпереживання може легко втратити самоконтроль та управління бесідою, може відбутися так зване “злиття” з клієнтом.

Аналізуючи третю особистісну детермінанту (вміння встановити міжособистісний контакт), ми пересвідчилися, що у студентів ЕГ показники за критерієм G (“Співробітництво – Агресивність”) в межах від 2 до 8 балів (при V: 0 - 10 балів) зросли у 16,7% досліджуваних (з 11 до 16 осіб), а в КГ – приблизно на 6,6% (з 12 до 14 осіб). За критерієм V (“Підпорядкування - Домінування”) з показниками від 2 до 8 балів (при G: 0 - 10 балів) кількість досліджуваних ЕГ зростає приблизно на 13,3% (з 11 до 14 осіб), а в КГ – лише на 3,0% (з 11 до 12 осіб).

Зазначимо, що показники за кожним параметром в межах від 2 до 8 балів інтерпретувались нами як найбільш оптимальні для формування середнього чи високого рівня культури мовленнєвого спілкування. При цьому, отримані досліджуваними середні значення показників від 2 до 4 балів свідчать про їх достатню фахову підготовку в умовах ВНЗ до професійного спілкування. Співвіднесеність показників за цими двома

параметрами у різних комбінаціях (коли один з них має значення від 0 до 2 балів або більше 10, а інший – від 2 до 8) визначають належність досліджуваних до середнього чи високого рівня сформованості вміння встановити міжособистісний контакт.

Беручи до уваги результати за тестом Т.Лірі, ми встановили, що досліджувані ЕГ, які мали найбільш оптимальні показники, під час участі у рольовій грі в ролі “консультанта” відзначались спрямованістю на співробітництво з партнером, відповідальним ставленням до своїх дій протягом ходу бесіди, орієнтацією на дружелюбні та доброзичливі стосунки з ознаками альтруїзму та гуманності. Серед цих студентів нами було помічено різні типи ставлення до партнерів, але переважаючими були такі, що характеризувались стильовою гнучкістю у спілкуванні, схильністю до співпраці, безоцінним ставленням, ініціативністю та незалежністю у веденні бесіди, впевненістю у собі, вмінням сприяти виникненню у співрозмовника готовності до активного вирішення проблеми та сприйняття себе таким, яким він є.

Узагальнюючи результати формувального експерименту ми провели статистичний аналіз отриманих даних за допомогою  $\phi$ -критерію Фішера, який оцінює достовірність відмінностей між відсотковими частками експериментальної та контрольної груп. Проведений аналіз показав істотні відмінності за незалежними змінними експерименту (особистісними детермінантами), які ми мали можливість сформувати та розвинути в результаті формувального експерименту як чинників, які зумовлюють розвиток культури мовленнєвого спілкування.

Факторний вплив незалежних змінних на структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування дає нам можливість стверджувати, що залежна змінна (культура мовленнєвого спілкування) – це комплексна і багатовимірна система професійних знань, умінь і навичок особистості професіонала, що фіксується за показниками динаміки її структурних



компонентів і в умовах спеціально організованого навчального формування її особистісних детермінант розвивається до вищого рівня.

Такий висновок ми зробили на основі порівняння досліджуваних за співвідношенням відсоткових часток у контрольній та експериментальній групах за особистісними детермінантами і структурними компонентами. Так, серед студентів з високим рівнем самоактуалізації (всього 30% від загальної кількості досліджуваних) спостерігаються значні розбіжності за критерієм  $\phi$  у обох групах за середнім та високим рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання після експерименту (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ). В ЕГ самоактуалізовані студенти (всього 36,6% - 11 осіб) відзначаються високим рівнем володіння вмінням формулювати професійні висловлювання (ВФПВ), а у КГ такі студенти (всього 23,3% - 7 осіб) – лише 3,3% (1 особа) мають високий рівень володіння ВФПВ, інші (20,0%; 6 осіб) – середній. Серед студентів обох груп, що відзначаються правильністю у використанні семантичних і синтаксичних одиниць за рівнем володіння комунікативно-мовленнєвими навичками (56,6% від загальної кількості досліджуваних - 17 осіб), в ЕГ 20,0% досліджуваних (6 осіб) мають вище середнього рівень самоактуалізації і 3,3% (1 особа) – середній; у КГ – 10,0% (3 особи) мають вище середнього рівень самоактуалізації і 23,3% (7 осіб) – середній. Це свідчить про значний вплив процесу самоактуалізації особистості майбутнього психолога на успішність цілеспрямованого формування його професійних умінь та навичок, зокрема на вміння формулювати професійні висловлювання та комунікативно-мовленнєві навички в умовах фахового навчання.

Серед самоактуалізованих студентів на високому рівні в ЕГ після експерименту (всього 36,6% - 11 осіб) зі значними розбіжностями за критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ) у порівнянні з такими ж студентами контрольної групи (всього 23,3% - 7 осіб) зростають показники рівня володіння професійними комунікативними знаннями: високий рівень в ЕГ мають 36,6% студентів (11 осіб), у КГ – лише 13,3% (4 особи). Лише одна

студентка ЕГ з високим рівнем володіння професійними комунікативними знаннями має середній рівень самоактуалізації. Студенти з рівнем самоактуалізації вище середнього у ЕГ мають такий розподіл за рівнем професійних комунікативних знань (всього 46,6% - 14 осіб): 23,3% (7 осіб) – середній рівень і стільки ж – низький. Студенти з рівнем самоактуалізації вище середнього у КГ (всього 16,6% - 10 осіб) мають такий розподіл за професійними комунікативними знаннями: 6,6% студентів (2 особи) мають середній рівень, 26,6% (8 осіб) – низький.

Як бачимо, суттєва різниця у показниках ЕГ та КГ простежується не тільки на рівні самоактуалізації студентів, але й на рівні володіння ними комунікативними знаннями. Порівняльні дані свідчать, що самоактуалізація студента як професіонала підвищує пізнавальну мотивацію, особистісну потребу у нових професійних знаннях в процесі цілеспрямованого засвоєння їх на заняттях зі спецкурсу.

Розглядаючи різницю у показниках емпатійності в обох групах ми прийшли до висновку, що серед 50,0% студентів ЕГ з середнім рівнем емпатійності (15 осіб) після експерименту у 30,0% (9 осіб) зафіксовано високий рівень володіння ВФПВ, у 6,6% (2 особи) – середній і у 13,3% (4 особи) – низький. У КГ серед студентів з середнім рівнем емпатійності (всього 40,0% - 12 осіб) 16,6% (5 осіб) мають середній рівень ВФПВ і 23,3% (7 осіб) – низький. Значні розбіжності в обох групах обраховано нами і за критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що студенти з середнім, найбільш оптимальним, рівнем емпатійності в умовах професійного спілкування, у яких застосовувалася комплексна програма, відзначаються більш високим рівнем володіння вмінням формулювати професійні висловлювання, яке модифікується у вміння емпатійно реагувати у своїх Я-висловлюваннях та рекомендаціях на проблему “клієнта”, його потребу в емоційній підтримці, намагання прийняти рішення тощо.

У показниках між рівнем емпатійності та рівнем засвоєння професійних комунікативних знань суттєвих розбіжностей у групах за

критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ) нами помічено не було. Так серед студентів ЕГ з дуже високим рівнем емпатійності (всього 36,6% - 11 осіб), який ми не вважаємо бажаним для професійного мовленнєвого спілкування психолога, лише 10,0% (3 особи) мають високий рівень професійних комунікативних знань, 6,6% (2 особи) – середній рівень та 20,0% (6 осіб) – низький. Подібний розподіл за кількістю студентів отримано нами і в КГ, хоча кількість осіб з високим та середнім рівнем емпатійності тут менша (в середньому на 16,6% - 5 осіб). Проте значні розбіжності за критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ) встановлено нами у досліджуваних групах за рівнем розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок (КМН). Так в ЕГ серед студентів із середнім рівнем емпатійності (всього 50% - 15 осіб) виявлено 43,3% (13 осіб) з високим рівнем володіння КМН та 6,6% (2 особи) – з середнім. У КГ серед 40% (12 осіб) досліджуваних із середнім рівнем емпатійності лише 20% (6 осіб) мають високий рівень володіння КМН, 13,3% (4 особи) – середній рівень і 6,6% (2 особи) – низький. Такі дані свідчать, що емпатійність як особистісна детермінанта, сформована засобами спецкурсу та в процесі програвання рольових ігор, прямопропорційно визначає характер розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок, оскільки зумовлює необхідність розширення стилістичних, граматичних та особливо лексичних засобів мовлення у емпатійному спілкуванні з клієнтом. При цьому емпатійність не впливає на рівень пізнавальних потреб або ж прагнення збагатити комунікативні знання, як це спостерігається з іншою особистісною детермінантою – самоактуалізацією.

Значні розбіжності за критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ) було встановлено в обох групах за особистісною детермінантою – вмінням встановити міжособистісний контакт на основі певного типу ставлення до інших. Так, за вимірними можливостями методики Т.Лірі, коли параметр G (“Співробітництво-Агресивність”) становить від 2 до 8 балів, а параметр V (“Підпорядкування-Домінування”) – 0-10 балів, в ЕГ (всього 53,3% - 16 осіб) - 33,3% (10 осіб) отримали після застосування спецкурсу високий рівень

професійних комунікативних знань, 13,3% (4 особи) – середній і 6,6% (2 особи) – низький. У КГ (46,6%, 14 осіб) маємо такий розподіл: 23,3% (7 осіб) – високий, 10,0% (3 особи) – середній, 13,3% (4 особи) – низький.

За вмінням формулювати професійні висловлювання при попередньо названих параметрах детермінанти вміння встановити міжособистісних контакт в ЕГ встановлено такий розподіл студентів: 30,0% (9 осіб) – високий рівень вміння формулювати професійні висловлювання, 23,3% (7 осіб) – середній, студентів з низьким рівнем у цій категорії немає. У контрольній групі: 13,3% (4 особи) мають високий рівень вміння формулювати професійні висловлювання, 20,0% (6 осіб) – середній та 13,3% (4 особи) – низький. Подібні значні розбіжності спостерігаємо в ЕГ та КГ і за рівнем володіння комунікативно-мовленнєвими навичками.

Коли параметр V (“Підпорядкування-Домінування”) становить від 2 до 8 балів, а параметр G (“Співробітництво-Агресивність”) – 0-10 балів, спостерігаються також значні розбіжності в групах за критерієм  $\phi$  (при рівні значущості  $p \leq 0,05$ ).

Описані вище порівняльні дані свідчать, що в результаті формування у студентів ЕГ спрямованості на співробітництво з партнером, відповідального ставлення до своїх дій протягом бесіди, орієнтації на дружелюбні та доброзичливі стосунки, рівень вміння встановити міжособистісний контакт зростає, що викликає потребу в удосконаленні вміння формулювати професійні висловлювання, які стимулюють партнера до співробітництва, потребу у розширенні знаннєвого потенціалу майбутнього психолога щодо мовленнєвих засобів, які зостосовуються в межах певних психоконсультативних технік та прийомів для вербальної підтримки клієнта. При цьому виникає велика необхідність в розвитку унормованості та автоматизації комунікативно-мовленнєвих навичок як професіно важливих.

Внаслідок проведеного кількісного та якісного аналізу результатів формувального експерименту, ми переконались, що серед сформульованих нами гіпотетичних припущень, верифікується гіпотеза у такому

формулюванні: застосування комплексної програми сприяє підвищенню рівня сформованості особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів, які потенційно визначають розвиток її структурних компонентів у подальшій професійній діяльності.

### **Висновки до третього розділу**

Результати формувального експерименту свідчать про суттєвий вплив застосованої комплексної програми формування, що включає навчальний спецкурс “Культура спілкування психолога” та рольові ігри, наближені до реальних умов психоконсультування, на формування більш високого рівня культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів в системі фахової підготовки.

У динаміці структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів в результаті застосування авторської комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування відбулось зростання рівня володіння професійними комунікативними знаннями, удосконалення вміння формулювати професійні висловлювання, розвинуто рівень володіння комунікативно-мовленнєвими навичками. Рівні сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів, у яких застосовувалась комплексна програма, зросли майже вдвічі.

Студенти, які брали участь у формувальному експерименті, відзначаються володінням ефективними мовленнєвими засобами на кожному етапі психоконсультативної бесіди, вміють адаптувати засвоєні психологічні поняття до співрозмовника в контексті конкретної проблеми, вміють формулювати професійні висловлювання більш правильно, доступно та зрозуміло, мають розвинені лексичні, граматичні та стилістичні навички мовленнєвого спілкування.

Динаміка формування особистісних детермінант у КГ має аналогічні особливості, які ми дослідили у констатувальному експерименті: за всіма детермінантами спостерігається незначне зростання показників, порівняно з даними ЕГ. Після формувального експерименту студенти ЕГ мають сформовані особистісні детермінанти на більш високому рівні.

Студенти ЕГ відзначаються більш високим рівнем самоактуалізації, розвиненою емпатійністю та сформованим вмінням встановити міжособистісний контакт. Розвиток особистісних детермінант під впливом застосування комплексної програми формування сприяє розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів, з яким встановлено факторні зв'язки.

В умовах спеціально організованої комплексної програми формування особистісних детермінант культура мовленнєвого спілкування як комплексна і багатовимірна система професійних знань, умінь і навичок особистості майбутнього психолога розвивається до вищого рівня і фіксується за показниками динаміки її структурних компонентів.

Впровадження авторської комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування дає змогу оптимізувати освітню підготовку так, щоб засвоєння змісту навчальних програм було розширено та підкріплено знаннями та вміннями, які сприяють системному та комплексному формуванню культури мовленнєвого спілкування.

Системність та комплексність у результатах застосування розробленої нами програми сприяє підвищенню рівня сформованості особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів, які потенційно визначають розвиток її структурних компонентів у подальшій професійній діяльності.

Розроблена авторська комплексна програма може виступати методичним інструментом у подальших психологічних дослідженнях та реалізовуватись як навчальна програма в професійній підготовці психологів.

Зміст третього розділу дисертації представлено у таких публікаціях автора:

1. Ханецька Т.І. Психологічні проблеми формування культури мовленнєвого спілкування в професійній діяльності майбутнього психолога / Т.І.Ханецька // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – №5 (29). – С. 82-86.
2. Ханецька Т.І., Шиловцева Г.Г. Духовність та культура спілкування майбутніх психологів у світлі християнсько зорієнтованого підходу/ Т.І.Ханецька, Г.Г.Шиловцева // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2007. - № 17 (41). – Частина II. – С. 147-153.
3. Ханецька Т.І. Культура спілкування / Т.І.Ханецька // Практична психологія: комплекс типових навчальних програм / Автор.кол. / Наук.ред. проф.Пов'якель Н.І. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2008. – С. 132-153.

## ВИСНОВКИ:

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування культури мовленнєвого спілкування майбутніх психологів, що виявляється в системності вивчення структурних компонентів та особистісних детермінант її розвитку; визначенні критеріїв сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування; визначенні шляхів формування особистісних детермінант, що сприяють розвитку структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування; поглибленні й уточненні сприятливих і перешкоджаючих умов, які забезпечують (чи гальмують) управління процесом цілеспрямованого підвищення рівня культури мовленнєвого спілкування; розробці та апробації комплексної програми формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів.

1. Культура мовленнєвого спілкування психолога – це комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компоненту культури його спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, які адекватні цілям професійного спілкування. Культура мовленнєвого спілкування забезпечує індивідуальний характер професійної мовленнєвої взаємодії психолога з клієнтом та є основою готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

2. Структурними компонентами культури мовленнєвого спілкування психолога виступають: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання.

3. Структурні компоненти культури мовленнєвого спілкування набувають свого розвитку залежно від зовнішніх впливів та соціальних умов. Визначено нерівномірність в темпах їх розвитку. З однієї сторони це



свідчить про тісний взаємозв'язок між культурою мовленнєвого спілкування та досвідом спілкування, а з іншої – про недостатність комунікативної (мовленнєвої) підготовки як суттєвої професійно-важливої характеристики майбутнього психолога. Встановлено роль етапу професіоналізації у ВНЗ як провідного у активізації та фундації культури мовленнєвого спілкування у студентів-психологів.

4. Професійні комунікативні знання психолога забезпечують культуру його мовленнєвого спілкування на рівні фахової готовності до професійного мовлення (фіксуються за рівнем успішності), комунікативно-мовленнєві навички – на рівні особистісної готовності до реалізації мовлення у поведінковому плані – мовленнєвих діях. Комунікативно-мовленнєві навички виступають професійно значущими навичками спілкування особистості психолога і структурують його культуру мовленнєвого спілкування у мовленнєвих діях за допомогою мовленнєвих засобів (фіксується за граматичним, лінгвістичним та стилістичним критеріями). Як комплексне системне утворення особистості фахівця культура мовленнєвого спілкування виражається у вмінні формулювати професійні висловлювання (фіксується за критеріями правильності, доцільності та зрозумілості), в якому висловлювання функціонує як одиниця професійного мовлення, що інтегрує професійні комунікативні знання та навички. Сформованість структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування свідчать про сформованість культури мовленнєвого спілкування в цілому.

5. Розвиток культури мовленнєвого спілкування зумовлений такими професійно важливими особистісними детермінантами: самоактуалізація як спрямованість на професійне самовдосконалення; емпатійність як спрямованість на допомогу клієнту (прийняття його таким, яким він є); вміння встановлювати міжособистісний контакт з клієнтом, що включає діалогічну спрямованість спілкування психолога (установка на клієнта, ставлення до нього на основі довірчих стосунків).

6. Розвиток особистісних детермінант культури мовленнєвого

спілкування прямопорційно позначається на формуванні та розвитку її структурних компонентів, з якими вони мають значно виражений та помірний кореляційні зв'язки на кожному курсі професійної підготовки майбутніх психологів у ВНЗ. Культура мовленнєвого спілкування майбутнього психолога становить особистісно детерміноване комплексне системне утворення, структурні компоненти якої розвиваються в процесі фахової підготовки.

7. Важливою психолого-педагогічною умовою формування культури мовленнєвого спілкування у майбутніх психологів є спеціальна організація у вищому навчальному закладі професійної комунікативно-мовленнєвої підготовки студентів-психологів, спрямованої на розвиток особистісних детермінант культури мовленнєвого спілкування, який потенційно зумовлює розвиток її структурних компонентів у подальшій професійній діяльності. Професійна комунікативна мовленнєва підготовка студентів-психологів має здійснюватися із застосуванням активних методів навчання з метою набуття студентами здатності до професійної мовленнєвої взаємодії та оволодіння ними вмінням формулювати професійні висловлювання у вирішенні проблем, наближених до реальних умов професійної діяльності.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися послідовною реалізацією теоретичних положень у вирішенні завдань емпіричного дослідження; застосуванням системи методів та прийомів, адекватних об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; проведенням дослідно-експериментальної роботи з дотриманням вимог надійності та валідності, репрезентативністю вибірки і використанням методів математичної статистики для обробки отриманих даних.

Проведене дослідження не вичерпує усієї глибини поставленої проблеми. Перспективи подальшої науково-дослідної роботи вбачаємо у вивченні розвитку культури мовленнєвого спілкування психолога як комплексного системного утворення особистості фахівця, поглибленому вивченні динаміки та специфіки формування культури мовленнєвого

спілкування у відповідності до диференціації етапів початку, дослідженні ефективності роботи психологів з високим рівнем сформованості структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування у навчально-виховних закладах та психологічних службах.

## **ДОДАТКИ**

### Додаток А.1.

**Інструкція до методики САТ (“Самоактуалізаційний тест”):** “Вам пропонується тест-опитувальник, кожен пункт якого містить по два судження, позначені буквами “а” і “б”. Уважно прочитайте кожен пар суджень і позначте на даному бланку напроти номера кожного пункту те з них, що у більшій мірі відповідає Вашій точці зору. (Підкресліть відповідну букву, що кодує Ваш вибір)”.

#### **Текст опитувальника:**

1. а. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу справитися з усіма задачами, що стоять переді мною.  
б. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу справитися з усіма задачами, що стоять переді мною.
2. а. Я часто внутрішньо збентежений, коли мені говорять компліменти.  
б. Я рідко внутрішньо збентежений, коли мені говорять компліменти.
3. а. Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як їй хочеться.  
б. Мені здається, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як їй хочеться.
4. а. Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.  
б. Я не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
5. а. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.  
б. Я не відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
6. а. У складних ситуаціях треба діяти уже випробуваними способами, тому що це гарантує успіх.  
б. У складних ситуаціях треба завжди шукати принципово нові рішення.
7. а. Для мене важливо, чи розділяють мою точку зору інші.  
б. Для мене не дуже важливо, щоб інші розділяли мою точку зору.

8. а. Мені здається, що людина повинна спокійно відноситись до неприємного, яке вона може почути про себе від інших.
- б. Я розумію, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.
9. а. Я можу без усяких докорів сумління відкласти на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
- б. Мене тривожать докори сумління, якщо я відкладаю на завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
10. а. Іноді я буваю таким злим, що мені хочеться "кидатися" на людей.
- б. Я ніколи не буваю злим настільки, щоб мені хотілося "кидатися" на людей.
11. а. Мені здається, що в майбутньому мене очікує багато хорошого.
- б. Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало хорошого.
12. а. Людина повинна залишатися чесною у всьому і завжди.
- б. Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесним.
13. а. Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо задоволення її може мати негативні наслідки.
- б. Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, якщо вона може призвести до негативних наслідків.
14. а. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, що я роблю просто тому, що мені цього хочеться.
- б. У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування тим своїм діям, які я роблю просто тому, що мені цього хочеться.
15. а. Я намагаюся всіляко уникати засмучень.
- б. Я не прагну завжди уникати засмучень.
16. а. Я часто відчуваю занепокоєння, думаючи про майбутнє.
- б. Я рідко відчуваю занепокоєння, думаючи про майбутнє.

17. а. Я не хотів би відступати від своїх принципів навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.

б. Я хотів би зробити щось, за що люди були б вдячні мені, навіть якщо заради цього потрібно було б трохи відійти від своїх принципів.

18. а. Мені здається, що велику частину часу я не живу, а начебто готуюсь до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому.

б. Мені здається, що велику частину часу я не готуюся до майбутнього "справжнього" життя, а живу по-справжньому вже зараз.

19. а. Звичайно я висловлюю і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями у стосунках із другом.

б. Я намагаюся не говорити і не робити того, що може загрозувати ускладненнями у стосунках із другом.

20. а. Люди, що виявляють підвищений інтерес до усього на світі, іноді мене дратують.

б. Люди, що виявляють підвищений інтерес до усього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а. Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріяннях.

б. Мені здається, що немає нічого поганого в тім, що люди витрачають багато часу на марні мріяння.

22. а. Я часто задумуюсь про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

б. Я рідко задумуюсь про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

23. а. Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатна переборювати ті труднощі, що ставить перед нею життя.

б. Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатна переборювати ті труднощі, що ставить перед нею життя.

24. а. Головне в нашому житті – це створювати щось нове.

б. Головне в нашому житті – приносити людям користь.

25. а. Мені здається, що було б краще, якби в більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси характеру, а в жінок – традиційно жіночі.

б. Мені здається, що було б краще, якби і чоловіки і жінки з'єднали в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі властивості характеру.

26. а. Дві людини краще ладять між собою, якщо кожна з них намагається перш за все зробити приємне іншій, ніж вільно виразити свої почуття.

б. Дві людини краще ладять між собою, якщо кожна з них намагається перш за все виразити свої почуття, ніж прагне зробити приємне іншому.

27. а. Жорстокі й егоїстичні вчинки, які роблять люди, є природними проявами їхньої людської природи.

б. Жорстокі й егоїстичні вчинки, що роблять люди, не є проявами їхньої людської природи.

28. а. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

29. а. Я упевнений у собі.

б. Я невпевнений у собі.

30. а. Мені здається, що найбільш цінним для людини є улюблена робота.

б. Мені здається, що найбільш цінним для людини є щасливе сімейне життя.

31. а. Я ніколи не пліткую.

б. Іноді мені подобається пліткувати.

32. а. Я мирюся з протиріччями в самому собі.

б. Я не можу миритися з протиріччями в самому собі.



33. а. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним їй.

б. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним їй.

34. а. Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.

б. Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.

35. а. Мене рідко турбує почуття провини.

б. Мене часто турбує почуття провини.

36. а. Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все, що від мене залежить, аби у тих, з ким я спілкуюсь, був гарний настрій.

б. Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все, що від мене залежить, щоб у тих, з ким я спілкуюсь, був гарний настрій.

37. а. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики.

б. Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.

38. а. Я вважаю за необхідне дотримуватися правила "не витрачай часу дарма".

б. Я не вважаю за необхідне дотримуватися правила "не витрачай часу дарма".

39. а. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.

б. Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.

40. а. Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого суттєвого.

б. Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого суттєвого.

41. а. Я надаю перевагу тому, щоб залишати приємне "на потім".

б. Я не залишаю приємне "на потім".

42. а. Я часто приймаю спонтанні рішення.

б. Я рідко приймаю спонтанні рішення.

43. а. Я прагну відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може призвести до яких-небудь неприємностей.

б. Я намагаюся не виражати відкрито свої почуття у тих випадках, коли це може призвести до яких-небудь неприємностей.

44. а. Я не можу сказати, що я собі подобаюсь.

б. Я можу сказати, що я собі подобаюсь.

45. а. Я часто згадую про неприємні для мене речі.

б. Я рідко згадую про неприємні для мене речі.

46. а. Мені здається, що люди повинні відкрито виявляти у спілкуванні з іншими своє невдоволення ними.

б. Мені здається, що в спілкуванні з іншими люди повинні приховувати своє невдоволення ними.

47. а. Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

б. Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.

48. а. Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію є необхідним для сьогодення вченого.

б. Мені здається, що поглиблення у вузьку спеціалізацію обмежує людину.

49 а. При визначенні того, що добре, а що погане, для мене є важливою думка інших людей.

б. Я намагаюсь сам визначати, що добре, а що погане.

50. а. Мені буває важко відрізнити кохання від простого сексуального потягу.

- б. Я легко відрізняю кохання від простого сексуального потягу.
51. а. Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення.
- б. Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.
52. а. Досягнення щастя не може бути метою людських стосунків.
- б. Досягнення щастя – це головна мета людських стосунків.
53. а. Мені здається, що я цілком можу довіряти своїм власним оцінкам.
- б. Мені здається, я не можу довіряти повною мірою своїм власним оцінкам.
54. а. За потребою людина може досить легко позбутися своїх звичок.
- б. Людині дуже важко позбутися своїх звичок.
55. а. Мої почуття іноді дивують мене самого.
- б. Мої почуття ніколи не здивовують мене.
56. а. У деяких випадках я вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що вона мені здається дурною і нецікавою.
- б. Я ніколи не вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що вона мені здається дурною і нецікавою.
57. а. Можна судити з боку, наскільки щасливо складаються взаємини між людьми.
- б. Спостерігаючи з боку, не можна сказати, наскільки вдало складаються взаємини між людьми.
58. а. Я часто перечитую книги, що сподобались мені, по кілька разів.
- б. Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.
59. а. Я дуже захоплююсь своєю роботою.
- б. Я не можу сказати, що захоплююсь своєю роботою.
60. а. Я незадоволений своїм минулим.
- б. Я задоволений своїм минулим.

61. а. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.  
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
62. а. Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти  
б. Існує безліч ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.
63. а. Прагнучи розібратися в характері і почуттях інших, люди часто бувають занадто безтактні.  
б. Прагнення розібратися в характері і почуттях інших природне для людини і тому може виправдати безтактність.
64. а. Як правило, я засмучуюсь через втрату або поломку речей, що подобаються мені.  
б. Як правило, я не засмучуюсь через втрату або поломку речей, що подобаються мені.
65. а. Я відчуваю себе зобов'язаним поводитись так, як від мене очікують інші.  
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним поводитись так, як від мене очікують інші.
66. а. Інтерес до самого себе завжди необхідний людині.  
б. Зайве самокопання іноді призводить до дурних наслідків.
67. а. Іноді я боюся бути самим собою.  
б. Я ніколи не боюся бути самим собою.
68. а. Велика частина того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.  
б. Лише дещо з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
69. а. Лише марнолюбні люди думають про свої достоїнства і не думають про недоліки.  
б. Не тільки марнолюбні люди думають про свої достоїнства.

70. а. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.

б. Я вправі очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.

71. а. Людина повинна каятись у своїх учинках.

б. Людина зовсім не обов'язково повинна каятись у своїх учинках.

72. а. Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

б. Як правило, мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх почуттів.

73. а. У більшості ситуацій я, насамперед, хочу зрозуміти, чого хочу я сам.

б. У більшості ситуацій я, насамперед, намагаюсь зрозуміти, чого хочуть інші.

74. а. Я намагаюсь ніколи не бути "білою вороною".

б. Я дозволяю собі бути "білою вороною".

75. а. Коли я подобаюсь сам собі, мені здається, що я подобаюся всім іншим.

б. Навіть коли я подобаюсь сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

76. а. Моє минуле значною мірою визначає моє майбутнє.

б. Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.

77. а. Часто буває так, що виразити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

б. Досить рідко буває так, що виразити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.

78. а. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, тому що вони приносять користь людям.

б. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони доставляють людині емоційне задоволення.

79. а. Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.  
б. Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.
80. а. Я довіряю тим рішенням, які приймаю спонтанно.  
б. Я не довіряю тим рішенням, які приймаю спонтанно.
81. а. Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.  
б. Мабуть, я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
82. а. Досить часто мені буває нудно.  
б. Мені ніколи не буває нудно.
83. а. Я часто виявляю свою прихильність до людини, незалежно від того, чи взаємна вона.  
б. Я рідко виявляю свою прихильність до людини, не будучи впевненим, що вона взаємна.
84. а. Я легко приймаю ризиковані рішення.  
б. Як правило, мені буває важко приймати ризиковані рішення.
85. а. Я намагаюсь в усьому і завжди поводитись чесно.  
б. Іноді я вважаю за можливе шахраювати.
86. а. Я готовий примиритися зі своїми помилками.  
б. Мені важко примиритися зі своїми помилками.
87. а. Як правило, я відчуваю себе винуватим, коли поводжусь егоїстично.  
б. Як правило, я не відчуваю себе винуватим, коли поводжусь егоїстично
88. а. Діти повинні розуміти, що в них немає тих прав і привілеїв, як у дорослих.  
б. Дітям не обов'язково усвідомлювати, що в них немає тих прав і привілеїв, як у дорослих.
89. а. Я добре знаю, які почуття я здатний випробувати, а які ні.  
б. Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний випробувати, а які ні.

90. а. Я думаю, що більшості людей можна довіряти
- б. Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
91. а. Минуле, сьогоднішня і майбутнє представляються мені як єдине ціле.
- б. Моє сьогоднішня представляється мені слабо зв'язаним з минулим і майбутнім.
92. а. Я надаю перевагу проведенню відпустки у подорожі, навіть якщо це пов'язано з великими незручностями.
- б. Я надаю перевагу проведенню відпустки спокійно, у комфортабельних умовах.
93. а. Буває, що мені подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.
- б. Мені майже ніколи не подобаються люди, чию поведінку я не схвалюю.
94. а. Людям від природи властиво розуміти одна одну.
- б. За своєю природою людині властиво піклуватися про свої власні інтереси.
95. а. Мені ніколи не подобаються сальні жарти.
- б. Мені іноді подобаються сальні жарти.
96. а. Мене люблять тому, що я сам здатний любити.
- б. Мене люблять тому, що я намагаюся заслужити любов інших.
97. а. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині не суперечать одне одному.
- б. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині суперечать одне одному.
98. а. Я відчуваю себе упевненим у відносинах з іншими людьми.
- б. Я відчуваю себе невпевненим у відносинах з іншими людьми.
99. а. Захищаючи власні інтереси, люди часто ігнорують інтереси інших.
- б. Захищаючи власні інтереси, люди, як правило, не забувають про інтереси інших.

100. а. Я завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватись у ситуації.  
б. Я не завжди можу покластися на свої здібності орієнтуватись у ситуації.
101. а. Я вважаю, що здатність до творчості – природна властивість людини.  
б. Я вважаю, що не всі люди обдаровані природою бути здатним до творчості.
102. а. Як правило, я не засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в чому-небудь.  
б. Я часто засмучуюсь, якщо мені не вдається досягти досконалості в чому-небудь.
103. а. Іноді я боюся здатися занадто ніжним.  
б. Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.
104. а. Мені легко примиритись зі своїми слабостями.  
б. Мені важко примиритись зі своїми слабостями.
105. а. Мені здається, що я повинен досягати досконалості в усьому, що я роблю.  
б. Мені не здається, що я повинен досягати досконалості в усьому, що я роблю.
106. а. Мені часто доводиться виправдувати перед самим собою власні вчинки.  
б. Мені рідко доводиться виправдувати перед самим собою власні вчинки.
107. а. Обираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна визнавати те, наскільки це необхідно.  
б. Людина повинна завжди займатися тільки тим, що їй цікаво.
108. а. Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.  
б. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
109. а. Іноді я не проти того, щоб мною командували.



б. Мені ніколи не подобається, коли мною командують.

110. а. Я не соромлюсь виявляти свої слабкості перед друзями.

б. Мені не легко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.

111. а. Я часто боюся зробити яку-небудь помилку.

б. Я не боюся зробити яку-небудь помилку.

112. а. Найбільше задоволення людина одержує, досягнувши бажаного результату в роботі.

б. Найбільше задоволення людина одержує в процесі роботи.

113. а. Про людину ніколи з упевненістю не можна сказати, добра вона або зла.

б. Як правило, про людину можна сказати, добра вона чи зла.

114. а. Я майже завжди відчуваю в собі сили поводитись так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.

б. Я далеко не завжди почуваю в собі сили надходити так, як я вважаю потрібним, не зважаючи на наслідки.

115. а. Люди часто дратують мене.

б. Люди рідко дратують мене.

116. а. Моє почуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.

б. Моє почуття самоповаги невеликою мірою залежить від того, чого я досяг.

117. а. Зріла людина завжди повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

б. Зріла людина зовсім не обов'язково повинна усвідомлювати причини кожного свого вчинку.

118. а. Я сприймаю себе таким, яким бачать мене інші.

б. Я бачу себе не зовсім таким, яким бачать мене інші.

119. а. Буває, що я соромлюсь своїх почуттів.

б. Я ніколи не соромлюсь своїх почуттів.

120. а. Мені подобається брати участь у палких суперечках.

б. Мені не подобається брати участь у палких суперечках.

121. а. У мене бракує часу на те, щоб стежити за новинками у світі мистецтва і літератури.

б. Я постійно стежу за новинками у світі мистецтва і літератури.

122. а. Мені завжди вдається керуватися в житті своїми власними почуттями і бажаннями.

б. Мені не часто вдається керуватися в житті своїми власними почуттями і бажаннями.

123. а. Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні моїх особистих проблем.

б. Я рідко керуюся у вирішенні моїх особистих проблем загальноприйнятими уявленнями.

124. а. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна мати певні знання в цій області.

б. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково мати певні знання в цій області.

125. а. Я боюся невдач.

б. Я не боюся невдач.

126. а. Мене часто турбує питання про те, що відбудеться в майбутньому.

б. Мене рідко турбує питання про те, що відбудеться в майбутньому.

**Додаток А.2.****Ключ до методики САТ**

**Шкала Орієнтації в часі:** 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б

**Шкала Підтримки:** 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б; 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57б, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

**Шкала Ціннісної орієнтації:** 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

**Шкала Гнучкості поведження:** 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

**Шкала Сензитивности:** 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

**Шкала Спонтанності:** 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

**Шкала Самоповаги:** 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

**Шкала Самоприйняття:** 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

**Шкала Представлень про природу людини:** 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

**Шкала Синергії:** 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

**Шкала Прийняття агресії:** 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

**Шкала Контактності:** 5б, 7б, 17а, 26б, 33б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

**Шкала Пізнавальних потреб:** 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

**Шкала Креативності:** 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б

## Додаток Б

**Інструкція до “Інтерперсональної діагностики” Т.Лірі:** “Вам пропонуються різні характеристики особистості, які проявляються у взаєминах з людьми. Уважно прочитайте кожен з них і подумайте, чи відповідає вона Вашому уявленню про себе. Якщо “так”, то відмітьте відповідний номер, якщо “ні” – то номер пропустіть”.

**Бланк відповідей до методики Т.Лірі:**

Отже, **ВИ:**

1. Умієте подобатись.
2. Можете справити враження на оточуючих.
3. Умієте наказувати, давати розпорядження.
4. Умієте наполягти на своєму.
5. Володієте почуттям гідності.
6. Незалежні.
7. Здатні самі потурбуватися про себе.
8. Можете проявити байдужість.
9. Здатні бути суворими.
10. Строгі, однак справедливі.
11. Можете бути щирими.
12. Критичні до інших.
13. Любите пожалітися, поплакаться.
14. Часто сумні.
15. Здатні проявляти недовіру.
16. Часто розчаровуєтесь.
17. Здатні критично оцінити себе.
18. Здатні визнати свою помилку.
19. Охоче підкоряєтесь іншим.
20. Покладливі, несперечливі.
21. Вдячні.
22. Здатні захоплюватися і схильні до наслідування.
23. Поважні.
24. Шукаєте схвалення інших.
25. Здатні до співпраці, взаємодопомоги.
26. Прагнете ужитися з іншими.
27. Доброзичливі.
28. Уважні і лагідні.
29. Делікатні.
30. Умієте підбадьорити.
31. Готові відгукнутися на прохання про допомогу.
32. Безкорисливі.
33. Здатні викликати захоплення.
34. Користуєтесь у інших повагою.

35. Володієте талантом керівника.
36. Любите відповідальність.
37. Впевнені у собі.
38. Самовпевнені і наполегливі.
39. Ділові та практичні.
40. Любите позмагатися.
41. Стійкі і “круті”, де це потрібно.
42. Невблаганні, однак безпристрасні.
43. Дратівливі.
44. Відкриті і прямолінійні.
45. Не терпите, щоб вами командували.
46. Скептичні.
47. На вас важко справити враження.
48. Легко ображаєтеся.
49. Легко бентежитесьь.
50. Невпевнені у собі.
51. Поступливі.
52. Скромні.
53. Часто звертаєтесь по допомогу до інших.
54. Дуже шануєте авторитети.
55. З радістю приймаєте поради.
56. Довірливі і прагнете приносити іншим радість.
57. Завжди люб’язні.
58. Цінуєте думку інших.
59. Комунікабельні і легко уживаєтесь з іншими.
60. Добросердні.
61. Добрі, поруч з вами інші почувають себе впевнено.
62. Ніжні і м’якосердні.
63. Любите турбуватися про інших.
64. Щедрі.
65. Любите давати поради.
66. Справляєте враження значущості.
67. Любите керувати і наказувати.
68. Владні.
69. Хвалькуваті.
70. Самовдоволені і горді.
71. Думаєте тільки про себе.
72. Хитрі.
73. Не терпите помилок інших.
74. Розважливі, обачні.
75. Відверті.
76. Буваєте недобррозичливими.
77. Озлоблені.
78. Скаржник, жалібник.
79. Ревниві.

80. Довго пам'ятаєте образи.
81. Схильні до самозвинувачень.
82. Сором'язливі.
83. Безініціативні.
84. Сумирні, лагідні.
85. Залежні, несамостійні.
86. Любите підкорятися.
87. Надаєте змогу іншим приймати рішення.
88. Легко пошиваєтесь у дурні.
89. Легко піддаєтесь впливу друзів.
90. Готові довіритись будь-кому.
91. Добре ставитесь до всіх без винятку.
92. Усім симпатизуєте.
93. Можете пробачити все.
94. Переповнені надмірним співчуттям.
95. Великодушні і терплячі до недоліків.
96. Прагнете кожному допомогти.
97. Прагнете до успіху.
98. Очікуєте від кожного захоплення.
99. Розпоряджаєтесь іншими.
100. Деспотичні.
101. Ставитесь до інших з почуттям переваги над ними.
102. Марнославні, зарозумілі.
103. Егоїстичні.
104. Холодні, черстві.
105. Полюбляєте насміхатися.
106. Злі, жорстокі.
107. Часто гнівається.
108. Байдужі, нечутливі.
109. Злопам'ятні.
110. Проникнуті духом протиріччя.
111. Уперті.
112. Недовірливі і підозрілі.
113. Боязкі, несміливі.
114. Сором'язливі.
115. Послужливі, любите догоджати.
116. М'якотілі.
117. Як правило, нікому не перечите.
118. Нав'язливі.
119. Любите, щоб вами опікувалися.
120. Надміру довірливі.
121. Прагнете домогтися приязні кожного.
122. З усіма погоджуєтесь.
123. Завжди з усіма люб'язні.
124. Всіх любите.

125. Занадто поблажливі до оточуючих.
126. Намагаєтеся пожаліти кожного.
127. Турбуєтеся про інших, забуваючи про себе.
128. Псуєте людей надмірною добротою.



## Додаток В

### Стимульний матеріал до методики діагностики

#### рівня емпатійних здібностей В.В. Бойка

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя та поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.
2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервовості, я зазвичай залишаюсь спокійним.
3. Я більше вірю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами співробітників.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі угадую “рідну душу” в новій людині.
7. Я із цікавості зазвичай починаю розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутчиками у потязі, літаку.
8. Я втрачаю душевний спокій, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Проявляти зацікавлення до внутрішнього світу іншої особистості – безтактно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе якоюсь твариною, відчути її поведінку та стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за декілька днів я відчуваю: щось повинно трапитись з близькою мені людиною, і очікування справджуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами зазвичай стараюсь уникати розмов про особисте.
17. Іноді рідні докоряють мені у черствості, неувазі до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій зацікавлений погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.
21. Часто, діючи наугад, я тим не менш знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний повністю злитися з любимого людиною, ніби розтворившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі чи із цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, чим зрозуміти її, “розклавши по полицкам”.

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь із членів сім'ї.
29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, відлюдькуватою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої зацікавленості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюсь, коли бачу людину, яка плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, суворістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я віддаю перевагу тому, щоб перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то зазвичай утримуюсь від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

## Додаток Д

Таблиця Д.1

**Результати дослідження рівня самоактуалізації  
студентів II – го курсу за методикою САТ**

№ п./п	Досліджувані	Шкали														PC
		Tc	I	SAV	Ex	Fr	S	Sr	Sa	Nc	Sy	A	C	Cog	Cr	
1.	Є.В.	11	51	13	17	5	13	11	19	8	4	8	8	9	10	57
2.	К.К.	10	30	8	21	7	8	7	15	9	3	7	12	8	13	49
3.	П.Р.	8	50	13	9	8	9	11	14	5	4	8	9	9	12	71
4.	О.Л.	8	31	7	15	6	12	9	18	10	7	10	9	6	8	58
5.	К.Р.	10	63	12	20	5	11	13	16	4	1	11	10	7	11	72
6.	М.І.	6	45	13	17	5	12	13	19	7	7	8	11	6	9	57
7.	І.П.	7	42	15	18	6	10	13	17	6	6	6	6	8	13	52
8.	В.П.	8	32	7	18	4	10	13	16	8	1	9	6	11	7	53
9.	Р.Н.	9	53	15	13	3	7	12	18	3	4	10	8	7	12	60
10.	В.А.	10	54	8	18	6	12	14	13	4	6	10	12	6	6	58
11.	В.Ф.	11	72	11	19	4	12	10	15	4	2	11	10	6	8	70
12.	Р.О.	9	63	9	14	7	14	13	18	8	4	8	11	10	13	82
13.	М.Т.	7	76	12	18	5	13	12	19	5	5	10	7	7	14	99
14.	З.М.	9	67	8	13	4	11	8	9	5	3	11	16	9	13	73
15.	А.К.	12	53	13	21	5	13	10	9	6	7	10	12	6	9	80
16.	П.О.	15	43	8	15	3	12	11	14	9	5	8	6	6	12	58
17.	Т.Р.	8	46	7	16	4	12	8	18	8	4	6	9	8	13	50
18.	Л.А.	8	35	8	20	5	12	11	19	6	6	10	14	6	8	48
19.	Н.Р.	11	30	11	13	6	11	9	12	4	6	8	8	5	9	54
20.	Т.У.	9	46	12	18	3	9	11	14	3	6	9	8	5	6	58
21.	Ю.С.	10	47	13	21	4	14	15	10	4	3	9	8	10	13	62
22.	М.П.	11	34	11	15	5	13	12	19	2	6	8	10	7	9	59
23.	О.Л.	10	53	16	17	2	11	14	20	6	6	6	10	6	8	48
24.	В.Й.	16	47	16	13	6	10	11	9	4	4	8	7	10	12	61
25.	Ю.Р.	10	39	16	15	8	12	13	10	7	5	8	5	5	6	42
26.	Є.О.	15	49	10	14	6	9	10	15	3	6	7	8	4	9	65
27.	О.Ш.	8	57	16	22	4	12	13	17	6	3	10	9	7	13	77
28.	Т.В.	12	77	20	22	10	14	14	19	3	6	10	13	9	13	89
29.	П.Ц.	13	75	18	23	8	13	15	19	3	7	14	9	10	14	96
30.	С.С.	10	56	14	20	7	11	13	14	9	5	10	12	5	8	58
31.	М.Н.	6	54	13	18	6	13	14	17	6	5	7	12	8	12	83s
32.	Т.Ч.	9	41	12	21	5	13	14	15	4	5	10	7	8	12	68
33.	І.С.	13	73	19	23	7	14	13	20	4	6	13	19	6	12	88
34.	І.Ж.	9	62	14	19	4	13	14	13	4	5	12	10	3	6	86s
35.	Є.Г.	5	46	8	17	3	13	12	16	6	4	8	5	3	5	51
36.	Р.Т.	14	51	12	21	4	12	13	17	4	5	9	11	4	12	66
37.	Г.В.	9	67	9	14	4	11	14	17	3	6	8	7	9	13	68
38.	Ф.З.	10	68	18	23	6	13	9	11	7	4	6	13	4	10	92
39.	К.Х.	8	56	15	16	7	13	12	10	7	2	13	18	8	10	50
40.	М.Т.	10	30	12	9	4	9	13	10	4	6	5	7	9	8	38
41.	П.А.	6	37	10	15	3	13	13	15	9	6	9	8	9	13	47
42.	Д.Щ.	7	36	9	7	8	12	12	17	8	7	7	8	10	13	41
43.	З.Р.	9	40	14	9	3	9	7	14	9	6	6	8	9	10	46
44.	Л.Е.	13	31	15	16	4	8	13	10	10	6	9	8	5	8	58
45.	А.Р.	8	42	7	14	6	11	12	10	2	3	11	10	7	9	59
46.	О.Д.	12	31	8	11	6	10	8	10	5	2	7	6	5	6	49
47.	Н.І.	10	42	12	14	6	11	12	19	0	6	10	11	6	9	77
48.	К.Ч.	9	67	9	11	6	10	14	18	4	3	10	12	9	10	84
49.	Л.Р.	12	40	6	14	7	11	12	14	2	6	9	7	8	8	77
50.	Г.Ф.	8	59	16	12	4	9	13	10	6	5	11	10	9	11	87
51.	Р.Р.	12	32	9	19	4	10	12	17	7	7	7	12	10	10	55
52.	І.К.	11	38	8	16	5	9	13	14	4	2	9	8	7	12	64
53.	Н.С.	14	71	17	8	9	13	12	8	3	5	10	10	9	12	90
54.	Т.Д.	9	74	8	24	10	11	13	11	3	4	8	15	10	11	84

## Продовж.табл.Д.1

55.	А.А.	15	73	17	20	12	12	14	17	5	6	15	13	11	14	86
56.	А.Т.	16	32	14	18	4	10	12	10	8	7	7	5	8	5	46
57.	Д.Г.	8	49	9	16	5	10	14	7	3	3	7	15	9	6	68
58.	К.М.	9	48	6	11	4	9	14	6	5	6	7	8	6	8	56
59.	Д.Л.	10	51	12	18	6	13	14	17	4	4	9	7	10	12	66
60.	І.Д.	16	68	12	22	12	11	15	14	6	6	14	16	10	12	85
61.	С.Ч.	12	76	14	18	11	14	14	16	8	5	13	13	7	13	98
62.	Т.Х.	16	53	12	17	7	10	11	18	4	6	8	16	9	11	78
63.	А.Ф.	9	38	9	16	5	11	14	19	9	4	9	6	7	10	42
64.	Н.П.	10	69	18	23	6	12	13	16	3	7	10	9	10	12	74
65.	Т.Б.	13	57	12	21	3	9	12	17	3	4	9	8	10	8	68
66.	В.Б.	8	26	5	13	4	10	8	7	7	7	8	6	7	8	57
67.	Ю.П.	10	66	11	11	6	8	11	12	2	5	6	9	9	8	76
68.	В.А.	9	58	14	16	5	14	13	16	1	6	8	9	8	10	74
69.	В.Д.	13	44	12	17	8	12	13	15	2	6	14	9	2	6	55
70.	Р.У.	9	30	5	14	4	10	12	14	6	3	6	8	9	11	48
71.	Я.Ш.	8	39	5	18	5	9	9	8	4	4	7	17	4	8	53
72.	Б.Р.	11	31	10	13	4	8	12	16	8	2	6	7	6	7	63
73.	В.С.	9	75	14	23	13	14	15	21	6	6	14	13	9	12	115
74.	П.Т.	7	87	17	22	9	13	15	19	5	7	12	11	10	9	107
75.	Л.Г.	14	43	7	13	3	9	13	13	5	3	10	15	9	8	62
76.	Н.М.	13	52	10	9	5	12	11	7	4	2	7	9	10	7	57
77.	Н.У.	9	39	8	7	7	9	12	9	5	5	7	14	8	7	67
78.	Р.П.	8	47	9	14	5	8	13	9	4	5	7	13	6	6	74
79.	О.Ж.	12	71	18	15	6	14	13	18	6	4	5	7	7	9	75
80.	І.Ч.	9	59	16	17	5	7	12	14	3	5	6	17	8	11	85
81.	М.К.	10	73	18	20	4	13	13	17	3	6	7	10	4	13	99
82.	Р.Я.	11	76	18	20	12	13	15	21	3	5	10	8	8	11	101
83.	Т.Д.	12	70	15	16	8	14	15	14	4	5	14	7	10	8	114
84.	Б.А.	11	51	13	13	5	5	12	9	5	6	6	16	7	5	81
85.	С.А.	13	58	10	14	4	13	10	8	6	2	7	9	10	7	74
86.	О.У.	10	36	11	15	3	9	9	6	4	7	7	14	7	8	67
87.	Р.Н.	9	56	20	21	6	14	13	17	0	5	7	9	9	5	58
88.	Т.О.	8	48	16	14	5	12	13	19	2	5	11	7	8	6	65
89.	Н.Г.	10	26	5	7	4	9	12	10	9	2	6	7	4	7	49
90.	А.В.	13	41	14	11	7	10	10	11	3	3	7	6	9	6	55
91.	Р.Д.	8	46	8	14	5	12	11	16	3	6	8	8	10	7	52
92.	С.Л.	12	67	13	16	4	13	14	19	4	1	9	7	11	8	75
93.	Д.Г.	11	42	13	10	8	7	13	15	5	3	7	9	7	9	68
94.	С.М.	12	38	12	11	5	12	14	20	6	5	6	7	9	10	49
95.	В.П.	16	59	16	22	4	8	13	21	3	4	13	8	9	7	66
96.	М.Ц.	12	60	8	14	5	8	12	14	3	3	6	9	4	7	76
97.	Д.Щ.	7	78	17	21	9	14	15	17	6	4	11	10	7	13	97
98.	П.З.	9	54	8	14	6	9	13	8	3	3	6	16	4	6	78
99.	Н.Ю.	8	82	14	19	6	12	13	16	2	5	10	9	9	8	94
100.	Т.Н.	12	73	14	21	13	14	15	11	4	4	8	6	9	9	97
101.	Ю.Ц.	7	77	18	17	9	8	15	12	3	3	15	14	11	13	85
102.	О.З.	6	36	7	13	5	6	10	6	7	5	4	5	8	12	39
103.	В.К.	8	45	8	14	6	9	14	8	1	4	7	13	9	6	64
104.	А.Р.	9	39	6	9	4	7	10	15	3	2	9	13	5	7	48
105.	А.Ш.	12	37	6	10	3	7	8	17	10	5	7	5	4	5	56
106.	Н.Я.	9	31	8	14	4	9	12	9	8	3	6	6	7	5	59
107.	Д.Є.	7	46	7	16	6	12	11	15	3	3	11	8	10	8	76
108.	Ю.Б.	8	60	14	14	6	10	12	7	5	6	8	11	7	6	85
109.	Ю.Ц.	5	56	6	14	5	12	7	13	7	2	12	14	6	9	78
110.	М.Т.	10	57	4	18	8	8	9	8	4	3	7	12	4	5	74
111.	З.О.	5	59	8	13	11	7	10	6	4	6	6	9	4	7	89
112.	Є.К.	10	71	15	18	10	13	14	7	3	4	11	9	9	8	91
113.	В.В.	7	71	17	21	13	14	15	9	6	5	13	13	8	13	96
114.	В.В.	5	77	13	23	7	11	15	13	7	6	13	8	8	10	102
115.	П.Ц.	14	45	10	14	5	8	12	14	3	2	5	7	10	6	67
116.	Н.Л.	10	52	6	17	3	7	8	13	2	6	6	6	6	8	74
117.	К.П.	11	64	8	22	12	13	15	14	6	6	10	9	5	12	85
118.	Т.Е.	12	56	10	16	4	6	13	12	2	4	7	9	9	5	74
119.	В.Д.	8	53	14	13	5	8	12	11	0	2	9	7	7	6	68

120.	Є.І.	6	44	11	12	3	10	10	9	3	3	6	13	8	8	53
121.	Р.К.	9	53	6	15	7	13	11	12	2	1	8	9	6	8	64
122.	К.К.	10	49	11	10	3	10	9	9	4	4	8	8	6	6	58
123.	К.Т.	6	51	8	11	6	8	9	12	2	5	5	8	5	6	74
124.	Б.Є.	8	25	6	6	4	6	10	7	6	2	7	5	3	4	39
125.	В.Ф.	5	26	7	14	5	8	9	5	5	6	6	3	4	7	37
126.	М.І.	5	23	9	10	3	10	13	7	7	6	8	6	9	7	46
127.	Ю.Г.	6	27	8	13	5	7	10	9	9	3	7	7	11	4	40
128.	О.П.	9	36	14	11	6	10	13	12	10	5	6	7	6	9	37
129.	Р.В.	8	42	13	12	5	6	15	15	4	2	7	8	8	8	53
130.	В.Т.	10	52	12	14	7	13	14	18	3	6	10	9	9	7	75
СЗ		11	51	10	16	5	11	10	14	5	4	9	10	8	9	64

Примітки:

1. РС – рівень самоактуалізації
2. СЗ – середнє значення показника

Таблиця Д.2

### Результати дослідження рівня самоактуалізації студентів IV – го курсу за методикою САТ

№ п.п.	Досліджувані	Шкали														РС
		Tc	I	SAV	Ex	Fr	S	Sr	Sa	Nc	Sy	A	C	Cog	Cr	
1.	Є.В.	7	27	7	13	9	9	10	19	8	2	8	7	5	6	42
2.	К.К.	7	21	4	16	7	6	7	14	9	3	7	7	7	7	41
3.	П.Р.	8	41	6	8	8	7	8	13	7	4	8	8	7	7	58
4.	О.Л.	5	26	5	9	6	8	8	13	10	2	9	9	6	8	42
5.	К.Р.	4	50	5	12	11	9	9	8	4	1	9	12	5	8	62
6.	М.І.	4	31	7	10	5	5	12	14	7	3	7	12	6	9	40
7.	І.П.	5	23	8	14	12	8	9	10	9	0	6	5	7	5	41
8.	В.П.	4	26	5	7	4	6	10	9	8	1	6	6	9	6	39
9.	Р.Н.	4	40	8	8	10	7	11	13	3	1	8	8	7	4	48
10.	В.А.	5	31	6	10	6	9	12	7	10	2	9	11	6	6	44
11.	В.Ф.	4	41	4	15	5	10	9	6	6	2	10	10	5	5	58
12.	Р.О.	6	52	4	8	7	11	8	15	9	2	8	13	6	4	69
13.	М.Т.	5	75	5	11	5	13	9	20	5	5	14	4	7	14	89
14.	З.М.	11	61	8	13	8	11	8	9	8	3	11	16	5	6	79
15.	А.К.	8	45	9	16	5	9	10	7	6	1	11	14	4	8	68
16.	П.О.	3	31	6	10	6	7	9	13	10	0	8	6	5	6	45
17.	Т.Р.	9	23	4	9	10	8	8	15	8	0	5	6	4	7	41
18.	Л.А.	13	23	6	15	5	7	10	16	6	0	5	7	3	5	38
19.	Н.Р.	6	26	10	14	6	10	9	14	5	2	7	8	4	7	39
20.	Т.У.	4	37	9	18	4	7	9	8	6	1	9	7	5	6	47
21.	Ю.С.	3	39	8	14	5	13	10	5	4	3	10	8	7	8	49
22.	М.П.	6	25	6	9	6	11	7	11	7	1	8	9	5	7	53
23.	О.Л.	6	26	5	8	4	8	9	17	6	1	6	10	4	6	39
24.	В.Й.	8	33	15	13	6	6	8	7	4	3	7	7	4	5	48
25.	Ю.Р.	7	32	16	15	12	9	8	7	7	2	5	7	5	6	42
26.	Є.О.	5	41	11	12	9	8	8	9	5	2	6	8	4	9	56
27.	О.Ш.	5	50	13	13	8	7	7	8	6	3	8	10	7	13	71
28.	Т.В.	12	69	18	21	10	14	13	19	4	7	9	8	9	14	88
29.	П.Ц.	6	71	17	19	8	13	15	15	3	7	13	9	8	14	86
30.	С.С.	7	33	6	14	7	9	8	14	10	4	8	14	4	8	43
31.	М.Н.	5	42	8	12	6	7	9	9	7	5	7	12	6	7	68
32.	Т.Ч.	4	36	5	11	7	8	9	8	5	3	9	7	5	6	56
33.	І.С.	10	61	13	18	7	8	15	19	4	6	14	17	6	12	90
34.	І.Ж.	3	59	8	13	4	13	13	7	7	5	13	8	3	6	76
35.	Є.Г.	7	24	4	8	7	7	9	13	6	4	8	4	3	5	37
36.	Р.Т.	4	51	7	14	4	9	7	11	4	3	8	8	2	8	56

## Продовж.табл. Д.2

37.	Ф.З.	5	47	14	11	13	11	13	9	7	4	11	15	4	10	76
38.	К.Х.	8	21	6	7	7	6	9	11	8	2	6	6	2	5	36
39.	М.Т.	12	13	3	5	5	8	8	10	5	0	5	5	8	8	31
40.	П.А.	10	24	4	6	6	8	9	9	9	2	8	7	6	6	37
41.	Д.Щ.	5	21	4	7	8	11	11	7	8	1	6	4	8	7	34
42.	З.Р.	12	22	4	9	7	9	7	14	10	2	6	6	9	6	37
43.	Л.Е.	8	32	14	16	4	8	8	16	10	3	9	7	5	5	43
44.	А.Р.	4	34	4	15	6	10	8	14	4	3	12	7	4	6	45
45.	О.Д.	6	26	5	12	6	8	11	12	5	2	8	6	5	6	37
46.	Н.І.	5	45	8	13	10	11	9	18	3	4	9	11	2	5	67
47.	К.Ч.	3	61	7	12	8	11	11	7	6	3	7	11	3	8	75
48.	Л.Р.	4	44	5	14	7	9	10	8	7	2	7	9	5	7	57
49.	Г.Ф.	6	57	16	11	5	7	10	7	6	5	12	12	4	13	79
50.	Р.Р.	12	25	7	17	4	8	9	15	7	2	7	14	6	9	43
51.	І.К.	9	36	6	12	5	8	11	6	7	2	8	8	3	9	46
52.	Н.С.	3	70	10	8	10	13	8	8	6	5	11	10	4	7	78
53.	Т.Д.	3	64	6	23	11	9	13	11	5	4	7	15	9	11	76
54.	А.А.	6	73	12	22	12	12	14	17	7	6	16	13	10	14	91
55.	А.Т.	4	27	5	14	11	8	9	9	8	2	7	5	4	5	42
56.	Д.Г.	5	43	5	16	5	6	11	7	5	3	7	16	5	6	62
57.	К.М.	4	40	6	10	7	9	15	6	6	3	9	8	6	8	48
58.	Д.Л.	5	38	7	12	8	10	8	7	4	2	8	7	4	8	52
59.	І.Д.	5	67	12	23	12	11	15	14	6	6	14	16	5	12	85
60.	С.Ч.	7	74	14	18	11	14	12	16	8	5	15	13	3	13	93
61.	Т.Х.	6	42	8	13	7	9	10	6	4	2	7	18	5	10	57
62.	А.Ф.	3	28	5	7	5	6	11	9	9	4	6	6	4	7	35
63.	Н.П.	4	53	7	11	9	8	9	6	6	3	9	9	6	8	64
64.	Т.Б.	8	48	5	16	6	6	7	9	7	4	8	7	7	9	57
65.	В.Б.	12	25	4	13	4	9	8	7	8	4	8	6	4	8	42
66.	Ю.П.	5	57	5	11	8	8	9	7	2	5	6	9	5	8	68
67.	В.А.	5	53	9	9	8	10	10	12	4	4	6	9	3	8	75
68.	В.Д.	6	30	4	15	9	7	12	8	3	3	5	6	2	6	56
69.	Р.У.	5	26	4	14	5	7	6	7	6	3	4	8	7	5	40
70.	Я.Ш.	6	39	5	18	8	9	9	8	4	2	7	17	4	8	43
71.	Б.Р.	8	32	10	13	7	7	11	16	9	2	6	7	3	7	42
72.	В.С.	6	64	13	21	13	14	13	20	10	6	14	13	5	12	108
73.	П.Т.	5	69	17	18	9	11	15	19	5	7	15	11	6	9	113
74.	Л.Г.	8	37	7	13	7	9	7	8	7	3	8	15	9	6	49
75.	Н.М.	4	40	7	9	5	6	10	7	4	2	7	9	7	7	52
76.	Н.У.	5	38	5	7	7	9	8	9	5	2	7	14	5	6	48
77.	Р.П.	7	45	4	14	8	7	13	9	6	3	7	13	4	6	64
78.	О.Ж.	3	60	5	15	6	9	9	10	6	4	5	7	3	9	68
79.	І.Ч.	5	55	14	17	7	7	9	6	3	5	6	17	2	11	78
80.	М.К.	8	61	16	20	4	13	13	17	6	6	7	10	4	13	92
81.	Р.Я.	11	63	15	20	12	13	15	20	5	5	9	8	5	10	101
82.	Т.Д.	7	83	15	16	8	14	15	14	4	5	14	7	4	8	110
83.	Б.А.	6	51	13	13	5	5	12	9	5	3	6	16	7	5	67
84.	С.А.	4	57	9	14	8	6	8	8	6	2	7	9	6	7	65
85.	О.У.	11	36	11	15	5	9	7	6	4	2	7	14	5	8	57
86.	Р.Н.	5	33	14	10	6	8	9	8	7	1	9	9	4	5	48
87.	Т.О.	3	38	11	9	5	8	8	14	2	1	10	7	3	5	46
88.	Н.Г.	5	23	5	7	8	9	8	10	6	2	6	7	4	7	39
89.	А.В.	5	37	7	11	7	10	9	11	8	3	7	6	4	6	45
90.	Р.Д.	6	31	8	14	9	12	10	8	3	1	8	8	4	8	42
91.	С.Л.	8	50	8	16	10	9	9	13	4	1	6	10	6	7	65
92.	Д.Г.	4	37	12	9	8	7	9	10	8	3	7	9	4	9	58
93.	С.М.	3	29	6	8	5	6	9	7	10	1	7	4	3	5	38
94.	В.П.	4	47	8	13	7	8	13	9	9	1	8	8	2	7	56
95.	М.Ц.	5	56	5	14	9	8	10	6	5	3	6	9	1	7	68
96.	Д.Щ.	6	78	11	14	11	13	14	14	6	4	13	12	2	12	96
97.	П.З.	5	54	8	14	12	7	13	8	3	3	6	16	3	6	75
98.	Н.Ю.	3	82	6	24	6	9	13	15	6	5	9	9	7	8	94
99.	Т.Н.	11	73	14	21	13	14	15	11	5	4	8	6	6	9	87
100.	Ю.Ц.	7	77	18	17	9	8	15	12	6	3	15	14	9	13	85
101.	О.З.	4	31	7	13	5	6	8	6	7	2	4	5	7	7	42

## Продовж.табл. Д.2

102.	В.К.	3	37	5	14	6	9	9	9	4	4	7	15	6	6	45
103.	А.Р.	4	39	6	9	7	7	9	15	5	2	9	13	5	7	49
104.	А.Ш.	4	36	4	10	5	7	8	17	10	5	7	5	4	5	41
105.	Н.Я.	7	27	8	14	4	9	7	9	8	3	6	6	6	5	40
106.	Д.Є.	9	46	7	16	8	12	11	15	5	3	11	8	7	8	66
107.	Ю.Б.	5	53	6	20	6	9	9	7	5	2	8	11	6	6	75
108.	Ю.Ц.	4	56	6	14	5	12	7	13	8	2	12	14	6	9	68
109.	М.Т.	6	57	4	18	8	8	9	8	4	3	7	12	4	5	64
110.	З.О.	9	59	8	13	12	7	10	6	8	1	6	9	4	7	79
111.	Є.К.	10	62	15	18	10	13	14	7	5	4	14	9	3	8	85
112.	В.В.	9	71	17	21	13	14	15	9	6	7	13	13	4	13	96
113.	В.В.	5	77	13	23	7	11	15	13	7	6	16	8	8	10	93
114.	П.Ц.	6	45	10	14	13	8	9	9	5	2	6	7	7	6	57
115.	Н.Л.	5	52	6	17	4	7	8	13	6	1	6	6	6	8	64
116.	К.П.	13	64	8	22	12	13	15	14	7	6	10	9	5	12	85
117.	Т.Е.	3	56	7	15	7	6	8	12	5	1	7	9	5	5	64
118.	В.Д.	7	46	9	13	5	8	8	10	3	2	6	7	4	6	58
119.	Є.І.	9	41	11	12	8	10	8	9	6	1	6	13	3	7	59
120.	Р.К.	3	53	6	15	7	13	9	7	3	1	7	9	5	8	64
121.	К.К.	5	46	8	9	8	10	6	9	6	4	8	8	6	6	58
122.	К.Т.	8	51	8	11	6	8	9	12	4	3	5	8	5	6	68
123.	Б.Є.	5	25	6	6	7	6	10	7	7	2	7	5	3	4	39
124.	В.Ф.	4	26	5	14	5	8	9	5	5	2	6	3	4	7	37
125.	М.І.	7	23	7	10	7	9	9	7	10	0	4	6	7	7	41
126.	Ю.Г.	5	26	6	13	8	7	7	9	5	3	7	7	10	4	40
127.	О.П.	5	32	8	10	6	7	8	13	8	1	7	5	5	9	37
128.	Р.В.	4	35	13	12	9	6	10	5	5	2	6	10	5	7	43
129.	В.Т.	7	52	6	14	10	13	8	13	4	3	7	9	3	7	65
СЗ		8	47	8	13	9	9	11	12	6	2	7	11	5	7	59

Примітки:

1. РС – рівень самоактуалізації
2. СЗ – середнє значення показника

Таблиця Д.3

### Результати дослідження рівня самоактуалізації студентів V – го курсу за методикою САТ

№ п/п	Досліджуваний	Шкали														РС
		Tc	I	SAV	Ex	Fr	S	Sr	Sa	Nc	Sy	A	C	Cog	Cr	
1.	Є.В.	9	51	13	17	5	13	11	19	8	4	8	8	9	10	65
2.	К.К.	11	30	8	21	7	8	7	15	9	3	7	12	8	13	46
3.	П.Р.	8	50	13	9	8	9	11	14	5	4	8	9	9	12	67
4.	О.Л.	10	31	7	15	6	12	9	18	10	7	10	9	6	8	57
5.	К.Р.	11	63	12	20	5	11	13	16	4	1	11	10	7	11	82
6.	М.І.	9	45	13	17	5	12	13	19	7	7	8	11	6	9	54
7.	І.П.	10	42	15	18	6	10	13	17	6	6	6	6	8	13	64
8.	В.П.	9	32	7	18	4	10	13	16	8	1	9	6	11	7	45
9.	Р.Н.	10	53	15	13	3	7	12	18	3	4	10	8	7	12	72
10.	В.А.	11	54	8	18	6	12	14	13	4	6	10	12	6	6	78
11.	В.Ф.	13	72	11	19	4	12	10	15	4	2	11	10	6	8	88
12.	Р.О.	13	63	9	14	7	14	13	18	8	4	8	11	10	13	85
13.	М.Т.	7	76	12	18	5	13	12	19	5	5	10	7	7	14	75
14.	З.М.	11	67	8	13	4	11	8	9	5	3	11	16	9	13	84
15.	А.К.	10	53	13	21	5	13	10	9	6	7	10	12	6	9	71
16.	П.О.	7	43	8	15	3	12	11	14	9	5	8	6	6	12	57
17.	Т.Р.	12	46	7	16	4	12	8	18	8	4	6	9	8	13	61

## Продовж. табл. Д.3

18.	Л.А.	13	35	8	20	5	12	11	19	6	6	10	14	6	8	56
19.	Н.Р.	12	30	11	13	6	11	9	12	4	6	8	8	5	9	42
20.	Т.У.	8	46	12	18	3	9	11	14	3	6	9	8	5	6	59
21.	Ю.С.	11	47	13	21	4	14	15	10	4	3	9	8	10	13	73
22.	М.П.	13	34	11	15	5	13	12	19	2	6	8	10	7	9	64
23.	О.Л.	11	53	16	17	2	11	14	20	6	6	6	10	6	8	59
24.	В.Й.	13	47	16	13	6	10	11	9	4	4	8	7	10	12	64
25.	Ю.Р.	13	39	16	15	8	12	13	10	7	5	8	5	5	6	47
26.	Є.О.	16	49	10	14	6	9	10	15	3	6	7	8	4	9	67
27.	О.Ш.	13	57	16	22	4	12	13	17	6	3	10	9	7	13	77
28.	Т.В.	14	77	20	22	10	14	14	19	3	6	10	13	9	13	79
29.	П.Ц.	12	75	18	23	8	13	15	19	3	7	14	9	10	14	92
30.	С.С.	13	56	14	20	7	11	13	14	9	5	10	12	5	8	78
31.	М.Н.	9	54	13	18	6	13	14	17	6	5	7	12	8	12	75
32.	Т.Ч.	7	41	12	21	5	13	14	15	4	5	10	7	8	12	54
33.	І.С.	15	73	19	23	7	14	13	20	4	6	13	19	6	12	93
34.	І.Ж.	8	62	14	19	4	13	14	13	4	5	12	10	3	6	81
35.	Є.Г.	10	46	8	17	3	13	12	16	6	4	8	5	3	5	64
36.	Р.Т.	14	51	12	21	4	12	13	17	4	5	9	11	4	12	75
37.	Г.В.	13	67	9	14	4	11	14	17	3	6	8	7	9	13	87
38.	Ф.З.	8	68	18	23	6	13	9	11	7	4	6	13	4	10	73
39.	К.Х.	14	56	15	16	7	13	12	10	7	2	13	18	8	10	86
40.	М.Т.	11	30	12	9	4	9	13	10	4	6	5	7	9	8	42
41.	П.А.	13	37	10	15	3	13	13	15	9	6	9	8	9	13	58
42.	Д.Щ.	8	36	9	7	8	12	12	17	8	7	7	8	10	13	45
43.	З.Р.	14	40	14	9	3	9	7	14	9	6	6	8	9	10	60
44.	Л.Е.	8	31	15	16	4	8	13	10	10	6	9	8	5	8	42
45.	А.Р.	9	42	7	14	6	11	12	10	2	3	11	10	7	9	57
46.	О.Д.	10	31	8	11	6	10	8	10	5	2	7	6	5	6	44
47.	Н.І.	13	42	12	14	6	11	12	19	0	6	10	11	6	9	64
48.	К.Ч.	9	67	9	11	6	10	14	18	4	3	10	12	9	10	85
49.	Л.Р.	7	40	6	14	7	11	12	14	2	6	9	7	8	8	61
50.	Г.Ф.	9	59	16	12	4	9	13	10	6	5	11	10	9	11	76
51.	Р.Р.	12	32	9	19	4	10	12	17	7	7	7	12	10	10	56
52.	І.К.	9	38	8	16	5	9	13	14	4	2	9	8	7	12	45
53.	Н.С.	5	71	17	8	9	13	12	8	3	5	10	10	9	12	80
54.	Т.Д.	7	74	8	24	10	11	13	11	3	4	8	15	10	11	79
55.	А.А.	13	73	17	20	12	12	14	17	5	6	15	13	11	14	91
56.	А.Т.	14	32	14	18	4	10	12	10	8	7	7	5	8	5	41
57.	Д.Г.	7	49	9	16	5	10	14	7	3	3	7	15	9	6	54
58.	К.М.	8	48	6	11	4	9	14	6	5	6	7	8	6	8	57
59.	Д.Л.	11	51	12	18	6	13	14	17	4	4	9	7	10	12	73
60.	І.Д.	12	68	12	22	12	11	15	14	6	6	14	16	10	12	77
61.	С.Ч.	10	76	14	18	11	14	14	16	8	5	13	13	7	13	96
62.	Т.Х.	14	53	12	17	7	10	11	18	4	6	8	16	9	11	78
63.	А.Ф.	7	38	9	16	5	11	14	19	9	4	9	6	7	10	41
64.	Н.П.	13	69	18	23	6	12	13	16	3	7	10	9	10	12	85
65.	Т.Б.	12	57	12	21	3	9	12	17	3	4	9	8	10	8	74
66.	В.Б.	12	26	5	13	4	10	8	7	7	7	8	6	7	8	44
67.	Ю.П.	7	66	11	11	6	8	11	12	2	5	6	9	9	8	79
68.	В.А.	10	58	14	16	5	14	13	16	1	6	8	9	8	10	77
69.	В.Д.	9	44	12	17	8	12	13	15	2	6	14	9	2	6	62
70.	Р.У.	7	30	5	14	4	10	12	14	6	3	6	8	9	11	42
71.	Я.Ш.	6	39	5	18	5	9	9	8	4	4	7	17	4	8	43
72.	Б.Р.	8	31	10	13	4	8	12	16	8	2	6	7	6	7	42
73.	В.С.	9	75	14	23	13	14	15	21	6	6	14	13	9	12	98
74.	П.Т.	5	87	17	22	9	13	15	19	5	7	12	11	10	9	112
75.	Л.Г.	9	43	7	13	3	9	13	13	5	3	10	15	9	8	54
76.	Н.М.	7	52	10	9	5	12	11	7	4	2	7	9	10	7	62
77.	Н.У.	9	39	8	7	7	9	12	9	5	5	7	14	8	7	48
78.	Р.П.	7	47	9	14	5	8	13	9	4	5	7	13	6	6	64
79.	О.Ж.	9	71	18	15	6	14	13	18	6	4	5	7	7	9	85
80.	І.Ч.	15	59	16	17	5	7	12	14	3	5	6	17	8	11	81
81.	М.К.	12	73	18	20	4	13	13	17	3	6	7	10	4	13	89
82.	Р.Я.	12	76	18	20	12	13	15	21	3	5	10	8	8	11	110



83.	Т.Д.	14	70	15	16	8	14	15	14	4	5	14	7	10	8	75
84.	Б.А.	16	51	13	13	5	5	12	9	5	6	6	16	7	5	69
85.	С.А.	12	58	10	14	4	13	10	8	6	2	7	9	10	7	78
86.	О.У.	11	36	11	15	3	9	9	6	4	7	7	14	7	8	57
87.	Р.Н.	13	56	20	21	6	14	13	17	0	5	7	9	9	5	94
88.	Т.О.	8	48	16	14	5	12	13	19	2	5	11	7	8	6	63
89.	Н.Г.	7	26	5	7	4	9	12	10	9	2	6	7	4	7	41
90.	А.В.	15	41	14	11	7	10	10	11	3	3	7	6	9	6	55
91.	Р.Д.	10	46	8	14	5	12	11	16	3	6	8	8	10	7	74
92.	С.Л.	16	67	13	16	4	13	14	19	4	1	9	7	11	8	86
93.	Д.Г.	9	42	13	10	8	7	13	15	5	3	7	9	7	9	74
94.	С.М.	13	38	12	11	5	12	14	20	6	5	6	7	9	10	56
95.	В.П.	11	59	16	22	4	8	13	21	3	4	13	8	9	7	89
96.	М.Ц.	13	60	8	14	5	8	12	14	3	3	6	9	4	7	77
97.	Д.Щ.	12	78	17	21	9	14	15	17	6	4	11	10	7	13	104
98.	П.З.	7	54	8	14	6	9	13	8	3	3	6	16	4	6	68
99.	Н.Ю.	6	82	14	19	6	12	13	16	2	5	10	9	9	8	99
100.	Т.Н.	11	73	14	21	13	14	15	11	4	4	8	6	9	9	74
101.	Ю.Ц.	9	77	18	17	9	8	15	12	3	3	15	14	11	13	85
102.	О.З.	4	36	7	13	5	6	10	6	7	5	4	5	8	12	46
103.	В.К.	5	45	8	14	6	9	14	8	1	4	7	13	9	6	59
104.	А.Р.	6	39	6	9	4	7	10	15	3	2	9	13	5	7	42
105.	А.Ш.	4	37	6	10	3	7	8	17	10	5	7	5	4	5	41
106.	Н.Я.	7	31	8	14	4	9	12	9	8	3	6	6	7	5	46
107.	Д.С.	9	46	7	16	6	12	11	15	3	3	11	8	10	8	68
108.	Ю.Б.	5	60	14	14	6	10	12	7	5	6	8	11	7	6	75
109.	Ю.Ц.	8	56	6	14	5	12	7	13	7	2	12	14	6	9	68
110.	М.Т.	6	57	4	18	8	8	9	8	4	3	7	12	4	5	64
111.	З.О.	9	59	8	13	11	7	10	6	4	6	6	9	4	7	79
112.	Є.К.	12	71	15	18	10	13	14	7	3	4	11	9	9	8	85
113.	В.В.	9	71	17	21	13	14	15	9	6	5	13	13	8	13	96
114.	В.В.	8	77	13	23	7	11	15	13	7	6	13	8	8	10	84
115.	П.Ц.	7	45	10	14	5	8	12	14	3	2	5	7	10	6	57
116.	Н.Л.	5	52	6	17	3	7	8	13	2	6	6	6	6	8	64
117.	К.П.	13	64	8	22	12	13	15	14	6	6	10	9	5	12	85
118.	Т.Е.	10	56	10	16	4	6	13	12	2	4	7	9	9	5	69
119.	В.Д.	10	53	14	13	5	8	12	11	0	2	9	7	7	6	68
120.	Є.І.	9	44	11	12	3	10	10	9	3	3	6	13	8	8	66
121.	Р.К.	7	53	6	15	7	13	11	12	2	1	8	9	6	8	64
122.	К.К.	6	49	11	10	3	10	9	9	4	4	8	8	6	6	59
123.	К.Т.	8	51	8	11	6	8	9	12	2	5	5	8	5	6	64
124.	Б.Є.	5	25	6	6	4	6	10	7	6	2	7	5	3	4	39
125.	В.Ф.	4	26	7	14	5	8	9	5	5	6	6	3	4	7	38
126.	М.І.	6	23	9	10	3	10	13	7	7	6	8	6	9	7	41
127.	Ю.Г.	7	27	8	13	5	7	10	9	9	3	7	7	11	4	42
128.	О.П.	14	36	14	11	6	10	13	12	10	5	6	7	6	9	45
129.	Р.В.	12	42	13	12	5	6	15	15	4	2	7	8	8	8	67
130.	В.Т.	10	52	12	14	7	13	14	18	3	6	10	9	9	7	79
СЗ		10	53	11	15	5	10	12	15	8	4	9	13	7	9	67

Примітки:

1. РС – рівень самоактуалізації
2. СЗ – середнє значення показника

## Додаток Е

Таблиця Е. 1

**Результати дослідження динаміки рівня  
емпатійності студентів –психологів  
(за методикою В.В. Бойка)  
(на прикладі десяти досліджуваних)**

№ п/п	Досліджувані	Сумарний рівень емпатії		
		Експ.гр.І	Експ.гр.2	Експ.гр.3
1.	А.К.	19	24	27
2.	П.О.	23	30	32
3.	Т.Р.	20	26	28
4.	Л.А.	15	19	22
5.	Н.Р.	25	30	30
6.	Т.У.	23	26	31
7.	Ю.С.	18	25	30
8.	М.П.	13	17	21
9.	О.Л.	21	27	29
10.	В.Й.	23	29	34

## Додаток Ж

### Приклад типових ситуаційних задач для вивчення вміння формулювати професійні висловлювання

#### *Задача типу 1. “Не такий, як усі”*

У п'ятому класі одразу кидається в очі вогненно-руда голова жвавого хлопчика, який ні на хвилину не може всидіти на місці спокійно. Він – уособлення рухливості та непосидючості у колі товаришів. Здавалося б, хто як не він почуває себе серед учнів як „риба у воді”. Але ж ні. Є й у нього своя „ахілесова п'ята”, - він рудий і цього не приховаєш. Варто лише трішки схибити перед своїми товаришами, або просто комусь не сподобатись, як прізвисько готово. А для нього це ледь не найбільша образа. Ось і перетворюється хлопчина в одну мить у розлюченого бичка, перед носом якого дражняться червоним рядном. Як відомо, діти навдивовиж безжалісні та зухвалі...

#### *Задача типу 2. “Прогульщик”*

Тиждень тому сім'я пережила надзвичайний випадок. 11-річний син Іван майже місяць не відвідував школу і ніхто з дорослих не знав про те, що він прогулює. Вранці, як і має бути, син збирався і йшов до школи. Але замість занять вештався містом, а повернувшись додому, сумлінно виконував домашні завдання з усіх предметів, які йому ніби-то задавали. Навіть оцінки собі у щоденник ставив. У школі теж не кинулись по учня, так як хлопчина був хворобливим і частенько залишався вдома. Так продовжувалось би не відомо скільки, доки б одного разу мати з хворим молодшим братом не зайшла до школи по Івана.

Як виявилось, ніякого інтересу прогулювати заняття у хлопчика не було. Навпаки, без школи було досить нудно. Однак нудно було і в школі. У цю школу дитина почала ходити з нового навчального року у зв'язку з переїздом сім'ї до нової квартири у цьому районі. На попередньому місці навчання таких проблем не було. А тут душа не прийняла ні нового колективу, ні нових вчителів.

*Задача типу 3. “Відчужена”*

Побувши у 5-б класі лише протягом перерви, не можна не звернути увагу на агресивність, з якою діти переслідують то словом, а то й ділом, одну з дівчат. Правду кажучи, причина, з точки зору учнів класу, ніби-то вагома: Ніна Р. розбила вікно. Вона була черговою і її обов'язки полягали у провітрюванні класу під час перерви. Якось, під час такого провітрювання, вікно розбилось вітром (ще й досі його не заклили, хоча минув майже тиждень). Ніни в той час навіть у класі не було, але всі діти, майже без виключення, не переставали звинувачувати її у тому, що трапилось. Робилось це з такою жорстокістю та настирливістю, що мимоволі спадало на думку, чим же так завинила дівчина перед класом?

Як вдалося вияснити, жорстокість дітей викликана не тільки останніми подіями, але й іншими вчинками дівчини, якостями її характеру. Вона відзначається неправдивістю, ябедництвом та підлабузництвом. Діти цього не люблять.

Ніна – одна дитина в сім'ї. Вчиться посередньо. У даному класі вона з першого дня навчання. Батьки настільки зайняті, що на дочку часу не вистачає. Однак описані події їх стурбували, вони вирішили звернутись до психолога по допомогу.

*Задача типу 4. “Суворя вчителька”*

По допомогу до психолога звернулись батьки десятикласника Михайла. Вони були вкрай стурбовані тим, що класний керівник на очах у всіх однокласників грубо назвала їхнього сина дівчиною за його довге волосся, яке дуже подобалось творчій душі Михайла. Подобалось, бо потім, грізно узявши до рук ножиці, вона обрізала їх у мовчазного та терплячого хлопця. Повернувшись додому, Михайло плакав, а потім зізнався матері, що Ганна Петрівна часто ображала його, порівнюючи з дівчиною. Це ще більше обурило батьків після того, як вони побачили остриженого сина.

Справді, на перший погляд, важко зрозуміти хлопчик то був чи дівчина. Але ж це не заважало Михайлові захоплюватись живописом і

отримати перше місце у республіканській олімпіаді з образотворчого мистецтва ще у сьомому класі, після чого він програв на всю школу як талановитий та здібний учень. Хоча вчився він і посередньо, та все ж відзначався доброзичливістю і повагою у колі товаришів. Єдине за що переживали батьки, так це за його надмірну замкнутість та слухняність. Вчителі говорили, ніби хлопець занадто серйозний та поважно ставиться до дорослих, зовсім не так, як інші діти. А ще Михайло сильно любить гратись зі своїм восьмирічним братом, особливо вчити його малювати.

Про Ганну Петрівну батькам було відомо лише те, що їй не більше сорока п'яти років, живе вона наодинці, дітей не має, а тому, можливо, і постійно кричить та ображає учнів на кожному уроці.

### Додаток 3

#### Програма формування культури спілкування

у студентів – майбутніх психологів

#### ЗМІСТ ПРОГРАМИ СПЕЦКУРСУ

#### “КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ПСИХОЛОГА”

#### Орієнтовна тематика лекційних занять

##### **Тема 1. Культура спілкування як психологічний феномен**

Визначення та порівняння понять культура та культура спілкування. Історія вивчення понять культура та культура спілкування у лінгвістичній та психологічній науковій літературі. Загальне уявлення про культуру спілкування як складову загальнолюдської культури. Культура спілкування як досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії особистості.

##### **Тема 2. Сучасні підходи до вивчення культури спілкування особистості**

Визначення основних сучасних підходів до вивчення культури спілкування особистості (Б.В.Бушелєва, В.С.Гозман, О.Б.Добрович, І.Я.Джидар'ян, Ю.М.Ємельянов, В.А.Кан-Калік, О.М.Корніяка, Т.К.Чмут та інші). Розмежування понять “комунікативні здібності”, “здатність до спілкування”, “комунікативні якості”, “комунікативна компетентність”, “культура поведінки”, “культура спілкування” особистості у психології.

##### **Тема 3. Професійні та особистісні вимоги до психолога. Модель фахівця**

Визначення та узагальнення професійних та особистісних вимог до психолога, значимих у психоконсультативній роботі (теоретична підготовка, загальнокультурна та мовна підготовка, професійні знання, професійно значимі якості особистості, гуманістична спрямованість професійної діяльності, діалогічність спілкування, самоактуалізація особистості як прагнення до професійного самовдосконалення, емпатія, культура спілкування тощо). Визначення підструктур моделі фахівця.

#### **Тема 4. Культура спілкування в професійній діяльності психолога. Структура та особистісні детермінанти культури мовленнєвого спілкування психолога.**

Визначення особливостей культури спілкування в професійній діяльності психолога, необхідності володіння достатнім рівнем (високий, вище середнього) сформованості культури спілкування фахівця для забезпечення ефективної роботи. Визначення структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога (комунікативно-професійні знання, вміння формулювати професійні висловлювання, комунікативно-мовленнєві навички), особистісних детермінант розвитку культури спілкування, їх характеристика..

#### **Тема 5. Самоактуалізація як особистісна передумова культури спілкування психолога**

Визначення основних теорій самоактуалізації особистості. Самоактуалізація як прагнення психолога до професійного самовдосконалення. Структурні компоненти самоактуалізації психолога. Самоактуалізація як особистісна передумова культури спілкування фахівця. Виявлення зв'язку між самореалізацією особистості психолога, її професійним самовизначенням та спрямованістю.

#### **Тема 6. Емпатійність як особистісна передумова культури спілкування психолога**

Визначення основних поглядів на емпатію – емпатія як процес, як здібність, як здатність, як комунікативна навичка. Види емпатії та їх характеристика. Емпатійність як особистісна передумова культури спілкування в професійній діяльності психолога. Емпатійність як спрямованість на допомогу іншим, яка передбачає прийняття клієнта таким, яким він є.

## **Тема 7. Особливості міжособистісної взаємодії психолога і клієнта.**

### **Діалогічність спілкування**

Визначення особливостей міжособистісної взаємодії психолога і клієнта, факторів, які впливають на її ефективність. Встановлення міжособистісного контакту з клієнтом, що включає діалогічну спрямованість спілкування. Установка на клієнта, ставлення до інших у процесі встановлення діалогічного міжособистісного контакту на основі довірчих стосунків та вплив типу ставлення до інших на культуру спілкування психолога.

## **Тема 8. Професійний тезаурус психолога. Особливості професійних висловлювань психолога**

Визначення особливостей професійного тезаурусу психолога, який передбачає сформованість системи психологічних понять, що є базою для професійної діяльності фахівця. Визначення необхідності володіння достатнім рівнем професійних знань психолога для достатнього рівня його культури спілкування. Особливості професійних висловлювань психолога, критерії професійних висловлювань та їх характеристика.

### **Орієнтовна тематика практичних та семінарських занять**

## **Тема 1. Сучасні підходи до вивчення культури спілкування особистості**

**Мета заняття:** усвідомлення понять “культура”, “культура спілкування”, їх відмінностей; усвідомлення суб’єктивного смислу поняття культура спілкування особистості; обговорення.

### **План заняття:**

1. Загальне уявлення про культуру спілкування як складову загальнолюдської культури.
2. Культура спілкування як досвід людського суспільства та індивідуальний досвід міжособистісної взаємодії особистості.



3. Сучасні підходи до вивчення культури спілкування особистості (Б.В.Бушелева, В.С.Гозман, О.Б.Добрович, І.Я.Джидар'ян, Ю.М.Ємельянов, В.А.Кан-Калік, О.М.Корніяка, Т.К.Чмут та інші).

**Питання для обговорення:**

1. Тотожне та відмінне у поняттях “культура”, “комунікативні здібності”, “здатність до спілкування”, “комунікативні якості”, “комунікативна компетентність”, “культура поведінки”, “культура спілкування” особистості.
2. Обговорення реферативних доповідей.

**Практичні завдання:**

Визначення власного розуміння поняття культура спілкування.

**Завдання для самостійної роботи:**

Творча робота. Опис складових власної культури спілкування.

**Тема 2. Професійні та особистісні вимоги до психолога. Модель фахівця**

**Мета заняття:** з'ясування та усвідомлення професійних та особистісних вимог до психолога, значимих у психоконсультативній роботі; усвідомлення компонентів моделі фахівця.

**План заняття:**

1. Професійні вимоги до особистості психолога.
2. Особистісні вимоги до психолога.
3. Модель психолога.

**Питання для обговорення:**

Визначення та обговорення підструктур моделі психолога.

**Практичні завдання:**

1. Самодіагностування професійних та особистісних якостей студентів.
2. Складання один для одного індивідуальних психологічних характеристик особистості, їх обговорення.

**Завдання для самостійної роботи:**

Усвідомлення та опис власних психологічних проблем, які можуть заважати у майбутній професійній діяльності.

### **Тема 3. Культура спілкування в професійній діяльності психолога.**

#### **Структура культури мовленнєвого спілкування психолога**

**Мета заняття:** усвідомлення культури спілкування психолога як професійно важливої системи якостей та вмінь психолога; визначення та усвідомлення структурних компонентів культури мовленнєвого спілкування в професійній діяльності психолога

#### **План заняття:**

1. Особливості культури спілкування в професійній діяльності психолога.
2. Структура культури мовленнєвого спілкування психолога.

#### **Питання для обговорення:**

1. Вплив рівня сформованості культури спілкування на професійну діяльність психолога.
2. Обговорення проблемних питань формування компонентів культури мовленнєвого спілкування психолога (професійно-комунікативні знання, вміння формулювати професійні висловлювання, комунікативно-мовленнєві навички).

#### **Практичні завдання:**

Визначення власного розуміння особливостей культури спілкування у професійній діяльності психолога.

#### **Завдання для самостійної роботи:**

1. Усвідомлення та рефлексія власного рівня сформованості культури спілкування.
2. Підготовка реферативних доповідей з сучасних підходів до вивчення самоактуалізації особистості психолога.

### **Тема 4. Самоактуалізація як особистісна передумова культури спілкування психолога**

**Мета заняття:** усвідомлення самоактуалізації як спрямованості на професійне самовдосконалення та як особистісної детермінанти культури спілкування психолога

**План заняття:**

1. Слухання та обговорення реферативних доповідей з сучасних підходів до вивчення самоактуалізації особистості психолога.
2. Самоактуалізація як прагнення психолога до професійного самовдосконалення. Структурні компоненти самоактуалізації психолога.
3. Самоактуалізація як особистісна передумова культури спілкування фахівця.

**Питання для обговорення:**

1. Структурні компоненти самоактуалізації психолога.
2. Зв'язок між самореалізацією особистості психолога, його професійним самовизначенням та спрямованістю.

**Практичні завдання:**

Визначити вплив рівня самоактуалізації особистості психолога на його культуру спілкування.

**Завдання для самостійної роботи:**

Підготовка реферативних доповідей з сучасних підходів до вивчення емпатії та емпатійності в професійній діяльності психолога.

**Тема 5. Емпатійність як особистісна передумова культури спілкування психолога**

**Мета заняття:** усвідомлення емпатійності як спрямованості на допомогу іншому та як особистісної передумови культури спілкування в професійній діяльності психолога

**План заняття:**

1. Слухання та обговорення реферативних доповідей з сучасних підходів до вивчення емпатії та емпатійності в професійній діяльності психолога.
2. Види емпатії, їх характеристика.
3. Емпатійність як особистісна передумова культури спілкування в професійній діяльності психолога.

**Питання для обговорення:**

Емпатійність як спрямованість на допомогу іншим, яка передбачає прийняття клієнта таким, яким він є.

**Практичні завдання:**

1. Проблемно-рольова гра “Телефон довіри” зі зміною ролей на оволодіння навичками конструктивного вирішення типових психологічних проблем клієнтів, вміння прийняти та емоційно підтримати їх внутрішній стан на рівні почуттів та переживань.
2. Самодіагностування емпатії.

**Завдання для самостійної роботи:**

1. Усвідомлення та опис власних проблем та труднощів, які можуть заважати безоцінному сприйманню іншого.
2. Підбір типових проблемних ситуацій клієнтів.

**Тема 6. Рефлексивні ігри зі зміною позицій у діалогічному спілкуванні “психолог-клієнт”**

**Мета заняття:** оволодіння навичками ведення професійного діалогічно спрямованого спілкування; формування вміння встановлювати міжособистісний контакт з уявним клієнтом на основі довірчих стосунків; формування якостей та вмінь, які комплексно складають культуру спілкування психолога

**План заняття:**

1. Особливості міжособистісного спілкування психолога і клієнта, факторів, які впливають на його ефективність.
2. Діалочна спрямованість професійного спілкування психолога.

**Питання для обговорення:**

1. Вплив типу ставлення до клієнтів на культуру спілкування у професійній діяльності психолога.
2. Якості та вміння, які комплексно складають культуру спілкування в професійній діяльності психолога.

**Практичні завдання:**

1. Проблемно-рольова гра “Психологічне консультування” зі зміною ролей на оволодіння навичками конструктивного вирішення типових психологічних проблем клієнтів, вміння вести професійне діалогічно спрямоване спілкування; формування вміння встановлювати міжособистісний контакт з уявним клієнтом на основі довірчих стосунків. Обговорення кожної проблемної ситуаційної задачі.
2. Програвання та обговорення підготовлених студентами проблемних ситуаційних задач.
3. Самодіагностування особистісних якостей, значимих для спілкування.

**Завдання для самостійної роботи:**

Усвідомлення та опис власних проблем та труднощів у встановленні міжособистісного контакту з клієнтом, їх можливих причин.

**Тема 7. Професійний тезаурус у професійній діяльності психолога**

**Мета заняття:** збагачення та закріплення професійного тезаурусу психолога як сформованості системи психологічних понять, що є базою для професійної діяльності фахівця; збагачення лексичного запасу; формування вміння адаптувати зміст психологічного поняття до семантичного простору умовного клієнта

**План заняття:**

1. Значення теоретичної, загальнокультурної та мовної підготовки психолога.
2. Поняття професійного тезаурусу психолога.

**Питання для обговорення:**

Система психологічних понять для різних типів клієнтів (дорослих, дітей).

**Практичні завдання:**

1. Письмове виконання ситуаційних задач на визначення професійних понять, зміст яких адаптований до семантичного простору уявних клієнтів, враховуючи їх можливості сприймання.
2. Обговорення кожної ситуаційної задачі. Усвідомлення та рефлексія власного рівня сформованості системи психологічних понять.
3. Визначення причин нижче середнього та низького рівня сформованості професійного тезаурусу.

#### **Завдання для самостійної роботи:**

Творча робота. Характеристика професійних понять, наприклад, тривожність, агресивність, конфліктність, пубертатний період тощо, адаптованих до можливостей сприймання клієнтами (дорослими, дітьми).

### **Тема 8. Формулювання професійних висловлювань. Рефлексія власних можливостей та труднощів**

**Мета заняття:** формування вміння формулювати професійні висловлювання психолога, адекватні цілям і завданням консультативної діяльності; формування вміння адаптувати професійні висловлювання до семантичного простору клієнта

#### **План заняття:**

1. Професійне висловлювання психолога як одиниця психологічного впливу на клієнта.
2. Основні критерії професійного висловлювання психолога.

#### **Питання для обговорення:**

Значення професійних висловлювань психолога на вирішення проблемної ситуації клієнта.

#### **Практичні завдання:**

Письмове виконання завдань на формулювання професійних висловлювань психолога, адаптованих до семантичного простору умовних клієнтів, які мають різний рівень інтелектуального розвитку, володіють різними мовленнєвими конструкціями та вербальними засобами.

1. Визначення критеріїв виконаних професійних висловлювань.
2. Обговорення виконаних завдань.
3. Проблемно-рольова гра “Психологічне консультування” зі зміною ролей на оволодіння навичками формулювання професійного висловлювання психолога у конструктивному вирішенні типових психологічних проблем клієнтів. Обговорення ситуаційних задач.

**Завдання для самостійної роботи:**

Усвідомлення та рефлексія власного вміння формулювати професійні висловлювання, визначення проблем, труднощів та їх можливих причин.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учеб.для студентов вузов –М.: Академический Проект, 2003. – 496 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М: Наука, 1980. – 335 с.
3. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта: Навч.посібник. – К.: Сфера, 1998. – 342 с.
4. Аллан Е. и др. Консультирование и психотерапия – сочетание методов, теории и практики: Пер. с англ.. – Новосибирск, 1987. – 267 с.
5. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Спецпрактикум по социальной психологии. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1987. – 184 с.
6. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование.- М., 1993. – 127 с.
7. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – 1990. – Т.2, №5. – С.104-110.
8. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. - №1-2. – С.73-83.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 232 с.
10. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
11. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд-во МГУ, 1980. – 432 с.
13. Анцыферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А.Маслоу // Вопросы психологии. – 1973. - №4. – С.170-181.



14. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3-19.
15. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: Изд-во МГУ, 1979.– 150 с.
16. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
17. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1976. – 153 с.
18. Бабич Н.Д. Основы культуры мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
19. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. - Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
20. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии, 1989. – №. 1. – С. 92-100.
21. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 364 с.
22. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 422с.
23. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5. – Л., 1985. – С.78-86.
24. Беляева А.В., Майклз С. Монолог, диалог, полилог в ситуациях общения // Психологические исследования общения / Под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М.: Наука, 1985. – С. 219-244.
25. Берли В. Диалог: Теория и практика // Журнал практического психолога. – 2003. - №3. – С.85-94.
26. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – СПб: Лениздат, 1992. – 400 с.
27. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия. – СПб, 1992.- 403 с.
28. Бернс В. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.

29. Бех І.Д. Категорія становлення в контексті розвитку “Образу-Я” особистості // Педагогіка і психологія . – 1992. - №3. – С.9-21.
30. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. – СПб., 1921. – 392 с.
31. Бехтерев В.М. Роль внушения в общественной жизни // Обзорение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии, 1988. – №1-3.
32. Битянова Н.Р. Психология личностного роста: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 64 с.
33. Богомолова Н.Н. Ситуационно-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С. 180-205.
34. Богоявленская Д.Б. Творческая личность: ее диагностика и поддержка // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. Сб.науч.трудов. – М.:НИИВО, 1993. – С.56-67
35. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во МГУ, 1982. - 199 с.
36. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
37. Бодалев А.А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // Вопросы психологии, 1989. – №. 6. – С. 74-81.
38. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (К 100-летию со дня рождения В.Н.Мясищева) // Вопросы психологии, 1993. – № 2. – С. 86-90.
39. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия // Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации. Сб.науч.трудов / Ред. А.А.Бодалева. – М., 1987. – С. 78-89.

40. Бондаренко А.Ф. Социальная психотерапия личности. – К.:КГПИИЯ, 1991. – 189 с.
41. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. - №1. – С.63-76.
42. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
43. Боришевський М.Й. Соціально-психологічні проблеми гуманізації виховного процесу // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. В трьох томах. – К., 1993. – Т.І. – С. 104-111.
44. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1996. - №3. – С.26-32.
45. Боуэн М.В.-Б. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии, 1992. – №. 3-4.
46. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук.– Л., 1987.–24 с.
47. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: Мысль, 1978. – 215 с.
48. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика личности. – К., 1989. – 168 с.
49. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
50. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07.– К., 2000. – 20 с.
51. Васильева И.И. О значении идей М.М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 84-85.
52. Васильева И.И. Психологические особенности диалога: Автореф. дис.на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – М., 1984. – 21 с.
53. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 200 с.

54. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. - №1. – С.15-32.
55. Васьковская С.В., Горностай П.П. Теория и практика психологического консультирования: Проблемный подход.–К.: Наукова думка,1995.–128 с.
56. Васьковская С.В., Горностай П.П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. – К.: Вища школа, 1996. – 192 с.
57. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад., голов.ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
58. Велитченко Л.К. Психологические основы педагогического взаимодействия: речевой аспект. – Київ: Педагогічна думка, 1997.– 160 с.
59. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. школа., 1991. – 207 с.
60. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
61. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – 143 с.
62. Вірна Ж.П. Вивчення психологічних параметрів усвідомлення професійного образу майбутніми практичними психологами // Науковий вісник ВДУ. – 1998. - №9. – С.25-29.
63. Вірна Ж.П. До проблеми професійної успішності практикуючого психолога // Психологічні перспективи: Науковий журнал / За ред. М.Слюсаревського. – Луцьк, 2002.- Вип.2. – С.132-140.
64. Войтко В.И. Личностно-ролевая форма построения учебно-воспитательного процесса в вузе // Проблемы высшей школы: Сб. Вып. 63. – Київ: Вища школа, 1987. – 103 с.
65. Вопросы практической психодиагностики и консультирования в вузе // Под ред. Н.Н.Обозова. – Л., 1984. – 152 с.
66. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М.: Изд-во Акад. пед. Наук РСФСР, 1956. – 386 с.
67. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1958. - №3. – С.125-134.

68. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
69. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1974. – №2. – С.147 – 157.
70. Гиппенрейтер Ю.В., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии // Вопросы психологии. – 1993. - №4. – С.61-67.
71. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники. – М.: Искусство, 1967. – 250 с.
72. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 205 с.
73. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации. – М.: Инфра. – М., 1997. – 272 с.
74. Головаха Е.И., Панина Н.В. Психология человеческого взаимопонимания. – К.: Изд-во полит. лит-ры, 1989. – 189 с.
75. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М., 1980. – 335 с.
76. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. – СПб: Свет, 1997. – 608 с.
77. Давидовча В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов, 1979. – С.203.
78. Денисенко Г.А. Диалоговое общение, условия и факторы его эффективности: Автореф. дис.на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – М., 1992. – 26 с.
79. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993. – 23 с.
80. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – К., 1995. – 237 с.
81. Джидарьян И.А. Психология общения и развитие личности // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. – С.127-159.

82. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 205с.
83. Долинська Л.В., Левченко М.В., Чепелева Н.В., Уманець Л.І. Активні методи в роботі практичного психолога. – К: УДПУ, 1994. – 79 с.
84. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки. Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 22 с.
85. Донцов А.М., Белокрылова Г.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии, 1999. - №2. – С.42-49.
86. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. Личность: конфликт и гармония. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 175с.
87. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
88. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
89. Дьяченко В.К., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск, Изд-во БГУ, 1981.
90. Ємельянова Т.В. Емпатія – основа взаємодії // Психолог. – 2005. - №13. – С.13-14.
91. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – Л., 1991. – 32 с.
92. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
93. Еремеев Б.А. Изучение социальной перцепции по материалам речевых описаний. Автореф.на соиск.учен.степени канд.психол.наук.– Л.,1975. – 22 с.
94. Заброцький М.М., Максименко С.Д. Комуникативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. – Київ-Житомир: Волинь, 2000. – 32 с.

95. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти. Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2003. – 19 с.
96. Зажирко М.П. Глибиннопсихологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.03. – Київ, 1998. – 16 с.
97. Захаров В.П. и др. Активные методы обучения общению в подготовке студентов-психологов // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып.5. – Л., 1985. – С.86-95.
98. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.
99. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.Ф. Педагогическое общение как решение коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб./ Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., 1980. – С. 53-65.
100. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., Воронеж, 2001. – 420 с.
101. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии, 1991. – №. 2. – С. 15-36.
102. Знаков В.В. Понимание и познание в общении. – М.: Инст-т психол. РАН, 1994. – 237 с.
103. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.
104. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. - №1.- С. 14-19.
105. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 512 с.
106. Ильяш М.И. Основы культуры речи. – Одесса, 1984. – С.5-6.
107. Каган В.Е. Психотерапия для всех и для каждого. (Психология общения). – М.: ЭКСПО-Пресс, 1998. – 384 с

108. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
109. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии, 1988. – № 4. – С. 25-33.
110. Калина Н.Ф. Основы психотерапии. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997. – 272 с.
111. Калина Н.Ф., Варфоломеева О.В. Речевое общение в психотерапии. – М.: Прогресс, 1997. – 72 с.
112. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества): Автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. психол. наук.–Л.,1985.– 35 с.
113. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. 1985. – №4. – С. 9-16.
114. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – М.: Медицина, 1985. – 303 с.
115. Кісарчук З.Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога / Практична психологія: теорія, методи, технології: Матеріали наукового семінару, 9-10 червня 1997 р. – К., 1997. – С. 18-27.
116. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 200 с.
117. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 391 с.
118. Ковалев А.Г. Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С.32-33.
119. Ковалев А.Г. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения: Сб. науч. тр. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1983. – С. 62-72.



120. Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М., 1987. – 268 с.
121. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии - три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии, 1987. – №. 3. – С. 41-49.
122. Ковалев Г.А. Воздействие как психологическая категория // Психология воздействия (проблемы теории и практики): Сб. науч. тр. / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 7-9.
123. Коломинский Я.Л. Познание человека человеком в свете проблем межличностных отношений // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 33-35.
124. Кольцова В.А. Разработка психологических проблем общения в трудах В.М.Бехтерева // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С. 6-24.
125. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
126. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 366 с.
127. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис.на соиск. учен. степени д-ра психол. наук.– Л., 1976. – 24 с.
128. Кондратюк Н.С. Семантика и структура психотерапевтического высказывания // Журнал практикующего психолога. – 202. – Вып.8. – С.152-161.
129. Коновальчук В.І. Про необхідність самокорекції психологів-практиків // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Черкаси: ЧДУ ім. Б.Хмельницького, 1997. – С.151-163.
130. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
131. Коняева А.П. Проблема формування адекватного міжособистісного сприймання в діяльності шкільного психолога. – Респ. Науково-

методичний збірник «Психологія», Вип.34. – Під ред. Л.М. Проколієнко та ін. – К.: Радянська школа, 1990. – С.90-95.

132. Копьев А.Ф. К проблеме взаимоотношения консультанта и консультируемого в ходе психологической коррекции // Семья и формирование личности. – М., 1981. – С.51-59.
133. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. – 1990. - №3. – С.17-24.
134. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. – К., 1995. – 304 с.
135. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. – К.: Міленіум, 2006. – 336 с.
136. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
137. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я.: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
138. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 185 с.
139. Курінна А.Ф. Формування комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики: Автореферат дис. на здоб. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. – Херсон. – 2005. – 20.с
140. Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
141. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 608 с.
142. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
143. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 128 с
144. Леонтьев А.А. Общение как социально-психологическая проблема // Социальная психология. Краткий очерк. – М., 1975. – С. 154-168.
145. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.

146. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 506 с.
147. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971. – 526 с.
148. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
149. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
150. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 449 с.
151. Лупьян Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс... – Мн.: Высшая школа, 1986. – 206 с.
152. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
153. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. Пособие. – М.: УРАО, 2000. – 128 с.
154. Майерс Д. Социальная психология / Перев. с англ.- Спб.: Питер. 1996.- 684с.
155. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К.: НДП, 1990. – 240 с.
156. Максименко С.Д. Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології // Практична психологія в контексті культур : Зб. Наук. пр. – К.: Ніка-Центр, 1998. – С. 6-17.
157. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
158. Маслоу А. Самоактуалізація // Психологія личности: Тексты. – М., 1982. – С. 108-117.
159. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование: Пер. с англ. – Серия “Психопедагогика и методология науки”. - Вып. 4. – Киев – Донецк, 1994. – 52 с.

160. Маценко Ж.М. Емпатійність як духовна якість особистості: теоретична модель та технології формування // Психологічна газета. – 2006. - №23. – С.9-23.
161. Мелибруда Е. Я–ТЫ–МЫ. Психологические возможности улучшения общения. – М.: Прогресс, 1986. – 254 с.
162. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
163. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 816 с.
164. Минигалиева М.Р. Проблемы подготовки психологов-консультантов // Журнал практикующего психолога. – 2001. – Вып. 7. – С. 27-42.
165. Минигалиева М.Р. Взаимопонимание субъектов психологического консультирования: компоненты и процессы развития // Журнал практикующего психолога. – 2002. – Вып. 8. – С. 37-52.
166. Молоканов М.В. О некоторых аспектах отбора кандидатов в практические психологи // Мат-лы Междунар. Конф., Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика. – Одесса, 1992. – С. 34-36.
167. Молоканов М.В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии // Психологический журнал. – 1998. - №2. – С. 79-97.
168. Мэй Р. Искусство психологического консультирования.– М.,1994.–286 с.
169. Мясыщев В.М. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
170. Мясыщев В.М. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развитие контактов между людьми: (Тез. симпозиума). – Л., 1970. – С. 114-115.
171. Мясыщев В.М. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии, 1957. - N.5. – С. 37-45.

172. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – М.: 1998. – 631 с.
173. Ночевник М.Н. Культура и этика общения. – Ташкент : Изд-во Узбекистан, 1985. – 192 с.
174. Ночевник М.Н. Человеческое общение. – М.: Политиздат, 1988. – 127 с.
175. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – К.: Рад. школа, 1990. – 192 с.
176. Обозов Н.Н. Психологическое исследование и консультирование. – СПб, 1994. – 55 с.
177. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М.Андреевой, Я.Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 302 с.
178. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырева. – М., 1982. – 267 с.
179. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. - 1993. – № 4. – С. 68-73.
180. Осадько О.О. Теоретичні та методологічні засади підготовки практичних психологів до консультування // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К., 1997. – С. 200-209.
181. Основы психодиагностики / Под ред. А.Г. Шмелева. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1996. – 540 с.
182. Основы практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
183. Павлова И.Д. Коммуникативная семантика речи // Психологический журнал, 1991. – № 2. – С. 105-113.
184. Панасюк А.Ю. Психологические основы убеждающего воздействия в профессиональной деятельности: теория и технология: Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени д-ра психол. наук. – М., 1992. – 68 с.

185. Панок В.Г. Концепція національної соціально-психологічної служби // Педагогіка і психологія. – 1994. - № 2. – С.17-28.
186. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - №4. – С. 5; 1998. - № 5. – С. 4.
187. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів // Основи практичної психології / Під ред. В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелєва та ін. – К.: Либідь, 1999. – С.33-41.
188. Панферов В.Н. Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. на соиск. учен. степени докт. психол. наук. – Л., 1983. – 42 с.
189. Панферов В.Н. Психология общения // Вопросы философии, 1972. – № 7. – С. 162.
190. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
191. Пантелеев С.Р. Методика исследования самоотношений. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
192. Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов // Вопросы психологии, 1986. – № 3. – С. 133-143.
193. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания.–М.: Изд-во МГУ,1998.– 208 с.
194. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
195. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 225 с.
196. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии, 1984. – №. 4. – С. 15-29.
197. Петрушин С.В. Игротека для взрослых (200 упражнений СПТ): методические рекомендации. – Москва-Казань: НМЦ, 1989. – 70 с.
198. Петрушин С.В. Секреты открытого общения. – Казань: Татарское книжное изд-во, 1994. – 112 с.

199. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 176 с.
200. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. – М.: Медгиз, 1962. – 425 с.
201. Пов'якель Н.І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога. – Зб. Наук. пр. "Психологія". – Вип. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 102-108.
202. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. - № 6,7. – С. 3-6.
203. Познание и общение / Под ред. Б.Ф. Ломова и др. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
204. Полонников А.А. Формирование готовности будущих психологов к профессиональному анализу педагогических ситуаций: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук.: 19.00.07. – Минск, 1994. – 21 с.
205. Попович І.М. Визначення професійної готовності практичного психолога. – Зб. Наук. пр. "Психологія", Вип. 3 (6). – К.НПУ, 1999. – С. 290-296.
206. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Под ред. Д.Я.Райгородского . – Самара: Издат. Дом "Бахрах", 1998. – 627 с.
207. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н.М.Пейсахова. – Казань: Изд-во КГУ, 1977. – 296 с.
208. Психологический словарь // В.В.Давыдов, В.П.Зинченко и др. – М.: 1996. – 448 с.
209. Психологічні аспекти гуманізації освіти / За ред. Г.О.Балла. – Київ-Рівне, 1996. – 128 с.
210. Психология: Словарь / Под ред. А.В.Петровського, М.Г.Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
211. Психология межличностного познания / Под ред. А.А.Бодалева, А.Е.Мудрика. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.

212. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д.Карвасарского. – СПб.: ЗАО “Изд-во “Питер”, 1999. – 752 с.
213. Радзиховский Л.А. Диалог как единица общения // Познание и общение. – М.: Наука, 1988. – С. 24-35.
214. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
215. Рейноутер Дж. Это в ваших силах: как стать собственным психотерапевтом. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
216. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
217. Родионова Е. А. Общение как условие развития личности // Психология формирования и развития личности. –М., 1981. – С. 177-179.
218. Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций / Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.В.Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 287 с.
219. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
220. Роджерс К. Подготовка консультантов и психотерапевтов / Клиент-центрированная психотерапия. – М.: Рефл-бук, К.:Ваклер, 1997. – С. 84-141.
221. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
222. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств // Вопросы психологии, 1995. – №.1. – С. 132-139.
223. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 280 с.
224. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1998. – 688 с.



225. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. Л.П.Петровской. – М.: Прогресс, 1993. – 368 с.
226. Санникова О.П. Об одном из подходов исследования личности // М-лы Междунар. конф. “Актуальные проблемы психологической службы. Теория и практика”. – Одесса, 1992. – С. 43-48.
227. Семиченко В.А. Психология общения. – К.: Магистр, 1997. – 152 с.
228. Семиченко В.А. Психология речи. – К.: Магистр-S. – 1998. – 112 с.
229. Скрипко Л.В. Соціально-психологічні фактори адаптації практичних психологів у закладах освіти: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ, 1998. – 16 с.
230. Собчик Л.М. Диагностика межличностных отношений: модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. – М., 1990. – 48 с.
231. Соссюр Ф. Де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.
232. Станкевич Г.О. О диалогической природе психотерапевтических изменений // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. - №2 (22). – С. 24-27.
233. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 733 с.
234. Студенкін А.А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук. 19.00.01. – Київ, 1999. – 20 с.
235. Суходубова Г.Д. До питання професійної ідентифікації майбутніх психологів. Зб. наук. праць “психологія”. – Вип. III. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1998. – С.42-47.
236. Галызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1975. – 216 с.

237. Терлецька Л.Г. Ігри, в які грають дорослі ( досвід навчання практичних психологів системи освіти) // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1997. – С. 220-226.
238. Терлецька Л.Г. Рольова гра як засіб формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 1997. – 15 с.
239. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: Автореф. дис. на здоб. ступ. д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 1994. – 48 с.
240. Титаренко Т.М. Життєва криза як індикатор особистісного розвитку // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К.: Ніка-центр, 1997. – С. 79-86.
241. Титов М.В. Суб'єктні механізми внутрішнього діалогу // Сучасна психологія в цілісному вимірі: Матеріали 3-х Костюківських читань: В 2-х томах. – К., 1994. – Т. 1. – 117 с.
242. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1999. – 16 с.
243. Узнадзе Д.Н. Внутренняя форма языка // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 425-450.
244. Узнадзе Д.Н. Психология деятельности // Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 366-424.
245. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки// Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – С. 135-327.
246. Ушакова Т.Н. Речь как когнитивный процесс и средство общения / Когнитивная психология / Под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Наука, 1986. – С. 36-73.
247. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь человека в общении. – М.: Наука, 1989. – 192 с.

248. Федотюк Т.І. Психологічні особливості становлення емпатії як елементу комунікативної здатності практичного психолога: Автореф. дис. на здоб. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. – Київ, 1997. – 19 с.
249. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии. – М.: АН СССР, Институт психологии, 1991. – 244 с.
250. Франкл В. Человек в поисках смысла: Спб. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
251. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г.Ярошевский. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
252. Фрейд З. Психология “Я” и защитные механизмы. – М., 1993. – 458 с.
253. Ханина И.Б. Семантические факторы обучающего общения: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – М., 1986. – 19 с.
254. Ханин Ю.Л. Психология общения в совместной деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук. – Л., 1986. – 42 с.
255. Хараш А.У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 30-41.
256. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук. – М., 1983. – 24 с.
257. Хомич Г.О. Актуальні проблеми та перспективи підготовки практичних психологів // Психологія: Зб. наук. пр. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 219-224.
258. Цзен Н.В., Пахомов Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 220 с.
259. Чепелева Н.В., Пов’якель Н.І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів // Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти. – Тернопіль, 1996. – С. 29-31.
260. Чепелева Н.В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів //

- Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей наук.-практ. конф. – Вінниця, 1997. – С. 320-322.
261. Чепелева Н.В., Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього практичного психолога у процесі психолого-професійної підготовки // Матеріали II Всеукр. науково-практичної конференції “Науково-методичні проблеми викладання психолого-педагогічних дисциплін в закладах вищої освіти”. – Мелітополь, 1997. – С.133-135.
262. Чепелева Н.В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. – Кн. 1. – Черкаси, 1997. – С. 34-42.
263. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчої діяльності // Психологія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – Вип.2. – С. 5-14.
264. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. Зб. наук. пр. “Психологія”. – Вип. 3. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 1998. – С. 35-42.
265. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика // Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 271-278.
266. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології / Під ред. В.Г.Панок, Т.М.Титаренко, Н.В.Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – С.242-249.
267. Чепелева Н.В. Роль процесів розуміння та інтерпретації у створенні семіотичного простору психотерапії // Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія/ За ред. С.Д. Максименка, З.Г.Кісарчук. – К., 2002. – Т. 3, Вип. 1. – С. 30-45.
268. Чернышев А.С., Швайко В.В. Подготовка практических психологов в педвузе // Вопросы психологии. – 1991. - №1. – С. 176-177.
269. Чмут Т.К. Культура спілкування. – Хмельницький, “ХІРУП”, 1999. – 358 с.

270. Чудова Н.В. Влияние личностных характеристик субъекта на его представления об идеальном партнере по общению // Психологический журнал, 1993. – № 3. – С. 28-37.
271. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
272. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – Киев: Стилос, 1997. – 238 с.
273. Шевченко Н.Ф. Роль речевого высказывания в психологическом консультировании // Нова парадигма: Альманах наук. праць. – Запоріжжя: ЗДУ, 1998. – Вип. 8. – С. 48-53.
274. Шевченко Н.Ф. Мовленнєвий вплив як спосіб психологічного впливу в процесі професійної діяльності психолога // Психологія: Зб. наук. праць НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. - Вип. 2(9). – Ч. 1. – С. 191-200.
275. Шевченко Н.Ф. Мовленнєва компетентність як складова професійної підготовки практичного психолога // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої освіти: Матер. Всеукр. Наук.-практ. конф. 27-28 лютого 2003. – К., 2003. – С. 49-57.
276. Шевченко Н.Ф. Особливості професійного висловлювання психолога-консультанта // Проблеми загальної та теоретичної психології. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2003. – Т. V. Ч. 1. – С. 293-299.
277. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44-52.
278. Штейнмец А.Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.79-83.
279. Этчегоен Г. Эмпатия // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. - №3. – С.14-21.
280. Юрченко Т.П. Диалогическая интенция как феномен психотерапевтического процесса // Актуальні проблеми психології.–Т.3,

- Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 1. / За ред. С.Д.Максименка. – Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – С. 84-106.
281. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Независимая фирма Класс, Ю 2000. – 576 с.
282. Ялом И. Дар психотерапии. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 352 с.
283. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
284. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Київ: Вища школа, 1987. – 110с.
285. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: Навчальний посібник. – Хмельницький: НАПВУ, 2002.– 792 с.
286. Allport G.W. Personaliti: A Psychological Interpretation. – N.Y.: Henry Holt&Co, 1937. – P. 513-516.
287. Altman J., Taylor D.A. Social penetration: The development of interpersonal relationships. – N.Y., 1980. – P. 183-205.
288. Jakobson R. Closing statement // Linguistics and Poetics in Style in Language / ed. T. Sebeok. – Cambr. – 1960. – 367 p.
289. Holliday M.U. Langiage as Social Semiotic. – L., 1978. – 238 p.
290. Le May M., Damm V. The Personal Orientation Inventory as a measure of self-actualization of underachievers. Yeasurement and Evaluation in Uquidance, 1968, 110-114.
291. Maslov A.N. The father reaches of human nature. – N.Y.: Viking pres, 1971. – 423 p.
292. Maslow A.H. Theory of human motivation. – Psychol.Rev., 1943, vol.50, №4.
293. Maslow A.H. Motivation and personaliti. №7, 1954. – 453 p..
294. Goldstein A.P., Michaels G.Y. Empathy development trainingq, consequence. New.Jersey, London, 1985. – 258 p.
295. Rogers C. Client-centered therapy. - Boston: Houghton Mifflin, 1956.– 560 p.

296. Rogers C. Encoument groups.– London: Harmondonds-Worth, 1975 – 174 p.
297. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80-s-Columbus-Toronto-London-Sydney: Ch. Merrill Pube. Company, 1983. – 312 p.
298. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y. Free pres, cjp.,1973 – 438 p.
299. Rosenberg M. Psychological selectiviti in self – cocept. – N.Y.,1982. – 356 p.
300. Schuts W.C. Here comes everybody: Bodymind and encounter culture. – N.Y.: Harper & Row, 1971. – 237 p.
301. Shostrom E.L. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Education and Psychological Measurement*, 24, p. 207-208.
302. Shostrom E.L., Knapp R.R. (1966). The relation ship of self-actualization (POJ) to a measure of pathology (MMPI) and to therapeutie growth. *American journal of Psychotherapy*, 20, p. 193-202.
303. Stewart R.A. Academic performance and components of self-actualization. *Perceptual and Motor Skills*, 26, 1968. - 918 p.
304. Stotland E. at al. Empathy and birth order. Some experimental explorations. – Lincoln: Univ. of Nebraska Press, 1971. – 312 p.
305. Witkin H.A. Psychological Differntation. – N.Y., 1974. – 267 p.