

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»



Рішенням засідання кафедри
педагогіки, психології та
менеджменту

протокол № 6 від 08.08 2026 р.

завдувач кафедри

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

підпис

«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ
ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОГО
КОНТРОЛЮ»

Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-11-ЗМ

МАКСИМЕНКО Лілія Вікторівна

(підпис)

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор

КУЧЕРЕНКО Ірина Анатоліївна

(підпис)

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: МАКСИМЕНКО Лілія Вікторівна , група ПС-24-11-ЗМ

Назва: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ

Керівник: Кучеренко Ірина Анатоліївна

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 4.26%

Мікропробіли: 31

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 4,26% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування

Дата 08.05.2026р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:



комунікативної компетентності та психології особистості; публікацій у фахових періодичних виданнях з проблематики комунікативного контролю та саморегуляції поведінки; результатів емпіричного дослідження, проведеного на базі Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик, а також електронних ресурсів відкритого доступу, що містять сучасні підходи до розвитку комунікативної компетентності фахівців.

Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності особистості у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.
2. Визначити структуру та компоненти комунікативної компетентності особистості.
3. Розкрити значення комунікативної компетентності у міжособистісній взаємодії здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти.
4. Обґрунтувати роль комунікативного контролю як регулятивного компонента комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО.
5. Організувати та провести емпіричне дослідження психологічних особливостей комунікативних установок, емоційних бар'єрів, стратегій психологічного захисту та комунікативних умінь у здобувачів освіти ЗФПО з різним рівнем комунікативного контролю.
6. Здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих даних із застосуванням методів математичної статистики.
7. Визначити психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з різним рівнем комунікативного контролю.
8. Розробити програму розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО у дистанційному форматі та практичні рекомендації для викладачів закладу.

Консультанти розділів роботи

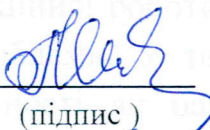
Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Кучеренко І.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти	12.01.2026	12.01.2026
2	Кучеренко І.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти	12.02.2026	12.02.2026
3	Кучеренко І.А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологій навчання, охорони праці та інклюзивної освіти	19.03.2026	19.03.2026

Дата видачі завдання 12.01.2026

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Узгодження теми роботи, складання змісту	12.01.2026	Виконано
2.	Вивчення наукової літератури	19.01.2026	Виконано
3.	Збір та обробка матеріалу	26.01.2026	Виконано
4.	Виконання вступної частини	09.02.2026	Виконано
5.	Виконання розділу 1	23.02.2026	Виконано
6.	Виконання розділу 2	16.03.2026	Виконано
7.	Виконання розділу 3	06.04.2026	Виконано
8.	Формулювання висновків	13.04.2026	Виконано
9.	Оформлення списку використаних джерел, додатків	20.04.2026	Виконано
10.	Одержання відгуку та рецензії, перевірки на плагіат	28.04.2026	Виконано
11.	Подання роботи на кафедру	01.05.2026	Виконано

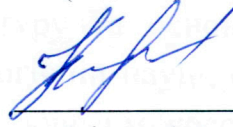
Здобувачка освіти



(підпис)

Лілія МАКСИМЕНКО

Керівник роботи



(підпис)

Ірина КУЧЕРЕНКО

ВІДГУК
наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня

Максименко Лілії Вікторівни

(прізвище, ім'я та по батькові здобувача)

за темою:

«Психологічні особливості комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю»

(назва теми роботи)

Актуальність порушеної у дослідженні теми зумовлена запитом сучасного суспільства до рівня психологічної культури особистості, у якій розвиток комунікативної компетентностей стає стратегічним пріоритетом. В умовах динамічних соціально-економічних змін вміння здійснювати успішне спілкування, співпрацювати та розуміти співрозмовника набувають особливої ціннісної ваги. Особливої актуальності проблема набуває в контексті професійної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти. У системі підготовки фахівців професій типу «Людина – Людина» розвиток комунікативної сфери має визначальне значення, оскільки для цієї категорії спеціалістів комунікативна компетентність є не просто особистісною характеристикою, а фундаментальним інструментом професійної діяльності. Вивчення психологічних чинників розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю є актуальним і важливим запитом сучасної психологічної практики.

Магістерська робота, яка подана на рецензування, виконана в повному обсязі у встановлений термін. Структура роботи повною мірою відповідає завданню з підготовки магістерського наукового дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. У змісті кваліфікаційної роботи ґрунтовно охарактеризовано ключові аспекти досліджуваної проблеми. У теоретичному вимірі розкрито сутність комунікативної компетентності як багатогранного психологічного феномену, проаналізовано структуру та основні підходи до її вивчення у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці, особливу увагу приділено ролі комунікативної компетентності у процесі міжособистісного спілкування та ролі комунікативного контролю як регулятивного механізму. В емпіричній частині дослідження детально описано методичний інструментарій та процедуру

вивчення рівнів комунікативного контролю у поєднанні з діагностикою комунікативних установок, бар'єрів та здібностей як складників комунікативної компетентності у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю. Авторкою інтерпретовано результати кількісного та якісного аналізу отриманих даних, що дозволило виявити специфіку комунікативної компетентності здобувачів освіти із високим, середнім та низьким рівнями комунікативного контролю. На основі теоретичного аналізу й узагальнення емпіричного досвіду розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено психокорекційну програму, спрямовану на розвиток та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з урахуванням їхнього рівня комунікативного контролю шляхом формування рефлексивних, асертивних і емоційно-регулятивних умінь.

Висновки, оцінка кваліфікаційної роботи магістра та пропозиції. Проведене Максименко Л.В. дослідження достатньо повно розкриває поставлені завдання. Робота має належний науково-теоретичний та методичний рівень і відповідає вимогам щодо наукових робіт такого рівня. Зміст роботи засвідчує, що Максименко Л.В. опрацювала значну кількість наукової літератури, володіє методами наукового дослідження, виявила вміння втілювати у практику теоретично обґрунтовані наукові ідеї. Вищезазначене дає підстави стверджувати, що магістерська робота є самостійним завершеним дослідженням, має наукову цінність одержаних результатів емпіричного дослідження та практичну значущість висновків і рекомендацій.

Кваліфікаційна робота Максименко Л.В. пройшла перевірку за допомогою комплексу StrikePlagiarism та має допустимий відсоток оригінальності роботи (95,74 %).

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Максименко Лілії Вікторівни розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує на 88 балів (оцінка ECTS – В, оцінка за національною шкалою – «добре»).

07.05.2026 р.

Науковий керівник –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри технологій навчання,
охорони праці та інклюзивної освіти
Білоцерківського інституту неперервної
професійної освіти ДЗВО «Університет
менеджменту освіти»
НАПН України



(підпис)

Ірина КУЧЕРЕНКО
(ініціали та прізвище)

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота містить 122 сторінки тексту, 7 таблиць, список використаних джерел – 51 найменування, 7 додатків.

Об'єкт дослідження – комунікативна компетентність здобувачів освіти ЗФПО.

Предмет дослідження – психологічні особливості комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з різним рівнем комунікативного контролю.

Мета – виявити психологічні особливості складових комунікативної компетентності у здобувачів освіти ЗФПО з різним рівнем комунікативного контролю та встановити статистично значущі відмінності між групами.

Основні методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, систематизація літератури); емпіричні – тест М. Снайдера, опитувальник А. Івашова та Є. Заїки, методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка, методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту В. Бойка, тест Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха; математико-статистичні (t-критерій Стьюдента, Microsoft Excel, Statistica 10).

Основний науковий результат. Рівень комунікативного контролю є значущим чинником диференціації складових комунікативної компетентності. Здобувачі з високим рівнем характеризуються перевагою раціонально-рефлексивних установок, миролюбної стратегії захисту та компетентного стилю спілкування, проте мають виражений бар'єр небажання емоційного зближення; здобувачі з низьким рівнем – схильністю до конфліктного спілкування та агресивного стилю реагування. Гіпотезу підтверджено. Ефективність програми підтверджено контрольним зрізом: зафіксовано зростання компетентного стилю, миролюбної стратегії захисту і зниження агресивних проявів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, комунікативний контроль, здобувачі освіти ЗФПО, комунікативні установки, емоційні бар'єри, стратегії психологічного захисту, комунікативні вміння, асертивність.

ABSTRACT

The Master's thesis contains 122 pages of text, 7 tables, a list of references – 51 items, 7 appendices.

The object of the research is the communicative competence of pre-higher vocational education students.

The subject of the research is the psychological characteristics of communicative competence of pre-higher vocational education students with different levels of communicative control.

The purpose is to identify the psychological characteristics of communicative competence components in students of pre-higher vocational education institutions with different levels of communicative control and to establish statistically significant differences between groups.

Main research methods: theoretical (analysis, synthesis, systematization of literature); empirical – M. Snyder's test, A. Ivashov and Ye. Zaika's questionnaire, V. Boyko's diagnostic methods of emotional contact barriers and dominant psychological defense strategy, L. Michelson's test adapted by Yu. Hilbukh; mathematical-statistical (Student's t-test, Microsoft Excel, Statistica 10).

Main scientific result. The level of communicative control is a significant factor differentiating the components of communicative competence. Students with a high level are characterized by the dominance of rationally reflective attitudes, a conciliatory defense strategy and a competent communication style, but have a pronounced barrier of unwillingness to establish emotional closeness; students with a low level — tend toward conflictual communication and an aggressive response style. The hypothesis was confirmed. The effectiveness of the program was confirmed by a post-test: an increase in the competent communication style and conciliatory defense strategy and a decrease in aggressive manifestations were recorded.

Keywords: communicative competence, communicative control, pre-higher vocational education students, communicative attitudes, emotional barriers, psychological defense strategies, communicative skills, assertiveness.

ЗМІСТ

ВСТУП	10
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ	
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО З РІЗНИМ РІВНЕМ	
КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ	
	14
1.1. Поняття комунікативної компетентності	14
1.2. Роль комунікативної компетентності у міжособистісній взаємодії	
здобувачів освіти	22
1.3. Комунікативний контроль особистості як складова комунікативної	
компетентності	30
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З	
РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ	
	38
2.1. Організація, методи дослідження та обґрунтування обраних методик .	38
2.2. Дослідження особливостей комунікативних установок,	
комунікативних бар'єрів та комунікативних здібностей як складових	
комунікативної компетентності у здобувачів освіти з різним рівнем	
комунікативного контролю	47
Висновки до розділу 2	66
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТА	
ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО	
	69
3.1. Психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності	
здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю	69
3.2. Практичні рекомендації щодо розвитку та вдосконалення	
комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО	74
Висновки до розділу 3	84
ВИСНОВКИ	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	90
ДОДАТКИ	96

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до рівня психологічної культури особистості, насамперед до розвитку її соціальної та комунікативної компетентностей. В умовах нових соціально-економічних і культурних реалій уміння ефективно спілкуватися, співпрацювати, розуміти інших людей набувають особливої цінності.

Розвиток комунікативної сфери особистості має визначальне значення в системі підготовки фахівців професій типу «Людина – Людина». Для представників цього типу професій комунікативна компетентність є однією з ключових складових професійної компетентності, оскільки забезпечує ефективну взаємодію в процесі виконання професійних завдань.

Питання комунікативної компетентності особистості перебуває в центрі уваги сучасної психологічної науки, у межах якої цей феномен розглядається як фундаментальна здатність людини до ефективного функціонування в соціумі. Значний внесок у дослідження цієї проблеми зробили як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Серед українських дослідників варто виділити С. Максименка, Г. Балла, В. Семиченко, В. Рибалку, Т. Яценко та Л. Орбан-Лембрик. Серед зарубіжних – Е. Берна, М. Аргайла, Р. Харре, Т. Кейвела і Т. Гордона. Незважаючи на велику кількість наукових праць, підходи до розуміння комунікативної компетентності залишаються різноманітними й неоднозначними. Це зумовлює потребу в подальших дослідженнях з урахуванням сучасних реалій – дистанційного навчання, цифровізації освіти та викликів воєнного часу.

Проблема комунікативної компетентності особистості набуває особливої актуальності у професійній підготовці фахівців різного профілю. Для здобувачів фахової передвищої освіти, які готуються стати конкурентоспроможними фахівцями в сфері освіти та економіки, ця проблема є особливо важливою. Їхня майбутня професійна діяльність безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. Саме від рівня сформованості комунікативних здібностей залежить ефективна

взаємодія, стійкі міжособистісні зв'язки та успішне виконання професійних завдань. Комунікативна діяльність фахівця охоплює обмін інформацією між суб'єктами взаємодії, вироблення спільної стратегії дій, а також взаємне сприйняття й розуміння партнерів у процесі спільної діяльності.

Актуальність окресленої проблеми зумовила вибір теми магістерського дослідження – «Психологічні особливості комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю».

Об'єкт дослідження – психологічні особливості комунікативної компетентності особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості складових комунікативної компетентності здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити психологічні особливості комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень комунікативного контролю є значущим чинником, який диференціює складові комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО. Зокрема, здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються більш адаптивними комунікативними установками, нижчою вираженістю бар'єрів у спілкуванні та вищим рівнем комунікативних здібностей порівняно зі здобувачами освіти із середнім і низьким рівнем комунікативного контролю.

Виходячи з висунутої гіпотези, було поставлено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності особистості у психологічній літературі.

2. Обґрунтувати роль комунікативного контролю як регулятивного компонента комунікативної компетентності здобувачів закладів фахової передвищої освіти.

3. Дослідити психологічні особливості основних складових комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

4. Розробити методичні рекомендації щодо розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження було використано комплекс методів, що охоплює три групи.

Теоретичні методи: аналіз наукової літератури, системний та порівняльний аналіз концепцій комунікативної компетентності та комунікативного контролю, структурування та узагальнення теоретичних положень.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування (кількісні методи) з використанням стандартизованих методик для вимірювання рівня комунікативного контролю та пов'язаних з ним складових комунікативної компетентності:

1. Методика М. Снайдера «Діагностика комунікативного контролю».
2. Методика вивчення комунікативних установок особистості А. Івашова та Є. Заїки.
3. Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. Бойком.
4. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В. Бойком.
5. Тест Л. Міхельсона «Комунікативні вміння» в адаптації Ю. Гільбуха.

Статистичні методи: попередня обробка даних; порівняння груп за параметричними та непараметричними критеріями; кореляційний аналіз для встановлення зв'язків між рівнем комунікативного контролю та іншими складовими комунікативної компетентності; оцінка статистично значущих відмінностей між групами з різним рівнем комунікативного контролю.

База дослідження. Дослідження проводилося на базі Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу. У дослідженні взяли участь 54 здобувачі освіти денної форми навчання (вік 18–50 років).

Теоретична новизна дослідження полягає в уточненні психологічного змісту комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з урахуванням ролі комунікативного контролю як її регулятивного компонента; у систематизації та порівняльному аналізі вітчизняних і зарубіжних підходів до розуміння взаємозв'язку між рівнем комунікативного контролю та особливостями комунікативних установок, бар'єрів у спілкуванні та комунікативних здібностей особистості.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання розробленого діагностичного комплексу для виявлення психологічних особливостей комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з урахуванням рівня їхнього комунікативного контролю, а також у розробці програми розвитку комунікативної компетентності та практичних рекомендацій для викладачів. Отримані результати та висновки можуть бути використані практичними психологами, кураторами академічних груп і викладачами ЗФПО під час організації психологічного супроводу здобувачів освіти, а також у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження апробовано шляхом публікації тез доповідей у матеріалах студентського освітнього форуму «Академічна доброчесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності» (міжнародна онлайн-виставка «Освіта та кар'єра – 2026») [24], а також обговорення на засіданні педагогічної ради та методичного об'єднання кураторів академічних груп Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, списку використаних джерел (51 найменування). Загальний текст становить 122 сторінки. Робота містить 7 таблиць.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ
ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО З РІЗНИМ РІВНЕМ
КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ

1.1. Поняття комунікативної компетентності

Проблема комунікативної компетентності особистості посідає одне з центральних місць у сучасній психологічній науці. Її актуальність зумовлена дедалі більшими вимогами суспільства до якості міжособистісної взаємодії в усіх сферах життя. Особливо гостро ця проблема постає в контексті підготовки фахівців, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. Саме до таких фахівців належать здобувачі освіти закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО), зокрема майбутні майстри виробничого навчання та фахівці у сфері економіки. Для них комунікативна компетентність є не лише бажаним особистісним надбанням, а й обов'язковою умовою ефективної діяльності.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених цій темі, питання про сутність, структуру та критерії комунікативної компетентності залишається дискусійним. Це свідчить як про складність самого явища, так і про його велику теоретичну та практичну значущість.

Витоки наукового осмислення комунікативної компетентності сягають другої половини ХХ століття і пов'язані насамперед із лінгвістикою та соціолінгвістикою. Поняття «комунікативна компетентність» (communicative competence) уперше ввів американський лінгвіст і антрополог Д. Хаймс у 1972 році. Учений протиставив його вузькому, суто лінгвістичному розумінню компетентності, яке раніше запропонував Н. Хомський [50].

На думку Д. Хаймса, реальна мовна поведінка людини визначається не лише знанням граматичних правил, а й здатністю використовувати мову доречно, з урахуванням конкретної ситуації, соціального статусу учасників і комунікативних намірів співрозмовників. Цей підхід став важливим кроком

уперед: він змістив акцент із формально-мовних характеристик на соціально-прагматичний вимір спілкування. Як зазначає І. Ковальчук, саме завдяки Д. Хаймсу поняття комунікативної компетентності набуло статусу самостійної наукової категорії та поступово вийшло за межі лінгвістики, ставши предметом психологічних, педагогічних і соціологічних досліджень [16].

У психологічній науці проблема комунікативної компетентності набула самостійного статусу в рамках досліджень соціальної поведінки та міжособистісної взаємодії.

Значний внесок у її розробку зробив британський соціальний психолог М. Аргайл. Науковець провів аналогію між комунікативними та руховими навичками: подібно до моторних умінь, соціальні навички можна цілеспрямовано формувати й удосконалювати [44]. За його концепцією, ефективна комунікація потребує комплексу взаємопов'язаних умінь – точного сприйняття партнера, управління власною поведінкою та гнучкої адаптації до реакцій співрозмовника. Ця модель суттєво вплинула на розробку програм соціально-психологічного тренінгу і досі зберігає своє методологічне значення.

Важливий крок уперед зробив Т. Кейвел, який запропонував тривимірну модель соціальної компетентності. Вона включає адаптацію до партнера, ефективність взаємодії та відповідність соціальним стандартам [46]. Ця модель відрізняється своєю операціоналізованістю, проте залишає поза увагою мотиваційно-ціннісні та емоційні (афективні) аспекти спілкування.

Т. Гордон у своїй концепції ефективної комунікації наголошував, що справжня взаємодія неможлива без активного слухання, емпатійного розуміння та конгруентного вираження власних переживань [47].

Дещо в іншому ключі підійшов Е. Берн у межах транзакційного аналізу. Учений вважає, що успішність комунікації значною мірою залежить від неусвідомлюваних рольових позицій учасників – «Батька», «Дорослого» та «Дитини» [45]. З цієї точки зору, некомпетентна комунікація часто є наслідком дисфункційних патернів взаємодії, сформованих у ранньому особистісному досвіді.

У вітчизняній психологічній традиції розробка поняття комунікативної компетентності відбувалася в контексті діяльнісного підходу та суб'єктно-центрованої парадигми. С. Максименко, розглядаючи особистість як активного суб'єкта власного розвитку, підкреслював, що комунікативні якості є невід'ємною складовою загальної психологічної культури людини. Вони реалізуються через активну, цілеспрямовану взаємодію з іншими людьми. Як слушно зазначає вчений, «Головна здібність людини – символізувати світ – засвоюється нею через контакт і спілкування з іншою людиною. Так створюється внутрішній світ і виникає Я» [25, с. 75]. Принципово важливою є його думка про те, що здатність до продуктивної комунікації – це не вроджена властивість, а результат розвитку, який неможливий без особистісної активності суб'єкта та його готовності до рефлексивного осмислення власного досвіду.

Г. Балл у межах раціогуманістичної психології доводив, що комунікативна компетентність забезпечує не просто передачу інформації, а досягнення справжнього особистісного порозуміння – взаємного визнання суб'єктності кожного учасника взаємодії. Ідея розвивається через принцип діалогізму, суть якого, за словами вченого, полягає в «доповненні толерантності заохоченням розгортання між носіями різних позицій діалогів, трактованих як процеси змістової взаємодії, здатні привести до нових, творчих рішень» [2, с. 40]. Це положення принципово відрізняє комунікативну компетентність від простої сукупності мовленнєвих навичок. Вона передбачає не технічно грамотне спілкування, а готовність особистості до справжнього діалогу, в якому позиція іншого сприймається як рівноцінна.

Л. Орбан-Лембрик, аналізуючи комунікативну компетентність у контексті соціальної психології, розглядала її як інтегральну характеристику особистості. На думку психологині, вона включає знання закономірностей спілкування, уміння їх застосовувати та готовність до конструктивної взаємодії в різних соціальних ситуаціях [29].

Н. Гончарук та Л. Онуфрієва, аналізуючи рівні побудови комунікативних дій, підкреслюють, що ефективна комунікація є багаторівневим процесом, де

кожен рівень вимагає відповідних психологічних ресурсів особистості – від сенсорного сприйняття партнера до смислової інтерпретації та регуляції власних реакцій [6].

В. Семиченко, звертаючись до проблеми підготовки педагогів, розглядала комунікативну компетентність як умову ефективності педагогічної діяльності та здатності встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки [33].

В. Рибалка, досліджуючи структуру особистості, виокремлював комунікативну сферу як самостійний вимір, що включає потребу в спілкуванні, здатність до емпатії, репертуар засобів комунікації та рефлексивний контроль [32].

І. Ковальчук стверджує, що комунікативна компетентність – це «система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій особистісної взаємодії» [16]. Узагальнюючи різні підходи до структури комунікативної компетентності, вчений констатує, що вона «являє собою синтез теоретичних і практичних знань з реалізації управлінської, інформативної, емотивної, фатичної функцій в процесі спільної діяльності» [16, с. 168].

О. Корніяка розглядає комунікативну компетентність як динамічне утворення, що постійно розвивається, а не як статичний набір навичок. На думку дослідниці, поняття має досить широкий спектр визначень – «від (у широкому розумінні) здатності до спілкування, комунікативності, спроможності особистості встановлювати комунікативний контакт з оточенням до більш конкретного розгляду комунікативної компетентності – як знання культурних норм і правил спілкування; засвоєння соціальних стереотипів поведінки; володіння комунікативними вміннями і навичками; система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій; набір умінь і навичок, одержаних на основі індивідуального досвіду» [19], тобто операційно-технічних засобів спілкування. Її рівень змінюється впродовж усього онтогенезу під впливом соціального досвіду, особистісних чинників і умов діяльності [20].

В. Казібекова, досліджуючи психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців, виокремлює такі її ключові ознаки: «соціально-комунікативну адаптивність (вони більш гнучкі в спілкуванні, уміють взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин), толерантність (більш терпимі до чужої думки, поглядів, звичок), фрустраційну толерантність (протистояння життєвим труднощам, саморегуляція емоційних станів)» [12, с. 70]. Ці ознаки слугують важливими орієнтирами як для теоретичного аналізу, так і для діагностики рівня комунікативної компетентності.

Н. Стеценко наголошує, що комунікативна компетентність є важливою складовою професійної підготовки сучасного фахівця і відіграє ключову роль у забезпеченні ефективності його майбутньої професійної діяльності. Авторка зазначає, що «комунікативна компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання у безпосередній професійній діяльності» [35, с. 190].

Аналогічної позиції дотримуються О. Борідко та У. Чайковська. Учені розглядають комунікативну компетентність крізь призму міждисциплінарного підходу як багатовимірну якість особистості, що формується на перетині мовної, когнітивної, емоційної та соціальної сфер. Автори підкреслюють, що «комунікативна компетентність є не просто окремою навичкою, а багатовимірною якістю особистості, що формується на перетині мовної, когнітивної, емоційної та соціальної сфер. Вона визначає успішність людини в професійній діяльності, впливає на ефективність соціальної взаємодії та сприяє самореалізації в сучасному інформаційному суспільстві» [3, с. 24].

Принципово важливою є дискусія щодо розмежування понять «комунікативна компетентність» та «комунікативна компетенція». У літературі ці терміни часто вживаються як синоніми, однак між ними існує суттєва семантична різниця. Т. Яценко та інші дослідники зазначають, що компетенція – це переважно нормативно задана система вимог до якості спілкування в конкретному інституційному чи професійному контексті, тоді як компетентність

відображає реальний, актуальний рівень розвитку цієї здатності в конкретній людині [43]. Це розмежування є важливим і для нашого дослідження. Аналізуючи психологічні особливості комунікативної поведінки здобувачів ЗФПО, ми звертаємося саме до поняття компетентності як індивідуальної, живої характеристики особистості, що піддається діагностиці та розвитку, а не до нормативного еталона, відповідність якому лише фіксується.

Л. Гавриляк також підкреслює особистісний характер компетентності. Дослідниця зазначає, що «комунікативна компетентність носить нормативний характер, включає в себе норми та правила комунікативної поведінки у суспільстві, є особистісною характеристикою майбутнього фахівця» [5].

Аналіз наявних підходів дозволяє виділити чотири провідні дослідницькі напрями, кожен з яких акцентує на різних аспектах комунікативної компетентності.

Знаннєво-операціональний напрям розглядає комунікативну компетентність насамперед як систему знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного спілкування. Перевага цього підходу полягає в його практичній спрямованості та операціональності. Водночас він залишає поза увагою суб'єктивно-сміслову та мотиваційну складову [44; 46]. С. Шевченко та Н. Фалько розглядають комунікативну компетентність як інтегративну характеристику особистості. На думку вчених, «для успішного здійснення професійної діяльності має значення сформована у майбутніх психологів комунікативна компетентність, яка розглядається нами як узагальнена комунікативна властивість майбутніх фахівців, що включає розвинуті комунікативні здібності, сформовані уміння і навички міжособистісної ефективної взаємодії та адекватне взаєморозуміння в процесі спілкування» [41]. Автори наголошують, що ефективне формування цієї компетентності неможливе без органічного переходу від теоретичних знань до їх практичного застосування в реальній міжособистісній взаємодії.

Соціально-перцептивний напрям акцентує увагу на здатності точно сприймати й розуміти партнера. Тут компетентна комунікація неможлива без

розвиненої соціальної перцепції: вміння читати невербальні сигнали, розпізнавати емоційні стани, наміри та суб'єктну позицію співрозмовника [44; 29]. Цей підхід перегукується з сучасними дослідженнями теорії розуму (*Theory of Mind*) та менталізації.

Особистісно-суб'єктний напрям розглядає комунікативну компетентність як системну якість особистості, що поєднує когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Він найближчий до психологічного розуміння явища, оскільки підкреслює його суб'єктний і динамічний характер [25; 32].

О. Корніяка зазначає, що саме цей підхід дає можливість аналізувати не лише те, що людина робить у спілкуванні, а й чому вона це робить, які мотиви нею керують і яке в неї ставлення до взаємодії. За твердженням дослідниці, комунікативна компетентність являє собою «складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності» [20, с. 5]. Крім того, «вдосконалення комунікативної компетентності особистості має відбуватися через цілеспрямований розвиток її структурних компонентів у поєднанні з розвитком комунікативної мотивації, формуванням позитивного настановлення ... у складних ситуаціях взаємодії» [20, с. 10].

Компетентнісний напрям (у широкому сенсі) вписує комунікативну компетентність у загальну систему соціальних і професійних компетентностей. Тут вона виступає необхідною складовою соціальної компетентності, яка забезпечує успішне функціонування людини в суспільстві та ефективність її професійної діяльності [29; 34]. Саме цей підхід є найбільш релевантним для підготовки здобувачів ЗФПО. Г. Дегтярьова та Л. Руденко наголошують, що «ефективна компетентність є важливою для будь-якої сфери життя і виду діяльності» [7, с. 50]. Ігнорування компетентнісного виміру в підготовці майбутніх фахівців призводить до відчутного розриву між академічними успіхами та реальною якістю їхньої професійної діяльності.

Н. Альохіна вважає, що комунікативна компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка «поєднує поєднує життєві цінності, мотиви,

знання, вміння та навички і риси та якості людини», а найвагомішими її складовими є «вміння та готовність будувати контакти з людьми, спілкуватися, управляти своїм емоційним станом, вирішувати конфліктні ситуації, ... давати правильну самооцінку та об'єктивно оцінювати інших людей» [1]. М. Прищак та О. Гречановська підтверджують, що здатність до адекватної самооцінки є необхідною передумовою ефективної комунікативної взаємодії [31].

Окремої уваги заслуговує концепція самомоніторингу М. Снайдера. Учений вважає, що люди суттєво відрізняються за тим, наскільки вони контролюють і регулюють своє самопред'явлення в соціальній взаємодії. Особи з високим самомоніторингом гнучко адаптуються до ситуації, а з низьким – більше орієнтуються на внутрішні цінності, тому їхня поведінка є більш послідовною, але менш адаптивною [51]. Ця концепція допомагає зрозуміти, як індивідуальні особливості комунікативного контролю впливають на загальний рівень компетентності.

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення комунікативної компетентності саме в освітньому середовищі. Ю. Красильник наголошує, що специфіка діяльності закладів фахової передвищої освіти полягає в необхідності одночасно формувати комунікативну компетентність і як особистісну якість, і як інструмент майбутньої педагогічної діяльності. Автор визначає її як «сукупність знань, навичок, умінь, досвіду та особистісних якостей майбутніх педагогів професійного навчання, які забезпечують ефективне спілкування в професійній діяльності» [22, с. 15].

А. Молчанова підтверджує, що у закладах професійної освіти комунікативна компетентність є не лише засобом навчальної взаємодії, а й предметом цілеспрямованого формування, адже її рівень безпосередньо впливає на якість майбутньої фахової діяльності здобувачів освіти. На думку вченої, «результативна комунікативна взаємодія суб'єктів освітнього процесу є складною системою, що базується на їх професійних компетенціях» [27, с. 48], а основою освітнього процесу виступає «професійна компетентність та комунікативна культура викладача професійного закладу, його вміння

забезпечити педагогічну взаємодію з учнівським або студентським колективом» [27, с. 16]. Така подвійна природа комунікативної компетентності визначає специфіку її дослідження саме в умовах ЗФПО і підтверджує доцільність обраного нами підходу.

Підсумовуючи аналіз теоретичних підходів, вважаємо, що комунікативна компетентність – це інтегральна психологічна характеристика особистості, яка включає систему знань, умінь, навичок, мотивів та рефлексивних здатностей, необхідних для ефективної, адаптивної та особистісно значущої взаємодії з іншими людьми в різних соціальних ситуаціях. Вона є динамічним утворенням, що розвивається протягом усього життя під впливом соціального досвіду, особистісних чинників і індивідуально-психологічних особливостей, зокрема рівня комунікативного контролю.

1.2. Роль комунікативної компетентності у міжособистісній взаємодії здобувачів освіти

Міжособистісна взаємодія є фундаментальною умовою людського існування. У соціальній психології її традиційно розглядають через три взаємопов'язані виміри: комунікативний (обмін інформацією), перцептивний (взаємне сприйняття та пізнання партнерів) та інтерактивний (організація спільної діяльності та узгодження стратегій поведінки) [29]. Комунікативна компетентність особистості виступає тим психологічним ресурсом, який забезпечує повноцінне функціонування в усіх трьох вимірах. Вона дає можливість точно та однозначно передавати власні думки й наміри, адекватно інтерпретувати поведінку партнера і гнучко узгоджувати свої дії з діями інших учасників.

Л. Орбан-Лембрик підкреслює, що «саме у процесі реальної взаємодії людина формує образ самої себе, засвоює соціальні ролі та набуває навичок соціальної поведінки. Тому якість спілкування безпосередньо впливає на характер соціального досвіду та подальші комунікативні орієнтації особистості» [29]. Це означає, що комунікативна компетентність є не лише передумовою

ефективного спілкування, а й чинником, який формує саму особистість – її самосприйняття, соціальні установки та здатність до подальшої взаємодії.

Наукові дослідження переконливо свідчать, що дефіцит комунікативної компетентності є одним із головних чинників міжособистісних ускладнень, соціальної ізоляції та зниження суб'єктивного благополуччя [44]. А. Волосенко підкреслює, що формування професійної компетентності фахівця, яка включає й комунікативну складову, є ключовим чинником його творчої самореалізації [4].

Освітнє середовище ЗФПО є складним комунікативним простором, у якому здобувач освіти одночасно спілкується з кількома групами партнерів: викладачами, одногрупниками, адміністрацією закладу, а під час виробничої практики – з наставниками-практиками та представниками роботодавців. Кожна з цих взаємодій ставить свої особливі вимоги до комунікативної компетентності, і вони не зводяться одна до одної.

Спілкування з викладачем, вважає В. Семиченко, вимагає «вміння чітко формулювати запитання, аргументовано відстоювати власну позицію, спокійно сприймати критику і конструктивно на неї реагувати» [33]. Взаємодія з одногрупниками потребує навичок співпраці, розв'язання розбіжностей, розподілу ролей і підтримання нормального групового клімату. А практична взаємодія у виробничому середовищі змушує швидко адаптувати свою комунікативну поведінку до нових людей і контекстів, де очікування суттєво відрізняються від звичних в закладі освіти. Як зазначає Л. Мамчур, «у процесі розвитку комунікативної компетентності необхідно виробляти вміння визначати контекст спілкування, розуміти співрозмовника за його комунікативними актами і невербальною поведінкою, враховувати психологічні особливості партнера» [26]. Це вміння особливо важливе для здобувачів ЗФПО, які в майбутній професійній діяльності постійно стикатимуться з різноманітними комунікативними ситуаціями – від навчальної взаємодії з учнями до ділового спілкування з колегами та роботодавцями.

В. Семиченко наголошує, що для майбутніх педагогів ЗФПО комунікативна компетентність є системоутворювальним чинником усієї

педагогічної діяльності. «Саме через спілкування реалізуються навчальна, виховна й розвивальна функції» [34]. Л. Онуфрієва та О. Чайковська підтверджують, що індивідуально-психологічні регулятори комунікативної діяльності є визначальними для фахівців соціономічних професій [28]. О. Карпенко додає, що «формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів є ключовим завданням закладів ... освіти», а не допоміжним завданням, яке можна перекласти на суміжні дисципліни. Це «вимагає від освітніх установ удосконалення навчальних підходів і чіткого акценту на практичному аспекті» [14, с. 213]. Результати нашого дослідження також засвідчують, що здобувачі ЗФПО з вищим рівнем комунікативної компетентності демонструють кращу включеність у навчальний процес, тоді як її дефіцит позначається не лише на якості спілкування, а й на загальній ефективності навчальної діяльності.

Важливим елементом життя здобувачів у ЗФПО є так звана академічна взаємодія – усі ті повсякденні комунікативні практики, через які відбувається спільна навчально-пізнавальна робота. О. Кравченко-Дзондза наголошує, що «освіта має діалогічний характер, її існування неможливе поза комунікацією. У процесі останньої відбувається засвоєння індивідом духовних та матеріальних цінностей суспільства й особистості, оволодіння культурними нормами і правилами, які регулюють життєдіяльність і взаєностосунки між людьми» [21, с. 177]. Н. Альохіна підкреслює, що «формування комунікативної компетентності ... може розглядатись як формування системи знань, умінь, навичок, якостей особистості в досягненні мети або досягненні позитивного результату в процесі навчально-виробничої діяльності, тобто як готовність фахівця до професійної діяльності» [1].

Дослідження М. Заушнікової та Ю. Тонкопей підтверджує, що комунікативна компетентність є важливим чинником розвитку адаптивної поведінки здобувачів освіти, особливо на початкових етапах навчання. Зокрема, дослідниці встановили, що «підвищення комунікативної компетентності тісно пов'язане з розвитком особистісно-професійної зрілості особистості та її

адаптивними процесами» [9, с. 83]. Здобувачі освіти з вищим рівнем комунікативних здібностей «легко починають бесіду та знаходять тему для розмови, відповідно, швидко знайомляться завдяки розвиненим комунікативним здібностям і можуть легше адаптуватися до нових умов» [9, с. 84]. Натомість низький рівень комунікативної компетентності ускладнює соціальну адаптацію: здобувачам освіти з недостатньо розвиненими комунікативними здібностями «складно встановлювати контакт, є бар'єри у спілкуванні», вони «малоініціативні» та «несхильні до підтримання контактів і спілкування в ... групі» [9, с. 84–85].

Академічна група в ЗФПО – це не просто організаційна одиниця, а первинне соціальне середовище, де здобувач задовольняє базові потреби в приналежності, визнанні та емоційній підтримці. С. Максименко підкреслює, що «повноцінна взаємодія з іншими є однією з фундаментальних потреб особистості, а хронічне незадоволення цієї потреби через комунікативні труднощі стає джерелом різних форм психологічного дистресу – соціальної тривожності, зниженої самооцінки, відчуття самотності» [25]. Якість стосунків усередині групи прямо залежить від комунікативної компетентності її членів: від уміння встановлювати контакт, підтримувати діалог, конструктивно висловлювати незгоду і надавати емоційну підтримку.

О. Корніяка, досліджуючи динаміку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх становлення, встановила, що «у цей період особистість не тільки освоює нову професійну роль – фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності» [19].

Ключовим механізмом побудови якісних міжособистісних стосунків залишається здатність до активного слухання. Т. Гордон розглядає його не як технічний прийом ввічливої уваги, а як особливу психологічну позицію. Воно передбачає щире зацікавлення у розумінні іншої людини, утримання від передчасних оцінок і вміння надати співрозмовнику відчуття, що його думки справді почуті й зрозумілі [47].

О. Коркішко, А. Коркішко та Є. Назаренко, аналізуючи проблему формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, акцентують на тому, що «комунікативна компетентність – це ядро професіоналізму педагога, а сутність педагогічної діяльності становить взаємодію зі студентами», і підкреслюють, що якість міжособистісних стосунків у педагогічному середовищі визначається не лише наявністю відповідних умінь, а й позитивними комунікативними установками – спрямуванням на відкрите, рівноправне та взаємоповажне спілкування [18].

Зв'язок між рівнем комунікативної компетентності та психологічним благополуччям особистості належить до найбільш стабільних результатів соціально-психологічних досліджень. В. Рибалка звертає увагу на тісну взаємозалежність комунікативного та особистісного розвитку: «якість спілкування суттєво впливає на розвиток рефлексії, емпатії та здатності до саморегуляції» [32].

Г. Балл підкреслює, що повноцінна комунікація можлива лише за умови взаємного визнання суб'єктності кожного учасника взаємодії. Саме такий характер спілкування є необхідною передумовою здорового особистісного розвитку. На його думку, це передбачає «повагу до інтересів та позицій суб'єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія» [2, с. 5]. Коли ж спілкування стає маніпулятивним або суб'єкт-об'єктним, воно не тільки знижує якість конкретної взаємодії, а й поступово деформує самосприйняття людей. Для здобувача ЗФПО, який часто опиняється в ролі пасивного об'єкта педагогічного впливу, це може стати причиною стійкої комунікативної невпевненості та звички уникати ситуацій взаємодії.

Особливо актуальним у контексті ЗФПО є зв'язок комунікативної компетентності з академічною адаптацією. М. Карп'юк, досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх кваліфікованих робітників, підтверджує, що «її розвиток безпосередньо пов'язаний з успішністю навчальної адаптації та формуванням стійкої професійної мотивації» [13]. О. Кравченко-Дзондза зазначає, що освіта за своєю суттю «має діалогічний характер» і

«неможлива поза комунікацією», будь-які труднощі у взаємодії стають перешкодою для засвоєння культурних та професійних норм [21]. Це підтверджує думку про те, що суттєві комунікативні труднощі часто призводять до соціальної ізоляції всередині групи, що негативно позначається як на емоційному стані, так і на навчальній продуктивності.

Нині заклади фахової передвищої освіти готують спеціалістів для найрізноманітніших галузей. Значна частина їхніх випускників здійснюватиме професійну діяльність у сфері типу «Людина – Людина». А. Молчанова підкреслює, що «результативність професійної підготовки фахівців передбачає наявність і у них комунікативної компетенції, тобто здатності налагоджувати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми у виробничому процесі та життєвих обставинах» [27, с. 3]. У таких сферах комунікативна компетентність перестає бути другорядним доповненням до фахових знань і стає центральною складовою професійної компетентності. Л. Гавриляк додає, що «комунікативна компетентність – це не лише наявність знань, умінь та навичок, а й готовність їх адекватного та ефективного використання у безпосередній професійній діяльності» [5, с. 71]. Фахівець такого профілю реалізує свої професійні функції передусім через спілкування. Саме якість цього спілкування часто визначає рівень його фахового функціонування.

Л. Мамчур, досліджуючи комунікативні засади професійного розвитку педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти, виділяє три взаємопов'язані функції комунікативної компетентності в діяльності педагога. По-перше, інструментальну – забезпечення ефективного обміну інформацією та організації навчально-виробничої взаємодії. По-друге, особистісно-розвивальну – створення середовища психологічної безпеки та взаємоповаги, яке сприяє особистісному зростанню учнів. По-третє, корегувальну – виявлення і подолання комунікативних бар'єрів між педагогом і здобувачами освіти. Авторка стверджує, що «комунікативна компетентність педагога професійної освіти, як складник його фахової діяльності, створює соціально-психологічну основу взаємодії і сприяє інтенсивному включенню у виробничу діяльність,

забезпечуючи її якісний результат» [26, с. 7]. Ця тривимірна модель показує, що комунікативна компетентність педагога ЗФПО – це не монолітне утворення, а система взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких потребує цілеспрямованого розвитку.

А. Молчанова звертає увагу на ще одну важливу особливість: «у професійній освіті комунікативна компетентність виконує подвійну роль. Вона є і засобом навчальної взаємодії між педагогом і здобувачем освіти, і безпосереднім предметом засвоєння, тобто тим, чого здобувач освіти навчається для свого майбутнього фахового застосування» [27]. Така подвійність, комунікативна компетентність як засіб і як мета освітнього процесу, є характерною саме для підготовки фахівців типу «Людина – Людина» і означає, що якість комунікативного середовища самого закладу освіти стає одночасно і педагогічним інструментом, і зразком для наслідування.

Ю. Красильник, аналізуючи умови формування і розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, підкреслює, що фахівець із розвиненою комунікативною компетентністю здатний не лише ефективно передавати знання, а й забезпечувати «ефективне спілкування в професійній діяльності, результативний обмін інформацією з учасниками освітнього процесу» та врахування специфіки професійного середовища [22]. О. Коркішко із співавторами зауважують, що педагог із низьким рівнем комунікативної компетентності часто стає джерелом додаткового стресу для здобувачів освіти, оскільки його непередбачувані або маніпулятивні комунікативні реакції дезорганізують освітній процес і пригнічують пізнавальну активність [18]. Обидві позиції підтверджують двосторонній характер впливу комунікативної компетентності в освітньому середовищі. Вона визначає не лише якість взаємодії педагога зі здобувачами, а й загальний психологічний клімат, у якому відбувається навчання.

Освітнє середовище ЗФПО має ряд особливостей, які суттєво впливають на характер і вимоги до міжособистісної взаємодії. По-перше, невеликі академічні групи сприяють формуванню тісніших стосунків, але водночас

посилюють вплив комунікативних особливостей кожного члена групи на загальну групову динаміку. По-друге, тісне поєднання теоретичного навчання з практичною виробничою підготовкою вимагає від здобувачів освіти вміння переносити комунікативні навички між принципово різними контекстами [26; 27]. По-третє, переважання в освітньому процесі прикладних завдань, пов'язаних із реальними виробничими ситуаціями, робить комунікативну компетентність безпосередньо практичним, а не теоретичним інструментом.

Г. Дегтярьова та Л. Руденко у своєму дослідженні констатують, що в закладах фахової підготовки «часто виникає суперечність між декларованою важливістю комунікативної компетентності та її реальним місцем в освітньому процесі» [7]. Комунікативні навички здебільшого формуються стихійно, без спеціально спрямованої роботи. У результаті виникає помітний розрив між формальними академічними досягненнями і реальною якістю комунікативної поведінки здобувачів освіти у виробничих умовах. Подолання цього розриву потребує цілеспрямованої психологічної роботи, яка поєднує діагностику з корекційно-розвивальними заходами.

Принциповим для розуміння ролі комунікативної компетентності у міжособистісній взаємодії в освітньому середовищі є характер самої взаємодії. Г. Балл і С. Максименко наполягають, що тільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій кожен учасник визнається рівноправним суб'єктом зі своїми потребами, смислами і правом на власну позицію, створює умови для повноцінного комунікативного розвитку [25; 2]. У суб'єкт-об'єктній моделі, коли здобувач освіти виступає лише пасивним об'єктом впливу, його комунікативна компетентність не стимулюється до розвитку. Тому характер педагогічного спілкування в ЗФПО є одночасно і показником, і чинником рівня комунікативної компетентності здобувачів освіти.

О. Іваннікова та Т. Гарачук зазначають, що сучасне розуміння педагогічної комунікації вже не зводиться до монологічного передавання знань. Вона передбачає діалог «для встановлення взаєморозуміння з навколишніми людьми», у якому педагог виступає організатором і фасилітатором спільного пошуку

смыслів, а не єдиним носієм істини [11]. Така зміна ролі педагога – від транслятора знань до організатора – висуває якісно нові вимоги до його комунікативної компетентності, що безпосередньо стосується і здобувачів ЗФПО, які самі готуються до педагогічної діяльності.

Аналіз теоретичних підходів дає підстави розглядати комунікативну компетентність як важливий чинник ефективної міжособистісної взаємодії здобувачів освіти. Вона забезпечує активну участь в освітньому процесі, сприяє конструктивній взаємодії з педагогами та іншими здобувачами освіти, полегшує адаптацію до нових умов. Водночас комунікативна компетентність виступає ресурсом формування якісних міжособистісних стосунків, допомагає встановлювати довіру, конструктивно розв'язувати розбіжності і підтримувати психологічно безпечний клімат в академічній групі. Її розвиток тісно пов'язаний із психологічним благополуччям особистості, сприяє позитивній соціальній адаптації, зниженню тривожності та підвищенню задоволеності навчанням і стосунками. Крім того, комунікативна компетентність є важливою передумовою професійного становлення фахівців, діяльність яких відбувається у системі «Людина – Людина», оскільки її рівень безпосередньо впливає на ефективність їхньої професійної взаємодії.

1.3. Комунікативний контроль особистості як складова комунікативної компетентності

Проблема регуляції комунікативної поведінки особистості посідає одне з центральних місць у соціальній психології. Між комунікативним потенціалом людини і тим, як вона реально поводить себе в конкретних ситуаціях, часто існує відчутний розрив. Здійснений аналіз структури та функцій комунікативної компетентності показує, що когнітивні знання, поведінкові вміння та мотиваційна готовність до спілкування самі по собі не гарантують ефективності реальної взаємодії. Реалізація комунікативного потенціалу особистості завжди опосередковується системою регулятивних механізмів, головне місце серед яких

належить комунікативному контролю. Саме він визначає, наскільки свідомо й гнучко людина керує своєю комунікативною поведінкою, наскільки уважно відстежує реакції партнера і вчасно коригує власні дії відповідно до вимог ситуації. У контексті підготовки здобувачів ЗФПО дослідження комунікативного контролю набуває особливої актуальності. Саме в цей період майбутні фахівці активно формують професійні комунікативні стратегії, від якості яких залежатиме ефективність їхньої фахової діяльності.

Поняття комунікативного контролю у психологічній науці тісно пов'язане з концепцією самомоніторингу, яку розробив американський соціальний психолог М. Снайдер. У монографії 1987 року вчений визначив самомоніторинг як індивідуальну схильність людини спостерігати за власним самопред'явленням, управляти ним і контролювати те враження, яке вона справляє на оточення в соціальних ситуаціях [51]. Ця концепція виникла на перетині досліджень соціальної поведінки, теорії ролей і психології особистості й дала відповідь на важливе питання: чому в однакових ситуаціях різні люди поведуться по-різному і як ці відмінності в поведінці пов'язані зі стабільними рисами особистості.

М. Снайдер виділив два полюси самомоніторингу. Люди з високим рівнем уважно стежать за соціальними сигналами й очікуваннями оточення, використовуючи їх як орієнтири для управління своєю поведінкою. Їхня комунікативна поведінка відрізняється значною ситуативною гнучкістю: вони легко адаптуються до вимог конкретної ситуації та особливостей партнера [51]. Навпаки, особи з низьким рівнем самомоніторингу більше орієнтуються на власні внутрішні стани, цінності й переконання. Вони менше схильні до ситуативної адаптації та демонструють більшу послідовність і узгодженість між внутрішніми переконаннями та зовнішньою поведінкою.

Важливо підкреслити, що сам М. Снайдер не ототожнював рівень самомоніторингу з рівнем комунікативної компетентності. На думку науковця, кожен полюс має свої сильні сторони й обмеження, і жоден з них не є апріорі кращим у будь-якій ситуації [51]. Ця позиція є принциповою для нашого

дослідження: ми розглядаємо рівень комунікативного контролю не як критерій, за яким одні здобувачі освіти є «кращими» комунікаторами, а інші – «гіршими», а як індивідуально-психологічну характеристику, яка формує специфічний профіль комунікативної компетентності з властивими йому сильними сторонами та зонами ризику.

У вітчизняній психологічній традиції поняття комунікативного контролю набуло ширшого значення порівняно з концепцією М. Снайдера – загальної здатності особистості свідомо регулювати власну комунікативну поведінку. Г. Товканець та О. Кирилик розглядають комунікативний самоконтроль як невід’ємний компонент професійної компетентності фахівця, що забезпечує усвідомлене управління поведінкою відповідно до вимог ситуації [37]. В. Казібекова підкреслює, що «саме усвідомленість і гнучкість – два ключових фактори комунікативного контролю, які є тими характеристиками, що відрізняють справді компетентного комунікатора від особи, яка просто засвоїла формальні правила спілкування» [12]. У такому розумінні комунікативний контроль є складовою ширшого явища – комунікативної саморегуляції особистості, яка охоплює як усвідомлене, так і неусвідомлене регулювання власної комунікативної поведінки.

В. Семиченко розглядає здатність до комунікативної саморегуляції як одну з ключових ознак зрілої комунікативної компетентності. Якщо людина не здатна свідомо керувати своєю поведінкою залежно від ситуації, вона залишається «заручником» стереотипних реакцій і не може повноцінно використовувати свій комунікативний потенціал [34]. Подібну думку висловлює Л. Орбан-Лембрик, підкреслюючи, що «ефективна міжособистісна взаємодія неможлива без постійного моніторингу ситуації і своєчасного коригування власних дій» [29]. Таким чином, комунікативний контроль не є окремою ізольованою характеристикою особистості, а виступає регулятивним механізмом, який пронизує всю структуру комунікативної компетентності.

Дослідження показують, що особи з різним рівнем комунікативного контролю формують характерні особистісні профілі зі своїми сильними сторонами і ризиками.

Особистості, у кого рівень контролю високий, зазвичай мають розвинену соціальну сенситивність. Вони добре зчитують емоційні стани партнера, відчують приховані комунікативні наміри і швидко адаптуються до різних соціальних контекстів. В освітньому та професійному середовищі такі люди легше будують стосунки з різними партнерами, рідше потрапляють у непорозуміння і краще справляються з нестандартними ситуаціями. В. Зарицька, М. Варакута та В. Корсунська зазначають, що в умовах дистанційного навчання «комунікативна компетентність перетворюється з інструменту академічного успіху на ключовий психологічний ресурс адаптації» [8].

Водночас надмірно виражений комунікативний контроль має й певні психологічні ризики. Постійне управління власним самопред'явленням і залежність від того, яке враження справляєш на оточення, можуть призводити до відчуження від власних істинних реакцій, емоційного виснаження та дефіциту глибокого, справжнього контакту з партнером [51]. Т. Яценко, аналізуючи психологічні захисти у спілкуванні, зазначає, що за надмірно контрольованою поведінкою часто ховаються глибинні тривоги, пов'язані зі страхом відторгнення або осуду. Намагаючись завжди «правильно» справляти враження, людина фактично уникає справжнього контакту, зберігаючи психологічно безпечну дистанцію [43].

Особи з низьким рівнем комунікативного контролю, навпаки, демонструють більшу узгодженість між внутрішніми переживаннями і зовнішньою поведінкою. Їхнє спілкування зазвичай більш спонтанне, безпосереднє й автентичне, що часто сприймається оточенням як щирість і відкритість [51]. Водночас недостатній контроль пов'язаний зі зниженою ситуативною гнучкістю. Таким людям може бути складніше швидко адаптуватися до мінливих вимог партнера чи контексту.

О. Корніяка на основі емпіричного дослідження зазначає, що «кореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності більш тісні й розгалужені на етапі вторинної, ніж первинної, професіоналізації», оскільки людина накопичує різноманітні комунікативні стратегії [19, с. 9]. Більшість здобувачів ЗФПО перебуває саме на етапі первинної професіоналізації, а отже, структура їхньої комунікативної компетентності ще не є усталеною. Вона активно формується, що робить цей період особливо сприятливим для цілеспрямованого розвитку комунікативного контролю.

Комунікативний контроль не є ізольованою психологічною властивістю. Він функціонує в системі інших особистісних характеристик і пов'язаний з ними складними взаємозв'язками. Особливого значення з огляду на завдання нашого дослідження набувають зв'язки комунікативного контролю з рефлексією, тривожністю та стратегіями психологічного захисту в спілкуванні.

Г. Балл зазначає, що рефлексивна здатність особистості є необхідною умовою свідомої комунікативної саморегуляції. Тільки людина, яка може осмислювати власну поведінку та її наслідки для партнера, здатна свідомо її коригувати. Підкреслюючи важливість раціонально-рефлексивної свідомості, учений спирається на думку, що така свідомість є «необхідною цінністю культури, зокрема сучасної. Без раціональності ми деградуємо» [2, с. 13]. Відповідно, розвиток комунікативного контролю нерозривно пов'язаний з розвитком рефлексивних навичок, і навпаки – обмеження рефлексії унеможлиблює свідоме управління комунікативною поведінкою. С. Шевченко та Н. Фалько підтверджують, що «розвиток рефлексії (самоусвідомлення, самоаналіз) своїх комунікативних можливостей, позиції у спілкуванні» пов'язаний із більш диференційованим і усвідомленим управлінням комунікативною поведінкою, тоді як низька рефлексія часто призводить до ригідності реакцій [41]. Це підтверджує обґрунтованість включення до діагностичного інструментарію нашого дослідження методик, що фіксують не лише рівень комунікативних умінь, а й здатність здобувачів освіти до усвідомлення власної комунікативної поведінки.

Зв'язок між комунікативним контролем і тривожністю нелінійний. З одного боку, певний рівень усвідомленості власної комунікативної поведінки та відповідальності за те, яке враження особистість справляє на інших, може сприяти помірній тривожності, що мобілізує її до більш ретельної підготовки й уважності в ситуаціях взаємодії. З іншого боку, надмірна зосередженість на управлінні власним образом нерідко є симптомом або чинником підвищеної соціальної тривожності, яка дезорганізує комунікативну поведінку [48; 43]. В. Рибалка звертає увагу на те, що «в структурі особистості комунікативна сфера тісно пов'язана з афективно-мотиваційною, рівень комунікативного контролю не може адекватно оцінюватися у відриві від загального емоційного фону особистості та її базових мотивів у спілкуванні» [32].

Суттєвим є також зв'язок комунікативного контролю з особистісною гнучкістю, здатністю особистості змінювати поведінкові стратегії залежно від умов ситуації, не втрачаючи при цьому власної ідентичності. С. Максименко підкреслює, що людина, яка перебуває в активному суб'єктному саморозвитку, здатна змінювати поведінкові стратегії залежно від ситуації, не втрачаючи при цьому цілісності власного «Я» [25]. Саме така гнучкість відрізняє здорову, адаптивну форму комунікативного контролю від конформістського підпорядкування зовнішнім вимогам.

Проведений аналіз дозволяє визначити місце комунікативного контролю в загальній структурі комунікативної компетентності. Вона постає як система взаємопов'язаних когнітивного, поведінкового, афективно-мотиваційного та рефлексивного компонентів. У цьому контексті комунікативний контроль доцільно розглядати не як окремий самостійний компонент, а як регулятивний механізм, що забезпечує узгоджене функціонування цих компонентів у реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Саме тому в емпіричній частині нашого дослідження рівень комунікативного контролю розглядається не як ізольована характеристика, а як регулятивний показник, що дозволяє зрозуміти, яким чином різні складові комунікативної компетентності здобувачів ЗФПО реалізуються або, навпаки, блокуються у реальних ситуаціях взаємодії.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз, здійснений у першому розділі, виявив три головні напрями, які разом формують дослідницьку рамку для емпіричної частини нашої роботи.

Перший напрям стосується самого розуміння комунікативної компетентності. Це поняття пройшло довгий шлях від лінгвістичної категорії (Д. Хаймс, 1972) до інтегральної психологічної характеристики особистості. Нині більшість дослідників розглядають її як єдине ціле, що поєднує когнітивний, поведінковий, афективно-мотиваційний і рефлексивний компоненти. Важливо, що ці компоненти не просто додаються один до одного, а постійно взаємодіють. Людина може досконало знати правила ефективного спілкування, але через тривожність або брак внутрішньої готовності так і не застосовувати їх у реальній взаємодії. Саме тому поверхневе формування комунікативної компетентності, наприклад, зосередження лише на відпрацюванні мовленнєвих умінь, рідко дає стійкий результат.

Другий напрям пов'язаний з тим, як комунікативна компетентність виявляє себе в навчальній та професійній діяльності здобувачів закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО). Освітнє середовище ЗФПО має складний комунікативний простір, де здобувач освіти одночасно взаємодіє з педагогами, одногрупниками, та під час практики – з наставниками і роботодавцями. Кожна з цих комунікативних ситуацій передбачає свій стиль спілкування. Здобувачі освіти, які вміють гнучко переключатися між формальним і неформальним спілкуванням, легше адаптуються, демонструють вищу навчальну мотивацію і рідше відчують себе ізольованими в групі. Додатковим викликом стає значна вікова неоднорідність контингенту. В одній академічній групі можуть навчатися люди від 18 до 50 років, із зовсім різним життєвим і комунікативним досвідом. Для одних ця різноманітність стає ресурсом, для інших – додатковим навантаженням.

Третій напрям, який безпосередньо підводить до емпіричної частини нашого дослідження, спрямований на аналіз комунікативного контролю. Концепція самомоніторингу М. Снайдера показала, що між тим, що людина потенційно вміє і знає, і тим, як вона реально поводить себе в ситуації спілкування, стоїть індивідуальна схильність свідомо керувати своїм самопред'явленням і відстежувати реакції партнера. Важливо, що високий і низький рівень контролю не є кращим чи гіршим самі по собі. Кожен має свої сильні сторони й свої ризики. Людина з високим рівнем комунікативного контролю часто виглядає гнучкою у спілкуванні, але іноді це супроводжується віддаленням від власних справжніх почуттів і труднощами у встановленні глибокого контакту. Людина з низьким контролем, навпаки, виглядає щирою і послідовною, проте частіше стикається з труднощами в ситуаціях, які вимагають швидкої адаптації.

Особливо важливим є висновок про місце комунікативного контролю в структурі комунікативної компетентності. Це не окремий п'ятий компонент поряд із когнітивним, поведінковим, афективно-мотиваційним і рефлексивним. Він є тим механізмом, який активізує і узгоджує роботу всіх інших компонентів у реальній ситуації. Тому рівень комунікативного контролю впливає не на якийсь один аспект, а на загальний характер і профіль компетентності.

Аналіз показав, що в закладах фахової передвищої освіти комунікативна компетентність виконує подвійну функцію: вона є одночасно засобом навчальної взаємодії і предметом цілеспрямованого формування. Для майбутніх майстрів виробничого навчання та фахівців у сфері «Людина – Людина» комунікативна компетентність – це не абстрактна теоретична категорія, а щоденний інструмент професійної діяльності, який формується вже в процесі навчання. Важливо при цьому не лише розвивати комунікативну компетентність, а й з'ясувати, як різні рівні комунікативного контролю впливають на її структуру і профіль. Саме це завдання реалізується в емпіричній частині роботи.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ КОМУНІКАТИВНОГО КОНТРОЛЮ

2.1. Організація, методи дослідження та обґрунтування обраних методик

Теоретичний аналіз, проведений у першому розділі, дозволив зрозуміти сутність і структуру комунікативної компетентності особистості, визначити місце комунікативного контролю як її регулятивного компонента та обґрунтувати, яким чином рівень комунікативного контролю пов'язаний із характером комунікативних установок, емоційних бар'єрів, стратегій психологічного захисту та комунікативних умінь. Однак теоретичні положення потребують емпіричної перевірки на реальній вибірці здобувачів освіти ЗФПО.

Мета емпіричної частини роботи полягає у виявленні психологічних особливостей складових комунікативної компетентності у здобувачів освіти ЗФПО з різним рівнем комунікативного контролю та встановленні статистично значущих відмінностей між групами. Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання: визначити рівень комунікативного контролю у досліджуваних та розподілити їх на групи; виявити особливості комунікативних установок у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю; дослідити характер емоційних бар'єрів у спілкуванні; встановити домінуючі стратегії психологічного захисту; визначити рівень розвитку комунікативних умінь; здійснити статистичний аналіз міжгрупових відмінностей за всіма дослідженими показниками.

Дослідження проводилося на базі Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу. Це державний заклад фахової передвищої освіти, який здійснює підготовку за спеціальностями «Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові

технології)», «Професійна освіта (Цифрові технології)» та «Облік і оподаткування». Унаслідок повномасштабної військової агресії росії проти України коледж двічі змінив місце розташування і на момент проведення дослідження тимчасово функціонував на базі ВСП «Гусятинський фаховий коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя» (с-ще Гусятин, Тернопільська область).

У 2025–2026 навчальному році освітній процес у закладі організовано в дистанційній формі з використанням корпоративного пакету Google Workspace for Education. Навчальні заняття, консультації та поточний контроль здійснюються через платформи Google Classroom і Google Meet. За таких умов психологічне дослідження також проводилося в онлайн-форматі: методики були адаптовані до цифрового середовища та представлені здобувачам освіти у вигляді структурованих анкет через Google Forms.

Дистанційний формат дослідження унеможлилював безпосередній контакт з учасниками та повний контроль умов проходження методик. Водночас він забезпечував зручність для здобувачів освіти, анонімність відповідей і відсутність соціального тиску, що могло позитивно вплинути на щирість відповідей, особливо щодо питань, пов'язаних із комунікативними труднощами та емоційними бар'єрами.

У дослідженні взяли участь 54 здобувачі освіти денної форми навчання віком від 18 до 50 років. Така вікова неоднорідність вибірки відображає специфіку контингенту закладу. Поряд із молоддю, яка щойно закінчила школу, тут навчаються й дорослі люди, які поєднують навчання з роботою. За гендерним складом вибірка переважно чоловіча: приблизно 70 % учасників – чоловіки і 30 % – жінки. Критеріями відбору учасників слугували добровільна згода на участь у дослідженні, активна участь в онлайн-заходах закладу та наявність досвіду дистанційного навчання.

Дослідження проходило у три послідовні етапи. На першому, підготовчому, етапі було здійснено теоретичний аналіз наукової літератури з проблем комунікативної компетентності та комунікативного контролю,

сформульовано мету й гіпотезу, визначено методичний інструментарій та організовано процедуру збору даних. Методики адаптовано до онлайн-формату, підготовлено цифрові анкети у Google Forms із чіткими інструкціями для учасників.

На другому, діагностичному (констатувальному), етапі проводилося безпосереднє психодіагностичне обстеження. Учасники проходили методики в зручний для них час, відповідаючи на запитання онлайн-анкет. Послідовність методик для кожного учасника була однаковою, що забезпечувало стандартизованість умов збору даних. За результатами першої методики (М. Снайдера) здобувачі освіти були розподілені за рівнями комунікативного контролю та сформовані дві дослідницькі групи для подальшого порівняльного аналізу.

На третьому, аналітичному, етапі проведена кількісна та якісна обробка отриманих даних. Статистична обробка виконана за допомогою програм Microsoft Excel та Statistica 10: визначені середні значення (M) та стандартні відхилення (δ) за всіма шкалами обраних методик, проведений порівняльний аналіз міжгрупових відмінностей за допомогою t -критерію Стьюдента для незалежних вибірок. На основі отриманих результатів здійснена психологічна інтерпретація та сформульовані висновки.

Під час організації та проведення дослідження ми дотримувалися основних етичних принципів психологічної роботи. Усі учасники брали участь у дослідженні добровільно та були поінформовані про його цілі та процедуру. Збір даних проводився анонімно. Жодних персональних даних, які могли б ідентифікувати конкретного учасника, не збирали й не фіксували. Отримані результати використовувалися виключно в наукових цілях, узагальнено, без будь-якої можливості встановлення зв'язку між відповідями та конкретною особою. Дотримання принципів конфіденційності та ненанесення шкоди є обов'язковою умовою будь-якого психологічного дослідження, особливо в онлайн-середовищі, де учасники можуть відчувати підвищену вразливість.

Для досягнення мети дослідження ми дібрали комплекс із п'яти стандартизованих методик. Кожна з них спрямована на вимірювання певного компонента комунікативної компетентності. Вибір методик безпосередньо зумовлений логікою теоретичного аналізу, проведеного в першому розділі. Комунікативна компетентність там розглядається як інтегральне утворення, що включає регулятивний (комунікативний контроль), установчий (комунікативні установки), емоційний (бар'єри у встановленні емоційних контактів), захисний (стратегії психологічного захисту) та операційно-поведінковий (комунікативні вміння) компоненти. Відповідно до цієї структури підбиралися й методики.

Методика 1. Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера (*Додаток А*)

Методику розробив американський соціальний психолог М. Снайдер у рамках концепції «моніторингу» власної поведінки (self-monitoring) [51; 30, с. 92–93]. Означена методика спрямована на виявлення рівня комунікативного контролю, тобто здатності особистості усвідомлено регулювати свою поведінку в ситуаціях соціальної взаємодії залежно від контексту, вимог ситуації та очікувань партнера.

Тест складається з 10 тверджень, які описують типові реакції людини під час спілкування. Респондент обирає один із двох варіантів відповіді: «вірно» або «невірно» стосовно себе. Підрахунок балів здійснюється за ключем: один бал нараховується за відповідь «невірно» на запитання № 1, 5, 7 та за відповідь «вірно» на всі інші запитання. Загальна сума балів може коливатися від 0 до 10 і відповідає одному з трьох рівнів комунікативного контролю.

Низький рівень (0–3 бали) характерний для осіб зі стійкою, незмінною поведінкою в різних ситуаціях. Такі люди схильні до безпосереднього, спонтанного самовираження і не прагнуть підлаштовувати свою поведінку під очікування оточення. З одного боку, це проявляється у щирості та відвертості; з іншого – може сприйматися партнерами як надмірна прямолінійність або недостатня соціальна гнучкість.

Середній рівень (4–6 балів) відображає помірну здатність до регуляції власної поведінки у спілкуванні. Така людина залишається щирою у проявах емоцій, але водночас може враховувати очікування оточення й коригувати свої дії там, де це справді доцільно.

Високий рівень (7–10 балів) притаманний особам, які добре орієнтуються в соціальних ситуаціях, гнучко адаптують свою поведінку, вміють прогнозувати враження, яке справляють на інших, і свідомо ним управляти. Водночас надмірний контроль може ускладнювати спонтанне самовираження і створювати певне психологічне напруження під час спілкування.

У нашому дослідженні методика М. Снайдера виконує подвійну функцію: по-перше, дозволяє визначити рівень комунікативного контролю кожного учасника і на цій підставі сформулювати дві контрастні групи. По-друге, саме цей рівень стає незалежною змінною, відносно якої ми далі аналізуємо відмінності за всіма іншими показниками комунікативної компетентності.

Методика 2. Методика вивчення комунікативних установок особистості (МВКУ) А. Івашова та Є. Заїки (*Додаток Б*)

Методика розроблена вітчизняними психологами А. Івашовим та Є. Заїкою і спрямована на діагностику комунікативних установок та особливостей самомоніторингу особистості у спілкуванні. В основі методики лежить уявлення про те, що характер взаємодії людини з партнером визначається стійкими диспозиційними утвореннями – комунікативними установками, які виявляються в типових способах вступати у взаємодію і реагувати різні комунікативні ситуації.

Теоретичним підґрунтям методики є концепція трьох его-станів Е. Берна [45]: «Дитя» – спонтанний, емоційний, безпосередній спосіб реагування; «Батько» – нормативний, оцінювальний, директивний; «Дорослий» – раціональний, виважений, орієнтований на реальність. Кожна з цих позицій може реалізовуватися в одному з чотирьох типів спілкування: гармонійному (відкритому, особистісно орієнтованому), формальному (регульованому

нормами і ролями), відгородженому (дистанційованому) та конфліктному (напруженому, захисно-агресивному).

Опитувальник складається з 18 тверджень, на кожне з яких респондент відповідає «так» або «ні». Після підрахунку балів за кожним фактором визначається провідна его-позиція, домінуючий тип спілкування та найбільш виражені комунікативні установки.

Цю методику було включено до дослідницького інструментарію, оскільки комунікативні установки є відносно стійкими утвореннями, які визначають загальну спрямованість особистості в ситуаціях взаємодії. Характер цих установок тісно пов'язаний з рівнем особистісної зрілості та здатністю до саморегуляції в спілкуванні. Тому порівняння комунікативних установок у групах з різним рівнем комунікативного контролю дає можливість емпірично перевірити ключове положення нашої гіпотези.

Методика 3. Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка (*Додаток В*)

Методика розроблена В. Бойком і спрямована на виявлення емоційних бар'єрів, які заважають встановленню ефективних контактів із партнерами у спілкуванні [40, с. 97–99]. В основі методики лежить уявлення про те, що більшість проблем у комунікації виникає не через брак знань чи умінь, а саме через труднощі в емоційній сфері – невміння керувати власними емоційними реакціями, їх неадекватний або надмірний прояв, а також небажання зближуватися з іншими людьми на особистісному рівні.

Опитувальник складається з 25 тверджень, на які респондент відповідає «так» або «ні». За кожен відповідь «так» нараховується один бал. Усі твердження об'єднані в п'ять субшкал, що відображають різні типи емоційних перешкод.

Невміння керувати емоціями, дозувати їх – труднощі, пов'язані зі стримуванням або дозуванням прояву неприємних переживань і напруження в ситуаціях взаємодії.

Неадекватний прояв емоцій – емоційні реакції, що не відповідають реальному контексту ситуації спілкування за інтенсивністю або характером.

Нерозвиненість, негнучкість емоцій – труднощі у вираженні партнеру емоційної підтримки, уваги, співчуття чи співпереживання, а також обмеженість репертуару довільних емоційних проявів.

Домінування негативних емоцій – стійка тенденція до переважання негативних емоційних станів (роздратованість, незадоволеність, знижений настрій, песимістичність), які ускладнюють взаємодію.

Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі – схильність уникати особистісних, неформальних контактів, приховувати симпатію до партнера та відчувати напруження при глибшому емоційному зближенні.

Загальний бал за методикою показує рівень емоційної ефективності у спілкуванні. Від 0–2 балів (перший рівень) може свідчити про нещирість у відповідях або занижену самооцінку, тоді як 13 і більше балів (п'ятий рівень) вказує на те, що емоції явно перешкоджають встановленню контактів з іншими людьми.

Методика 4. Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В. Бойка (*Додаток Г*)

Ця методика також розроблена В. Бойком і спрямована на визначення провідної стратегії, яку особистість використовує в ситуаціях комунікативного напруження [17, с. 39–44]. Її теоретична основа ґрунтується на тому, що в умовах загрози, конфлікту чи тиску з боку партнера людина зазвичай вдається до певного стійкого способу реагування, який і стає її домінуючою стратегією захисту власної психологічної реальності.

Опитувальник складається з 24 тверджень, кожне з яких описує конкретну ситуацію спілкування. До кожного твердження пропонується три варіанти відповіді, що відповідають трьом можливим стратегіям захисту. Домінуюча стратегія визначається за кількістю обраних відповідей кожного типу.

Методика виділяє три основні стратегії психологічного захисту у спілкуванні.

Миролюбність – стратегія, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер. Людина схильна до партнерства, співробітництва, пошуку компромісу,

готова поступатися заради збереження конструктивних стосунків і власної гідності.

Уникнення – стратегія, що базується на економії інтелектуальних та емоційних ресурсів. Особистість уникає конфліктних зон і ситуацій напруження, не вступає у відкрите протистояння, відступає або мінімізує контакт.

Агресія – стратегія активного захисту. Людина реагує на загрозу безпосередньо й енергійно, використовуючи тиск, жорстке відстоювання своєї позиції та протистояння.

Важливо, що жодна зі стратегій не є однозначно «правильною» чи «неправильною» – вибір залежить від контексту ситуації та індивідуальних особливостей людини. Водночас надмірна фіксація на одній стратегії, особливо на агресії або уникненні, свідчить про недостатню гнучкість комунікативної поведінки і може розглядатися як обмеження комунікативної компетентності.

Методика 5. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха (*Додаток Д*)

Тест розроблений американським психологом Л. Міхельсоном і адаптований для україномовної аудиторії Ю. Гільбухом [42, с. 18–25]. Методика спрямована на оцінку рівня комунікативної компетентності та якості сформованих комунікативних умінь особистості в конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

На відміну від попередніх методик, тест Міхельсона побудований за принципом «правильної відповіді». У ньому існує еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, асертивному стилю взаємодії. Саме завдяки цьому тест дозволяє проводити операційну діагностику реальних комунікативних умінь.

Опитувальник містить 27 ситуацій соціальної взаємодії, до кожної з яких пропонується по п'ять варіантів поведінки. Респондент обирає той варіант, який, на його думку, найкраще відображає його реальну поведінку в описаній ситуації. Кожен варіант належить до одного з трьох типів реагування: компетентного (асертивного), залежного або агресивного.

Компетентний (асертивний) стиль характеризується здатністю чітко і поважно висловлювати власні думки, почуття та потреби, водночас враховуючи позицію партнера. Це стиль рівноправного, конструктивного діалогу.

Залежний стиль проявляється в тенденції поступатися партнеру, уникати відстоювання власної позиції та займати «нижчу» позицію в стосунках. Такі люди часто відчують труднощі з відмовою, висловленням незгоди чи зверненням по допомогу.

Агресивний стиль, навпаки, передбачає позицію «вище» за партнера, ігнорування його почуттів і інтересів, а також реагування тиском або погрозою.

Завдяки цій методиці можна визначити не лише загальний стиль реагування, а й рівень сформованості конкретних комунікативних умінь: реагування на критику (справедливу й несправедливу), вміння відмовити на прохання, реагування на провокаційну поведінку, здатність звертатися з проханням, а також надавати й приймати емоційну підтримку.

У структурі нашого дослідницького інструментарію тест Л. Міхельсона виконує роль операційного рівня. Якщо попередні методики фіксують переважно диспозиції, установки та стратегії особистості у спілкуванні, то ця дозволяє оцінити реальну поведінкову складову комунікативної компетентності.

Кількісна обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою комп'ютерних програм Microsoft Excel та Statistica 10. Спочатку було розраховано середні значення (M) і стандартні відхилення (δ) за всіма шкалами в обох групах. Для порівняння груп з різним рівнем комунікативного контролю застосовано t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок (за умови нормальності розподілу). Рівні статистичної значущості визначалися так: $p \leq 0,05$ – достовірний, $p \leq 0,01$ – високий, $p \leq 0,001$ – дуже високий. Відмінності з $p > 0,05$ вважалися статистично недостовірними.

Якісна інтерпретація результатів проводилася з урахуванням теоретичних положень, викладених у першому розділі, та психологічного змісту виявлених відмінностей.

Таким чином, п'ять обраних методик утворюють цілісний діагностичний комплекс, який охоплює регулятивний, установчий, емоційний, захисний та операційно-поведінковий компоненти комунікативної компетентності і забезпечує всебічне вивчення її психологічних особливостей у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

2.2. Дослідження особливостей комунікативних установок, комунікативних бар'єрів та комунікативних здібностей як складових комунікативної компетентності у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю

Реалізація емпіричного дослідження передбачала послідовне використання п'яти психодіагностичних методик і порівняльний аналіз отриманих результатів між групами здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю. Результати викладено відповідно до логіки дослідження: спочатку представлені дані первинної діагностики рівня комунікативного контролю та обґрунтоване формування дослідницьких груп, після чого здійснюється порівняльний за основними компонентами комунікативної компетентності – комунікативними установками, емоційними бар'єрами, стратегіями психологічного захисту та комунікативними вміннями.

Первинну діагностику рівня комунікативного контролю проведено за допомогою тесту М. Снайдера. Отримані результати дозволили розподілити всіх 54 учасників дослідження за трьома рівнями комунікативного контролю. Розподіл представлений в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл здобувачів освіти за рівнями комунікативного контролю

Рівень комунікативного контролю	Кількість осіб	Відсоткова частка (%)
Високий	16	29,63
Середній	24	44,44
Низький	14	25,93

Як видно з таблиці 2.1, у досліджуваній вибірці переважає середній рівень комунікативного контролю. Його виявлено у 24 здобувачів освіти, що становить 44,44 % вибірки. Це означає, що майже половина учасників дослідження характеризується помірною здатністю регулювати свою поведінку в спілкуванні. Вони здатні зважати на очікування оточення і можуть коригувати свою поведінку залежно від ситуації, водночас зберігаючи помітний рівень щирості та безпосередності у вираженні емоцій.

Високий рівень комунікативного контролю виявлено у 16 осіб (29,63 % вибірки). Такі здобувачі освіти добре орієнтуються у соціальних ситуаціях, гнучко адаптують свою поведінку, вміють прогнозувати враження, яке справляють на партнера, і свідомо керувати самопред'явленням. Водночас, як зазначає М. Снайдер, висока схильність до управління власним образом часто супроводжується психологічним напруженням у неформальному спілкуванні та певним обмеженням спонтанного самовираження [51].

Низький рівень комунікативного контролю зафіксовано у 14 здобувачів освіти (25,93 % вибірки). Для цих учасників характерна відносно стабільна поведінка в різних ситуаціях, щире і безпосереднє самовираження без суттєвої адаптації до очікувань оточення. З одного боку, така особливість сприяє відкритості, з іншого – може призводити до недостатньої ситуативної гнучкості, що в окремих випадках ускладнює ефективну взаємодію

Для глибшого розуміння отриманих результатів наведемо узагальнену психологічну характеристику обох дослідницьких груп.

Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються розвиненою здатністю свідомо управляти своєю комунікативною поведінкою. Респонденти добре орієнтуються в соціальних ситуаціях, уміло адаптують стиль спілкування до різних партнерів і контекстів, дотримуються прийнятих норм етикету і рідко дозволяють собі імпульсивні реакції. У ситуаціях напруження чи конфлікту такі особи зазвичай зберігають витримку, вміють вести конструктивну розмову та знаходити компроміс.

Водночас надмірна увага до того, яке враження вони справляють на оточення, часто породжує певну скутість у неформальному спілкуванні, ускладнює спонтанне самовираження і створює відчуття постійної «роботи над собою». В умовах дистанційного навчання, де взаємодія відбувається переважно через текстові та відеоповідомлення, високий комунікативний контроль дає певні переваги. В. Зарицька, М. Варакута та В. Корсунська підкреслюють, що в умовах онлайн-освіти здатність до усвідомленої регуляції комунікативної поведінки стає ключовим ресурсом адаптації [8]. Саме тому такі здобувачі освіти краще формулюють думки, контролюють тон і зміст повідомлень, завдяки чому рідше потрапляють у непорозуміння через імпульсивність.

Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю відрізняються більшою безпосередністю та відкритістю у спілкуванні. Їхня поведінка залишається відносно стабільною в різних ситуаціях. Вони рідко коригують свої реакції під очікування партнера, що часто сприймається як щирість і природність.

Проте недостатня гнучкість комунікативної поведінки нерідко призводить до непорозумінь, надмірної прямолінійності або емоційних реакцій, які не відповідають контексту ситуації. В. Зарицька, М. Варакута та В. Корсунська, а також М. Заушнікова та Ю. Тонкопей зазначають, що особливо помітно це проявляється в умовах дистанційної взаємодії, коли відсутні невербальні сигнали. Імпульсивність і слабкий контроль висловлювань можуть суттєво ускладнювати комунікацію, особливо у змішаних за віком групах, де різниця в комунікативному досвіді між учасниками є досить великою [8; 9].

Отримані дані є характерними цілком характерні для вибірок здобувачів освіти ЗФПО і добре відображають особливості контингенту закладу: широкий віковий діапазон (від 18 до 50 років) і те, що значна частина учасників поєднує навчання з трудовою діяльністю. Дорослі здобувачі освіти, які вже мають сформований соціальний і професійний досвід, частіше демонструють середній рівень комунікативного контролю як найбільш збалансований спосіб регуляції поведінки в різних соціальних контекстах. На думку О. Корніяки, у процесі

первинної та вторинної професіоналізації відбувається поступове ускладнення і диференціація комунікативних стратегій особистості, що, зокрема, виявляється у формуванні більш гнучкого комунікативного контролю [19].

Необхідно також врахувати специфіку нашої вибірки, яка могла вплинути на отриманий розподіл. По-перше, у ній переважали чоловіки (близько 70%). У дослідженнях М. Снайдера з комунікативного контролю неодноразово фіксувалися гендерні відмінності. Жінки демонструють вищу схильність до моніторингу власної комунікативної поведінки, що пов'язується з особливостями соціалізації та засвоєними гендерними ролями [51]. Тому переважання чоловічої частини могло дещо знизити загальну частку високого рівня комунікативного контролю і збільшити частку середнього та низького рівнів.

По-друге, на результати міг вплинути дистанційний формат навчання і психодіагностики. Як зазначають В. Зарицька, М. Варакута та В. Корсунська, в умовах онлайн-взаємодії у здобувачів освіти часто виникає так звана «зум-втома» та відчуття ізоляції. Це може тимчасово знижувати усвідомленість власної комунікативної поведінки і впливати на самооцінку рівня комунікативного контролю [8]. Усе це вимагає врахування при інтерпретації отриманих даних і наголошує на необхідності обережного узагальнення результатів за межі конкретної вибірки.

Відповідно до мети дослідження та висунутої гіпотези ми сформуваємо дві дослідницькі групи на основі полярних рівнів комунікативного контролю:

- група 1 – здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю (n=16);
- група 2 – здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю (n=14).

Здобувачі освіти із середнім рівнем комунікативного контролю (n=24) до порівняльного аналізу не включалися. Мета дослідження полягала тому, щоб виявити психологічні особливості, пов'язані саме з полярними рівнями регуляції комунікативної поведінки. Такий підхід дозволяє отримати більш чіткі й

контрастні дані щодо відмінностей між групами і є досить поширеним у порівняльних психологічних дослідженнях [9; 41].

Нерівна кількість учасників у групах (16 і 14 осіб) є природним наслідком реального розподілу за рівнями комунікативного контролю в нашій вибірці. Він не впливає на коректність застосування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, адже цей критерій дозволяє порівнювати групи різного розміру.

Для виявлення особливостей комунікативних установок здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю ми використали методику вивчення комунікативних установок особистості (МВКУ) А. Івашова та Є. Заїки. Результати порівняльного аналізу між групами представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Порівняльний аналіз показників комунікативних установок здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю (бали)

Шкали	Група 1 (високий КК) M±δ	Група 2 (низький КК) M±δ	t	p
Д «Дитя»	1,75±0,68	2,21±0,72	-1,79	p>0,05
Б «Батько»	2,44±0,73	1,86±0,77	2,11	p≤0,05
В «Дорослий»	2,81±0,75	1,57±0,65	4,85	p≤0,001
Г «Гармонійний»	2,19±0,75	2,14±0,86	0,17	p>0,05
Ф «Формальний»	2,06±0,77	1,79±0,80	0,94	p>0,05
О «Відгороджений»	2,13±0,81	1,64±0,74	1,73	p>0,05
К «Конфліктний»	1,63±0,62	2,29±0,83	-2,44	p≤0,05

Аналіз даних таблиці 2.2 показує, що за більшістю шкал методики статистично достовірних відмінностей між групами не виявлено. Відсутність значущих відмінностей за его-станом «Дитя» (t=-1,79; p>0,05), а також за типами спілкування «Гармонійний» (t=0,17; p>0,05), «Формальний» (t=0,94; p>0,05) та «Відгороджений» (t=1,73; p>0,05) свідчить про те, що ці особливості комунікативних установок притаманні здобувачам освіти незалежно від рівня їхнього комунікативного контролю. Разом з тим були виявлені статистично значущі відмінності за трьома шкалами, які представляють особливий інтерес у контексті нашої гіпотези.

За его-станом «Батько» виявлено статистично значущу різницю між групами ($t=2,11$; $p\leq 0,05$). Середній показник у здобувачів освіти з високим рівнем комунікативного контролю ($M=2,44\pm 0,73$) суттєво вищий, ніж у групі з низьким рівнем ($M=1,86\pm 0,77$).

Батьківська его-позиція характеризує особистість, яка схильна до відповідального, нормативно зорієнтованого стилю взаємодії. Вона дотримується усталених правил спілкування, орієнтується на соціальні стандарти й здатна до опіки та підтримки партнера. Вищий показник за цією шкалою у здобувачів освіти з розвиненим комунікативним контролем виглядає цілком закономірно. Свідоме дотримання норм і правил взаємодії є одним із природних проявів загальної здатності регулювати свою комунікативну поведінку. Як зазначає Е. Берн, батьківська позиція передбачає внутрішню систему засвоєних норм і цінностей, яка регулює поведінку особистості у взаємодії з іншими [35]. Саме тому вищий рівень комунікативного контролю логічно поєднується з більш вираженою батьківською его-позицією.

Найбільш вираженою і статистично значущою виявилася відмінність за его-станом «Дорослий» ($t=4,85$; $p\leq 0,001$). Середній показник у групі з високим рівнем комунікативного контролю ($M=2,81\pm 0,75$) майже вдвічі вищий, ніж у групі з низьким рівнем ($M=1,57\pm 0,65$).

Дорослий его-стан є ознакою психологічно зрілого, раціонально-рефлексивного підходу до спілкування. Особистість здатна об'єктивно оцінювати ситуацію, приймати зважені рішення та вести конструктивний діалог на засадах взаємоповаги. Результат свідчить, що здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю значно частіше реалізують у спілкуванні зрілу, рефлексивну позицію.

Такий висновок узгоджується з теоретичними положеннями, сформульованими в першому розділі. Комунікативний контроль як регулятивний механізм передбачає здатність особистості усвідомлювати власну поведінку та свідомо її коригувати – саме ці якості є ознаками дорослої позиції за Е. Берном [45]. Подібну думку висловлює й С. Максименко, зазначаючи, що

здатність до рефлексивного осмислення власного досвіду є необхідною умовою особистісного розвитку і продуктивного спілкування [25].

Окремого коментаря заслуговує відсутність статистично значущих відмінностей за его-станом «Дитя» ($p > 0,05$), хоча показник у групі з низьким рівнем комунікативного контролю дещо вищий (група 2: $M = 2,21$; група 1: $M = 1,75$). Хоча різниця не досягає рівня статистичної значущості, загальна тенденція узгоджується з теоретичними уявленнями про особливості комунікативної поведінки осіб з низьким рівнем контролю: більша спонтанність, імпульсивність та емоційна безпосередність є рисами дитячої его-позиції. Проте через відносно невеликі розміри груп ($n=16$ і $n=14$) ця різниця не досягає статистичної значущості, тому інтерпретувати її необхідно обережно.

Щодо типів спілкування, то єдина статистично значуща відмінність виявлена за «Конфліктним» типом ($t=-2,44$; $p \leq 0,05$). Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю ($M=2,29 \pm 0,83$) демонструють вищу схильність до конфліктного стилю взаємодії порівняно з групою високого рівня ($M=1,63 \pm 0,62$).

Конфліктний тип спілкування характеризується безкомпромісністю, наполегливим відстоюванням власної позиції, зниженою толерантністю до думки партнера та готовністю активно захищати свою суб'єктивну реальність. У здобувачів освіти з недостатньо розвиненим комунікативним контролем, які зазвичай не коригують свою поведінку відповідно до ситуаційних вимог, така конфліктність виглядає закономірним наслідком нижчої соціальної гнучкості.

За типами «Гармонійний», «Формальний» та «Відгороджений» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($p > 0,05$). Водночас необхідно зауважити, що середні показники за «Відгородженим» типом дещо вищі у групі з високим рівнем комунікативного контролю (група 1: $M=2,13$; група 2: $M=1,64$). Це відповідає загальновідомій особливості осіб з розвиненим комунікативним контролем – схильності підтримувати певну психологічну дистанцію у неформальному спілкуванні. Як зазначалося в першому розділі з посиланням на роботи Т. Яценко, за надмірно контрольованою поведінкою часто

стоять тривоги, пов'язані зі страхом відторгнення, що виявляється у бажанні зберігати безпечну дистанцію [43]. Проте у нашій вибірці ця тенденція не досягає рівня статистичної значущості.

Аналіз найбільш виражених комунікативних установок у кожній групі доповнює загальну картину. У здобувачів освіти з високим рівнем комунікативного контролю переважають установки «Гармонійний дорослий», «Відгороджений дорослий» та «Гармонійний батько». Це характеризує їх як осіб, що будують спілкування на засадах раціональності, взаємоповаги і конструктивного діалогу, але водночас зберігають певну дистанцію та не схильні до надмірного емоційного злиття з партнером. Такий тип комунікативних установок характерний для зрілої, адаптованої особистості з розвиненою здатністю до саморегуляції, що узгоджується з концепцією Г. Балла про важливість раціонально-рефлексивної свідомості як умови ефективного діалогу [2].

У здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю вираженими є установки «Гармонійне дитя» та «Конфліктне дитя». Перша відображає відкритість, спонтанність і прагнення до емоційного контакту з партнером. Друга свідчить про схильність до самоствердження, нонконформізму та досить болісної реакції на будь-які обмеження власної автономії.

Поєднання цих двох установок створює суперечливий комунікативний профіль. Особистість прагне до теплого, відкритого спілкування, але через недостатню гнучкість і низьку толерантність до комунікативних труднощів часто потрапляє в конфліктні ситуації. Подібну закономірність описує і Л. Орбан-Лембрик, наголошуючи, що справжня готовність до конструктивної взаємодії передбачає не лише відкритість, а й уміння регулювати власні реакції відповідно до вимог ситуації [29].

Необхідно також зазначити, що специфіка контингенту вибірки – широкий віковий діапазон (18–50 років) і переважно чоловіча аудиторія – суттєво впливає на характер комунікативних установок. Дорослі здобувачі освіти, які мають досвід трудової діяльності та соціальних стосунків, частіше демонструють

«Дорослу» або «Батьківську» позицію незалежно від рівня комунікативного контролю. Натомість молодь 18–25 років частіше тяжіє до «Дитячої» позиції, що є природним для цього вікового етапу. Отже, виявлені відмінності між групами є результатом взаємодії рівня комунікативного контролю і вікових особливостей учасників.

Це узгоджується з положенням О. Корніяки про те, що структура комунікативної компетентності ускладнюється і збагачується в процесі накопичення соціального та професійного досвіду [19], а також з думкою С. Максименка, який розглядає особистісний розвиток як безперервний процес, нерозривно пов'язаний із реальним досвідом взаємодії [25].

Загалом результати дослідження комунікативних установок свідчать, що рівень комунікативного контролю є важливим чинником, який диференціює его-позиції та типи спілкування у здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти. Водночас отримані дані показують, що комунікативні установки формуються під впливом цілого комплексу чинників – вікового досвіду, гендерних особливостей, специфіки освітнього середовища – і тому не зводяться виключно до рівня комунікативного контролю.

Для виявлення особливостей емоційних бар'єрів у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю була використана методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка. Результати порівняльного аналізу між групами представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняльний аналіз показників емоційних бар'єрів у спілкуванні здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю (бали)

Назви «перешкод»	Група 1 (високий КК) M±δ	Група 2 (низький КК) M±δ	t	p
Невміння керувати емоціями	2,50±0,97	3,14±1,17	-1,62	p>0,05
Неадекватний прояв емоцій	2,75±0,93	3,43±0,94	-1,99	p>0,05
Нерозвиненість, негнучкість емоцій	2,63±1,09	2,71±1,07	-0,20	p>0,05
Домінування негативних емоцій	2,94±0,93	3,36±0,84	-1,30	p>0,05

Продовження таблиці 2.3

Назви «перешкод»	Група 1 (високий КК) M±δ	Група 2 (низький КК) M±δ	t	p
Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі	3,50±1,03	1,79±0,70	5,37	p≤0,001
Загальна ефективність	14,31±1,92	14,43±1,99	-0,17	p>0,05

Аналіз даних таблиці 2.3 показує досить цікаву й дещо несподівану картину. Хоча за більшістю субшкал статистично значущих відмінностей між групами не виявлено, результати все ж дозволяють побачити важливі особливості емоційної сфери здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

Загальний показник емоційної ефективності у спілкуванні між групами практично не відрізняється (група 1: M=14,31±1,92; група 2: M=14,43±1,99; t=-0,17; p>0,05). Обидва значення відповідають четвертому рівню емоційної ефективності за методикою В. Бойка. Це показує, що емоції в обох групах певною мірою перешкоджають ефективному спілкуванню з іншими людьми. Такий результат виглядає закономірним для вибірки, яка тривалий час навчається в умовах дистанційного формату, що супроводжується характерними емоційними навантаженнями – «зум-втомою», відчуттям ізоляції та цифровим вигоранням [8]. Як зазначає Дж. Гросс, регуляція емоцій є динамічним процесом, який суттєво залежить від умов соціального середовища. Навіть люди з добре розвинутою здатністю до саморегуляції можуть демонструвати знижену емоційну ефективність в умовах хронічного стресу [48].

За субшкалами «Невміння керувати емоціями» (t=-1,62; p>0,05) та «Неадекватний прояв емоцій» (t=-1,99; p>0,05) статистично значущих відмінностей також не виявлено, хоча тенденція простежується досить чітко. У здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю середні показники вищі (група 2: M=3,14 та M=3,43; група 1: M=2,50 та M=2,75 відповідно). Це означає, що особи з низьким рівнем комунікативного контролю частіше відчувають труднощі у стримуванні неприємних емоцій і частіше

демонструють реакції, які за інтенсивністю або характером не відповідають ситуації.

Відсутність статистичної значущості за цими шкалами при наявній тенденції пояснюється відносно невеликим розміром груп ($n=16$ і $n=14$) та значними індивідуальними відмінностями всередині них. На це вказують досить великі значення стандартних відхилень. Виявлена тенденція узгоджується з теоретичними положеннями, описаними в першому розділі: здатність регулювати емоційні реакції є одним із ключових аспектів комунікативного контролю, і її недостатній розвиток природно проявляється у вищій вираженості емоційних бар'єрів [48; 30].

За субшкалою «Нерозвиненість, негнучкість емоцій» значущих відмінностей між групами не виявлено ($t=-0,20$; $p>0,05$), а середні показники практично однакові (група 1: $M=2,63\pm 1,09$; група 2: $M=2,71\pm 1,07$). Це означає, що труднощі у вираженні партнеру емоційної підтримки – уваги, співчуття, співпереживання – притаманні здобувачам освіти обох груп приблизно однаковою мірою.

Такий результат є психологічно зрозумілим: здатність до емпатійного відгуку та довільного прояву різних емоцій є досить автономною характеристикою особистості і не визначається безпосередньо рівнем комунікативного контролю. Як зазначає Р. Харре, соціальні та емоційні аспекти спілкування мають власну логіку розвитку і не завжди тісно корелюють між собою [49]. Водночас отриманий результат може вказувати на загальний дефіцит емпатійної культури у вибірці, що є характерним для освітнього середовища з переважно чоловічим складом і дистанційним форматом взаємодії.

За субшкалою «Домінування негативних емоцій» також не виявлено статистично значущих відмінностей ($t=-1,30$; $p>0,05$), хоча середній показник у групі з низьким рівнем комунікативного контролю дещо вищий (група 2: $M=3,36\pm 0,84$; група 1: $M=2,94\pm 0,93$). Учасники освіти обох груп демонструють помірну схильність до переважання негативних емоційних станів під час спілкування. Це може бути пов'язано із загальним контекстом навчання в умовах

воєнного часу, переміщення закладу освіти та тривалої дистанційної ізоляції. Загальна ситуація невизначеності та хронічного стресу, у якій перебувають здобувачі освіти переміщеного коледжу, є важливим фоновим чинником, що впливає на емоційну сферу незалежно від індивідуального рівня комунікативного контролю. Дослідження комунікативної компетентності в умовах онлайн-освіти підтверджують, що дистанційний формат сам по собі є джерелом додаткового комунікативного навантаження, яке може підсилювати емоційні бар'єри [8].

Найбільш виразною і статистично значущою є відмінність між групами за субшкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» ($t=5,37$; $p\leq 0,001$). Середній показник у групі з високим рівнем комунікативного контролю ($M=3,50\pm 1,03$) суттєво вищий, ніж у групі з низьким рівнем ($M=1,79\pm 0,70$).

Здобувачі освіти з вищим рівнем комунікативного контролю, які загалом демонструють більш зрілу і компетентну комунікативну поведінку, водночас виявляють значно вищу схильність уникати емоційного зближення з партнерами, приховувати симпатії та відчувати напруження в ситуаціях неформального, особистісного спілкування.

Як зазначає Т. Яценко, за надмірно контрольованою поведінкою часто ховаються глибинні тривоги, пов'язані зі страхом відторгнення або осуду. Намагаючись завжди «правильно» справляти враження, людина фактично уникає справжнього емоційного контакту, зберігаючи психологічно безпечну дистанцію [43]. Саме це й фіксує субшкала «Небажання зближуватися»: за зовнішньою компетентністю і соціальною гнучкістю може приховуватися певна замкненість у сфері особистісних стосунків.

Подібний парадокс підкреслював і М. Снайдер: особи з високим self-monitoring краще керують своїм образом, але глибший, автентичний контакт для них стає менш доступним саме тому, що вони занадто зосереджені на управлінні власним самопред'явленням [51].

Натомість у здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю (М = 1,79) цей бар'єр практично відсутній. Їхня природна відкритість і безпосередність, характерна для низького рівня комунікативного контролю, проявляється в готовності до емоційного зближення, відсутності психологічної дистанції та легшому встановленні особистісного контакту. Ця особливість узгоджується з результатами аналізу комунікативних установок: домінування «Гармонійного дитяти» у цій групі саме й відображає прагнення до емоційного тепла та відкритості у спілкуванні.

Отже, отримані результати за методикою В. Бойка дозволяють сформулювати важливий висновок: різні рівні комунікативного контролю пов'язані не стільки із загальною вираженістю емоційних бар'єрів, скільки з їх якісно різними типами.

Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю частіше стикаються з труднощами управління й адекватного прояву емоцій, тобто з бар'єрами, пов'язаними з недостатньою регуляцією. Натомість особи з високим рівнем комунікативного контролю демонструють інший, специфічний бар'єр – небажання емоційного зближення. Він є своєрідним зворотним боком їхньої здатності до контролю поведінки та самопред'явлення.

Отриманий результат має важливе практичне значення: розвиток комунікативної компетентності не може зводитися лише до підвищення рівня комунікативного контролю, оскільки надмірний контроль сам по собі може бути джерелом певних комунікативних обмежень.

Для виявлення особливостей стратегій психологічного захисту у здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю було використано методику діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні В. Бойка. Результати порівняльного аналізу між групами представлені в таблиці 2.4.

Порівняльний аналіз показників стратегій психологічного захисту у спілкуванні здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю (бали)

Стратегія психологічного захисту	Група 1 (високий КК) M±δ	Група 2 (низький КК) M±δ	t	p
Миролюбність	9,31±1,52	5,21±1,93	6,40	p≤0,001
Уникнення	8,19±2,14	10,43±4,72	-1,63	p>0,05
Агресія	6,50±1,87	8,36±3,81	-1,66	p>0,05

Результати, представлені в таблиці 2.4, показують чітку диференціацію між групами за стратегією «Миролюбність» при відсутності статистично значущих відмінностей за стратегіями «Уникнення» та «Агресія».

Найбільш виразна відмінність у всьому дослідженні зафіксована саме за стратегією «Миролюбність» ($t=6,40$; $p\leq 0,001$). Середній показник у групі з високим рівнем комунікативного контролю ($M=9,31\pm 1,52$) майже вдвічі вищий, ніж у групі з низьким рівнем ($M=5,21\pm 1,93$).

Миролюбність як стратегія психологічного захисту передбачає схильність до партнерства і співробітництва, готовність іти на компроміс та поступки заради збереження конструктивних стосунків. У ситуаціях напруження такі особи намагаються знайти спільну мову, уникнути загострення конфлікту і зберегти власну гідність через толерантність і дипломатичність, а не через протистояння.

Здатність свідомо регулювати свою поведінку у спілкуванні, добре орієнтуватися у соціальних ситуаціях і прогнозувати наслідки дій природно веде до переваги саме миролюбної стратегії. Такі здобувачі освіти розуміють, що агресивна або унікальна реакція не завжди допомагає досягти бажаного результату в спілкуванні.

В. Семиченко підкреслює, що зріла комунікативна компетентність передбачає не лише наявність певних умінь, а й здатність обирати адекватну стратегію залежно від ситуації та довгострокових цілей взаємодії [34]. Миролюбність у цьому контексті є не пасивною поступливістю, а активним,

цілеспрямованим вибором стратегії, який найкраще відповідає як ціннісним орієнтирам особистості, так і вимогам конкретної ситуації.

За стратегією «Уникнення» статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($t=-1,63$; $p>0,05$), хоча середній показник у групі з низьким рівнем комунікативного контролю дещо вищий (група 2: $M=10,43\pm 4,72$; група 1: $M=8,19\pm 2,14$). Велике стандартне відхилення у групі з низьким рівнем комунікативного контролю ($\delta=4,72$) вказує на значну індивідуальну варіативність усередині цієї групи: частина здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю активно уникає конфліктів, тоді як інші, навпаки, схильні до протистояння. Відсутність статистичної значущості підтверджує, що стратегія уникнення не є характерною ні для високого, ні для низького рівня комунікативного контролю, а більше залежить від індивідуально-особистісних особливостей.

Ю. Красильник зазначає, що у майбутніх фахівців з невисоким рівнем комунікативної компетентності часто спостерігається поєднання унікальних і агресивних реакцій залежно від конкретної ситуації, що вказує на недостатню сформованість стійкої стратегії поведінки [22].

За стратегією «Агресія» також не виявлено статистично значущих відмінностей ($t=-1,66$; $p>0,05$), хоча тенденція простежується досить чітко: здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю демонструють вищий показник агресії (група 2: $M=8,36\pm 3,81$; група 1: $M=6,50\pm 1,87$).

Агресія як стратегія психологічного захисту проявляється у безпосередньому, енергійному відстоюванні власної позиції, тиску на партнера та готовності до відкритого протистояння. У осіб з низьким рівнем комунікативного контролю, для яких характерна вища імпульсивність і менша орієнтація на соціальні очікування, агресивне реагування є більш природним способом захисту власного «Я» в ситуаціях загрози чи тиску.

Відсутність статистичної значущості при очевидній тенденції, як і в попередніх випадках, пов'язана з відносно невеликими розмірами груп та

великою індивідуальною варіативністю, що є цілком закономірним для вибірки з широким віковим діапазоном.

Важливо зазначити, що сума показників за трьома стратегіями дорівнює 24 в обох групах, що повністю відповідає кількості тверджень у методиці і підтверджує коректність отриманих даних. Звертає на себе увагу той факт, що в обох групах стратегія уникнення посідає помітне місце: у групі з високим рівнем комунікативного контролю ($M=8,19$) вона за середнім балом поступається лише миролюбності, а в групі з низьким рівнем ($M=10,43$) є найбільш вираженою. Це відображає загальну тенденцію, характерну для здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання: обмежені можливості для безпосередньої взаємодії та швидкого вирішення конфліктів природно сприяють унікальній поведінці як найбільш доступній стратегії в онлайн-середовищі [8].

Заключним етапом емпіричного дослідження стала діагностика рівня розвитку комунікативних умінь здобувачів освіти за допомогою тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона в адаптації Ю. Гільбуха. На відміну від попередніх методик, які фіксували переважно диспозиційні характеристики, установки та стратегії особистості у спілкуванні, цей тест дозволяє оцінити реальну сформованість поведінкових умінь у конкретних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Результати порівняльного аналізу між групами представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Порівняльний аналіз показників комунікативних умінь здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю (бали)

Стиль спілкування	Група 1 (високий КК) $M \pm \delta$	Група 2 (низький КК) $M \pm \delta$	t	p
Компетентний	15,75±1,84	11,14±3,92	4,03	$p \leq 0,001$
Залежний	7,19±1,47	8,50±2,93	-1,51	$p > 0,05$
Агресивний	4,06±1,98	7,36±2,74	-3,73	$p \leq 0,001$

Дані таблиці 2.5 демонструють найбільш контрастну картину з усіх застосованих методик. За двома з трьох шкал зафіксовано статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,001$, що підтверджує найбільш виразний вплив рівня комунікативного контролю саме на поведінковий компонент комунікативної компетентності.

За компетентним (асертивним) стилем спілкування виявлено високодостовірні відмінності між групами ($t=4,03$; $p \leq 0,001$). Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю ($M=15,75 \pm 1,84$) значно частіше обирають компетентний варіант поведінки порівняно зі здобувачами з низьким рівнем комунікативного контролю ($M=11,14 \pm 3,92$).

Компетентний стиль передбачає здатність особистості чітко і з повагою до партнера висловлювати власні думки, почуття та потреби, зберігаючи при цьому рівноправний характер взаємодії. Особи з цим стилем адекватно реагують як на справедливу, так і на несправедливу критику, уміють відмовляти без агресії чи зайвих вибачень, здатні звернутися по допомогу і надати підтримку іншому.

Результат є найпереконливішим підтвердженням нашої гіпотези: здобувачі освіти з розвиненим комунікативним контролем демонструють суттєво вищий рівень операційно-поведінкової складової комунікативної компетентності.

Слід зауважити, що великі стандартні відхилення у групі з низьким рівнем комунікативного контролю ($\delta=3,92$ для компетентного стилю) вказують на значну внутрішньогрупову неоднорідність. Це означає, що низький рівень комунікативного контролю не є автоматичним предиктором некомпетентної поведінки. Частина таких здобувачів освіти може демонструвати цілком адекватні комунікативні реакції в конкретних ситуаціях. Проте загальна тенденція залишається стійкою і статистично надійною.

За агресивним стилем спілкування також виявлено високодостовірні відмінності між групами ($t=-3,73$; $p \leq 0,001$). Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю ($M=7,36 \pm 2,74$) значно частіше вдаються до агресивного варіанту поведінки порівняно з групою високого рівня ($M=4,06 \pm 1,98$).

Агресивний стиль у контексті тесту Л. Міхельсона означає схильність займати позицію «вище» партнера, ігнорувати його почуття та інтереси, тиснути або погрожувати. Нижча здатність до регуляції власної поведінки у спілкуванні поєднується з більшою вираженістю агресивних реакцій у конкретних ситуаціях.

С. Шевченко та Н. Фалько, досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх фахівців, підкреслюють, що агресивний стиль взаємодії часто є наслідком недостатньо розвинених умінь асертивної поведінки, а не свідомим вибором особистості [40]. Для здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю агресивне реагування, очевидно, стає найбільш доступним способом захисту власних інтересів у тих ситуаціях, де асертивна відповідь вимагає більших комунікативних ресурсів.

За залежним стилем спілкування статистично значущих відмінностей між групами не виявлено ($t=-1,51$; $p>0,05$). Показники в обох групах є досить близькими (група 1: $M=7,19\pm 1,47$; група 2: $M=8,50\pm 2,93$). Це свідчить про те, що схильність до залежної, конформної поведінки притаманна здобувачам освіти обох груп приблизно однаковою мірою.

Залежний стиль передбачає тенденцію займати позицію «нижче» партнера, поступатися в ситуаціях конфлікту інтересів, уникати ініціативи та проявів незгоди. Результат показує, що невпевненість у власній позиції та труднощі з самоствердженням є поширеною характеристикою вибірки загалом, незалежно від рівня комунікативного контролю. Це може бути пов'язано з особливостями контингенту – здобувачами освіти, які поєднують навчання з роботою і можуть відчувати певну невпевненість у освітньому середовищі через нерівність статусів.

Методика Л. Міхельсона дозволяє також детальніше проаналізувати конкретні комунікативні вміння, за якими виявлено статистично значущі відмінності між групами. У здобувачів освіти з високим рівнем комунікативного контролю значно краще сформовані такі вміння:

– адекватне реагування на справедливую критику – здатність спокійно прийняти обґрунтоване зауваження без захисної реакції чи самознищення;

– адекватне реагування на несправедливу критику – вміння впевнено відстояти свою позицію, не вдаючись до агресії;

– вміння сказати «ні» – здатність відмовити на прохання, не відчуваючи надмірної провини і не ображаючи партнера;

– вміння надати підтримку та співчуття – здатність емоційно відгукнутися на труднощі іншого в доречній, природній формі.

Відмінності за цими показниками є статистично значущими ($p \leq 0,05$ – $p \leq 0,001$), що підтверджує вищий рівень операційної складової комунікативної компетентності у здобувачів з розвиненим комунікативним контролем.

Натомість у здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю більш вираженими є агресивні способи реагування на провокації та несправедливу критику, тенденція до категоричних відмов або, навпаки, до безумовного виконання чужих прохань без висловлення власної позиції, а також труднощі з прийняттям підтримки від інших без відчуття зніяковілості або зниження самооцінки. Такий профіль комунікативних умінь відображає загальну особливість осіб з низьким рівнем комунікативного контролю: попри щирість і відкритість у спілкуванні, їм часто бракує гнучкості та диференційованості поведінкових реакцій, що знижує ефективність взаємодії у складних або нестандартних ситуаціях.

Отримані результати за тестом Л. Міхельсона є найбільш переконливим підтвердженням нашої гіпотези. Рівень комунікативного контролю не просто корелює з диспозиційними утвореннями та стратегіями захисту, він безпосередньо пов'язаний з рівнем розвитку конкретних поведінкових умінь, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію. Здобувачі освіти з вищим рівнем комунікативного контролю значно частіше обирають асертивні, компетентні стратегії поведінки і рідше вдаються до агресивних реакцій.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження, проведене на базі Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу за участю 54 здобувачів освіти, дозволило отримати комплексну картину психологічних особливостей комунікативної компетентності у здобувачів закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю. Отримані результати загалом підтвердили висунуту гіпотезу і дозволили сформулювати такі висновки.

За результатами діагностики рівня комунікативного контролю за тестом М. Снайдера встановлено, що у досліджуваній вибірці переважає середній рівень – його виявлено у 24 здобувачів освіти (44,44 %). Високий рівень комунікативного контролю зафіксовано у 16 осіб (29,63 %), низький – у 14 осіб (25,93 %). На основі цих даних сформовані дві дослідницькі групи для порівняльного аналізу: група 1 – здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю (n=16) та група 2 – здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю (n=14).

Дослідження комунікативних установок за методикою МВКУ А. Івашова та Є. Заїки виявило статистично значущі відмінності між групами за трьома шкалами. Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються достовірно вищими показниками за его-станами «Батько» ($t=2,11$; $p\leq 0,05$) та «Дорослий» ($t=4,85$; $p\leq 0,001$), що свідчить про їхню орієнтацію на нормативно зрілі та раціонально-рефлексивні форми взаємодії У групі з низьким рівнем комунікативного контролю достовірно вищим є показник за «Конфліктним» типом спілкування ($t=-2,44$; $p\leq 0,05$), що відображає схильність до безкомпромісного відстоювання власної позиції та зниженої толерантності до партнера. Провідними комунікативними установками групи з високим рівнем комунікативного контролю є «Гармонійний дорослий» та «Відгороджений дорослий», групи з низьким рівнем комунікативного контролю – «Гармонійне дитя» та «Конфліктне дитя».

Аналіз емоційних бар'єрів у спілкуванні за методикою В. Бойка показав, що загальний рівень емоційної ефективності у спілкуванні практично однаковий в обох групах ($p > 0,05$). Це пояснюється специфікою навчання в умовах дистанційного формату та тривалого воєнного стресу. Водночас між групами спостерігається якісна відмінність у характері емоційних бар'єрів. Єдина статистично значуща відмінність зафіксована за субшкалою «Небажання зближуватися з людьми на емоційній основі» ($t = 5,37$; $p \leq 0,001$). Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю демонструють значно вищу схильність уникати емоційного зближення з партнером, що є зворотним боком їхньої орієнтації на контроль власного самопред'явлення. Учасники з низьким рівнем комунікативного контролю, навпаки, демонструють більшу відкритість до неформального та особистісного контакту.

Дослідження стратегій психологічного захисту у спілкуванні за методикою В. Бойка виявило, що здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю достовірно частіше обирають стратегію миролюбності ($t = 6,40$; $p \leq 0,001$), яка передбачає партнерство, готовність до компромісу та збереження конструктивних стосунків. За стратегіями уникнення та агресії статистично значущих відмінностей не виявлено ($p > 0,05$), хоча тенденція до вищої вираженості агресивної стратегії у групі з низьким комунікативного контролю є очевидною. В обох групах стратегія уникнення посідає помітне місце, що відображає специфіку дистанційного навчального середовища.

Найбільш виразні та статистично надійні відмінності між групами виявлено за тестом комунікативних умінь Л. Міхельсона. Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю значно частіше обирають компетентний (асертивний) стиль спілкування ($t = 4,03$; $p \leq 0,001$) і рідше вдаються до агресивного стилю ($t = -3,73$; $p \leq 0,001$). За залежним стилем значущих відмінностей не виявлено ($p > 0,05$), що свідчить про поширеність конформної поведінки в обох групах незалежно від рівня комунікативного контролю. Детальний аналіз конкретних умінь показав, що у групі з високим рівнем комунікативного контролю краще сформовані вміння адекватно реагувати на

критику, відмовляти на прохання та надавати емоційну підтримку, тоді як у групі з низьким рівнем переважають агресивні способи реагування на провокації та несправедливу критику.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що рівень комунікативного контролю є значущим чинником, який диференціює окремі складові комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти. Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються більш зрілими комунікативними установками, перевагою миролюбних стратегій захисту та вищим рівнем компетентних комунікативних умінь. Водночас дослідження виявило, що надмірний комунікативний контроль пов'язаний із специфічним бар'єром – небажанням емоційного зближення, що обмежує глибину та автентичність міжособистісних контактів.

Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю, попри щирість і відкритість у спілкуванні, виявляють нижчий рівень комунікативних умінь, схильність до конфліктних установок та агресивних стратегій захисту. Ці результати підтверджують гіпотезу дослідження і визначають напрями розробки практичних рекомендацій щодо розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО, що розглядається в третьому розділі роботи.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗФПО

3.1. Психологічні чинники розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю

Результати емпіричного дослідження, представлені в другому розділі, дають можливість не лише констатувати відмінності між здобувачами освіти з різним рівнем комунікативного контролю, а й розуміти психологічні механізми, які лежать в основі цих відмінностей. Саме це розуміння є необхідною передумовою для визначення конкретних шляхів розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО.

Перш ніж перейти безпосередньо до аналізу чинників розвитку, необхідно коротко узагальнити психологічні профілі двох досліджуваних груп, адже саме вони визначають принципово різні напрями подальшої психолого-педагогічної роботи.

Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю вирізняються переважанням раціонально-рефлексивних комунікативних установок («Гармонійний дорослий», «Відгороджений дорослий»), схильністю до миролюбної стратегії психологічного захисту та вищим рівнем сформованості асертивних комунікативних умінь, зокрема, вмінням адекватно реагувати на критику, відмовляти та надавати емоційну підтримку. Водночас для цієї групи характерний помітний бар'єр небажання емоційного зближення з партнером, що знижує глибину та автентичність міжособистісного контакту, а також тенденція до надмірного контролю власної поведінки, яка іноді відбувається на шкоду спонтанності.

Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю, навпаки, демонструють відкритість і готовність до емоційного зближення, переважання

емоційно-спонтанних установок («Гармонійне дитя») та відсутність бар'єру небажання зближуватися. Разом з тим у цій групі нижчий рівень асертивних умінь, вища схильність до конфліктних установок («Конфліктне дитя») та агресивних способів реагування, що суттєво знижує ефективність взаємодії в складних і нестандартних ситуаціях.

Такий контрастний профіль двох груп підводить до важливого висновку, що розвиток комунікативної компетентності – це не лінійний процес простого підвищення якогось одного показника. Він вимагає диференційованого підходу, який враховує як сильні сторони, так і зони ризику кожної групи. М. Заушнікова та Ю. Тонкопей, досліджуючи комунікативну компетентність як чинник адаптивної поведінки здобувачів освіти, підкреслюють, що її розвиток потребує врахування індивідуального профілю кожного здобувача, оскільки одні й ті самі зовнішні умови можуть давати якісно різні результати залежно від вихідних особистісних характеристик [9].

Рефлексія є базовим чинником розвитку комунікативної компетентності. Аналіз результатів дослідження показує, що ключовим психологічним механізмом, який пов'язує рівень комунікативного контролю з якістю комунікативних установок і поведінкових умінь, є здатність особистості до рефлексії власної комунікативної поведінки. Здобувачі освіти з розвиненим комунікативним контролем демонструють значно вищі показники за его-станом «Дорослий» ($t=4,85$; $p\leq 0,001$), що безпосередньо відображає їхню рефлексивну зрілість особистості.

А. Молчанова, розглядаючи комунікативну компетентність як основу творчої взаємодії у ЗФПО, зазначає, що без здатності до самоспостереження та осмислення власного комунікативного досвіду неможливий перехід від ситуативно зумовлених реакцій до свідомо обраних стратегій взаємодії [27]. Саме цей перехід і є головним завданням розвитку комунікативної компетентності. Для здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю рефлексія є відправною точкою: перш ніж змінювати поведінку, необхідно навчитися її помічати. У здобувачів з високим рівнем

комунікативного контролю рефлексія вже достатньо розвинена, проте потребує розширення – від контролю зовнішньої поведінки до усвідомлення власних емоційних бар'єрів і внутрішніх тривог.

Асертивність виступає операційним чинником. Результати тесту Л. Міхельсона виявили найбільш контрастні відмінності між групами саме на рівні конкретних поведінкових умінь. Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю значно частіше обирають компетентний стиль ($t=4,03$; $p\leq 0,001$), а з низьким – агресивний ($t=-3,73$; $p\leq 0,001$). Це чітко вказує, що розвиток асертивної поведінки є одним із ключових операційних завдань, особливо для групи з низьким рівнем комунікативного контролю.

Асертивність передбачає здатність людини чітко і з повагою висловлювати власні думки та потреби, не порушуючи прав партнера, що забезпечує рівноправний і конструктивний діалог. Г. Дегтярьова та Л. Руденко наголошують, що сформованість умінь асертивної взаємодії є важливою складовою комунікативної компетентності фахівців як основа конструктивного вирішення конфліктів і збереження продуктивних стосунків [7].

Водночас для групи з високим рівнем комунікативного контролю розвиток асертивності має дещо інший напрям: не стільки зниження агресії, скільки подолання надмірної стриманості та розвиток здатності до автентичного самовираження. Надмірний контроль власної поведінки часто стає перешкодою для щирого вираження власних переживань, що підтверджується високими показниками за бар'єром «Небажання зближуватися» саме в цій групі. Л. Мамчур, аналізуючи комунікативні засади професійного розвитку педагога, підкреслює, що автентичність у спілкуванні є не ознакою слабкості, а необхідною умовою встановлення справжнього педагогічного контакту [26].

Важливу стабілізуючу роль у розвитку комунікативної компетентності відіграє емоційна регуляція. Обидві групи демонструють загальний рівень емоційної ефективності, що відповідає четвертому рівню за методикою В. Бойка – емоції певною мірою перешкоджають спілкуванню незалежно від

рівня комунікативного контролю. Це робить розвиток емоційної регуляції актуальним завданням для всієї вибірки.

При цьому характер труднощів у двох групах якісно відрізняється. У здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю виражена тенденція до неадекватного прояву емоцій та труднощів у їх стриманні. У здобувачів освіти з високим рівнем комунікативного контролю специфічним бар'єром є надмірне стримування, яке переходить у небажання емоційного зближення. Дж. Гросс у своїй теорії регуляції емоцій підкреслює, що ефективна емоційна регуляція передбачає не пригнічення, а усвідомлення та доречне вираження емоцій [48]. Відтак для однієї групи важливо навчитися стримувати деструктивні реакції, для іншої – навчитися дозволяти собі більше природності та емоційної відкритості.

Розвиток соціальної гнучкості є ключовим адаптивним чинником комунікативної компетентності. Результати дослідження показують, що стратегія уникнення посідає помітне місце в обох групах, що відображає загальну тенденцію до обмеження активних комунікативних дій в умовах дистанційного навчання. Це вказує на необхідність розвитку соціальної гнучкості – здатності адаптивно реагувати на різноманітні комунікативні ситуації, не вдаючись до стереотипних патернів уникнення чи агресії.

В. Злишков та С. Лукомська підкреслюють, що набуття такої гнучкості є процесуальним і відбувається виключно в умовах реальної або змодельованої взаємодії, а не шляхом засвоєння теоретичних знань [10]. Для здобувачів ЗФПО, майбутня діяльність яких передбачає постійну взаємодію з різними категоріями людей, соціальна гнучкість є не просто бажаною якістю, а професійно необхідною. О. Лосієвська, досліджуючи психологічні засади розвитку комунікативних компетенцій майбутніх фахівців, наголошує, що соціальна гнучкість є одним із ключових результатів цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності і формується виключно через практику різноманітних форм взаємодії [23].

Окремим і вкрай важливим чинником розвитку комунікативної компетентності виступають умови, в яких відбувається навчання. Дистанційний формат суттєво обмежує можливості для природної, спонтанної комунікативної практики, зменшує кількість невербальних сигналів у взаємодії та посилює відчуття ізоляції. Будь-яка програма розвитку комунікативної компетентності в цьому контексті повинна обов'язково враховувати специфіку онлайн-комунікації та бути адаптованою саме до такого формату.

Т. Титаренко зазначає, що в умовах тривалої травматизації, яку переживає українське суспільство під час війни, здатність особистості до підтримання якісних міжособистісних контактів стає одним із ключових ресурсів психологічного здоров'я і потребує свідомої підтримки [36].

В. Зливков та С. Лукомська, аналізуючи сучасні тренінгові технології в освіті, зазначають, що ефективність тренінгових програм значною мірою залежить від того, наскільки їхній формат відповідає реальному контексту функціонування групи, а також від урахування вікових і мотиваційних особливостей учасників [10]. Це особливо актуально для нашої вибірки, де віковий діапазон становить 18–50 років. Дорослі здобувачі освіти, які вже мають сформований соціальний і професійний досвід, потребують переважно рефлексивно-аналітичного підходу. Натомість молодь 18–25 років краще сприймає поведінкові тренінгові техніки з елементами рольової гри та експерименту.

Мотивація відіграє роль рушійного чинника розвитку комунікативної компетентності. Жоден із розглянутих раніше чинників не може бути ефективно розвинений без внутрішнього бажання особистості до комунікативного саморозвитку. М. Заушнікова та Ю. Тонкопей встановили, що мотивація до розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти суттєво зростає тоді, коли вони усвідомлюють прямий зв'язок між рівнем комунікативних умінь і власною адаптацією до вимог професійного середовища [9]. Для здобувачів ЗФПО цей зв'язок є особливо очевидним: майбутні майстри виробничого

навчання реалізують свою діяльність передусім через спілкування, і саме якість цього спілкування визначає рівень їхнього фахового функціонування.

Ю. Красильник, досліджуючи умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, зазначає, що усвідомлення здобувачами освіти особистісного і професійного значення комунікативного розвитку є необхідною умовою переходу від зовнішньо заданих норм до внутрішньо прийнятих стратегій взаємодії [22]. Саме така інтеріоризація мотивів забезпечує сталий, а не ситуативний розвиток комунікативної компетентності.

Таким чином, аналіз психологічних чинників розвитку комунікативної компетентності здобувачів ЗФПО дозволяє виокремити п'ять ключових напрямів психолого-педагогічного впливу: розвиток рефлексії комунікативної поведінки, формування асертивних умінь (з урахуванням особливостей кожної групи), розвиток емоційної регуляції, підвищення соціальної гнучкості та формування мотивації до комунікативного саморозвитку. Саме ці напрями визначають зміст програми розвитку та практичних рекомендацій, представлених далі.

3.2. Практичні рекомендації щодо розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО

Здійснений аналіз психологічних чинників розвитку комунікативної компетентності дозволив визначити п'ять ключових напрямів психолого-педагогічного впливу: розвиток рефлексії, формування асертивних умінь, розвиток емоційної регуляції, підвищення соціальної гнучкості та формування мотивації до саморозвитку. На основі цих напрямів, а також з урахуванням диференційованих психологічних профілів двох досліджуваних груп і специфіки дистанційного формату навчання в Первомайському індустріально-педагогічному фаховому коледжі, розроблено програму розвитку

комунікативної компетентності та практичні рекомендації для викладачів закладу.

Програма розроблена у форматі циклу групових психологічних занять, які проводитимуться дистанційно на платформі Google Meet (*Додаток Е*). Вона розрахована на здобувачів освіти обох досліджуваних груп з урахуванням їхніх специфічних потреб. В. Зливков та С. Лукомська підкреслюють, що в сучасних умовах онлайн-освіти тренінгові технології зберігають свою ефективність за умови адаптації до цифрового середовища – насамперед через забезпечення інтерактивності, зворотного зв'язку та можливості практики в режимі реального часу [10].

Мета програми: сприяти розвитку та вдосконаленню комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з урахуванням їхнього рівня комунікативного контролю шляхом формування рефлексивних, асертивних і емоційно-регулятивних умінь.

Завдання програми:

- розвинути здатність до рефлексії власної комунікативної поведінки;
- сформувати навички асертивного реагування в типових комунікативних ситуаціях;
- знизити вираженість деструктивних емоційних бар'єрів;
- підвищити соціальну гнучкість у взаємодії з різними партнерами;
- сформувати мотивацію до подальшого комунікативного саморозвитку.

Цільова аудиторія: здобувачі освіти денної форми навчання, переважно учасники груп з високим і низьким рівнем комунікативного контролю, вік 18–50 років.

Оскільки вибірка є різновіковою, заняття будуються на принципах андрагогіки – з опорою на наявний життєвий і професійний досвід учасників, практичну спрямованість і колективну рефлексію. Оптимальний розмір групи для онлайн-занять становить 12–15 осіб. Це дозволяє забезпечити активну участь кожного і зберегти групову динаміку у відеоформаті.

Програма складається з чотирьох тематичних блоків і розрахована на 8 занять тривалістю по 60–90 хвилин кожне, що разом становить приблизно 10–12 годин групової роботи. Заняття проводяться один раз на тиждень. Така періодичність дає учасникам можливість між зустрічами застосовувати набуті вміння в реальному спілкуванні і повертатися на наступне заняття вже з власним досвідом.

Блок 1. Пізнай себе у спілкуванні (заняття 1–2)

Перший блок спрямований на розвиток рефлексії та усвідомлення власного комунікативного стилю. Перше заняття починається з вправи «Знайомство та очікування». Учасники по черзі висловлюють свої очікування від програми та формулюють одну особисту комунікативну мету. Далі проводиться коротка мінілекція «Сутність та структура комунікативної компетентності фахівця», під час якої здобувачі освіти отримують інформацію про особливості різних рівнів комунікативного контролю, его-позицій та стилів реагування. Після лекції виконується діагностична вправа «Мій комунікативний стиль» – самооцінка власних комунікативних навичок і визначення зон зростання. Заняття завершується груповою дискусією «Комунікація і професійна ефективність», де обговорюється вплив комунікативних здібностей на якість взаємодії у майбутній фаховій діяльності, та рефлексією «Мої усвідомлення щодо власної комунікації». Кожен учасник письмово фіксує два-три особистих відкриття. Між першим і другим заняттями здобувачі освіти ведуть «комунікативний щоденник» – щодня коротко занотовують одну складну ситуацію спілкування.

Друге заняття присвячене аналізу типових комунікативних патернів учасників на основі записів у щоденнику. Особлива увага приділяється ситуаціям, де поведінка виявляється неефективною. Використовується вправа «Мій типовий сценарій». Учасники описують комунікативну ситуацію, в якій зазвичай почуваються некомфортно, і аналізують її за схемою «тригер – реакція – наслідок». Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю звертають увагу на ситуації надмірної стриманості та уникнення емоційного зближення; з низьким рівнем – на ситуації імпульсивних або

агресивних реакцій. Такий диференційований акцент робить заняття максимально практичними для кожного учасника. О. Карпенко підкреслює, що усвідомлення власних комунікативних обмежень є необхідною передумовою для цілеспрямованої роботи над їх подоланням [14].

Блок 2. Говорити відкрито і з повагою (заняття 3–4)

Другий блок спрямований на формування асертивних умінь. Третє заняття починається з мінілекції «Три стилі спілкування», під час якої учасники знайомляться з концепцією асертивності та відмінностями між залежним, агресивним і компетентним стилями реагування. Після цього виконується вправа «Переформулюй відповідь». Учасники отримують картки з агресивними або залежними репліками і пропонують асертивну альтернативу. Далі моделюються рольові ситуації у форматі breakout rooms Google Meet: відмова на прохання, реагування на несправедливу критику, звернення по допомогу. Заняття завершується вправою «Моя асертивна фраза», де кожен учасник формулює одну фразу, яку планує застосувати наступного тижня в реальній ситуації.

Четверте заняття зосереджене на найбільш проблемних ситуаціях, виявлених за результатами тесту Л. Міхельсона: реагування на провокаційну поведінку партнера та вміння надавати й приймати підтримку. Ключовою вправою є «Важкий співрозмовник», яка створює ситуацію комунікативного тиску, де один учасник грає роль провокатора, а інший відпрацьовує конструктивну відповідь. Для учасників з низьким рівнем комунікативного контролю акцент робиться на стримуванні агресивних реакцій і переформулюванні відповідей у конструктивний спосіб. Для учасників з високим рівнем – на подоланні надмірної обережності та розвитку здатності до відкритого емоційного відгуку. П. Кліш підкреслює, що комунікативні вміння й навички є важливою складовою професіоналізму педагога і формуються виключно через систематичну практику в різноманітних ситуаціях реальної взаємодії [1]

Блок 3. Емоційна регуляція у спілкуванні (заняття 5–6)

Третій блок спрямований на розвиток умінь керувати емоціями під час взаємодії. П'яте заняття починається з вправи «Емоційний барометр». Учасники на початку і наприкінці заняття оцінюють свій емоційний стан за шкалою від 1 до 10 і коротко його описують. Це допомагає сформувати звичку усвідомленого самоспостереження. Далі проводиться мінілекція «Емоції у спілкуванні – союзники чи перешкода» з аналізом п'яти типів емоційних бар'єрів за В. Бойком. Учасники вчаться розпізнавати і називати свої емоції, розрізняти емоційний тригер і власну реакцію на нього, а також розуміти, як їхні емоційні прояви сприймаються партнером. Використовуються адаптовані для онлайн-формату техніки усвідомленого спостереження за власним станом – елементи mindfulness у вигляді трихвилинної практики заземлення на початку заняття.

Шосте заняття присвячене практичній роботі з регуляцією емоцій у конкретних ситуаціях. Вправа «Пауза перед словом» відпрацьовує навичку свідомої затримки реакції. Учасники в рольових ситуаціях практикують зупинку на 3–5 секунд перед відповіддю, що допомагає зменшити імпульсивність. Для здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю основний акцент робиться на вправах паузи та техніках заземлення при емоційному збудженні. Для учасників з високим рівнем – на вправі «Дозволь собі», яка розвиває готовність природно виражати емоції без надмірного контролю та підтримувати емоційний контакт з партнером. О. Цільмак, аналізуючи психологію спілкування, підкреслює, що здатність до адекватного емоційного реагування є не вродженою, а набутою навичкою, яка формується саме через усвідомлену практику [39].

Блок 4. Гнучкість і розвиток (заняття 7–8)

Четвертий блок завершує програму і присвячений розвитку соціальної гнучкості та закріпленню отриманих результатів. На цьому занятті учасники відпрацьовують адаптацію комунікативної поведінки до різних партнерів і контекстів. Основна вправа – «Зміни роль». Кожен учасник по черзі веде коротку бесіду в трьох різних комунікативних позиціях – формальній, неформальній та конфліктній – і рефлексує, яка з них дається найлегше, а яка потребує зусиль.

Практикується взаємодія з різновіковими людьми, формальне і неформальне спілкування, конфліктні та кооперативні ситуації. Окремо виконується вправа «Текст і підтекст», де учасники аналізують письмові повідомлення в чаті, навчаючись уникати двозначності та правильно інтерпретувати репліки партнера. Особлива увага приділяється специфіці дистанційного спілкування – письмовим повідомленням, відеозустрічам і управлінню враженням в умовах відсутності невербальних сигналів.

Восьме заняття є підсумковим. Учасники виконують вправу «Мій шлях у програмі» – порівнюють власні очікування з першого заняття з реальними здобутками, формулюють особисті комунікативні цілі на наступні три місяці та отримують індивідуальний зворотний зв'язок від ведучого. Наприкінці програми проводиться коротка повторна діагностика за тестом Л. Міхельсона для відстеження динаміки змін.

Організаційні умови реалізації програми. Оскільки в коледжі відсутня штатна посада психолога, програму може проводити запрошений фахівець-психолог (наприклад, у межах науково-практичного партнерства з університетом) або викладач, який пройшов відповідну підготовку. Для дистанційного проведення потрібне стабільне з'єднання з інтернетом, доступ до Google Meet з можливістю використання breakout rooms, а також платформа Google Classroom для розміщення необхідних матеріалів між заняттями. Участь у програмі є добровільною, а результати діагностики залишаються анонімними.

Очікувані результати програми:

- підвищення рівня рефлексії власної комунікативної поведінки;
- збільшення частоти вибору асертивного стилю реагування в типових ситуаціях;
- зниження вираженості деструктивних емоційних бар'єрів;
- підвищення соціальної гнучкості у взаємодії;
- формування стійкої мотивації до подальшого комунікативного саморозвитку.

З метою апробації розробленої програми було проведено контрольний зріз із застосуванням тесту комунікативних умінь Л. Міхельсона та методики діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту В. Бойка. Повторна діагностика здійснювалась після завершення восьмого заняття.

Оскільки найбільш виражені комунікативні труднощі були зафіксовані у здобувачів освіти з низьким рівнем комунікативного контролю, контрольний зріз проводився саме для цієї групи як такої, що потребує найбільш відчутних змін і де динаміку показників можна зафіксувати кількісно за відносно короткий цикл занять. Групою з низьким рівнем комунікативного контролю (n=14) виступала експериментальна група, яка брала участь у програмі. Група з високим рівнем комунікативного контролю (n=16) у програмі участі не брала. Її показники, отримані під час констатувального дослідження, використовуються як порівняльний орієнтир.

Результати порівняльної діагностики за тестом Л. Міхельсона представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Результати контрольного зрізу за тестом комунікативних умінь
Л. Міхельсона (бали)**

Стиль спілкування	Група 2 (низький КК) до програми	Група 2 (низький КК) після програми	t	p	Група 1 (високий КК)
Компетентний	11,14	14,21	6,21	p≤0,001	15,75
Залежний	8,50	8,07	-1,44	p>0,05	7,19
Агресивний	7,36	4,72	-6,91	p≤0,001	4,06

Результати порівняльної діагностики за методикою В. Бойка представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Результати контрольного зрізу за методикою діагностики домінуючої
стратегії психологічного захисту В. Бойка (бали)**

Стратегія	Група 2 (низький КК) до програми	Група 2 (низький КК) після програми	t	p	Група 1 (високий КК)
Миролюбність	5,21	7,86	5,70	$p \leq 0,001$	9,31
Уникнення	10,43	9,50	-1,62	$p > 0,05$	8,19
Агресія	8,36	6,64	-4,66	$p \leq 0,001$	6,50

Аналіз результатів контрольного зрізу засвідчив позитивну динаміку в групі з низьким рівнем комунікативного контролю за ключовими показниками. За тестом Л. Міхельсона зафіксовано достовірне зростання компетентного стилю спілкування ($t=6,21$; $p \leq 0,001$) та достовірне зниження агресивного стилю ($t=-6,91$; $p \leq 0,001$). Показник залежного стилю суттєво не змінився ($p > 0,05$), що є закономірним, оскільки програма не була спрямована безпосередньо на подолання конформної поведінки. За методикою В. Бойка виявлено достовірне зростання миролюбної стратегії психологічного захисту ($t=5,70$; $p \leq 0,001$) та достовірне зниження агресивної стратегії ($t=-4,66$; $p \leq 0,001$). Стратегія уникнення суттєво не змінилася ($p > 0,05$), що також відповідає очікуванням. Уникнення є більш стійкою поведінковою тенденцією, зміна якої потребує більш тривалого впливу.

Отримані результати контрольного зрізу підтверджують ефективність розробленої програми розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти ЗФПО з низьким рівнем комунікативного контролю та свідчать про практичну значущість дослідження.

Результати апробації програми підтверджено участю у студентському освітньому форумі «Академічна доброчесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності» (Додаток Ж).

На основі результатів дослідження розроблено також методичні рекомендації для викладачів Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу. Вони спрямовані на перетворення освітнього процесу на середовище розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти.

Перша група рекомендацій стосується врахування рівня комунікативного контролю у взаємодії зі здобувачами освіти. Дослідження показало, що здобувачі з різним рівнем комунікативного контролю мають якісно різні потреби у педагогічній підтримці.

Зі здобувачами освіти, які демонструють ознаки низького рівня комунікативного контролю (імпульсивність, схильність до конфліктних реакцій, агресивні відповіді на критику), викладачам рекомендується:

- формулювати завдання чітко і прозоро, уникаючи двозначних або провокуючих формулювань;
- реагувати на порушення дисципліни спокійно і по суті, без підвищення тону;
- помічати й обов'язково підкріплювати будь-яку асертивну або конструктивну реакцію, навіть невелику;
- при коментуванні помилок зосереджуватися на конкретній дії, а не на особистості здобувача освіти.

Л. Мамчур наголошує, що педагог у ЗФПО є не лише носієм знань, а й живим зразком комунікативної поведінки. Саме його реакції в складних ситуаціях формують у здобувачів освіти уявлення про ефективну взаємодію [26].

Зі здобувачами, які виявляють ознаки надмірного комунікативного контролю (скутість у неформальному спілкуванні, уникнення особистісного контакту, надмірну стриманість), викладачам рекомендується свідомо створювати безпечні умови для відкритої взаємодії: починати заняття з коротких неоцінювальних дискусій, використовувати групові проєкти з вільним розподілом ролей, заохочувати особисті висловлювання думок і почуттів, демонструючи щирий інтерес до позиції здобувача. Також бажано уникати раптового публічного оцінювання без попередньої підготовки, оскільки це посилює тривогу і ще більше закріплює надмірний контроль.

О. Коркішко зі співавторами зауважують, що педагог із розвиненою комунікативною компетентністю здатний свідомо регулювати рівень

психологічної безпеки в освітньому середовищі, що є необхідною умовою для зниження захисних реакцій здобувачів освіти і відкриття їх до навчання [18].

Друга група рекомендацій пов'язана з організацією освітнього процесу в дистанційному форматі та використанням його комунікативного потенціалу. В умовах онлайн-навчання кожне заняття може бути простором для розвитку комунікативних умінь, якщо викладач свідомо звертає на це увагу. Рекомендується регулярно включати до занять короткі групові дискусії у Google Meet із чітко визначеними правилами участі: висловлюватися по чергово, аргументувати свою позицію, реагувати на думку попереднього учасника. Такий формат дає природну практику як асертивної комунікації, так і активного слухання. Корисним є також використання анонімних опитувань і форм зворотного зв'язку через Google Forms після кожного заняття. Це дозволяє здобувачам освіти з надмірним комунікативним контролем безпечно висловлювати справжні думки та почуття. Для розвитку рефлексії рекомендується включати до навчальних завдань короткі письмові рефлексії – два-три речення про найскладніший момент у спілкуванні під час заняття. Такий формат є ненав'язливим, але систематично формує звичку спостерігати за власною комунікативною поведінкою.

Третя група рекомендацій стосується роботи з конфліктними та напруженими ситуаціями в онлайн-групі. Дистанційний формат має свою специфіку: непорозуміння виникають частіше через відсутність невербальних сигналів, а їх вирішення ускладнюється технічними обмеженнями. Викладачам рекомендується формулювати письмові інструкції та коментарі максимально однозначно, уникаючи іронії чи натяків, які в текстовому форматі легко сприймаються неправильно. При виникненні конфліктів доцільно переносити їх вирішення в режим відеозв'язку, де невербальна комунікація знижує ризик ескалації. Якщо в чаті помічено ознаки дистресу або агресивних реакцій, краще звернутися до здобувача освіти індивідуально через особисте повідомлення, а не публічно. О. Шеломовська, аналізуючи соціальні комунікації в управлінні, підкреслює, що комунікативна компетентність керівника (а викладач у певному

сенсі є керівником у груповому процесі) виявляється насамперед у здатності перетворювати напружені ситуації на ресурс для розвитку, а не на джерело конфлікту [42]. Н. Торба, досліджуючи запобігання конфліктним ситуаціям у роботі педагога закладів професійної освіти, конкретизує цю думку: ефективно врегулювання напруженості потребує від викладача свідомого застосування комунікативних стратегій деескалації [38].

Четверта група рекомендацій є загальною і стосується позиції викладача як моделі комунікативної поведінки. Результати дослідження показали, що обидві групи здобувачів освіти потребують різних, але взаємодоповнюючих умов для розвитку: одним – більше структури та безпеки, іншим – більше відкритості та тепла. Поєднати ці умови здатен саме викладач, який сам демонструє розвинену комунікативну компетентність: реагує на труднощі спокійно, без агресії і без надмірної дистанції, відкрито висловлює власну думку, визнає помилки і виявляє щирий інтерес до кожного здобувача освіти.

Ю. Красильник, досліджуючи умови формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, зазначає, що особистий приклад викладача має значно більший вплив на розвиток комунікативних умінь здобувачів, ніж будь-яке формальне навчання [22].

Таким чином, розроблена програма та рекомендації для викладачів утворюють комплексну систему психолого-педагогічного супроводу розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО. Програма забезпечує цілеспрямований розвиток ключових комунікативних умінь у груповому форматі, а рекомендації для викладачів перетворюють щоденний освітній процес на сприятливе середовище для комунікативного зростання кожного здобувача освіти незалежно від його вихідного рівня комунікативного контролю.

Висновки до розділу 3

Третій розділ роботи присвячено практичному виміру дослідження – визначенню психологічних чинників розвитку комунікативної компетентності

здобувачів освіти ЗФПО та розробці конкретних засобів психолого-педагогічного впливу. Основні результати цього розділу можна узагальнити в таких висновках.

Аналіз психологічних профілів двох досліджуваних груп показав якісно відмінні напрями психолого-педагогічної роботи. Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю, маючи розвинені раціонально-рефлексивні установки та асертивні вміння, разом з тим потребують допомоги в подоланні надмірної стриманості та бар'єру небажання емоційного зближення. Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю, попри природну відкритість і готовність до емоційного контакту, потребують розвитку рефлексії, навичок стримування імпульсивних реакцій та формування асертивних умінь. Отримані дані вказують на необхідність урахування індивідуальних особливостей у процесі розвитку комунікативної компетентності.

У ході роботи визначено п'ять ключових психологічних чинників розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО: рефлексія власної комунікативної поведінки як відправна точка будь-яких змін; асертивність як операційний чинник, який забезпечує ефективну поведінку в конкретних ситуаціях взаємодії; емоційна регуляція як стабілізуючий чинник, актуальний для обох груп, але з якісно різним змістом роботи; соціальна гнучкість як адаптивний чинник, який формується лише в умовах практичної взаємодії; мотивація до комунікативного саморозвитку як рушійна сила, яка забезпечує сталий характер розвитку. Окремим контекстуальним чинником є умови дистанційного навчання та воєнний стан, які суттєво впливають на характер комунікативних труднощів і вимагають адаптації всіх розвивальних заходів до онлайн-формату.

На основі виявлених чинників розроблено програму розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО у дистанційному форматі. Програма складається з чотирьох тематичних блоків і восьми занять загальним обсягом 10–12 годин групової роботи. Перший блок «Пізнай себе у спілкуванні» спрямований на розвиток рефлексії та усвідомлення власного

комунікативного стилю. Другий блок «Говорити відкрито і з повагою» забезпечує формування асертивних умінь через рольові ситуації та практичні вправи. Третій блок «Емоційна регуляція у спілкуванні» розвиває здатність усвідомлювати та доречно виражати емоції. Четвертий блок «Гнучкість і розвиток» завершує програму підвищенням соціальної гнучкості та закріпленням результатів. Кожен блок містить диференційовані завдання для учасників з різним рівнем комунікативного контролю. Це забезпечує практичну релевантність програми для всіх здобувачів освіти. Ефективність програми перевіряється шляхом порівняльної діагностики на початку і наприкінці циклу занять за тестом Л. Міхельсона.

Також розроблено чотири групи практичних рекомендацій для викладачів Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу. Перша група стосується врахування рівня комунікативного контролю у педагогічній взаємодії зі здобувачами освіти. Друга – організації освітнього процесу в дистанційному форматі з розвивальним комунікативним потенціалом. Третя – роботи з конфліктними та напруженими ситуаціями в онлайн-групі. Четверта стосується позиції викладача як моделі комунікативної поведінки для здобувачів освіти. Реалізація цих рекомендацій перетворює щоденний освітній процес на середовище, сприятливе для розвитку комунікативної компетентності кожного здобувача освіти незалежно від його вихідного рівня комунікативного контролю.

Таким чином, розроблена програма та рекомендації для викладачів утворюють комплексну систему психолого-педагогічного супроводу розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО. Ця система враховує специфіку контингенту закладу освіти, дистанційний формат навчання та диференційовані потреби здобувачів освіти з різним рівнем комунікативного контролю.

ВИСНОВКИ

Кваліфікаційне дослідження присвячене вивченню психологічних особливостей комунікативної компетентності здобувачів освіти закладів фахової передвищої освіти з різним рівнем комунікативного контролю. На основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження сформульовані такі висновки.

Теоретичний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі показав, що це складне, багатовимірне явище і розглядається в межах кількох основних напрямів: знаннєво-операціонального, соціально-перцептивного, особистісно-суб'єктного та компетентнісного. Незважаючи на відмінності в підходах, більшість дослідників сходяться в тому, що комунікативна компетентність не є простим набором навичок, а виступає динамічним особистісним утворенням, розвиток якого значною мірою залежить від здатності людини до свідомої саморегуляції у спілкуванні.

Для здобувачів освіти ЗФПО, майбутня професійна діяльність яких належить до типу «Людина – Людина», комунікативна компетентність має особливе значення. Вона є не лише інструментом успішної навчальної взаємодії, а й важливим напрямом професійного розвитку.

Особлива увага в роботі була приділена ролі комунікативного контролю. Він розглядається не як окрема риса, а як ключовий регулятивний механізм, що пронизує всю структуру комунікативної компетентності і забезпечує узгоджену взаємодію її когнітивного, поведінкового, афективно-мотиваційного та рефлексивного компонентів у спілкуванні. Було встановлено, що різні рівні комунікативного контролю формують якісно відмінні комунікативні профілі. Високий рівень пов'язаний із розвиненою соціальною сенситивністю та гнучкістю поведінки, але часто супроводжується обмеженнями у сфері автентичного емоційного контакту. Низький рівень, навпаки, характеризується більшою безпосередністю та ширістю, але супроводжується зниженою ситуативною гнучкістю і схильністю до імпульсивних реакцій.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей комунікативної компетентності 54 здобувачів освіти Первомайського індустріально-педагогічного фахового коледжу підтвердило висунуту гіпотезу і дозволило виявити такі закономірності. За результатами констатувального етапу дослідження у вибірці переважає середній рівень комунікативного контролю (44,44 %), високий рівень зафіксовано у 29,63 % учасників, низький – у 25,93 %. Порівняльний аналіз між групами засвідчив, що рівень комунікативного контролю є значущим чинником диференціації складових комунікативної компетентності.

Здобувачі освіти з високим рівнем комунікативного контролю характеризуються більш зрілими комунікативними установками, перевагою миролюбної стратегії психологічного захисту та компетентного стилю спілкування, проте мають специфічний бар'єр небажання емоційного зближення.

Здобувачі освіти з низьким рівнем комунікативного контролю виявляють схильність до конфліктного типу спілкування та агресивного стилю реагування, що свідчить про недостатню сформованість асертивних умінь. Гіпотезу дослідження підтверджено щодо комунікативних установок, стратегій психологічного захисту та комунікативних умінь. Щодо емоційних бар'єрів відмінності між групами мають якісний, а не кількісний характер.

На основі отриманих даних розроблено практичні рекомендації щодо розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності здобувачів ЗФПО. Визначено п'ять ключових психологічних чинників розвитку: рефлексія комунікативної поведінки, асертивність, емоційна регуляція, соціальна гнучкість і мотивація до саморозвитку. Розроблено програму розвитку комунікативної компетентності у дистанційному форматі (8 занять, чотири тематичні блоки), адаптовану до умов онлайн-навчання та диференційовану відповідно до психологічних профілів обох груп. Сформульовано чотири групи практичних рекомендацій для викладачів закладу освіти, спрямованих на створення сприятливого освітнього середовища для комунікативного зростання здобувачів

освіти. Ефективність програми підтверджено результатами контрольного зрізу: після завершення занять у групі з низьким рівнем комунікативного контролю зафіксовано позитивну динаміку за показниками компетентного стилю спілкування, миролюбної стратегії психологічного захисту та зниження агресивних проявів у комунікації.

Теоретична значущість дослідження полягає в уточненні психологічного змісту комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО з урахуванням регулятивної ролі комунікативного контролю, а також у систематизації вітчизняних і зарубіжних підходів до розуміння взаємозв'язку між рівнем комунікативного контролю та особливостями комунікативних установок, бар'єрів і умінь особистості.

Практична значущість роботи пов'язана в можливості використання розробленої програми та рекомендацій у системі психологічного супроводу здобувачів освіти ЗФПО, а також у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу. Отримані результати можуть бути корисними для практичних психологів, кураторів академічних груп і викладачів закладів фахової передвищої освіти, особливо в умовах дистанційного навчання.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення динаміки комунікативної компетентності здобувачів ЗФПО в процесі цілеспрямованого розвивального впливу, аналіз гендерних і вікових особливостей на різних рівнях комунікативного контролю, апробація повноцінної психокорекційної програми у формульованому експерименті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40 (2). С. 51–55. URL: <https://surl.li/magmyf>
2. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2017. 234 с.
3. Борідко О. А., Чайковська У. В. Комунікативна компетентність як складова професійного успіху: міждисциплінарний підхід до навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2025. № 1 (34). С. 23–28. URL: <https://surl.li/fwvgbe>
4. Волосенко А. К. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Вип. 6. С. 140–150.
5. Гавриляк Л. С. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Науковий журнал «ЛОГОΣ. Мистецтво наукової думки»*. 2019. № 3. С. 70–73. URL: <https://surl.li/frvtab>
6. Гончарук Н. М., Онуфрієва Л. А. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>
7. Дегтярьова Г. С., Руденко Л. А. Теоретичні та методичні основи розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навч.-метод. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2010. 192 с.
8. Зарицька В. В., Варакута М. Л., Корсунська В. В. Комунікативна компетентність як психологічний складник адаптації студентів до онлайн-освіти в умовах невизначеності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2025. Вип. 73. С. 63–81. URL: <https://surl.li/qpejlf>

9. Заушнікова М. Ю., Тонкопей Ю. Л. Комунікативна компетентність як чинник розвитку адаптивної поведінки студентів-першокурсників. *Габітус*. 2023. Вип. 52. С. 82–87. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2023/52-2023/14.pdf>

10. Зливков В. Л., Лукомська С. О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ, 2022. 184 с.

11. Іваннікова О. А., Гарачук Т. В. Мовно-комунікативна компетентність педагога: історико-теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. Т. 1. С. 307–315. URL: <https://surl.li/fixcjs>

12. Казібекова В. Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Insight*. 2019. Вип. 2. С. 64–72. URL: <https://surl.lt/awaxao>

13. Карп'юк М. Д. Комунікативна компетентність і ділова контактність як умова професійної самореалізації майбутніх кваліфікованих робітників. *Психолінгвістика*. 2014. Вип. 13. С. 186–202. URL: <https://surl.li/viciux>

14. Карпенко О. Є. Теоретичні засади формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх викладачів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 68. Т. 2. С. 213–216. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_2/46.pdf

15. Кліш П. А. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*. 2017. № 3. С. 15–17. URL: <https://surl.li/aufmag>

16. Ковальчук І. В. Проблема комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній психології. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. Острог, 2010. Вип. 14. С. 167–176. URL: <https://surl.li/umonyy>

17. Кононець М. О. Психологія конфлікту : зошит для індивідуальної роботи для студентів усіх спеціальностей денної та заочної форми навчання. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 52 с.

18. Коркішко О. Г., Коркішко А. В., Назаренко Є. О. Формування комунікативної компетенції майбутніх педагогів як актуальна педагогічна

проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 1 (107). С. 33–42. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/326959/316782>

19. Корніяка О. М. Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2011. № 8. С. 33–45. URL: <https://surl.li/lpttfc>

20. Корніяка О. М. Розвиток комунікативної компетентності особистості в сучасному соціокомунікативному просторі. *Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110-річчю від дня народження Г. С. Костюка (19–20 квітня 2010 року)*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Т. I. С. 140–145. URL: <https://surl.lu/chstaj>

21. Кравченко-Дзондза О. Є. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Людинознавчі студії. Серія : Педагогіка*. 2015. Вип. 31. С. 177–186. URL: <https://surl.li/wcndej>

22. Красильник Ю. С. Комунікативна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання: умови формування й розвитку. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2025. Вип. 1 (150). С. 13–22. URL: <https://surl.li/esfpcl>

23. Лосієвська О. Г. Психологічні засади розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутнього фахівця гуманітарного профілю : монографія. Київ : ПВТП «LAT&K», 2020. 320 с. URL: <https://surl.li/lkwkww>

24. Максименко Л. В. Комунікативний контроль особистості як психологічна основа академічно добросесної поведінки здобувачів фахової передвищої освіти. *Академічна добросесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності* : зб. матеріалів студентського освітнього форуму. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2026. (Подано до друку).

25. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2016. 240 с.

26. Мамчур Л. І. Комунікативні засади професійного розвитку педагога ЗП(ПТ)О : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 84 с.

27. Молчанова А. О. Комунікативна компетентність як основа творчої взаємодії суб'єктів закладу професійної (професійно-технічної) освіти : спецкурс для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів професійної освіти. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019. 87 с.

28. Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Індивідуально-психологічні регулятори комунікативної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія.* 2023. № 1. С. 35–40. URL: <https://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/191/277>

29. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

30. Пляка Л. В., Огарь С. В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента : практич. посіб. Харків : НФаУ, 2016. 124 с.

31. Прищак М. Д., Гречановська О. В. Психологія особистості : навч. посіб. Вінниця : ВНТУ, 2024. 219 с.

32. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

33. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

34. Семиченко В. А. Психологія спілкування. Київ : Магістр-S, 1998. 152 с.

35. Стеценко Н. М. Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця. *Педагогічний альманах : зб. наук. праць.* 2016. Вип. 29. С. 185–191. URL: <https://surl.li/nfqgmn>

36. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації. *Психологічний часопис.* 2018. № 1. С. 5–19.

37. Товканець Г. В., Кирилик О. В. Комунікативний самоконтроль як компонент професійної компетентності майбутнього вчителя навчальної школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2021. № 1. С. 224–227. URL: <https://surl.li/seeupe>

38. Торба Н. Г. Запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій в роботі педагога ЗП(ПТ)О : електронний навчальний курс. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 42 с.

39. Цільмак О. М. Психологія спілкування : навч. посіб. Одеса : ОДУВС, 2020. 212 с.

40. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю : метод. реком. Київ, 2016. 157 с.

41. Шевченко С. В., Фалько Н. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус*. 2020. Вип. 18. Т. 2. С. 143–148. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/11087/1/28.pdf>

42. Шеломовська О. М. Соціальні комунікації в управлінні: метод. вказівки до самостійної роботи для студентів усіх спеціальностей заочної форми навчання. Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2015. 40 с.

43. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями. Київ : Освіта, 1993. 208 с.

44. Argyle M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. 5th ed. London : Penguin Books, 1994. 336 p.

45. Berne E. *Games People Play: The Psychology of Human Relationships*. New York : Grove Press, 1964. 192 p.

46. Cavell T. A. Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1990. Vol. 19. № 2. P. 111–122.

47. Gordon T. *Parent Effectiveness Training*. New York : Three Rivers Press, 2000. 352 p.

48. Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26. № 1. P. 1–26.
49. Harre R. *The Social Construction of Emotions*. Oxford : Blackwell, 1986. 342 p.
50. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics* / J. B. Pride, J. Holmes (eds.). Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293.
51. Snyder M. *Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring*. New York : W. H. Freeman, 1987. 225 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест М. Снайдера «Діагностика комунікативного контролю»

Інструкція для респондентів

Уважно прочитайте твердження та оберіть варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій поведінці та відчуттям у спілкуванні з іншими людьми. Правильних або неправильних відповідей не існує.

Питання

1. Я легко підлаштовую свою поведінку під різних людей залежно від ситуації.

а) так

б) ні

2. Я завжди поводжуся однаково, незалежно від того, з ким спілкуюся.

а) так

б) ні

3. У різних ситуаціях я можу виглядати зовсім по-різному.

а) так

б) ні

4. Я рідко замислююся над тим, яке враження справляю на інших.

а) так

б) ні

5. Я легко зміню манеру спілкування, якщо цього вимагають обставини.

а) так

б) ні

6. Мені важко приховувати свої справжні почуття і емоції.

а) так

б) ні

7. Я добре відчуваю, яку роль очікують від мене оточуючі, і можу її виконувати.

а) так

б) ні

8. Я завжди залишаюся самим/самою собою, навіть якщо це не подобається іншим.

а) так

б) ні

9. У спілкуванні я часто свідомо контролюю свої слова, міміку та жести.

а) так

б) ні

10. Я легко можу зіграти будь-яку соціальну роль, якщо це необхідно.

а) так

б) ні

Опитувальник комунікативного контролю (А. Івашов, Є. Заїка)**Інструкція для респондентів**

Ознайомтеся з твердженнями та дайте відповідь «Так» або «Ні», залежно від того, наскільки вони відповідають вашій звичній поведінці у спілкуванні.

Твердження

1. Я легко змінюю стиль спілкування залежно від того, з ким говорю.
 - а) так
 - б) ні
2. У різних ситуаціях люди бачать у мені дещо різні риси характеру.
 - а) так
 - б) ні
3. Я заздалегідь продумую, яке враження хочу справити.
 - а) так
 - б) ні
4. Можу приховати справжні емоції, якщо цього вимагає ситуація.
 - а) так
 - б) ні
5. Мені легко підлаштуватися під правила спілкування в новому колективі.
 - а) так
 - б) ні
6. Я рідко поведжуся імпульсивно у присутності інших.
 - а) так
 - б) ні
7. Моя поведінка часто залежить від очікувань оточення.
 - а) так
 - б) ні
8. Я здатний(на) контролювати міміку й жести під час розмови.
 - а) так
 - б) ні

9. У різних соціальних ролях я поведжуся по-різному.

а) так

б) ні

10. Навіть у напружених ситуаціях я стримую свої емоції.

а) так

б) ні

11. Мені важливо, яке враження я справляю на людей.

а) так

б) ні

12. Я легко пристосовуюся до нових вимог у спілкуванні.

а) так

б) ні

13. Часто коригую свою поведінку, щоб вона була прийнятною для інших.

а) так

б) ні

14. Я вмію демонструвати ті якості, які очікують від мене в конкретній ситуації.

а) так

б) ні

15. Зазвичай контролюю тон голосу та манеру мовлення.

а) так

б) ні

16. Можу бути переконливим(ою), навіть якщо внутрішньо не поділяю позицію.

а) так

б) ні

17. Мені складно повністю бути «собою» у формальному спілкуванні.

а) так

б) ні

18. Я добре відчуваю, коли потрібно змінити свою поведінку.

а) так

б) ні

**Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за
В. Бойком
Інструкція**

Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів за В. Бойком дає можливість дослідити емоційні перешкоди у встановленні емоційних контактів – невміння управляти емоціями, дозувати їх, невміння виражати емоції, домінування негативних емоцій, небажання зблизитися з людьми на емоційній основі тощо. Звертаючись до цієї методики, можна визначити чинники комунікативних бар'єрів, пов'язані з емоційною сферою. Вона дозволяє встановити емоційні перешкоди па шляху встановлення емоційних контактів.

Читайте твердження і відповідайте на них «Так» чи «Ні»:

Текст опитувальника

1. Зазвичай наприкінці робочого дня па моєму обличчі помітна втома.
 - а) так
 - б) ні
2. Трапляється так, що при першому знайомстві емоції заважають мені справити більш сприятливе враження па партнерів (розгублююся, хвилююся, усамітнююсь, або, навпаки, багато розмовляю, перезбуджуюся, поводжуся неприродно).
 - а) так
 - б) ні
3. У спілкуванні мені часто бракує емоційності, виразності.
 - а) так
 - б) ні
4. Мабуть, для оточуючих я занадто строгий.
 - а) так
 - б) ні

5. В принципі, я проти того, щоб зображувати чемність, якщо тобі цього не хочеться.

а) так

б) ні

6. Я зазвичай вмію приховувати від партнерів спалахи емоцій.

а) так

б) ні

7. Часто у спілкуванні з колегами я міркую про щось своє.

а) так

б) ні

8. Бувають випадки, коли я хочу виразити партнеру емоційну підтримку (увагу, співчуття, співпереживання), але він цього не відчуває, не сприймає.

а) так

б) ні

9. Найчастіше мої очі або вираз обличчя видають заклопотаність.

а) так

б) ні

10. У діловому спілкуванні намагаюся не виявляти своїх симпатій до партнерів.

а) так

б) ні

11. Всі мої неприємні переживання зазвичай видно па моєму обличчі.

а) так

б) ні

12. Якщо я захоплююся розмовою, то міміка обличчя стає занадто виразною, експресивною.

а) так

б) ні

13. Мабуть, я дещо емоційно скутий, стиснутий.

а) так

б) ні

14. Зазвичай я перебуваю у стані нервового напруження.

а) так

б) ні

15. Зазвичай я відчуваю дискомфорт, коли доводиться обмінюватися рукостисканням в діловій обстановці.

а) так

б) ні

16. Іноді близькі люди зупиняють мене: «Розслаб м'язи обличчя, не скривлюй губи, не зморщуй лоба».

а) так

б) ні

17. Розмовляючи, я занадто жестикулюю.

а) так

б) ні

18. Зазвичай у повій ситуації мені складно бути розкутим, природним.

а) так

б) ні

19. Мабуть, моє обличчя має сумний чи занепокоєний вигляд, хоча на душі спокійно.

а) так

б) ні

20. Мені дещо важко дивитися в очі, спілкуючись з незнайомою людиною.

а) так

б) ні

21. Якщо я захочу, то мені завжди вдається приховати свою ворожість до неприязної людини.

а) так

б) ні

22. Мені часто буває чомусь весело без будь-якої причини.

а) так

б) ні

23. Мені дуже просто зробити за своїм бажанням або на замовлення різні міміки обличчя: зобразити радість, сум, радіщі, переляк, відчай та ін.

а) так

б) ні

24. Мені казали, що мій погляд важко витримати.

а) так

б) ні

25. Мені щось заважає виражати теплоту, симпатію до людини, навіть якщо відчуваю це до неї.

а) так

б) ні

Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні за В. Бойком

Інструкція

Ця методика дозволяє визначити домінуючу стратегію психологічного захисту в спілкуванні (миролюбна, уникнення чи агресія).

Відповідаючи на запитання, виберіть відповідь, яка найбільше Вам підходить:

Текст опитувальника

1. Знаючи себе, Ви можете сказати:

- а) я скоріше людина миролюбна, покладлива;
- б) я людина гнучка, здатна оминати загострені ситуації, уникати конфліктів;
- в) я скоріше людина, що йде прямо напростець, безкомпромісна, категорична.

2. Коли Ви подумки з'ясовуєте стосунки з тим, хто Вас образив, то найчастіше:

- а) шукаєте спосіб примирення;
- б) обмірковуєте спосіб не мати з ним справ;
- в) міркуєте про те, як його покарати чи «поставити на місце».

3. У спірній ситуації, коли партнер абсолютно не намагається або не хоче вас зрозуміти, Ви скоріше за все:

- а) будете спокійно домагатись того, щоб він Вас зрозумів;
- б) будете намагатися завершити спілкування з ним;
- в) будете роздратовуватися, ображатися чи сердитися.

4. Якщо, захищаючи свої інтереси, Ви відчули, що можете посваритися з хорошою людиною, то:

- а) підете па значні поступки, компроміси;
- б) відступите від своїх домагань;
- в) будете відстоювати свої інтереси.

5. В ситуації, де Вас намагаються образити чи принизити, Ви скоріше за все:

- а) будете намагатися набратися терпіння і довести справу до кінця;
- б) дипломатичним шляхом уникнете від контактів;
- в) дасте гідну відсіч.

6. У взаємодії з владним і водночас несправедливим керівником Ви:

- а) зможете співпрацювати заради справи;
- б) будете намагатися якнайменше контактувати з ним;
- в) будете чинити опір його стилю, активно захищаючи свої інтереси.

7. Якщо вирішення питання залежить тільки від Вас, але партнер зачепив вашу самолюбність, то Ви:

- а) підете йому назустріч;
- б) уникнете конкретного рішення;
- в) вирішите питання не па користь партнера.

8. Якщо хтось із друзів час від часу дозволить собі образливі випадки на вашу адресу, Ви :

- а) не станете надавати цьому особливого значення;
- б) будете намагатися обмежити або припинити контакти;
- в) кожного разу дасте гідну відсіч.

9. Якщо у партнера є претензії до Вас і він при цьому роздратований, то Ви:

- а) спочатку заспокоїте його, а потім зреагуєте на претензії;
- б) уникнете з'ясування стосунків з партнером в такому стані;
- в) поставите його на місце чи будете переривати його репліки.

10. Якщо хтось із колег почне розповідати про всілякі негарні чутки-плітки, що кажуть про Вас інші, Ви:

- а) тактовно вислухаєте його до кінця;
- б) залишите поза увагою;
- в) обірвете розповідь на півслові.

11. Якщо партнер виявляє занадто активну настійність і хоче отримати зиск за Ваш рахунок, то Ви:

- а) підете на поступку заради миру;
- б) ухилитеся від остаточного рішення, розраховуючи на те, що партнер заспокоїться і тоді Ви повернетесь до питання;
- в) однозначно дасте зрозуміти партнерові, що він не отримає зиску за ваш рахунок.

12. Коли Ви маєте справу з партнером, який діє за принципом «увірвати якнайбільше», Ви:

- а) терпляче домагаєтеся своїх цілей;
- б) надаєте перевагу обмеженню взаємодії з ним;
- в) рішуче ставите такого партнера па місце.

13. Маючи справу з нахабною особистістю, Ви:

- а) відшукуєте до неї підходи за допомогою терпіння і дипломатії;
- б) зводите взаємодію до мінімуму;
- в) дієте аналогічними методами.

14. Коли той, що сперечається, ставиться до Вас вороже, Ви зазвичай:

- а) спокійно і терпляче долаєте його настрої;
- б) уникаєте спілкування;
- в) зупиняєте його чи відповідаєте тим же.

15. Коли Вам ставлять неприємні, з «подвійним дном» запитаним, то найчастіше Ви:

- а) спокійно відповідаєте на них;
- б) уникаєте прямих відповідей;
- в) «заводитеся», втрачаєте самовладання.

16. Коли виникають гострі суперечності між Вами і партнером, то це найчастіше:

- а) спонукає Вас шукати вихід зі становища, знаходити компроміс, йти па поступки;

б) спонукає згладжувати протиріччя, не зважаючи на відмінності в позиціях;

в) активізує бажання довести свою правоту.

17. Якщо партнер виграє у спорі, Вам краще:

а) привітати його з перемогою;

б) зробити вигляд, що нічого особливого не відбувається;

в) «воювати до останнього патрона».

18. У випадках, коли взаємини з партнером набувають конфліктного характеру, Ви взяли собі за правило:

а) «мир будь-якою ціною» – визнати свою поразку, вибачитись, піти назустріч побажанням партнера;

б) «пас убік» – обмежити контакти, відійти від спору;

в) «розставити крапки над «і» – з'ясувати всі протиріччя, неодмінно знайти вихід із ситуації.

19. Коли конфлікт стосується Ваших інтересів, то Вам найчастіше вдається його виграти:

а) через дипломатію та тямущість;

б) через витримку та терпіння;

в) за рахунок темпераменту та емоцій.

20. Якщо хтось із колег спеціально зачепить Вашу самолюбність, Ви:

а) дотепно і коректно зробите йому зауваження;

б) не станете загострювати ситуацію, зробите вигляд, що нічого не трапилось;

в) дасте гідну відсіч.

21. Коли близькі критикують Вас, то Ви:

а) сприймаєте їх зауваження з вдячністю;

б) намагаєтесь не зважати на критику;

в) роздратовуєтесь, чините опір чи сердитесь.

22. Якщо хтось з рідних та близьких каже Вам неправду, то Ви зазвичай:

а) спокійно і тактовно домагаєтесь істини;

б) робите вигляд, що не помічаєте брехні, обминаєте неприємний момент справи;

в) рішуче виводите брехуна на «чисту воду».

23. Коли Ви роздратовані та нервуєте, то найчастіше:

а) шукаєте співчуття, розуміння;

б) усамітнюєтесь, щоб не виявляти свого стану на партнерах;

в) на комусь відіграєтесь, шукаєте «грушу для биття».

24. Коли хтось із колег, менш гідний і здібний за Вас, отримує заохочення керівництва, Ви:

а) радієте за колегу;

б) не надаєте факту певного значення;

б) засмучуєтесь, роздратовуєтесь чи сердитесь.

Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона (в адаптації Ю. Гільбуха)**Інструкція**

Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується 5 можливих варіантів поведінки. Уважно прочитайте кожну з описаних ситуацій і виберіть один варіант поведінки в ній. Це має бути найбільш характерна для Вас поведінка, те, що Ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, по-вашому, слід було б робити. Не можна вибирати два або більше варіантів або приписувати варіант, не зазначений в опитувальнику.

Тестовий матеріал

1. Хто-небудь говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви зазвичай в подібних ситуаціях:

- а) Говорите: «Ні, що Ви! Я таким не є».
- б) Говорите з посмішкою: «Дякую, я дійсно людина видатна».
- в) Говорите: «Дякую».
- г) Нічого не говорите і при цьому червонієте.
- д) Говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращу сторону».

2. Хто-небудь здійснює дію або вчинок, які, на Вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Вчиняєте так, як якщо б ця дія не була настільки чудовою, і при цьому говорите: «Нормально»
- б) Говорите: «Це було чудово, але я бачив результати трохи краще».
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите: «Я можу зробити набагато краще».
- д) Говорите: «Це дійсно чудово!»

3. Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що вона у Вас виходить дуже добре. Хто-небудь говорить: «Мені це не подобається». Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Ви – дурень!».
- б) Говорите: «Я все ж думаю, що це заслуговує гарної оцінки».

- в) Говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим.
- г) Говорите: «Я думаю, що це видатний рівень! Що Ви в цьому розумієте».
- д) Відчуваєте себе скривдженим і нічого не говорите у відповідь.

4. Ви забули взяти з собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: «Ви такий тюхтій! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей». Зазвичай Ви у відповідь:

- а) Говорите: «У будь-якому випадку, я розумніший за Вас! Крім того, що Ви в цьому розумієте!».
- б) Говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я веду себе як тюхтій».
- в) Говорите: «Якщо хто-небудь тюхтій, то це Ви».
- г) Говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую такої оцінки тільки за те, що забув щось».
- д) Нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Хто-небудь, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає жодних пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я засмучений тим, що Ви змусили мене стільки чекати».
- б) Говорите: «Я все думав, коли ж Ви прийдете».
- в) Говорите: «Це був останній раз, коли я змусив себе чекати Вас».
- г) Нічого не говорите цій людині.
- д) Говорите: «Ви ж обіцяли. Як Ви сміли так спізнюватися!»

6. Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Нікого ні про що не просите.
- б) Говорите: «Ви повинні зробити це для мене».
- в) Говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього пояснюєте суть справи.
- г) Злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини.
- д) Говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене».

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

- а) Говорите: «Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти?»
- б) Перебуваючи поряд, не заводите розмови про його стан.
- в) Говорите: «У Вас якась неприємність?»
- г) Нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою.
- д) Сміючись говорите: «Ви просто як велика дитина!»

8. Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: «Ви виглядаєте засмученим». Зазвичай в таких ситуаціях Ви:

- а) Негативно качаєте головою або ніяк не реагуєте.
- б) Говорите: «Це не Ваша справа!»
- в) Говорите: «Так, я трохи засмучений. Дякую за участь».
- г) Говорите: «Дарма».
- д) Говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».

9. Хто-небудь засуджує Вас за помилку, яку зробив інший. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Ви збожеволіли!»
- б) Говорите: «Це не моя вина. Цю помилку зробив хтось інший».
- в) Говорите: «Я не думаю, що це моя вина».
- г) Говорите: «Залиште мене у спокої, Ви не знаєте, що Ви говорите».
- д) Приймаєте свою провину або не кажете нічого.

10. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу це робити».
- б) Виконуєте прохання і нічого не говорите.
- в) Говорите: «Це дурість; я не збираюся цього робити».
- г) Перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено».
- д) Говорите: «Якщо Ви цього хочете ...», після чого виконуєте прохання.

11. Хтось говорить Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, чудово. У таких випадках Ви зазвичай:

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

12. Хто-небудь був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Ви дійсно були дуже люб'язні до мене».
- б) Дієте так, ніби ця людина не була настільки люб'язна до Вас, і говорите: «Так, дякую».
- в) Говорите: «Ви поводитися відносно мене цілком нормально, але я заслуговую більшого».
- г) Ігноруєте цей факт і нічого не говорите.
- д) Говорите: «Ви поводитися стосовно мене недостатньо добре».

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: «Вибачте, але Ви поведіться занадто шумно». У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Негайно припиняєте бесіду.
- б) Говорите: «Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси».
- в) Говорите: «Вибачте, я буду говорити тихіше», після чого розмовляєте приглушеним голосом.
- г) Говорите: «Вибачте» і припиняєте бесіду.
- д) Говорите: «Все в порядку» і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і хто-небудь стає попереду Вас. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поведуться дуже нервово».
- б) Говорите: «Станьте в хвіст черги!»
- в) Нічого не говорите.
- г) Говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!»

д) Говорите: «Я зайняв чергу раніше. Будь ласка, станьте в кінець черги».

15. Хто-небудь робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Викрикуєте: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!»

б) Говорите: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите».

в) Дієте так, щоб пошкодити цій справі, але нічого не кажете.

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

д) Ігноруєте цю подію і нічого не говорите цій людині.

16. Хто-небудь має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися.

Зазвичай в таких випадках Ви:

а) Говорите цій людині, щоб вона дала Вам цю річ.

б) Утримуєтеся від усяких прохань.

в) Відбираєте цю річ.

г) Говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися даним предметом, і потім просите його у неї.

д) Розмірковує про цей предмет, але не просите його для користування.

17. Хто-небудь запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, Вам не хочеться його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Ні, я тільки що отримав його і не хочу з ним розлучатися; може бути, коли-небудь потім».

б) Говорите: «Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете покористуватися ним».

в) Говорите: «Ні, придбайте свій!»

г) Позичаєте цей предмет всупереч своєму небажанню.

д) Говорите: «Ви збожеволіли!»

18. Якись люди ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:

а) Не кажете нічого.

б) Перериваєте бесіду і відразу розповідаєте про свої успіхи в цьому хобі.

- в) Підходите ближче до групи і при слухній нагоді вступаєте в розмову.
- г) Підходите ближче і очікуєте, коли звернуть на Вас увагу.
- д) Перериваєте і негайно говорите, як сильно Вам подобається це хобі.

19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь питає: «Що Ви робите?»

Зазвичай Ви:

- а) Говорите: «О, це дрібниця». Або: «Та нічого особливого».
- б) Говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?»
- в) Продовжуєте мовчки працювати.
- г) Говорите: «Це зовсім Вас не стосується».
- д) Припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

20. Ви бачите людину, яка спіткнулася і падає. У таких випадках Ви:

- а) Розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивитесь під ноги?»
- б) Говорите: «У Вас все гаразд? Може я щось можу для Вас зробити?»
- в) Питаєте: «Що сталося?»
- г) Говорите: «Це все вибоїни в тротуарі».
- д) Ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви стукнулися головою об полицю і набили шишку. Хто-небудь говорить: «З Вами все гаразд?». Зазвичай Ви:

- а) Говорите: «Я прекрасно почуваюся. Залиште мене у спокої!»
- б) Нічого не говорите, ігноруючи цю людину.
- в) Говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?»
- г) Говорите: «Ні, я забив голову, дякую за увагу до мене».
- д) Говорите: «Дарма, у мене все буде ОК».

22. Ви припустилися помилки, але вина за неї покладена на когось іншого.

Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Не нажите нічого.
- б) Говорите: «Це їх помилка!»
- в) Говорите: «Цієї помилки припустився Я».
- г) Говорите: «Я не думаю, що це зробила ця людина».
- д) Говорите: «Це його гірка доля».

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) Ідете геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона засмутила Вас.
- б) Заявляєте цій людині, щоб вона не сміла більше цього робити.
- в) Нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим.
- г) У свою чергу ображаєте цю людину, називаючи її по імені.
- д) Заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що вона сказала, і що вона не повинна цього робити знову.

24. Хто-небудь часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай в таких випадках Ви:

- а) Говорите: «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав».
- б) Говорите: «Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?»
- в) Перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь.
- г) Нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати свою промову.
- д) Говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили».

25. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, що завадило б Вам здійснити свої плани. У цих умовах Ви зазвичай:

- а) Говорите: «Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете».
- б) Говорите: «Ні в якому разі! Пошукайте кого-небудь ще».
- в) Говорите: «Добре, я зроблю те, що Ви хочете».
- г) Говорите: «Відійдіть, залиште мене в спокої».
- д) Говорите: «Я вже приступив до здійснення інших планів. Можливо, коли-небудь потім».

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

- а) Радісно окликаєте цю людину і йдете їй назустріч.
- б) Підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з нею розмову.
- в) Підходите до цієї людини і чекаєте, коли вона заговорить з Вами.

г) Підходите до цієї людини і починаєте розповідати про великі справи, які зробили Ви.

д) Нічого не говорите цій людині.

27. Хто-небудь, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і гукає Вас вигуком «Привіт!». У таких випадках Ви зазвичай:

а) Говорите: «Що Вам потрібно?»

б) Не кажете нічого

в) Говорите: «Залиште мене у спокої».

г) Вимовляєте у відповідь: «Привіт!», представляєтеся і просите цю людину представитися у свою чергу.

д) Киваєте головою, вимовляєте: «Привіт!» і проходите повз.

Програма розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО

Мета програми: сприяти розвитку та вдосконаленню комунікативної компетентності здобувачів освіти ЗФПО шляхом формування рефлексивних, асертивних і емоційно-регулятивних умінь.

Цільова аудиторія: здобувачі освіти денної форми навчання, вік 18–50 років, переважно учасники груп з високим і низьким рівнем комунікативного контролю.

Формат: дистанційний (Google Meet, Google Classroom), 8 занять по 60–90 хвилин, один раз на тиждень, група 12–15 осіб.

Завдання програми:

- розвинути здатність до рефлексії власної комунікативної поведінки;
- сформувати навички асертивного реагування в типових комунікативних ситуаціях;
- знизити вираженість деструктивних емоційних бар'єрів;
- підвищити соціальну гнучкість у взаємодії з різними партнерами;
- сформувати мотивацію до подальшого комунікативного саморозвитку.

Блок 1. Пізнай себе у спілкуванні (заняття 1–2)

Заняття 1. Моя комунікація сьогодні

- Вправа «Знайомство та очікування»: висловлення очікувань і формулювання особистої комунікативної мети.
- Мінілекція «Сутність та структура комунікативної компетентності фахівця».
- Діагностична вправа «Мій комунікативний стиль»: самооцінка навичок і визначення зон зростання.
- Групова дискусія «Комунікація і професійна ефективність».
- Рефлексія «Мої усвідомлення щодо власної комунікації».
- Домашнє завдання: ведення «комунікативного щоденника» між заняттями.

Заняття 2. Мої комунікативні патерни

- Вправа «Мій типовий сценарій»: аналіз складної ситуації за схемою «тригер – реакція – наслідок».
- Групове обговорення записів із щоденника.
- Диференційований аналіз: учасники з високим рівнем комунікативного контролю – ситуації уникнення емоційного зближення; з низьким – ситуації імпульсивних реакцій.
- Рефлексія: занотовування двох особистих відкриттів.

Блок 2. Говорити відкрито і з повагою (заняття 3–4)

Заняття 3. Асертивність як вибір

- Мінілекція «Три стилі спілкування»: залежний, агресивний, компетентний.
- Вправа «Переформулюй відповідь»: картки з агресивними/залежними репліками – пошук асертивної альтернативи.
- Рольові ситуації у breakout rooms: відмова на прохання, реагування на критику, звернення по допомогу.
- Вправа «Моя асертивна фраза»: формулювання однієї фрази для застосування наступного тижня.

Заняття 4. Складні ситуації у спілкуванні

- Вправа «Важкий співрозмовник»: рольова гра з провокатором – відпрацювання конструктивної відповіді.
- Вправи на вміння надавати й приймати підтримку.
- Диференційований акцент: низький рівень комунікативного контролю – стримування агресії; високий – відкритий емоційний відгук.
- Групова рефлексія результатів.

Блок 3. Емоційна регуляція у спілкуванні (заняття 5–6)

Заняття 5. Усвідомлення емоцій

- Вправа «Емоційний барометр»: оцінка емоційного стану на початку і наприкінці заняття.

- Мінілекція «Емоції у спілкуванні – союзники чи перешкода»: аналіз п'яти типів емоційних бар'єрів.
- Практика усвідомленого спостереження за власним станом (елементи mindfulness): трихвилинна практика заземлення.
- Вправи на розпізнавання і називання емоцій, розрізнення тригера і реакції.

Заняття 6. Управління емоційними реакціями

- Вправа «Пауза перед словом»: зупинка на 3–5 секунд перед відповіддю в рольових ситуаціях.
- Техніки заземлення при емоційному збудженні (для учасників з низьким рівнем комунікативного контролю).
- Вправа «Дозволь собі»: природне вираження емоцій без надмірного контролю (для учасників з високим рівнем комунікативного контролю).
- Рефлексія динаміки емоційних реакцій.

Блок 4. Гнучкість і розвиток (заняття 7–8)

Заняття 7. Адаптивність у різних контекстах

- Вправа «Зміни роль»: ведення бесіди у трьох позиціях – формальній, неформальній, конфліктній.
- Вправа «Текст і підтекст»: аналіз письмових повідомлень у чаті, уникнення двозначності.
- Відпрацювання специфіки дистанційного спілкування: відеозустрічі, управління враженням без невербальних сигналів.
- Рефлексія – яка комунікативна позиція дається найлегше, яка потребує зусиль.

Заняття 8. Підсумок і перспектива

- Вправа «Мій шлях у програмі»: порівняння очікувань з реальними здобутками.
- Формулювання особистих комунікативних цілей на наступні три місяці.
- Індивідуальний зворотний зв'язок від ведучого.

– Повторна діагностика за тестом Л. Міхельсона для відстеження динаміки змін.

Очікувані результати:

- підвищення рівня рефлексії власної комунікативної поведінки;
- збільшення частоти вибору асертивного стилю реагування;
- зниження вираженості деструктивних емоційних бар'єрів;
- підвищення соціальної гнучкості у взаємодії;
- формування стійкої мотивації до комунікативного саморозвитку.

Перевірка ефективності програми здійснюється шляхом порівняльної діагностики на початку і наприкінці циклу занять.

Сертифікат про участь у студентському освітньому форумі «Академічна доброчесність: від законодавчих вимог до етичних принципів освітньої діяльності»



**БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ



КАФЕДРА
ПЕДАГОГІКИ,
ПСИХОЛОГІ
ТА МЕНЕДЖМЕНТУ



МІЖНАРОДНА ОНЛАЙН ВИСТАВКА
«ОСВІТА ТА КАР'ЄРА – 2026»

СЕРТИФІКАТ

№ 00-01/0020

ЗАСВІДЧУЄ,
ЩО

Лілія МАКСИМЕНКО

ВІЗЛА УЧАСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ФОРУМІ

**«АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ: ВІД ЗАКОНОДАВЧИХ ВИМОГ ДО ЕТИЧНИХ
ПРИНЦИПІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»,
ЩО ВІДБУВСЯ 24 КВІТНЯ 2026 РОКУ В РАМКАХ МІЖНАРОДНОЇ ОНЛАЙН-
ВИСТАВКИ «ОСВІТА ТА КАР'ЄРА – 2026»
КІЛЬКІСТЬ ГОДИН/КРЕДИТІВ ЄКТС: 6 ГОДИН/ 0,2 КРЕДИТИ**

ДИРЕКТОРКА БІЛОЦЕРКІВСЬКОГО ІНСТИТУТУ
неперервної професійної освіти



**ВІКТОРІЯ
СИДОРЕНКО**

