**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ЖИЛІН Костянтин Вячеславович**

**Сторітелінг як засіб розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів/ Storytelling as a means of developing the communicative competency of future psychologists**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи

ПСзм-21

К.В. Жилін

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

к.пед.н.,доц. О.Є. Коваль

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **А.Н. Гірняк**

**ТЕРНОПІЛЬ-2022**

**ЗМІСТ**

**ВСТУП …………………………………………………………………...….. 3**

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

* 1. **«Комунікативна компетентність»**

**та співвідносні з нею поняття ……………………………………... 8**

* 1. **Психологічні аспекти комунікативної**

**компетентності особистості ………………………………………. 19**

* 1. **Сторітелінг як засіб розвитку комунікативної**

**компетентності фахівця ……………………………………...…… 27**

**Висновки до розділу 1 ………………………………………………….. 32**

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОКРЕМИХ ІНДИКАТОРІВ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**2.1. Загальні засади психодіагностики та розвитку**

**комунікативної компетентності …………………………………........... 33**

**2.2. Етапи та методики емпіричного дослідження …………………… 37**

**2.3. Опис та інтерпретація результатів …………………………...…… 42**

**Висновки до розділу 2 ………………………………………………….… 48**

**РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ**

**3.1. Загальні засади та програма формувального експерименту …... 49**

**3.2. Практичні психологічні рекомендації …………………………….. 57**

**Висновки до розділу 3 …………………………………………………… 66**

**ВИСНОВКИ …………………………………………………………..…... 67**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ………………………………. 70**

**ДОДАТКИ ……………………………………………………………...….. 78**

**ВСТУП**

Причини особливої дослідницької уваги до комунікації назагал та до комунікативної компетентності зокрема, очевидні. Адже, наприклад, сaме на комунікацію «середньостатистична» людина витрачає близько 70 % життєвого часу [9, с. 7]. При цьому мовна (вербальна) комунікація забезпечує існування культури, соціальної пам’яті через зберігання та трансляцію інформації як між різними генераціями, так і в межах певної однієї із них [1].

Комунікація, як базова наукова категорія (а особливо в умовах інформаційного суспільства), визначається в різних сферах і контекстах по-різному. Вона досі не набула своєї належної дефінітивної сталості навіть у рамках точних наук, свідченням чого є надто велика кількість її визначень. За даними Ф. Данса і К. Ларсона (1972 рік) їх понад 120, а за даними Дж. Андерсена (1996 рік) – понад 240. Із цього приводу окремі вчені слушно зауважують, що дефініцій відповідного терміну є майже стільки, скільки й авторів, котрі його досліджують [1, с. 15].

Перманентний науковий інтерес до фахового становлення майбутніх психологів зумовлюється невпинним зростанням соціальної значущості цієї професії, а особливо в умовах повномасштабної війни в Україні. Це, своєю чергою, визначає розлоге коло різних питань і напрямів дослідження специфіки ефективної професійної підготовки психологів.

Серед українських робіт у цьому спрямуванні доцільно назвати, насамперед, праці Г. Балла, С. Васильківської, В. Власенка, П. Горностая, Т. Ільїної, С. Максименка, В. Семиченко, Н. Чепелєвої, Т. Яценко та ін. Вченими розглядаються питання особистісного зростання майбутніх психологів, специфіки їх професіоналізації, умов формування й розвитку професійно значущих якостей, а також ролі активних методів навчання і конкретних сучасних методик зазначеного формування й розвитку.

Особливе місце серед вимог до розвитку професійних якостей майбутнього психолога належить активному формуванню його комунікативної компетентності. Адже професія психолога відноситься до соціономічного типу професій. У ньому спілкування і, вужче, комунікація просто із процесу, який супроводжує трудову діяльність, перетворюється у професійно значущий, фактично основний процес.

Всі основні види професійної діяльності психолога (психодіагностика, психологічне консультування, психокорекція, психопрофілактика, просвітницька діяльність) так чи інакше здійснюються через організацію спілкування з окремими клієнтами або спільнотами [58]. Отже, процес формування здатності майбутнього психолога до компетентного спілкування – його комунікативної компетентності, має розпочинатися ще з перших курсів навчання у закладі вищої освіти.

Основними теоретичними підходами до дослідження комунікативної компетентності назагал виступають: діяльнісний (через поняття «знання», «уміння», «навички» – Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) та особистісний (через поняття «здатності» та «здібності» – Г. Айзенк, Р. Кеттел, Л. Петровська та ін.) [39].

Поряд з усіма ґрунтовними напрацюваннями, аналіз наявних наукових досліджень, як і власні спостереження, дають змогу констатувати низку окремих недоліків у формуванні комунікативної компетентності майбутніх психологів на етапі їх підготовки у вищій школі. По-перше, це низький рівень комунікативної компетентності певної їх частини, слабкий рівень розвитку відповідних знань, умінь, навичок; по-друге, це надмірна формалізованість окремих методів навчання, коли викладач розповідає студентам про правила ефективного спілкування, натомість вони не завжди реально «програються» та осмислюються на заняттях.

З такої точки зору важливим є упровадження у практику підготовки психолога ідей та методів активного, інтерактивного, компетентнісно орієнтованого навчання, до яких, поза сумнівами, входить і метод сторітелінгу. Сторітелінг, якщо висловлюватися якомога стисло і дослівно, – це «мистецтво розповідати історії». Такі історії можуть розповідатися письмово/текстово або усно, із застосуванням різних ілюстрацій (відео, фото, меми, інфографіка тощо). Варто зазначити, що сторітелінг – це не «унікальне відкриття ХХІ століття». Ще від початку людської цивілізації історії вже побутувати в усних переказах від покоління до покоління – у народному фольклорі, міфах, легендах, згодом створювати цікаві історії стало окремим завданням художньої літератури, а вже сьогодні сторітелінг сам по собі став об’єктом наукового аналізу [61].

Ідеї використання сторітелінгу саме як методу представлені у працях Д. Армстронга, Т. Бʼюзена, Е. Парка та інших науковців. А. Акгун, Х. Айяр, Е. Ердоган, Х. Кескин у своїх дослідженнях, між іншим, наголошують на розвитку комунікативної компетентності особистості методом сторітелінгу і розкривають його значення як «мистецтва опису реальних або уявних подій за допомогою тексту та мультимедійних засобів» [63, с. 577–578].

Серед сучасних вітчизняних праць звертаємо особливу увагу на наукові статті Н. Бондаренко, М. Василишиної, Н. Гущиної, Л. Зданевич, Е. Ерднієвої, О. Караманова, К. Крутій, К. Симоненко, Т. Черненко та ін. Так, К. Крутій та Л. Зданевич описують сторітелінг як метод розвитку мовлення у дітей дошкільного віку [30]. Н. Бондаренко визначає відповідне поняття як «комплекс інструментів, які доносять потрібну ідею за допомогою цілісної оповіді» [8]. Натомість Т. Черненко описує можливості застосування досліджуваного методу саме у вищій школі, розкриваючи переваги сторітелінгу як засобу підвищення мотивації студентів до навчання [59].

В цілому аналіз доступних на сьогодні досліджень дає змогу стверджувати, що в сучасній освіті метод сторітелінгу використовується, насамперед, як інструмент формування комунікативної компетентності дітей дошкільного та шкільного віку, і лише частково – у вищій школі. Натомість процес розвитку і формування комунікативної компетентності особистості упродовж студентського віку активно триває, а особливо в рамках освітніх програм, пов’язаних із підготовкою майбутніх психологів.

А тому нами було обрано тему дослідження: **«Сторітелінг як засіб розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів»**.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити сторітелінг як засіб розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів.

**Завдання дослідження:**

1. Теоретично обґрунтувати поняття «комунікативна компетентність» серед інших споріднених наукових термінів.
2. Розкрити сутність методу сторітелінгу як засобу навчання й формування особистості фахівця.
3. Емпірично дослідити комунікативну компетентність майбутніх психологів на прикладі стилів їх поведінки у конфліктних ситуаціях та окремих складових емоційного інтелекту.
4. На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричних даних розробити психологічні рекомендації для викладачів ЗВО і для психологів.

**Об’єкт дослідження** – комунікативна компетентність особистості.

**Предмет дослідження** – розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів засобами сторітелінгу.

**Методи дослідження:**

1. Теоретичні – аналіз і синтез, систематизація наукових фактів.
2. Емпіричні – спостереження, експеримент, психодіагностування (методика «Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях» К. Томаса і тест «ЕмІн» Д. Люсіна).
3. Методи математично-статистичної обробки даних.

**Теоретична значущість роботи:** її результати можуть використовуватися при викладанні таких освітніх компонент, як «Вступ у спеціальність», «Соціальна психологія», «Психолінгвістика», «Психологія вищої школи» та ін.

**Практична значущість роботи:** її результати можуть бути упроваджені у практику навчання студентів, зокрема, використовуватися під час семінарських і практичних занять у вищезгаданих курсах, а також у змісті психотренінгів із майбутніми психологами та іншими фахівцями.

**Магістерська робота** складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (73 найменування) і додатків.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

* 1. **«Комунікативна компетентність» та співвідносні з нею поняття**

Розвиток сучасного соціуму диктує дедалі зростаючі вимоги до підготовки фахівців у різних сферах професійної діяльності. Компетентнісний підхід, який у наш час активно пропагується, передбачає розвиток у здобувачів вищої освіти цілого набору ключових компетентностей, що надалі визначатимуть його успішну адаптацію в суспільстві.

Зокрема, сучасне суспільство зацікавлене в розвитку й формуванні особистості фахівця, котрий володів би високим рівнем комунікативної компетентності. Своєю чергою, зазначена системна властивість забезпечуватиме психологічну зрілість і професійну ефективність майбутнього фахівця у різних сферах життєдіяльності.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як «загальні або ключові уміння, базові уміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, ключові уявлення, опори або опорні знання». Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти поняття компетентності визначається як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень [69, с. 32–34].

Аналіз наукових праць із проблематики комунікативної компетентності (М. Хомський, Р. Вайт, Дж. Равен та ін.) дає змогу розкрити, насамперед, найбільш загальну динаміку її дослідження. Так, поняття «компетентність» і «комунікативна компетентність» почали уводитися в науковий апарат від 1960–1970 років. З 1970–1990 років термін «комунікативна компетентність» пропонується в загальній системі навчання ефективному спілкуванню [64].

У зазначений час, наприклад, у своїх дослідженнях Дж. Равен презентує через різні види компетентності такі поняття, як «готовність» і «здібність», а також фіксує увагу на таких психологічних рисах, як «відповідальність» і «впевненість» [64, с. 461].

Починаючи з 90-х років ХХ століття, наукове поняття «комунікативна компетентність» стає предметом спеціального усебічного розгляду на теренах тодішнього радянського Союзу, а отже, і України (Г. Балл, І. Зимняя, Н. Кузьміна, С. Максименко, М. Забродський, Л. Мітіна, Л. Петровська, Є. Руденський та ін.).

У наукових доробках зазначених науковців презентуються різні моделі формування комунікативної компетентності як кінцевий результат професійної підготовки фахівця. Зауважуємо, що в наукових працях цього періоду поняття компетентність трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як одна із його окремих складових [4; 9; 27; 31; 37; 38; 52; 62].

З точки зору діяльнісного підходу, будь-яка компетентність включає в себе знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності на належному рівні кваліфікації відповідно до конкретних умов і для задоволення певних конкретних потреб [26].

Під комунікацією зазвичай на увазі мають процес спілкування, обмін думками, знаннями, почуттями й т. ін. З позиції діяльнісного підходу, комунікація – це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами у спільній діяльності. Він включає в себе обмін інформацією, вироблення певної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини, врешті-решт – досягнення взаєморозуміння [1].

Ф. Данс і К. Ларсон у своїй книзі «The Functions of Human Communication» наводять 126 різних дефініцій комунікації, запропонованих різними авторами. Наведемо приклади деяких із них [40, с. 155–156]:

«- Комунікація – це соціальний процес, який використовує кодування, повідомлення, посередника, отримання та декодування.

- Комунікація – це поняття, що описує процес переносу значення від одного індивідуума до іншого.

- Комунікація – це двосторонній процес, оскільки реакція у відповідь є частиною комунікації.

- Комунікація – це термін, що належить до будь-якого динамічного процесу.

- У загальному вигляді комунікацію можна визначити як змістовний аспект соціальної взаємодії».

Процес комунікації складається з окремих актів, через які реалізуються різні її функції [41, с. 78–79]:

1. управлінська – пов’язана з функціонуванням соціальних спільнот;
2. інформативна – пов’язана з обміном інформацією;
3. емотивна – обумовлює емоційні переживання;
4. фатична – пов’язана зі встановленням контактів.

Можна виокремити 2 основні парадигми розгляду процесу комунікації: механістичну та діяльнісну. В першій під комунікацією розуміють процес кодування та передавання інформації від джерела до отримувача відповідного повідомлення. В діяльнісному підході комунікація описується як спільна діяльність учасників комунікації – комунікантів, у ході якої формується певний їх спільний погляд чи сукупність поглядів на певні явища.

Д. Дуцик виокремлює чотири основні значення (відповідно до різних наукових підходів) терміну «комунікація» [1, с. 132–134]:

1) універсальне – комунікація розглядається як «спосіб зв’язку будь-яких об’єктів матеріального і духовного світу»;

2) технічне – комунікація описується як «шлях зв’язку одного місця з іншим, засіб передачі інформації та інших матеріальних і духовних об’єктів з одного місця в інше»;

3) біологічне – таке значення широко використовується в етології при дослідженні сигнальних способів зв’язку різних тварин;

4) соціальне – термін «комунікація» використовується для позначення та характеристики «багаточисельних зв’язків і стосунків, що виникають у людському суспільстві».

Нам імпонує розуміння комунікації як цілеспрямованого процесу трансляції інформації, в якому беруть участь двоє або більше учасників, і основна функція якого – обмін інформацією. Дуже важливою особливістю комунікативної діяльності є те, що вона більшою або меншою мірою зачіпає всі структурні компоненти професійної діяльності фахівців. Адже вона виступає як головний засіб зазначеної діяльності, який не може бути замінений іншими засобами, тобто, без якого діяльність зазвичай не може виконуватися. Саме комунікативна діяльність є одним з основних чинників, який визначає якісні характеристики результату професійної діяльності.

Відомий дослідник у галузі семіотики Р. Якобсон визначає комунікацію як процес передавання інформації між людьми за допомогою знакових систем (сигналів) [3, с. 79].

Але, з точки зору психології, важливо поточнити, що «комунікація» і «передавання інформації» не є синонімічними поняттями, оскільки інформація виступає тільки частиною, складовим компонентом цілісного комунікаційного процесу. Комунікація, як ширше поняття, включає в себе і власне саму інформацію, і спосіб її передавання. Комунікативні процеси між людьми відрізняються від інформаційних процесів у технічних пристроях тим, що інформація у процесі спілкування не лише передається від джерела (адресанта) до одержувача (адресата), а й відбувається активний взаємообмін нею. При цьому люди не тільки обмінюються певною інформацією, а й часто її видозмінюють, а також створюють і поширюють нову інформацію [41, с. 72].

Отже, інформація у процесі спілкування не лише передається, а і формується, поточнюється, розвивається, трансформується. З усім тим, навіть людські комунікації виявляються, насамперед, у наявності дієвих інформаційних зв’язків. Якщо такі зв’язки порушені або їх немає взагалі, то немає і комунікації.

Тому вчені говорять не тільки про комунікативну компетентність, а і про інформаційно-комунікативну або навіть інформаційно-комунікаційно-технологічну компетентність. Так, В. Бурмакіна, М. Зелман, І. Фаліна визначають останню як здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології для доступу до інформації, її пошуку, визначення, інтеграції, управління, оцінки, а також до її створення, продукування, передавання. Вона має бути достатня для того, щоб успішно жити та працювати в умовах сучасного інформаційного суспільства [42, с. 117].

Крім того, в науковій літературі подеколи паралельно використовуються терміни «комунікаційна» та «комунікативна». Для кращого розуміння й диференціювання відмінностей між комунікаційною та комунікативною компетентностями, розглянемо зазначені прикметникові терміни. Наголошуємо, що вони мають різні значення: 1) комунікативний – той, який стосується комунікації як спілкування, обміну інформацією; 2) комунікаційний – той, який стосується шляхів сполучення, транспорту, ліній зв’язку тощо [46, с. 220]. Отже, в нашій роботі аналізується саме комунікативна компетентність особистості.

А тепер більш детально розглянемо, що власне у науковому контексті поєднання термінів «комунікативний» та «компетентність» уперше було використано саме в річищі соціальної психології – для позначення здатності встановлювати та підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності відповідних внутрішніх ресурсів (знань, умінь, навичок) [41, с. 23].

Появу терміну «компетентність» стосовно мови та комунікації у поняттєвому апараті цілої низки гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології та ін.) пов’язують з іменем усесвітньовідомого вченого Н. Хомського. У його концепції про вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність», або «лінгвістична компетентність» (linguistic competente), «мовне застосування» і «мовна активність» (linguistic performance) [66].

Ідея та поняття власне «комунікативної компетентності» належить іншому відомому вченому – американському антропологу Д. Хаймсу (D. Hymes), котрий протиставив її «лінгвістичній компетентності» Н. Хомського (N. Chomsky) [70, с. 176].

Зауважуємо, що в основі поняття лінгвістичної компетентності за Н. Хомським лежать «природжені знання» основних лінгвістичних категорій та здатність особи «конструювати для себе граматику» – тобто, правила опису речень, які використовуються у мовному середовищі. Ці знання носять емпіричний характер і функціонують, згідно з теорією автора, як «лінгвістична інтуїція» [66].

Натомість Д. Хаймс стверджує, що такий погляд на лінгвістичну теорію невиправданий, і що цю теорію необхідно розглядати як частину більш загальної теорії, із залученням понять комунікації та культури. Тому в свою теорію про комунікативну компетенцію Д. Хаймс включив усе те, «що необхідно знати тому, хто говорить», щоб бути комунікативно-компетентним у своєму мовному оточенні. За його твердженнями, відповідно, комунікативна компетентність – це «уміння управляти тим, що, де, коли, чому, як говорять люди» [70, с. 167].

Інакше кажучи, цю дефініцію можна трактувати як інтуїтивні навички, якими оволодіває носій мови в певному мовленнєвому середовищі. Отже, з такої точки зору поняття «комунікативна компетентність» (від лат. communico – «роблю загальним», «зв’язую», «спілкуюся» і competens (competentis) – «здатний») означає сукупність знань про норми та правила ведення природної комунікації (наприклад, діалогу), а також відповідні уміння й навички [64, с. 457].

К. Хоруженко поняття комунікативної компетентності розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [57, с. 205]. Девідом і Джулією Джері це поняття трактується як комунікативна здатність – способи, правила, за допомогою яких одні люди здійснюють комунікативні обміни, інтеракції з іншими людьми [39, с. 51]. А. Холлідей (A. Hollidey) комунікативну компетентність визначає як водночас і внутрішню готовність, і здатність людини до мовного спілкування [68, 123]. К. Данцигер пропонує наступне визначення: «Комунікативна компетентність – це здатність людини реалізувати комунікативні функції відповідно до умов ситуації. Основа комунікативної компетентності – уміння встати на точку зору партнера, будувати спілкування так, щоб воно було зрозуміле та прийняте співрозмовником» [64, с. 451].

Наведемо ще й інші приклади різних дефініцій комунікативної компетентності [39]:

«Комунікативна компетентність – це такий рівень навченої взаємодії з оточенням, який вимагається від індивіда, щоб у рамках своїх здібностей та соціального статусу він міг успішно функціонувати в цьому суспільстві».

«Комунікативна компетентність – це не просто навички застосування мовних і немовних засобів у конкретному контексті та конкретній ситуації спілкування, уміння ефективно впливати на співбесідника, а й уявлення про діяльнісну мету свого мовлення, усвідомлення комунікативного сенсу спілкування, творче володіння лексичним запасом і необхідними граматико-синтаксичними схемами, інтелектуальна готовність до прийняття мотивованого рішення про закінчення висловлювання».

«Комунікативна компетентність – це рівень володіння різними засобами спілкування, що дає змогу людині ефективно спілкуватися».

Інакше кажучи, поняття комунікативної компетентності характеризує здатність особистості адекватно орієнтуватися в міжособистісному спілкуванні й відносно вільно брати участь у ньому, що досягається за допомогою як лінгвістичних знань, так і поінформованості про традиції, звичаї, норми певного суспільства.

Поняття комунікативної компетентності, таким чином, відображає рівень майстерності особистості в міжособистісному спілкуванні. Воно спирається, в першу чергу, на її психологічні знання про себе та про інших, а також на обрану стратегію у спілкуванні та комплекс відповідних компетентностей. Набір необхідних при цьому комунікативних навичок, для прикладу, такий: активне слухання співрозмовника, повідомлення йому про власний стан, неупереджене спостереження за його поведінкою, прояви емпатійних здібностей і т. ін.

У спеціальній літературі можна зустріти й інші поняття, близькі за змістом до того, яке аналізується нами. Так, «компетентність у спілкуванні» – це уміння долати труднощі у процесі комунікації, насамперед, труднощі соціально-перцептивного плану. Це також здатність рефлексувати власні прояви у спілкуванні й використовувати одержану інформацію для самопізнання [40, с. 155].

У зарубіжних джерелах зустрічається також термін «компетентності взаємодії» (interaction competenties). Так, М. Athay та J. Darley під компетентностями взаємодії розуміють здатності до створення нових зразків виконання певної соціальної ролі шляхом реконструювання вже знайомих, набутих у попередній практиці прикладів. Усе це дає змогу діяти у специфічній динаміці різних ситуацій соціальної взаємодії [65, с. 117].

Більшість учених уважає, що комунікативна компетентність передбачає певний, хоча би мінімально необхідний, рівень розвитку соціальної сензитивності, соціальної спостережливості, пам’яті, мислення, уяви, що найбільш повно виявляються в загальній рефлективності особистості. Вона також являє собою належний рівень знань у сфері комунікативних дисциплін і практичні уміння, що забезпечують успішність у комунікації.

Як зазначає Л. Петровська, комунікативна компетентність особистості передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки партнерів по спілкуванню, розуміння соціально-психологічних проблем, а також взаєморозуміння й оволодіння техніками спілкування. Згідно з результатами своїх досліджень, вчена пропонує конкретні спеціальні форми ефективних тренінгів для формування комунікативної компетентності фахівця [44, с. 48].

На думку Є. Руденського, комунікативна компетентність особистості складається з наступних здатностей [46, с. 220–221]:

1) уміння надавати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій, імовірно, доведеться спілкуватися;

2) здатність програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність певної конкретної комунікативної ситуації;

3) уміння «вживатися» у соціально-психологічну атмосферу тієї чи іншої комунікативної ситуації;

4) здійснювати ефективне управління процесами спілкування у певній комунікативній ситуації.

На основі аналізу складових комунікативної компетентності, дослідник також виводить три її рівні [46, с. 221]:

1. Соціонормативний досвід – основа когнітивного компонента комунікативної компетентності особистості як суб’єкта спілкування.

2. Сигніфікація – система символів і нормативних приписів щодо їх використання у процесі спілкування. Як своєрідний знак, символ використовується по-різному: і як спосіб організації дій, і як засіб прояву ставлення до партнера по спілкуванню, і як форма організації повідомлень, якими обмінюються учасники спілкування.

3. Акціональний рівень – персоніфікація спілкування, яка передбачає як оволодіння кодом ситуативного спілкування, так і відчуття меж допустимого в комунікативних імпровізаціях.

У своїй сукупності три виокремлених рівні характеризують ступінь комунікативної компетентності особистості як суб’єкта спілкування.

Комунікативна компетентність, отже, набувається лише в соціальному контексті. Вона вимагає від особистості усвідомлення: 1) власних потреб і ціннісних орієнтацій; 2) своїх перцептивних умінь як здатності сприймати навколишній світ без суб’єктивних спотворень і так зв. «білих плям» (певних стійких упереджень щодо тих або інших аспектів життя); 3) готовності сприймати все нове; 4) власних можливостей у розумінні норм та цінностей інших, часто доволі відмінних, соціальних груп і культур; 5) своїх почуттів і психічних станів, які виникають під впливом факторів зовнішнього середовища; 6) власних способів так зв. «персоналізації» оточуючого середовища; 7) рівня своєї економічної культури (тобто, ставлення до середовища проживання – житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, країни, усього, що їх наповнює) [26, с. 206].

Комунікативна компетентність пов’язана зі здатністю передавання – прийняття інформації; з опануванням різними засобами – вербальними, невербальними; особистісним впливом як міри представленості в іншому; досягненням однакового сприйняття комунікативної ситуації. Комунікативна компетентність особистості характеризується уміннями легко та швидко встановлювати ділові й товариські контакти з людьми. Комунікативна компетентність регулює систему ставлення людини як до природного, так і до соціального світу, до самої себе як особистості. Продуктивність пізнавальної діяльності, особистісна життєздатність людини значною мірою залежать саме від сформованості її комунікативної компетентності, що є одним із вагомих показників успішності соціалізації. При цьому індивід повинен бути наділений адекватною комунікативною компетентністю в тому соціальному середовищі, в якому вона йому необхідна для правильної оцінки багатьох типових соціальних ситуацій спілкування [37].

Існують різні підходи до того, що включати до складу комунікативної компетентності. Наприклад, Д. Хаймс виокремлює наступні компоненти [70]:

1. лінгвістичний (правила мови);
2. соціально-лінгвістичний (правила діалектної мови);
3. дискурсивний (правила побудови висловлювання);
4. стратегічний (правила підтримки контакту зі співрозмовником).

Для розуміння феномену комунікативної компетентності також є важливими наступні її складові [50]:

1. комунікативно-діагностична (визначення соціально-психологічних ситуацій);
2. комунікативно-прогностична (передбачення результатів спілкування);
3. комунікативно-програмувальна (усвідомлена підготовка до комунікації);
4. комунікативно-організаційна (засоби привернення уваги до предмету комунікації).

На нашу думку, найбільш детально комунікативну компетентність описав Л. Бахман (L. Bachman). Він, власне, використовує більш специфічний термін «комунікативне мовленнєве вміння». На його думку, відповідне уміння включає наступні ключові компетентності [64]:

1. мовну, або лінгвістичну (розвивається на основі засвоєних знань і розуміння мови як цілісної системи);
2. дискурсну (передбачає належну зв’язність, логічність, організацію);
3. прагматичну (вміння передати певний зміст);
4. розмовну (базується на основі лінгвістичної та прагматичної компетентностей і передбачає уміння говорити легко, без напруги, у природному темпі, без надмірних пауз);
5. соціально-лінгвістичну (вміння обирати належні мовні форми);
6. стратегічну (вміння використовувати адекватні комунікативні стратегії в умовах реального мовного спілкування);
7. когнітивну (готовність до творення комунікативного змісту в процесі мовленнєвої діяльності) [8].

Назагал, у загальній структурі комунікативної компетентності можна виокремити лінгвістичні, психологічні та соціальні характеристики [15]. Своєю чергою, лінгвістичну основу комунікативної компетентності складають рівні мовленнєвої компетентності, мовленнєва активність, сформованість аналітичних умінь, лексичний запас, мовна і стилістична грамотність.

Психологічну основу комунікативної компетентності формує компетентність в оцінці зовнішніх психічних проявів і поведінки партнера/партнерів по спілкуванню, наявність мотивації до розвитку своїх індивідуальних здібностей та прагнення до самореалізації.

Соціальні характеристики комунікативної компетентності виступають у формі наявності належної соціальної активності, адекватного сприйняття різних ситуацій спілкування, високої соціальної адаптації тощо.

Також комунікативна компетентність може розглядатися як система внутрішніх ресурсів, необхідних для ефективної комунікації. У такому контексті вона включає в себе здібності до емоційно-психологічної саморегуляції.

Таким чином, робимо проміжні висновки: комунікативна компетентність виступає як ієрархічно організоване психічне утворення, як певний рівень розвитку особистості майбутнього фахівця. У найбільш загальному вигляді комунікативну компетентність та необхідність її наукового дослідження доцільно розглядати у зв’язку з пошуками ефективних засобів побудови взаємодії, знаннями й уміннями в системі міжособистісних стосунків. Зазначені процеси пов’язані зі взаємним обміном інформацією, взаємодіями та взаємопізнанням людьми один одного, з управлінням ними як власною поведінкою, так і поведінкою інших людей, організацією певної спільної діяльності. Отже, закономірно переходимо до аналізу й опису власне психологічних аспектів комунікативної компетентності.

* 1. **Психологічні аспекти комунікативної компетентності особистості**

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема комунікативно орієнтованої підготовки майбутніх фахівців знайшла відображення у дослідженнях психологів (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, С. Максименко та ін.), педагогів (В. Сухомлинський, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар та ін.), лінгводидактів (М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Семеног та ін.).

У нашій роботі важливо виокремити й описати саме психологічні основи формування комунікативної компетентності майбутнього психолога. Отже, у процесі визначення зазначених основ ми опиралися на уявлення як класичних, так і сучасних психологів про динамічні та змістові особливості психіки, на різні підходи до проблеми дослідження структури особистості та її діяльності.

Здатність до діяльності, згідно з діяльнісним підходом, є однією з найважливіших характеристик особистості та її активності. Діяльність виявляється у формі як загальної поведінки, так і конкретних усвідомлених дій людини. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб’єктом пізнання, творення і перетворення навколишньої дійсності й самої себе. Сукупність різних видів діяльності формує зв’язки індивіда зі світом [44, с. 58–60].

Г. Костюк, аналізуючи властивості особистості, виокремлює наступні основні структурні компоненти діяльності – мотиви, знання, засоби дій тощо [58, с. 244]. Розглядаючи спілкування як психологічний феномен та в контексті діяльнісного підходу, ми інтерпретуємо його, насамперед, як діяльність. З такої точки зору синонімом спілкування є поняття «комунікативна діяльність».

За всієї різноманітності підходів до трактування процесу і результатів спілкування, психологи фактично одностайні у думці про нерозривний зв’язок будь-якого спілкування та діяльності. Ми вже вище аналізували, що дослідники типово визначають комунікативний процес як обмін інформацією між індивідами або спільнотами [1]. У цей процес залучені такі базові структурні елементи: 1) відправник (адресант) – особа, котра генерує або збирає та передає інформацію; 2) повідомлення – закодована за допомогою символів інформація; 3) отримувач (адресат) – особа, котра інтерпретує інформацію; 4) зворотний зв’язок [41, с. 53–54].

Із психологічної точки зору, будь-яка діяльність певним чином структурована. Тому перейдемо від структури комунікативного акту до психологічної стуктури діяльності. Так, Л. Виготський та його послідовники вважають, що найважливішими складовими будь-якої діяльності є [9, с. 93–98]:

1. Потреба – основа для початку і продовження діяльності. Важливо розуміти, що упродовж усієї життєдіяльності особистість постійно супроводжують комунікативні потреби. Вони постійно спонукають особистість до налагодження відповідної спільної діяльності з навколишніми людьми. Важливо також пам’ятати, що комунікативна потреба сама по собі специфічна і не зводиться до інших, простіших потреб. На думку одних психологів, потреба у спілкуванні вроджена. На думку інших, вона виникає у процесі життя,. діяльності і функціонує, формується, розвивається у практиці взаємодії особистості з оточуючими людьми, з соціумом у цілому. Зміст кожної конкретної потреби у спілкуванні з іншими людьми залежить як від загальних особливостей життєдіяльності особистості, так і від поточних її життєвих ситуацій.

2. Мотив – стимул для розгортання діяльності. Мотиви можуть бути найрізноманітнішими, внутрішніми та зовнішніми, стосуватися практично всіх сфер людського життя: фізичної, фізіологічної, інтелектуальної, особистісної, духовної. Ученими визначено й описано різні групи комунікативних мотивів особистості під час її спілкування з оточуючими людьми: 1) потреба у враженнях; 2) потреба у пізнанні світу; 3) потреба в активній діяльності, у співпраці; 4) потреба в повазі, доброзичливому ставленні; 5) потреба у визнанні й підтримці. Комунікативні мотиви, інакше кажучи, – це те, заради чого здійснюється спілкування.

3. Мета – усвідомлене уявлення про результат, якого необхідно досягти упродовж діяльності. Мета тісно взаємопов’язана з мотивом/мотивами діяльності й теж істотно впливає на її перебіг. Розкриваючи мету, говорять також і про завдання спілкування – ті цілі, на досягнення яких у конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що виконуються під час комунікації.

4. Предмет – це та реальність, з якою взаємодіє суб’єкт під час своєї діяльності. Предмет спілкування – особливий. Це інша людина, партнер у спілкуванні, котрий теж виступає як суб’єкт, а не як об’єкт. Запропоноване розуміння предмета діяльності спілкування веде нас до усвідомлення того, що його мотиви повинні безпосередньо втілюватися у якостях самої людини та інших людей, заради пізнання й оцінки яких особа вступає у комунікативну взаємодію.

5. Дія – здійснення чого-небудь з конкретною парціальною метою, що випливає із більш загальної мети діяльності. Оскільки спілкування визначається як діяльність, то воно теж реалізується у формі дій. Інакше кажучи, одиницю процесу спілкування становить комунікативна дія. Така дія – це цілісний акт, адресований іншій людині та спрямований саме на неї. Дві основні складові будь-якої дії спілкування – ініціативні акти та дії у відповідь. Назагал дія є доволі складним утворенням, до складу якого входять у тому чи іншому своєму поєднанні менші одиниці – засоби спілкування. Зауважуємо, що в нашому дослідженні мова теж іде про засоби комунікації.

6. Засоби діяльності – це її операції як способи здійснення дій. Під засобами власне спілкування вчені розуміють ті операції, за допомогою яких кожен партнер будує власні дії спілкування і робить свій внесок у взаємодію з іншою людиною, людьми та/або спільнотою. Операції співвідносні з умовами досягнення мети діяльності (місцем, часом, оточенням, ситуацією, контекстом, різноманітними внутрішніми та зовнішніми впливами, тощо).

Дослідники проблем комунікації описують три основні групи засобів спілкування. Це, по-перше, експресивно-мімічні засоби спілкування, до яких належать погляд, міміка, пантоміміка, певні вокалізації, які передають увагу та інтерес, доброзичливість або, навпаки, недоброзичливість; по-друге, предметно-дієві засоби спілкування – локомоторні та предметні рухи, пози, що використовуються для реалізації мети спілкування; по-третє, мовленнєві (вербальні) засоби спілкування, до яких належать питання та відповіді, репліки й вигуки, будь-які висловлювання.

7. Результат (продукт) – буває матеріальний, психологічний, духовний. Інакше кажучи, наприкінці будь-якої діяльності людина повинна отримати певний її результат (продукт). У комунікативну діяльність вона теж вступає з метою досягти певного бажаного результату. Продукти комунікації – це тримані результати як матеріального, так і духовного характеру. Психологічні продукти комунікації дуже різноманітні. Але найчастіше серед них дослідники називають два основні – взаємостосунки людини з оточуючими людьми та апробований образ самої себе.

Останнє положення є для нас засадничим, тобто, методологічним, оскільки становить теоретичне підґрунтя подальшої побудови та організації емпіричного дослідження та інтерпретації його результатів.

Також у контексті теми роботи важливо наголосити, що матеріальним результатом процессу комунікації, особливо вербальної, є певний текст. Як тільки він стає вимовленим або написаним, то одразу ж стає матеріальним об’єктом, який може передаватися далі й не залежати від свого творця. Отже, саме текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування.

Продовжуючи теоретико-методологічний ракурс аналізу, в найбільш загальному вигляді комунікацію визначаємо як вагомий змістовний аспект соціальної взаємодії [71, с. 1019]. Назагал, як можна стверджувати, комунікативна компетентність виступає синтезом теоретичних і практичних знань з реалізації управлінської, інформативної, емотивної та фатичної функцій у процесі спільної діяльності людей та спільнот, у тому числі, їх професійної діяльності [52, с. 138].

Виходячи з того, що у структурі спілкування психологи традиційно виокремлюють три основні взаємопов’язані сторони: комунікативну, перцептивну та інтерактивну, сутність компетентності у спілкуванні можна розглядати як таку, яка полягає в досягненні належного розвитку відповідних трьох рівнів – комунікативного, інтерактивного і перцептивного [44].

Комунікативна сторона спілкування (комунікація у вузькому значенні слова) полягає у взаємному обміні інформацією між учасниками, передаванні та прийомі знань, ідей, думок, почуттів, цінностей. Отже, вона потребує від учасників взаємодії – партнерів по комунікації, здатності до самовираження, спонтанної експресивності, тощо.

Інтерактивна сторона спілкування полягає у взаємному обміні діями між партнерами, котрі спілкуються, в організації ефективної міжособистісної взаємодії.

Перцептивна сторона спілкування – це процес взаємного пізнання людьми один одного з подальшим встановленням і розвитком на цій основі певних міжособистісних зв’язків.

Отже, для належної ефективності як у перцептивній, так і в інтерактивній сторонах спілкування його учасникам необхідні здібності розуміти себе та інших, а також уміти прогнозувати міжособистісні ситуації.

Дослідження наукової літератури про сутність власне комунікативної компетентності та її психологічних аспектів показали, що існують два основні підходи до визначення родового загальнопсихологічного поняття щодо «комунікативної компетентності».

Так, одні автори пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. Аршавська, Д. Крістел, С. Савіньон та ін.). У працях цих та інших учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері діяльності, спілкування [36, с. 202].

Зокрема, згідно з результатами наукових досліджень, конкретними складовими комунікативної компетентності особистості є наступні здібності [23]:

1. давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій відбуватиметься спілкування;
2. соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
3. здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування в комунікативній ситуації.

З усім тим, зауважуємо, що поняття комунікативної компетентності включає в себе не тільки здатність користуватися мовою, а і наявність відповідних знань, умінь та навичок, які лежать в основі спілкування та забезпечують його ефективність у різних мовленнєвих ситуаціях.

Отже, другий підхід пов’язаний із напрацюваннями таких учених, як Н. Гез, О. Казарцева, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та інші, котрі визначають комунікативну компетентність через поняття «знання», «навички», «уміння» [70]. А саме: Н. Гез у понятті «комунікативна компетентність» виокремлює як знання про мову, так і навички й уміння застосовувати відповідні знання у реальному мовленні згідно з різними ситуаціями спілкування [40, с. 159].

За О. Казарцевою та Ю. Федоренко, комунікативна компетентність – це знання, уміння, навички, необхідні для розуміння інших і творення власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування [31, с. 166].

Аналізуючи наведене визначення, можна стверджувати, що поняття комунікативної компетентності можна розглядати як явище водночас і лінгвістики, так і психології, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які відображають значення мови, інформації в цілому та її важливу роль у цілісному розвитку особистості.

В такому контексті варто розглянути підхід до характеристики комунікативної компетентності за Є. Руденським, котрий вважає за доцільне розглянути спілкування як системно-інтегрувальний процес, що має наступні складові [44, с. 71–72]:

1. Комунікативно-діагностична (діагностика соціопсихологічної ситуації в умові майбутньої комунікативної діяльності, виявлення можливих соціальних, соціально-психологічних та інших суперечностей, з якими, можливо, доведеться зіткнутися особистості у спілкуванні).
2. Комунікативно-програмувальна (підготовка програми спілкування, розробка текстів для спілкування, вибір стилю, позиції та дистанції спілкування).
3. Комунікативно-організаційна (організація уваги партнерів по спілкуванню, стимулювання їх комунікативної активності й т. ін.).
4. Комунікативно-виконавська (діагноз комунікативної ситуації, в якій розгортається спілкування особистості, прогноз розвитку цієї ситуації, який здійснюється за заздалегідь осмисленою індивідуальною програмою спілкування).

Зауважуємо, що в останній складовій – у комунікативно-виконавській майстерності особистості, виявляються чимало її навичок. Серед них, перш за все, навички емоційно-психологічної саморегуляції як управління своїм психофізичним станом, у результаті чого особистість досягає адекватного відповідній конкретній діяльності емоційно-психологічного стану.

Адекватне емоційне налаштування на ситуацію спілкування означає, насамперед, перехід емоцій та почуттів людини в тональність, відповідну конкретній ситуації взаємодії. З усім тим, емоційно-психологічна саморегуляція стає цілісним і завершеним актом лише в поєднанні з перцептивними та експресивними навичками. Вони, своєю чергою, проявляються у виробленні уміння активно й динамічно реагувати на зміни обставин спілкування, адекватно перебудовувати його, враховуючи емоційні зміни станів своїх партнерів. Назагал психологічне самопочуття, емоційний стан особистості прямо залежать від змісту і результативності її спілкування [29].

Проаналізуємо ці психологічні складові комунікативної компетентності особистості дещо детальніше. Так, перцептивні навички проявляються в умінні керувати своїм сприйняттям і належно організовувати його: адекватно оцінювати емоційно-психологічний настрій згідно із першим враженням прогнозувати подальший хід спілкування. Зазначені навички дають змогу особистості правильно оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів по спілкуванню [24].

Експресивні навички комунікативно-виконавської діяльності в науці прийнято розглядати як цілісну систему умінь, які формуються єдністю голосових, мімічних, візуальних і моторно-фізіолого-психологічних процесів. За своєю сутністю, це навички самоуправління, пов’язані з виражальною сферою комунікативно-виконавської діяльності. Експресивні навички особистості в поведінці виявляються як культура висловлювань, що відповідають нормам усного мовлення і невербальної поведінки, емоційно-мімічного супроводу висловлювання, мовного тону і мовної гучності [15].

До числа комунікативних здібностей, у контексті перцептивного аспекту спілкування, відноситься також спонтанна експресивність, або так звана «здатність до спонтанного кодування». Вона визначає можливості в розвитку вміння навмисно створювати певні визначені сигнали [13, с. 72].

Отже, підсумуємо: комунікативне знання – це знання про те, що таке спілкування, які існують його види, фази, закономірності розвитку, тощо. Це також знання про те, які існують комунікативні методи та прийоми, як вони впливають на людину, які їх можливості та обмеження. Крім того, це знання і про те, які методи виявляються ефективними щодо різних людей та в контексті різних ситуацій. Комунікативні уміння, натомість, – це уміння належно сприймати та самій продукувати відкриті та приховані, вербальні й невербальні, інші види сигналів як складові цілісного повідомлення в контексті комунікації [11].

Узагальнивши наявні теоретичні дані у сфері комунікативної компетентності та проаналізувавши їх психологічні аспекти, можна зробити висновки, що як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології комунікативна компетентність розглядається як система важливих внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій особистісної взаємодії. При цьому комунікативна компетентність людини зводиться не тільки до визначеного стану свідомості людей, котрі прагнуть зрозуміти один іншого, а і включає в себе поведінковий аспект.

Комунікативну компетентність власне майбутнього психолога надалі будемо розуміти, насамперед, як сукупність сформованих на достатньому рівні відповідних професійно орієнтованих знань, комунікативних та організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, засобів побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності, зокрема, вирішення конфліктів.

До провідних умов оптимізації розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога відносимо: організацію повноцінного психологічного впливу на всі сторони його особистості та діяльності; цілеспрямоване оволодіння технологіями спілкування; діалогізацію та рефлексивність в організації взаємодії усіх суб’єктів освітнього процесу – як викладачів, так і студентів [29]. Відповідно, як одна з інноваційних складових розвитку відповідної професійно орієнтованої діяльності та поведінки розглядається сторітелінг.

* 1. **Сторітелінг як засіб розвитку комунікативної компетентності фахівця**

Як було обґрунтовано в попередніх пунктах роботи, розвиток комунікативної компетентності особистості є необхідною умовою її ефективної професійної діяльності. Своєю чергою, важливим тактичним засобом професійної підготовки майбутнього психолога до такої діяльності виступають практично-зорієнтовані технології навчання студентів спілкуванню. Вони дають змогу сформувати основне коло умінь і навичок спілкування за допомогою вмотивованих мовленнєвих дій, які суб’єкти взаємодії реалізують на практиці. Таким чином, професійна підготовка психолога до подальшого професійного спілкування, творчого співробітництва та діалогічної взаємодії із майбутніми клієнтами стає дійсно головною ланкою та основним напрямом у загальній системі їх первинної професіоналізації.

Зауважуємо, що сучасна система освіти України орієнтована на гуманістично-інноваційний тип освіти, формування реальної конкурентоспроможності усіх учасників освітнього процесу, розвиток соціально адаптабельної та водночас лабільної, гнучкої молоді, здатної приймати свідомі й відповідальні рішення з метою максимальної самореалізованості у професійному й особистому житті [42].

Оскільки комунікативна компетентність передбачає належне оволодіння мовленням (усним і писемним), а також застосування засобів комунікації у рельних мовленнєвих ситуаціях, то для професійної підготовки майбутніх психологів необхідно створити такі освітні умови у закладі вищої освіти, де студенти будуть вирішувати комунікативні завдання в різних сферах та ситуаціях спілкування, використовуючи сучасні технології.

Інакше кажучи, для підготовки фахівців нової генерації, відповідно, потрібні й нові підходи у розробці методів і методик, організаційно-освітніх систем, новітніх технологій, спрямованих не на абстрактний результат, а на реальний професійний та особистісний розвиток людини, її усебічну підготовку до життя та праці у дуже динамічному і малопрогнозованому сучасному світі [49, с. 156–157].

Викладачі мають орієнтуватися на покоління «зетів» – тобто, людей, котрі з’явилися на світ в епоху Інтернету та вже не уявляють свого життя без нього. Вони, зокрема, віддають перевагу спілкуванню в мережі – віртуальній комунікації. Так, їм психологічно набагато легше написати повідомлення («месендж»), аніж зателефонувати чи зустрітися. Вони часто не ділять світ на «цифровий» та «реальний», а сприймають його як дві частини одного цілого. І, оскільки сучасна молодь багато часу проводить саме «в онлайні», то реальне спілкування за таких умов стає «мистецтвом», якому потрібно навчати [48]. Отже, питання вибору методів роботи зі студентами, в тому числі майбутніми психологами, є дуже актуальним.

Серед таких інноваційних методів ми особливо виокремлюємо сторітелінг. Впевнені, що якщо викладач якісно, фахово буде упроваджувати цей метод в освітній процес, то він зможе змотивувати студентів як до вивчення свого предмету, так і до подальшої професійної діяльності в цілому. Адже розповідання історій передбачає активний, зацікавлений опис власного досвіду, взаємну комунікацію та емоційне співпереживання.

У науковій літературі сторітелінг здебільшого визначають як «спосіб впливу на людину через уміле розказування історій» [8, с. 132], «ефективний інструмент передачі знань, інформації та обміну досвідом» [12, с. 189] і т. д.

За своєю суттю, сторітелінг застосовувався ще з давніх часів. Свідченням цього є той факт, що наші пращури передавали накопичені людством досвід і знання від покоління до покоління за допомогою міфів, легенд, казок, які також можна розглядати як розповіді. Адже за основу цих переказів пращури брали реальні факти, яким надавали містичного характеру, метафоричності, оскільки тоді вони ще не науково розуміли навколишній світ. Натомість такі розповіді були виразні, яскраві, цікаві й легко асоціювалися з особистим досвідом [8, с. 130].

Зважаючи на те, який вплив сторітелінг чинить на реципієнтів, відповідним методом у наш час активно цікавляться керівники компаній, маркетологи, журналісти, редактори, застосовуючи означену технологію у комерційних, рекламних, корпоративних цілях задля активізації впливу на емоційну, пізнавальну, мотиваційну сфери особистості як споживача інформації та товарів. Але сторітелінг може бути корисним і в галузі освіти, адже правильно побудована розповідь викликає у слухачів/читачів цілий спектр емоцій, почуттів, переживань і, в тому числі, формує їх комунікативну компетентність.

У світовій педагогіці метод сторітелінгу використовують із 90-х років ХХ століття. Особливості його застосування яскраво описані у працях: К. Егана «Викладання як розповідь та М. Россітера «Наратив та історії у навчанні дорослих та викладанні». К. Еган, зокрема, писав, що, створюючи різні персонажі, людина наділяє їх такими властивостями, які повинні викликати відповідні емоції [67]. На думку М. Россітера, в центр сторітелінгу покладене переконання про те, що основна форма людського сприйняття існує у вигляді певних ситуацій (історій), які впливають на все життя [72].

Метод сторітелінгу є свого роду трендом у сучасній освіті. Подання навчального матеріалу у вигляді різноманітних розповідей розвиває різні психічні процеси, властивості, стимулює конструктивні процеси та підвищує загальний культурний рівень студентів. Сторітелінг можна вважати універсальним методом, адже можливості його застосування є дуже широкими й не залежать від певних часу, обставин та/або місця.

Важливо зауважити, що існує певна неузгодженість між дослівним перекладом терміну «storytelling», де story – «розповідь», «історія»; tell – «розповідати» (отже, дослівно «storytelling» – це розповідання історій), і представленням цього методу в науковій та науково-методичній літературі. Адже в рамках відповідних методичних джерел, сторітелінг – це комплекс інструментів, які доносять потрібну ідею до свідомості споживача інформації за допомогою цілісної оповіді [63; 67; 72].

Основною відмінністю сторітелінгу як методу, а особливо з точки зору психології, є його суб’єктивна легкість, відсутність нав’язливих зовнішніх пропозицій. Слухаючи або читаючи таку історію, авдиторія сама робить значущий висновок і тому згодом пам’ятає набагато більше інформації. Крім того, застосовуючи таку методику, викладач власним прикладом формує у студентів уміння застосовувати подібні методи в їх майбутній професійній діяльності.

Використання сторітелінгу в освітньому процесі передбачає попередню активізацію авдиторії, налаштування позитивної психологічної атмосфери, встановлення належного контакту між студентами та викладачем. Далі відбувається збагачення особистого досвіду студентів ув оволодінні прийомами й засобами мовлення, становлення їх індивідуальної позиції у спілкуванні та самопрезентації.

До основних функцій сторітелінга в освітньому процесі М. Фарухшина відносить: пропагандистську (інструмент переконування); об’єднувальну (історії є необхідним засобом розвитку колективної культури, спільної ідентичності); комунікативну (підвищення ефективності спілкування в цілому); мотивувальну (розширює арсенал засобів ефективної мотивації); утилітарну (в низці випадків це найпростіший спосіб донести до інших зміст певного завдання) [54, с. 303].

Зважаючи на все вищезазначене, метою нашого подальшого емпіричного дослідження, в якому заплановано констатувальний та формувальний етапи, стало з’ясування можливостей сторітелінгу як ефективного інструменту та освітньої методики, дійсно здатної сприяти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів.

**Висновки до розділу 1**

Отже, дослідивши різні теоретичні підходи до поняття «комунікативна компетентність», ми з’ясували, що основними її складовими є: індивідуально-психологічні й особистісні особливості, які впливають на поведінку та стратегії спілкування суб’єкта; соціальна спрямованість особистості; відповідні знання, уміння, навички, які забезпечують адекватне володіння вербальними й невербальними засобами спілкування. Все це разом дає змогу вирішувати соціальні та ситуативно-проблемні завдання у конкретних мовленнєвих ситуаціях.

З точки зору психології, комунікативна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, структурована: вона має потреби, мотиви, мету (цілі), специфічні дії та операції, а також результат (результати). З такої позиції основними компонентами комунікативної компетентності виступають знання, уміння, навички, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. З іншої точки зору, її основними чинниками є відповідні здатності та здібності.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу, під комунікативною компетентністю ми надалі розумітимемо, насамперед, систему психологічних знань особистості про себе та про інших, про стратегії поведінки в різних соціальних ситуаціях, конкретні уміння і навички ефективного спілкування. Отже, в контексті професійної підготовки майбутнього психолога формування комунікативної компетентності є одним із найголовніших завдань. А в контексті інноваційних освітніх технологій сучасним засобом такого формування доцільно розглядати сторітелінг.

Під поняттям сторітелінг ми розуміємо ефективний метод донесення інформації до авдиторії, стимуляцію мотивації людини до певної активності й до досягнення найвищих результатів. І все це – через розповідання історій. Цей метод активно використовується в багатьох сферах діяльності людини: у медіа, бізнесі, рекламі та піарі, політиці, адмініструванні, а також в сучасній освіті та психотерапії.

**РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОКРЕМИХ ІНДИКАТОРІВ РІВНЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**2.1 Загальні засади психодіагностики та розвитку комунікативної компетентності**

Розпочинаючи опис програми емппіричного дослідження, насамперед, важливо зазначити, що комунікативну компетентність не варто розглядати як константну особистісну характеристику. Адже реально вона зростає, трансформуться, розвивається в міру засвоєння особистістю різноманітних еталонів суспільного життя, а також упродовж індивідуального осмислення зазначених еталонів.

Під комунікативною компетентністю, як було визначено в теоретичному розділі роботи, ми розуміємо, в першу чергу, реальну здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу зазначеної компетентності входить як певна сукупність теоретичних знань, так і практичних навичок та умінь, які забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу [4; 15; 27; 36; 39; 53].

Таке розуміння комунікативної компетентності веде до побудови свідомої стратегії розробки системи її психодіагностики: тобто, до осмисленого підбору відповідних психодіагностичних методик, які відповідають обов’язковим критеріям надійності та валідності методів діагностики комунікативної компетентності [56, с. 191].

Відповідно до традиційного розподілу в психології психодіагностики на дослідницьку та практичну її сфери, ми теж виокремлюємо психологічні методи дослідження та методи впливу. Методи дослідження зазвичай так чи інакше пов’язані з упливом, але спричинені ними зміни виступають як незаплановані результати (наслідки), й тому завдання на їх врахування може не бути обов’язковим. Методи впливу безпосередньо орієнтовані на втручання в розвиток цілої спільноти або окремої особистості з метою викликати певну зміну [58]. Отож, у другому розділі роботи ми будемо аналізувати методи психологічної діагностики, а у третьому – методи психологічного впливу, розуміючи їх тісний взаємозв’язок.

Сучасний підхід до проблеми розвитку та вдосконалення комунікативної компетентності полягає в тому, що навчання в цілому розглядається як саморозвиток і самовдосконалення. Отже, первинна психодіагностика будь-якої компетентності мабутнього психолога надалі має стати його постійною (регулярною) самодіагностикою та самоаналізом.

Проблема адекватного оцінювання компетентностей, у тому числі комунікативної, відзначається багатьма сучасними дослідниками (А. Границька В. Загвязинський, В. Кальней А. Каспржак, Е. Пометун, О. Соколова, В. Тесленко, Г. Фрейман, А. Хуторський та ін.).

Зауважуємо, що проблема психодіагностики власне комунікативної компетентності, як і будь-якої іншої особистісної якості, не вирішується й не завершується через лише інформування досліджуваних осіб про результати тестування. Натомість її сутність полягає в організації процесу психодіагностики таким чином, щоб усі його учасники одночасно отримали дієву інформацію, на основі якої могли би надалі самостійно здійснювати необхідну психокорекцію власної поведінки [58].

Оце і є, власне, сутнісна ознака компетентнісного підходу в сучасній освіті. В такому контексті набуття комунікативного досвіду відбувається не тільки на основі безпосередньої участі майбутнього фахівця в актах комунікативної взаємодії з іншими людьми, а і під час спеціально організованих занять [27].

В основі добору валідних і надійних методів психодіагностики комунікативної компетентності лежить її сутнісне психологічне розуміння як системи внутрішніх ресурсів, необхідних особистості для побудови ефективної комунікації у визначеному колі конкретних ситуацій реальної міжособистісної взаємодії [24].

Як і будь-яка дія, комунікативний акт містить у собі аналіз та оцінку конкретної ситуації, формування мети, завдань діяльності та складу її окремих дій, прогноз очікуваних наслідків, реалізацію плану та/або його поточну корекцію, а згодом – оцінку ефективності здійснених дій.

Отже, особливо важливе значення для психодіагностики комунікативної компетентності має аналіз складу тих внутрішніх психологічних засобів діяльності, які використовуються при орієнтуванні особистості в конкретних комунікативних ситуаціях [41].

Відповідно, великий блок психодіагностичних методик заснований на аналізі описів різних комунікативних ситуацій, які задаються дослідником словесно або за допомогою спеціальних образотворчих засобів. Це створює можливість погоджувати ситуацію дослідження з контекстом реальної або потенційно можливої сфери життєдіяльності досліджуваної особи [45].

Назагал, можна стверджувати, що цілісна діагностика комунікативної компетентності, або оцінка ресурсів виконання комунікативних актів, передбачає доволі складний психологічний аналіз системи відповідних внутрішніх засобів особистості. А тому при діагностиці та оцінці комунікативної компетентності застосовуються різні якісно-кількісні методи та методики. Незважаючи на те, що конкретні методики оцінки цієї компетентності відсутні, але може бути сформована їх цілісна «батарея», оскільки ми маємо справу з доволі складним утворенням [50].

Фактично, вчені при психодіагностиці компетентності зазвичай обмежуються оцінкою досить вузького набору її окремих складових, причому підстави такого вибору рідко експлікуються, а можливо, навіть і рідко усвідомлюються самими дослідниками. Оскільки усебічна психодіагностика комунікативної компетентності справді є справою проблемною, то і нам треба визначити основні критерії відбору окремих методик.

Два основні критерії такого відбору формулюємо наступним чином: по-перше, має бути оцінена реальна поведінка, дії особистості в певних комунікативних ситуаціях реальної взаємодії із партнерами (навіть і за результатами самооцінювання); по-друге, з точки зору психології варто оцінити ті здібності, які визначають відповідну поведінку.

Також ми орієнтувалися на наступну базову структуру комунікативної компетентності майбутніх психологів, виокремленою українськими дослідниками [6]:

1. Гностичний компонент – система знань про сутність, структуру, функції та особливості спілкування назагал та професійного зокрема; знання про основні стилі спілкування, зокрема, про особливості власного комунікативного стилю; креативне мислення, завдяки якому спілкування виступає як різновид соціальної творчості.
2. Конативний компонент – загальні та специфічні комунікативні уміння, які дають змогу успішно встановлювати контакт з іншою людиною, адекватно пізнавати її внутрішні стани, керувати ситуацією взаємодії з нею, застосовувати конструктивні стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях; культура мовлення; експресивні уміння, які забезпечують адекватний висловлюванням невербальний їх супровід; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера по спілкуванню і розуміння самого себе.
3. Емоційний компонент – гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини, готовність вступати з нею в особистісні, діалогічні взаємини, інтерес до власного внутрішнього світу; розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція; адекватні щодо вимог професійної діяльності психоемоційні стани.

В нашому дослідженні ми опиралися на другу та третю із перелічених складові комунікативної компетентності, оскільки їх наповненість є більш практико орієнтованою та якраз може активно формуватися за допомогою такого методу, яким і є власне сторітелінг.

Так, із практичної точки зору, одним із критеріїв винесення рішення про рівень сформованості комунікативної компетентності особистості може виступати кількість та якість розказаних нею історій (навчальних і життєвих), а також міра впливу цих історій на інших слухачів.

**2.2 Етапи та методики емпіричного дослідження**

**Мета емпіричного дослідження** – дослідити окремі складові комунікативної компетентності майбутніх психологів як їх цілісного особистісного утворення, яке перебуває на етапі свого активного розвитку і формування.

Першим завданням стало формування вибірки респондентів – студентів як майбутніх психологів. Основні принципи такого формування – добровільність участі та дотримання належних етичних засад. Фокус пошуку охоплював наші запити до рідних, знайомих, а також звернення через соціальні мережі. Усім потенційним учасникам гарантувалася анонімність дослідження.

У кінцевому підсумку в емпіричному дослідженні особливостей комунікативної компетентності (її окремих складових) узяли участь 52 особи – здобувачі вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» із Ріненського державного гуманітарного університету та Волинського національного університету імені Лесі Українки. Середній вік досліджених осіб – 18,6 років (І, ІІ, ІІІ курси).

Після формування вибірки емпіричне дослідження проводилося у три основні етапи:

1. первинний констатувальний експеримент (перший емпіричний зріз);
2. формувальний експеримент (із використанням психотренінгу і сторітелінгу як складової першого);
3. повторний констатувальний експеримент (другий емпіричний зріз).

При підборі валідних і надійних психодіагностичних методик ми керувалися, насамперед, тим фактом, що в сучасних непростих умовах зниження загальної культури спілкування та підвищення загального рівня конфліктогенності суспільства проблему вивчення та розвитку комунікативної компетентності можна розглядати, між іншим, саме з аспекту стилів поведінки особистості в конфліктних ситуаціях [18].

Отже, на першому етапі емпіричного дослідження домінуючі стилі реагування майбутніх психологів на конфліктні ситуації вивчалися за допомогою відомої у психології методики К. Томаса «Діагностика стилів поведінки в конфліктних ситуаціях» (в адаптації Н. В. Грішиної – Додаток А).

При стислому описі методики варто зазначити, що на ранніх етапах вивчення конфліктів широко використовувався термін «вирішення конфліктів», під яким малося на увазі, що конфлікт можна і навіть необхідно розв’язувати або елімінувати. Таким чином, як мета вирішення конфліктів розглядався певний ідеальний – безконфліктний стан, за якого люди живуть, спілкуються, працюють у повній гармонії між собою [18, с. 148].

Однак, останнім часом ставлення фахівців до дослідження конфліктів істотною мірою змінилося. Це спричинене, на думку автора методики К. Томаса, двома обставинами: усвідомленням марності зусиль щодо повної елімінації конфліктів, а також підтвердженням наявності цілої низки позитивних функцій конфліктів. Звідси випливає, згідно з позицією К. Томаса, що основний наголос повинен бути перенесений із завдання елімінування конфліктів на необхідність розумного управління ними [18, с. 149]. Ми вважаємо, що відповідна здатність – вагома складова комунікативної компетентності особистості, а особливо психолога як фахівця.

Учений уважає за потрібне сконцентрувати увагу на наступних аспектах розумної трансформації конфліктів: 1) які саме форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей, 2) які з цих форм є більш продуктивними або більш деструктивними та 3) яким чином можна стимулювати продуктивну поведінку особистості у конфліктній ситуації.

Для опису типів (стилів) поведінки людей у конфліктних ситуаціях, К. Томас пропонує двовимірну модель регулювання конфліктів, основними вимірами в якій є: кооперація (пов’язана з увагою людини до інтересів інших осіб, залучених до взаємодії) та напористість (для якої характерний акцент на захисті переважно власних інтересів). Відповідно до цих двох вимірів – їх співвідношення, автор виокремлює 5 способів регулювання конфліктів:

1. суперництво (конкуренція) – прагнення досягти своїх інтересів, зазвичай на шкоду іншому;
2. пристосування – на відміну від суперництва, це принесення у жертву власних інтересів заради когось іншого;
3. компроміс (кооперація) – намагання піти назустріч парнерові по спілкуванню;
4. уникнення – відсутність як прагнення до кооперації, так і тенденції до досягнення власних цілей;
5. співпраця – учасники ситуації приходять до альтернативи, що повністю або максимально можливо задовольняє інтереси обох сторін.

Описані способи (стилі) розв’язання конфліктних ситуацій графічно відображені на рис. 1:



**Рис. 1. П’ять основних способів вирішення конфліктів за К. Томасом**

Зауважимо, що, на думку К. Томаса, при уникненні конфлікту жодна зі сторін не досягає успіху. А при таких стилях поведінки, як конкуренція, пристосування та компроміс, або один з учасників виявляється у виграші, а інший програє, або вони обидва врешті-решт програють, оскільки йдуть на компромісні поступки. Й лише у ситуації співпраці обидві сторони опиняються у виграші. Отже, здатність до співпраці – вагомий індикатор належного рівня розвитку комунікативної компетентності особистості, а особливо фахівця професій соціономічного типу, до яких належить і психолог.

У своєму питальнику з виявлення типових форм поведінки у конфліктних ситуаціях К. Томас описує кожний із п’яти розглянутих можливих варіантів 12 взаємодоповнювальними судженнями про поведінку індивіда в конфліктній ситуації. У різних поєднаннях ці судження згруповані у 30 пар.

Отже, мета першого з використаних тесту: визначення домінантного способу поведінки людини в конфліктних ситуаціях.

Його можна використовувати як у груповому варіанті, в поєднанні з іншими тестами, так і окремо. Він зручний у використанні, тому ми обрали саме його з метою вивчення поведінкової складової комунікативної компетентності майбутніх психологів.

Далі ми зіткнулися з дещо більшими труднощами пошуку валідної та водночас доступної методики. Адже, з точки зору другого виокремленого аспекту, ми мали з’ясувати окремі здібності, співвідносні з цілісною структурою комунікативної компетентності особистості.

Аналзуючи наукову літературу, ми прийшли в цьому контексті до поняття «емоційний інтелект». Він розглядається як підструктура соціального інтелекту, що включає здатність спостерігати за власними емоціями та емоціями інших людей, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для управління мисленням та діями. Інакше кажучи, згідно з Г. Гарднером, емоційний інтелект не містить у собі уявлення про себе та оцінку інших, а лише фіксує увагу на пізнанні й використанні як власних емоційних станів, так і емоцій оточуючих для розв’язання певних проблем і регулювання поведінки. А кінцевий продукт такого типу інтелекту – прийняття рішень на основі відображення та осмислення емоцій, які є специфічною оцінкою подій, що мають особливе для індивіда значення [68].

Упродовж останніх років інший дослідник – Д. Гоулман, видав низку наукових праць, у яких обґрунтовується важливість саме емоційного фактору для успішної діяльності людини, в тому числі, її спілкування. Д. Гоулман наводить чимало слушних прикладів, які наочно демонструють важливість розуміння людиною власних емоцій та емоцій інших людей, а також її уміння контролювати свої почуття і будувати на основі цього гармонійні стосунки з іншими людьми. У результаті аналізу цих прикладів дослідник визначає емоційний інтелект як здатність людини усвідомлювати свої емоції та емоції інших, щоб добре керувати ними як наодинці із самим собою, так і при взаємодії з іншими людьми [71].

З огляду на все вищезазначене, окремі структурні складові емоційного інтелекту особистості можуть розглядатися, разом із тим, і як вагомі чинники її комунікативної компетентності.

Далі зауважуємо, що питальники, як правило, використовують вчені, котрі трактують емоційний інтелект як особистісну рису, натомість тестам-завданням надають перевагу ті дослідники, котрі описують емоційний інтелект як когнітивну здібність особистості. Є також думка, що самозвіти варто використовувати у ситуаціях, коли мова йде про внутрішньоособистісний інтелект, а тести-завдання – для визначення міжособистісного інтелекту [16].

Проаналізувавши різні літературні джерела, для досягнення поставленої мети ми обрали доволі відому методику «ЕмІн» Д. Люсіна, в основі якої лежить уявлення автора про емоційний інтелект як про змішаний конструкт, що поєднує у собі когнітивні здібності та особистісні характеристики (зокрема, цікавість до внутрішнього світу людей, схильність до психологічного аналізу поведінки, тощо). Автор тесту трактує емоційний інтелект як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними (Додаток Б).

У структурі емоційного інтелекту Д. Люсін виокремлює, насамперед, міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей та управління ними, а також внутрішньособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) – розуміння власних емоцій та управління ними.

Опитувальник «ЕмІн» складається із п’яти субшкал: при цьому дві субшкали вимірюють різні аспекти МЕІ і три субшкали вимірюють різні аспекти ВЕІ:

1) xМР «міжособистісне розуміння» – розуміння чужих емоцій, здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно, чутливість до зовнішніх станів інших людей;

2) xМУ «міжособистісне управління» – управління чужими емоціями, здатність викликати в інших людей певні емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій;

3) xВП «внутрішньособистісне розуміння» – розуміння своїх емоцій, здатність до їх усвідомлення, розпізнавання та ідентифікації, розуміння причин, здатність до вербального опису;

4) xВУ «внутрішньособистісне управління» – управління своїми емоціями, здатність та потреба керувати ними, викликати та підтримувати бажані емоції та тримати під контролем небажані;

5) xВЕ «внутрішня експресія» – контроль експресії, здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Значення по шкалам МЕІ та ВЕІ отримуються шляхом обчислення суми відповідних субшкал: МЕІ = МР + МУ, ВЕІ = ВР +ВУ + ВЕ. Окремо також обчислюються значення шкал «розуміння емоцій» та «управління емоціями» шляхом складання показників відповідних субшкал: РЕ = МР + ВР, УЕ = МУ + ВУ + ВЕ.

Обраний питальник містить 46 тверджень. Бланк відповідей дає такі варіанти для оцінки цих тверджень: «цілком згоден», «зовсім не згоден», «переважно згоден», «переважно не згоден». Результат підраховується за допомогою спеціального ключа. Отримані показники дають змогу визначити рівень емоційного інтелекту в цілому та окремих його складових: «дуже високий», «високий», «середній», «низький», «дуже низький».

Емпіричне дослідження проводилося у травні та червні 2022 року й охопило мешканців трьох областей: Тернопільської, Рівненської та Волинської.

**2.3 Опис та інтерпретація результатів**

Одержані на першому (констатувальному) етапі дослідження емпіричні результати узагальнено представляємо у таблицях 1 і 2:

Таблиця 1

**Стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях майбутніх психологів (за методикою К. Томаса, в адаптації Н. Грішиної)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Домінуючі стилі реагування в конфлікті** | **Компроміс** | **Уникнення** | **Співпраця** | **Суперництво** | **Пристосування** |
| **Кількість осіб / %** | 23 / 44,23 | 5 / 9,62 | 9 / 17,31 | 8 / 15,38 | 7 / 13,46 |

За даними таблиці можемо бачити, що більшість із досліджених майбутніх психологів (23 особи – 44,23 %) у конфліктних ситуаціях здебільшого обирають таку стратегію поведінки, як «компроміс». На думку К. Томаса, саме компроміс – найефективніший варіант виходу із конфліктної ситуації. Адже це – обопільна згода, порозуміння з опонентом, досягнуті шляхом взаємних поступок, пристосування до обставин, що пов’язане з частковою відмовою від особистих переконань. Тому такі результати ми розглядаємо як доволі обнадійливі, враховуючи майбутній фах досліджених студентів.

Як показало додаткове спонтанне опитування респондентів, обираючи цей стиль, майбутні психологи свідомо скорочують час на пошук, можливо, і більш розумних альтернатив чи оптимальніших варіантів. Зазвичай, партнери по спілкуванню вдаються до компромісу за умови, якщо на даний момент їм важливіше домовитися, аніж відстояти власну позицію. Наприклад, коли обмаль часу для прийняття рішення, молоді особи можуть прагнути отримати хоч щось, аніж з великою ймовірністю усе втратити (у випадку, зокрема, «повної сварки»).

Приблизно однакова кількість досліджених студентів використовують такі три стратегії вирішення конфліктних ситуацій, як співпраця, суперництво та пристосування.

Зокрема, 17,31 % (9 осіб) майбутніх психологів схильні вдаватися до співпраці. Інакше кажучи, такі студенти знаходять певну альтернативу, яка більшою або меншою мірою задовольняє інтереси кожного. Опираючись на стратегію співпраці, один партнер не намагається досягнути лише своєї мети за рахунок іншого партнера по спілкуванню, а спільно з ним шукає прийнятні варіанти вирішення певної проблеми. При цьому спостерігається відвертість у спілкуванні. Така стратегія зазвичай потребує тривалішої роботи усіх учасників процесу комунікації, аніж попередня, усебічного обговорення розходжень, суперечностей і вироблення спільного рішення з урахуванням інтересів двох чи й більше партнерів.

Наступна стратегія – суперництво. Воно орієнтоване на те, щоб, через активні та самостійні власні дії, домагатися здійснення власних інтересів без урахування інтересів іншої сторони. Серед досліджених осіб цю стратегію обрали 15,38 %, тобто 8 осіб. Потенційно їм усім необхідна психологічна допомога або медіаторство.

Наступні 13,46 % досліджених майбутніх психологів (7 осіб) свідомо використовують стратегію пристосування. Вона характеризується значною поступливістю власними інтересами заради інтересів інших людей. Таким особистостям здебільшого притаманний пасивний стиль поведінки назагал. Учасники конфлікту з цим стилем намагаються пом’якшити, згладити, будь-яким чином нівелювати конфліктну ситуацію, зберегти або відновити гармонію у взаємовідносинах за допомогою, насамперед, власної поступливості, довіри до партнера, беззастережної готовності до примирення. Парнери обирають цю тактику у випадку, якщо відновлення та гармонізація стосунків на даний момент важливіші або поступка видається незначною, у той час як для тимчасового опонента вона є дуже важливою.

На нашу думку, окремі студенти могли обирати цю тактику в тому випадку, якщо відстоювання певної власної позиції вимагало надто багато часу і сил, або коли розуміли, що вони дійсно неправі. Наявність зазначених тенденцій у поведінці говорить про те, що такі майбутні психологи, швидше за все, все-таки володіють умінням управляти конфліктними ситуаціями, але воно в подібних випадках є латентним.

І, нарешті, стратегію уникнення обрали лише 9,62 % респондентів (5 студентів). Отже, для них характерною є відсутність прагнення до кооперації, як і до тенденції досягнення власних цілей будь-якою ціною. Така форма поведінки дає змогу партнерам штучно вийти з конфліктної ситуації, але не розв’язати її. Уникнення зазвичай обирають ті особи, котрі не бажають співпрацювати з партнером і докладати зусиль для істинного розв’язання конфлікту, а також не бажають відстоювати певні власні інтереси. В інших випадках саме така поведінка обирається партнером, коли власне результат (розв’язання чи нерозв’язання) конфлікту для індивіда не є важливим, а також у випадку, коли у партнера не вистачає влади, авторитарних здібностей для розв’язання конфлікту на свою користь.

У цілому емпіричне дослідження за допомогою першої методики засвідчило, що стиль конфліктної поведінки залежить як від інтересів партнерів по спілкуванню, так і від характеру дій, до яких вони схильні. Власне сам цей стиль визначається, по-перше, мірою здійснення власних інтересів, мірою активності або пасивності у їх відстоюванні. По-друге, на такий стиль суттєво впливає і міра прагнення задовольнити інтереси партнера по спілкуванню.

Переходимо до опису результатів застосування другої методики, за допомогою якої вивчалися особливості емоційного інтелекту тих самих студентів. Узагальнені його результати систематизовано у таблиці 2:

Таблиця 2

**Результати психодіагностики емоційного інтелекту майбутніх психологів (за методикою «ЕмІн» Д. Люсіна)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівень/ Шкала** | **Дуже високий** | **Високий** | **Середній** | **Низький** | **Дуже низький** |
| **МР** | 4/7,69 % | 10/19,23 % | 17/32,69 % | 10/19,23 % | 11/21,15 % |
| **МУ** | 6/11,54 % | 7/13,46 % | 20/38,46 % | 12/23,08 % | 7/13,46 % |
| **ВР** | 4/7,69 % | 8/15,38 % | 21/40,38 % | 11/21,15 % | 8/15,38 % |
| **ВУ** | 8/15,38 % | 9/17,31 % | 15/28,85 % | 13/25,00 % | 7/13,46 % |
| **ВЕ** | 2/3,85 % | 10/19,23 % | 19/36,54 % | 15/28,85 % | 6/11,54 % |
| **МЕІ** | 6/11,54 % | 9/17,31 % | 18/34,62 % | 10/19,23 % | 9/17,31 % |
| **ВЕІ** | 4/7,69 % | 8/15,38 % | 19/36,54 % | 13/25,00 % | 8/15,38 % |
| **РЕ** | 3/5,77 % | 10/19,23 % | 18/34,62 % | 11/21,15 % | 10/19,23 % |
| **УЕ** | 6/11,54 % | 9/17,31 % | 17/32,69 % | 13/25,00 % | 7/13,46 % |
| **ЗЕІ** | 4/7,69 % | 10/19,23 % | 18/34,62 % | 9/17,31 % | 11/21,15 % |

***Примітки:*** *МР – Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій; МУ – Міжособистісний інтелект. Управління емоціями; ВР – Внутрішньоособистісний інтелект. Розуміння емоцій; ВУ – Внутрішньоособистісний інтелект. Управління емоціями; ВЕ – Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії; МЕІ – Міжособистісний інтелект; ВЕІ – Внутрішньоособистісний інтелект; РЕ – Розуміння емоцій; УЕ – Управління емоціями; ЗЕІ – Емоційний інтелект – загальний показник.*

Отже, психодіагностичні дані, отримані з використанням методики «ЕмІн» Д. Люсіна, засвідчують те, що лише у 7,69 % досліджених майбутніх психологів виявлений дуже високий рівень емоційного інтелекту, а високий – у 19,23 % осіб. Найбільша кількість респондентів – 34,62 % – мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що можна вважати цілком очікуваним результатом. Також, на жаль, значній частині майбутніх психологів притаманний низький (17,31 %) та дуже низький (21,15 %) рівні емоційного інтелекту. Останній факт пояснюємо тим, що значна частина наших респондентів на момент проведення дослідження ще були студентами першого курсу, а отже, їхня професіоналізація тільки розпочалася.

Показник емоційного інтелекту в цілому по вибірці – 83,75 бали, що відповідає середньому його рівню. Подібні значення спостерігаємо і за окремими шкалами методики. Так, усереднені показники міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту становлять, відповідно, 42,14 та 41,61 бала, що теж відповідає середньому рівню розвитку. Значних відмінностей не спостерігається й окремо за уміннями досліджених осіб управляти емоціями та за їх здатністю розуміти емоції. Адже усереднені показники за даними шкалами становлять, відповідно, 42,39 та 41,5 бала, що теж перебувають у межах середнього свого рівня.

Міра вираженості окремих складових емоційного інтелекту також відповідає середнім їх значенням. До таких складових належать: здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій та чутливість до внутрішніх станів інших людей; здатність викликати в інших людей ті чи інші емоції, зокрема, знижувати інтенсивність небажаних емоцій; розпізнавання та ідентифікація власних емоцій, розуміння їх причин, можливість вербального опису; здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати у себе та підтримувати бажані емоції, а також тримати під контролем небажані; здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Отримані результати в цілому засвідчують, що респондентам дещо бракує уміння ідентифікувати емоції (як власні, так і емоції інших), а також використовувати знання про емоції для збільшення особистісної ефективності.

Отже, у процесі емпіричного дослідження ми дійшли до найбільш ґрунтовного та важливого для нас визначеня поняття комунікативної компетентності. Воно пов’язане з її розумінням як не стільки заснованій на знаннях, скільки на здатності майбутнього психолога практично орієнтуватися у конкретних ситуаціях спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, почуття – як свої власні, так і партнерів по спілкуванню. Також комунікативна компетентність стосується уміння ефективно використовувати різноманітні засоби та методи впливу на іншого, адекватно сприймати та розуміти його, налагоджувати ефективну взаємодію та співпрацю.

Ми остаточно переконалися в тому, що комунікативна компетентність особистості майбутнього психолога є дуже важливою складовою цілісного процесу формування його професійно значущих якостей. У практичному аспекті вирішення такого складного завдання передбачає підвищення загальної ефективності сучасного освітнього процесу. Суть нашого розуміння проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога в контексті оптимізації її цілеспрямованого формування визначається усвідомленням домінування власне комунікації, спілкування як провідного виду діяльності на всіх етапах навчання. При цьому мають застосовуватися сучасні інтерактивні технології, методи та засоби освіти, до яких по праву належить сторітелінг.

**Висновки до розділу 2**

В результаті попереднього теоретичного пошуку та емпіричного визначення особливостей психодіагностики комунікативної компетентності майбутніх психологів, ми дійшли двох наступних засадничих висновків: по-перше, при проведенні психодіагностики зазначеної компетентності в рамках магістерської роботи доцільно обмежуватися лише окремими – найбільш важливими її компонентами; по-друге, в контексті подальшого вивчення впливу методу сторітелінгу на комунікативну компетентність майбутніх психологів особливу увагу варто звернути на конативний на емотивний компоненти зазначеної компетентності.

Результати проведеного емпіричного дослідження із застосуванням двох психодіагностичних методик засвідчили, що студенти не так уже й часто, як ще на початку прогнозувалося, з огляду на високу конфліктогенність сучасного українського соціуму, використовують стратегію суперництва для вирішення потенційних конфліктів (15,38 % осіб). Майбутні фахівці-психологи, котрі намагаються врегулювати розбіжності, йдучи на взаємні поступки, зазвичай обирають компроміс. Для них важливо задовольнити інтереси обох сторін. Саме такий стиль вирішення потенційних конфліктів, за даними нашого дослідження, використовується найчастіше (44,23 % осіб).

Окремі студенти, котрі намагаються знайти найбільш прийнятне для обох сторін рішення, вдаються до стратегії співробітництва (17,31 % осіб). Вони можуть як пояснювати свої рішення, так і вислуховувати іншу сторону, стримуючи та не розкриваючи власні емоції. У разі ж пожертвування власними інтересами на користь іншої сторони майбутні психологи схильні обирати стратегію пристосування (13,46 % осіб). Натомість відсутність бажання співпрацювати та прикладати зусилля для досягнення власних інтересів під час конфлікту характеризує обрання стилю уникнення (9,62 % осіб).

Рівень розвитку емоційного інтелекту, як важливої складової комунікативної компетентності досліджених осіб, на середньому рівні. Одним із можливих шляхів психологічної допомоги їм визначено сторітелінг.

**РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ СТОРІТЕЛІНГУ**

* 1. **Загальні засади та програма формувального експерименту**

В основу нашого подальшого формувального експерименту лягло твердження про те, що комунікативна компетентність – це така інтегративна якість особистості, яка здатна розвиватися й удосконалюватися упродовж усього життя людини.

Попередньо проведений констатувальний експеримент, метою якого стало дослідження наявного стану розвитку комунікативної компетентності студентів – майбутніх психологів, довів необхідність та актуальність активізації комунікативної підготовки. Адже, зокрема, було встановлено, що їх емоційний інтелект, який надалі забезпечуватиме продуктивну професійну взаємодію і тісно пов’язаний з емоційною сферою, рівнем саморегуляції у комунікативних ситуаціях, у досліджених нами студентів виявився на середньому рівні свого розвитку. З одного боку, як підтвердили результати додаткового спостереження, більшість цих студентів характеризуються спонтанністю комунікативної поведінки, але з іншого – і нестриманістю у своїх емоційних проявах, схильністю до афектів, образ, конфліктів, низькою саморегуляцією поведінки назагал. Усе це потребує вживання додаткових психокорекційних заходів.

Ми вже наголошували, що, з точки зору психології як науки, розглядаємо комунікативну компетентність як сукупність відповідних знань, умінь і навичок, здатностей особистості в цілому, які включають у себе: психологічну структуру будь-якої діяльності – її потреби, мотиви, цілі та завдання, тощо; сторони спілкування та основні їх психологічні характеристики; засоби спілкування – вербальні й невербальні; основні репрезентативні системи людини та «ключі доступу до них»; види активного слухання і конкретні техніки його використання; «зворотний зв’язок» («фідбек»); психологічні типи партнерів по спілкуванню і відповідну специфіку взаємодії із цими різними типами; психологічні технології та прийоми впливу на інших людей; методи креативного генерування ідей, тощо.

Розуміємо також, що формування комунікативної компетентності може відбуватися як стихійно – у процесі повсякденного спілкування з оточуючими людьми, так і у процесі цілеспрямованого навчання та виховання, збагачення знань, умінь, навичок, покращення розуміння самого себе та інших людей. Інакше кажучи, реальними джерелами формування комунікативної компетентності є соціонормативний досвід (особливості навколишньої культури, мова спілкування), а також індивідуальний досвід міжособистісного спілкування та взаємодії [36]. Таким чином, сформованість комунікативної компетентності вимагає, насамперед, розвитку спочатку адекватної орієнтації у самому собі, у власному психологічному потенціалі, а згодом чи паралельно – в потенціалі партнера по спілкуванню.

Аналіз психологічної літератури, а також проведення попередньої експериментальної роботи дали змогу виокремити психотренінг як основний засіб розвитку комунікативного потенціалу студентської групи як академічної спільноти. Інакше кажучи, формування комунікативної компетентності через сторітелінг було запропоноване в рамках психотренінгових технологій [6].

До системи прийомів і завдань, спрямованих на формування комунікативних здібностей під час психотренінгової роботи, фахівці відносять наступні три групи їх [10]:

1) прийоми, орієнтовані на згуртування навчальної групи як спільноти, команди, розвиток у її межах групової взаємодії;

2) прийоми, які стимулюють усвідомлення студентами своїх комунікативних здібностей та оцінку наявності чи відсутності їх у контексті більш загальних професійно значущих особистісних якостей, необхідних майбутнім психологам для їх успішного професійного спілкування;

3) прийоми, спрямовані на формування комунікативних здібностей та подолання ймовірних труднощів у спілкуванні.

У розвитку групового процесу виокремлюються два етапи: психодіагностичний та психокорекційний (розвивальний). Психодіагностичний етап тренінгу – це, передусім, самопізнання його учасників. Кожен учасник тренінгу в процесі його проведення мусить замислитися над певними своїми індивідуально-психологічними особливостями, оцінити їх і визначити власне ставлення до них.

Поряд із самодіагностикою, у процесі роботи групи відбувається також «зовнішня» діагностика – пізнання тренером індивідуально-психологічних особливостей учасників психотренінгу. Ця його сторона є необхідною передумовою подальшого корекційного етапу [58]. У нас відповідна психодіагностична робота була проведена на першому етапі дослідження, про що описувалося у попередньому розділі.

Психокорекційний етап спрямований, передусім, на виправлення недоліків, виявлених на психодіагностичному етапі. У нашому випадку це – цілеспрямований розвиток відповідних складових комунікативної компетентності особистості.

Варто зазначити, що між цими етапами немає чіткої часової межі. Оскільки різні учасники групи неоднаково сприймають і визнають у себе наявність тих або інших психологічних труднощів, деформацій, бар’єрів, які заважають їм ефективно взаємодіяти з іншими людьми, то для цього їм потрібна різна кількість часу. Отож, ми дали нашим здобувачам вищої освіти такий час – тиждень для необхідної саморефлексії.

Організація обох етапів психотренінгу, як відомо, досягається шляхом організації життя групи за певними правилами, які ґрунтуються на взаєморозумінні, бажанні допомогти та зрозуміти один одного, емоційній підтримці, створенні позитивного соціально-психологічного клімату довіри, тощо [58]. Основною метою психотренінгу власне комунікативних умінь і навичок стало поглиблення розуміння його учасниками основних психологічних закономірностей успішної комунікації, а також усвідомлений розвиток відповідних особистісних якостей.

Психотренінг, як особливий вид навчання, має сприяти подоланню суперечності між індивідуальним способом засвоєння знань у процесі традиційної освіти та колективним характером співдіяльності, що ґрунтується на довірчій взаємодії, яка вимагає взаєморозуміння, а відтак, постійного взаємообміну значущою для всіх інформацією. Базовою суб’єктною передумовою ефективності тренінгу є належна мотивація його учасників – вони щиро мають прагнути засвоїти відповідні знання, уміння, навички, заздалегідь проговорені як можливий результат проходження психотренінгової процедури.

Так, чимало людей усвідомлюють факти власних труднощів у спілкуванні, знають про ситуації, які їх турбують і часом призводять до розпачу. Багато хто навіть готові щось робити, «працювати над собою», але не розуміють при цьому, в чому конкретно полягають їх психологічні проблеми, над чим конкретно вони мають працювати, в яких конкретних ситуаціях придивитися до себе та в якому напрямку самозмінюватися.

І саме психотренінг надає реальну можливість зробити крок у напрямку розуміння власних проявів у спілкуванні – як конструктивних, так і окремих деструктивних, освоєння власного внутрішнього світу, своїх психологічних ресурсів, а також стає важливим етапом чергового самовдосконалення [6].

Переважна більшість психотренінгів складаються з початкового, основного та завершального етапів [58]. На початковому етапі у нас відбувалися: привітання, знайомство із групою (презентація тренера) і членів групи між собою, налаштування їх на роботу в групі, активація, ознайомлення із програмою занять, прийняття учасниками тренінгових правил і процедур, визначення настрою, обговорення почуттів і переживань, з’ясування їх очікувань.

Деякі психотренінги, й наш у тому числі, передбачають психодіагностичні процедури перед початком і по завершенню їх. Основна частина психотренінгової процедури розпочалася зі вступу тренера (настановчо-мотивувальний блок), пояснення його цілей (за допомогою, наприклад, роздачі пам’яток), демонстрації правил і взірців бажаної поведінки (зокрема, за допомогою засобів унаочнення – презентації, відеозаписи, тощо).

Бажаною є актуалізація на цьому етапі значущого щодо основної спрямованості психотренінгу досвіду його учасників, обговорення наданої інформації, почуттів і переживань усіх учасників, які виникли «тут-і-тепер» та/або безпосередньо стосуються предмету навчання. Таким чином, ми теж перевіряли адекватність розуміння усіма учасниками основних понять, іншої інформації, що обговорюватиметься, сприяли активізації її засвоєння.

Основний етап тренінгу, як відомо, спирається на активність усіх його учасників (змістово-пошуковий блок). Для цього спочатку ми використали різні методи: «брейнстормінг» (мозкові штурми), роботу в підгрупах, творчі завдання, а за недостатньої активності, «скутості» членів групи або надмірної психологічної інтимності обговорюваної проблематики – задіяли окремі допоміжні вправи (наприклад, психогімнастика).

Отже, враховуючи той факт, що за основу нашої роботи узято завдання формування комунікативної компетентності майбутніх психологів, а також те, що комунікативні компетенції кожного фахівця можуть бути розвинені лише за умови їх належно мотивованої діяльності, особливу увагу під час основної частини психотренінгу ми звернули саме на метод сторітелінгу.

Зокрема, студенти спонтанно розповідали свої історії на задані тренером теми, одну з яких могли обрати самостійно:

1. «Я пишаюсь своєю майбутньою професією»;
2. «Я пишаюся тим, що є українцем/українкою»;
3. «Психологічна допомога людям – це наука, мистецтво і покликання»;
4. «Психолог – це фахівець, котрий концентрується на можливостях»;
5. «Яким я уявляю майбутнє психології» та ін.

За бажання, студенти могли обирати власні теми для сторітелінгу. При цьому необхідно було зважати на наступні його види: культурний, соціальний, міфи та легенди, сімейний, дружній та так зв. «jump story». Культурний – коли учасники розповідали про власні цінності, моральність, вірування; cоціальний – історії із життя відомих людей, котрі можуть стати прикладом для побудови власного життя); міфи та легенди – нагадують, чого в житті варто уникати, аби бути щасливим; cімейний – історії родин, тобто, історії, які передаються від покоління до покоління та мають повчальний характер; дружній – історії, що об’єднують друзів, оскільки нагадують про певний спільний досвід, який вони пережили разом; нарешті, «jump story» – історії, наприклад, про містичних істот, коли неочікуваний кінець змушує «тремтіти» від страху.

У подальшому, аналізуючи розповідь кожного учасника психотренінгу, ми опиралися на наступні критерії:

1. уміння говорити задля досягнення загальної мети дискусії;
2. здатність слушно описувати події, зрозуміло висловлювати власну думку;
3. уміння пропонувати нові та цікаві ідеї;
4. здатність адекватно вирішувати, коли та скільки треба говорити, якщо виникає групова дискусія;
5. уміння висловлюватися чітко та адекватно ситуації;
6. здатність робити відбір необхідної інформації та визначати її необхідний обсяг для власного тексту;
7. уміння уважно слухати думки інших, котрі включаються в дискусію;
8. здатність враховувати при продовженні своєї розповіді те нове, що було запропоновано іншими;
9. упродовж дискусій визначати основну ідею в різних текстах, які формуються під час групових дискусій.

Сторітелінгові вправи, таким чином, завершувалися дискусіями, груповою рефлексією (обговорення роботи у групах), у процесі яких тренер та/або інші учасники занять здійснювали належний зворотній зв’язок. За необхідності використовувалися прийоми підкріплення активності, заохочення змін, вправи на релаксацію та медитацію.

На завершальному етапі тренінгу дискусивно обговорювалася уся проведена робота; учасники ділилися враженнями від психотренінгу, своїми здобутками та відкриттями. Здійснювалася рефлексія, самооцінка, а також окреслювалися орієнтири подальшого використання отриманого досвіду в контексті майбутньої професії студентів. У зв’язку з окресленими завданнями дослідження проводилися не тільки перевірка нових набутих знань та умінь, а і повторна психодіагностика учасників.

Одержані на другому етапі дослідження емпіричні результати узагальнено представляємо у таблицях 1 і 2, порівнюючи їх із першим етапом:

Таблиця 3

**Стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях майбутніх психологів (за методикою К. Томаса) до та після психотренінгу (етапи діагностики)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Домінуючі стилі реагування в конфлікті** | **Компроміс**  **І етап /**  **ІІ етап** | **Уникнення**  **І етап /**  **ІІ етап** | **Співпраця**  **І етап /**  **ІІ етап** | **Суперництво**  **І етап /**  **ІІ етап** | **Пристосування**  **І етап /**  **ІІ етап** |
| **Кількість осіб (%)** | 23 (44,23) /  24 (46,15) | 5 (9,62)  2 (3,85) | 9 (17,31)  17 (32,69) | 8 (15,38)  4 (7,69) | 7 (13,46)  5 (9,62) |

Як бачимо за даними таблиці 3, після завершення психотренінгу, основною складовою якого був сторітелінг, учасники приблизно удвічі частіше почали орієнтуватися на такий стиль розв’язання потенційних конфліктних ситуацій, як «співпраця» (зростання відносної кількості від 17,31% до 32,69%); натомість рівно удвічі рідше – на стиль «суперництво» (спадання відносного показника від 15,38 % до 7,69 %), понад ніж удвічі рідше – на стиль «уникнення» (спадання відносного показника від 9,62 % до 3,85 %). Також до певної міри рідше майбутні психологи стали тяжіти до стилю «пристосування» (спадання відносного показника від 13,46 % до 9,62 %). Тоді як тяжіння до стилю «компроміс» залишилося майже без змін (44,23 % і 46,15 %, відповідно).

Такі результати розглядаємо як індикатор позитивного впливу застосованого психотренінгу назагал і методу сторітелінгу зокрема на показники комунікативної компетентності майбутніх психологів. Адже, як було вже теоретично доведено в попередніх пунктках роботи, зазначена компетентність пов’язана не тільки з отриманими на заняттях знаннями, а і з практичними уміннями студентів обирати конструктивні стратегії поведінкової взаємодії, розуміючи не тільки самих себе, а і партнерів по спілкуванню.

Тепер у таблиці 4 наводимо для порівняння отримані емпіричні результати за методикою «ЕмІн» Д. Люсіна до та після психотренінгу із застосуванням сторітелінгу:

Таблиця 4

**Результати психодіагностики емоційного інтелекту (за методикою «ЕмІн» Д. Люсіна) на І та ІІ етапах емпіричного дослідження**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Рівень/ Шкала** | **Дуже високий**  (І етап /  ІІ етап) | **Високий**  (І етап /  ІІ етап) | **Середній**  (І етап /  ІІ етап) | **Низький**  (І етап /  ІІ етап) | **Дуже низький**  (І етап /  ІІ етап) |
| **МР (%)** | 4 (7,69) /  6 (11,54) | 10 (19,23) /  15 (28,84) | 17 (32,69) /  20 (38,46) | 10 (19,23) /  5 (9,62) | 11 (21,15) /  6 (11,54) |
| **МУ (%)** | 6 (11,54) /  9 (17,31) | 7 (13,46) /  13 (25,00) | 20 (38,46) /  20 (38,46) | 12 (23,08)  7 (13,46) | 7 (13,46)  3 (5,77) |
| **ВР (%)** | 4 (7,69) /  7 (13,46) | 8 (15,38) /  16 (30,77) | 21 (40,38) /  19 (36,53) | 11 (21,15) /  5 (9,62) | 8 (15,38) /  5 (9,62) |
| **ВУ (%)** | 8 (15,38) /  9 (17,31) | 9 (17,31) /  14 (26,92) | 15 (28,85) /  16 (30,77) | 13 (25,00) /  8 (15,38) | 7 (13,46) /  5 (9,62) |
| **ВЕ (%)** | 2 (3,85) /  5 (9,62) | 10 (19,23) /  17 (32,69) | 19 (36,54) /  17 (32,69) | 15 (28,85) /  9 (17,31) | 6 (11,54) /  4 (7,69) |
| **МЕІ (%)** | 6 (11,54) /  10 (19,23) | 9 (17,31) /  19 (36,54) | 18 (34,62) /  15 (28,85) | 10 (19,23) /  4 (7,69) | 9 (17,31) /  4 (7,69) |
| **ВЕІ (%)** | 4 (7,69) /  9 (17,31) | 8 (15,38) /  18 (34,62) | 19 (36,54) /  14 (26,92) | 13 (25,00) /  7 (13,46) | 8 (15,38) /  4 (7,69) |
| **РЕ (%)** | 3 (5,77) /  5 (9,62) | 10 (19,23) /  17 (32,69) | 18 (34,62) /  21 (40,38) | 11 (21,15) /  6 (11,54) | 10 (19,23) /  3 (5,77) |
| **УЕ (%)** | 6 (11,54) /  8 (15,38) | 9 (17,31) /  13 (25,00) | 17 (32,69) /  19 (36,54) | 13 (25,00) /  9 (17,31) | 7 (13,46) /  3 (5,77) |
| **ЗЕІ (%)** | 4 (7,69) /  7 (13,46) | 10 (19,23) /  19 (36,54) | 18 (34,62) /  19 (36,54) | 9 (17,31) /  4 (7,69) | 11 (21,15)  3 (5,77) |

***Примітки:*** *МР – Міжособистісний інтелект. Розуміння емоцій; МУ – Міжособистісний інтелект. Управління емоціями; ВР – Внутрішньоособистісний інтелект. Розуміння емоцій; ВУ – Внутрішньоособистісний інтелект. Управління емоціями; ВЕ – Внутрішньоособистісний інтелект. Контроль експресії; МЕІ – Міжособистісний інтелект; ВЕІ – Внутрішньоособистісний інтелект; РЕ – Розуміння емоцій; УЕ – Управління емоціями; ЗЕІ – Емоційний інтелект – загальний показник.*

Важливо зауважити, що очікуваними результатами психотренінгу були:

* розуміння майбутніми психологами пріоритетної значущості комунікативної компетентності в їх професійній діяльності;
* розвиток їх комунікативних здатностей та здібностей, показником яких виступає, між іншим, розвинутий емоційний інтелект;
* зростання мотивації щодо перманетного професійного саморозвитку та самовдосконалення на основі адекватного розуміння своїх як сильних, так і слабких особистісних сторін;
* розвиток навичок продуктивної взаємодії та активного використання інтерактивних методів спілкування, розуміння співрозмовника (клієнта) відповідно до конкретних запитів поточної ситуації.

З огляду на отримані результати після проведеного психотренінгу із застосуванням сторітелінгу як основного методу впливу – враховуючи результати опитування студентів, а також їх повторну психодіагностику, можемо стверджувати, що очікувані результати в цілому досягнуті.

**3.2. Практичні психологічні рекомендації**

Насамперед, хочемо перерахувати тут авторів, праці котрих радимо перечитати усім тим, хто надалі прагне використовувати метод сторітелінгу в своїй практичній роботі: К. Гопіус, С. Гузенков, Р. Йенсен, Н. Дуарте, Дж. Кемпбел, Р. Маккі, Н. Малік, М. Сайкс, М. Вест, Л. Сегер, А. Сіммонс, П. Сміт, Дж. Трубі, С. Хатченс. Також чимало конкретних рекомендацій, практичних вправ зі сторітелінгу описали, розкрили у своїх статтях М. Бакунін, Л. Василик, П. Воловік, С. Калінін, Д. Каплунов, С. Крутько, А. Медвєдєва, А. Путятіна, Р. Скрупник, Д. Тамашина та ін. Усі ці автори так чи інакше визначають мету сторітелінгу, класифікують види та типи історій, а також описують, що таке, на їх думку, «гарна історія».

Після вивчення низки наукових і науково-методичних джерел – монографій, підручників і посібників, статей, насамперед, чітко визначено ознаки історії з точки зору власне сторітелінгу як методу:

– історія актуальна та своєчасна (для сторітелінгу важливо «тримати руку на пульсі»);

– історія слушна і доречна (важливо заздалегідь визначити, коли, кому та чому, для чого розповідати певну історію; з усім тим, не потрібно перевантажувати читача/слухача);

– історія правдива та реалістична (історії мають викликати довіру);

– історія зрозуміла та проста (має бути втілена зрозумілою, простою мовою, навіть незважаючи на сучасний складний інформаційний простір);

– історія особиста, від першого імені (переказується власний досвід, або навіть якщо і чужий, то переосмислений автором у певному аспекті);

– історія емоційна та щира (потрібно розуміти, що будь-яку фальшиву нотку» читач/слухач зазвичай відчуває і тоді втрачає до оповідача або до того, що він/вона говорить, довіру, а часто навіть й інтерес);

– історія нова та цікава (більшість уже відомих історій нецікаві слухачам/читачам, їх інтерес «вбивають» стереотипні сюжети, очевидні теми, звичні герої, які не викликають захоплення);

– історія динамічна (монотонність теж зазвичай «убиває» будь-який інтерес, отже, в історії мають бути інтрига, конфлікт, несподіванки, цікаві сюжетні лінії та «сценарні ходи»);

– історія коротка, ємна і сфокусована на чомусь одному (фахівці стверджують, що численні сюжетні лінії, герої – це вже, наприклад, роман, але не історія; в цьому плані існує універсальне правило: краще менше, але краще; ще одне важливе правило: короткі історії краще осмислюються та запам’ятовуються);

– історія багатовимірна (бажано, щоб вона мала подальший розвиток у розмірковуваннях читачів/слухачів, спонукала їх робити висновки, але й зберігала свої ключові змісти навіть при багаторазовому переповіданні);

– історія грамотна щодо мови та ораторського мистецтва.

Головним же критерієм сторітелінгу фахівці називають його відповідність цільовій авдиторії (в нашому випадку – це студенти як майбутні психологи), тому єдиного «рецепта» щодо написання вдалої історії, на думку Р. Маккі, не існує. Однак, як вважає згаданий відомий голлівудський фахівець із написання кіносценаріїв, усе-таки є декілька орієнтовних вимог для написання/переказування успішної історії: її автор має бути талановитий та працелюбний; дійсно мати талант оповідача; він має писати, відображаючи реальне життя; має розуміти, що цікаві історії балансують між фактами та уявою; має знати, що глядач/слухач між «чудовою історією на заяложену тему» та «поганою історією на цікаву тему» обере перший варіант; повинен розуміти, що будь-яка історія має стосуватися людських цінностей, тощо [67, с. 27].

Інші фахівці зазначають, що будь-яка історія має бути структурована, аби не порушувати логічності викладу та не втратити у зв’язку з цим потенційного слухача/читача через напруженість викладу інформації. Структура представлена найбільш вагомими елементами, які організовані між собою у контексті певної мети оповідання [72].

Найчастіше у сторітелінгу, як і в усій художній літературі, застосовується класична тричастинна структура, в якій є: 1) зав’язка (містить інформацію про місце подій, його час, героїв), 2) розвиток подій (певні перепони, «злети й падіння», опис подій тощо) та 3) розв’язка (з кульмінацією та вирішенням поставленої на початку проблеми) [12, с. 189].

«Мистецтво сучасних історій», як зауважують дослідники цієї теми, вчить починати розповідь одразу, не зволікаючи, аби читача/слухача справді «поглинули події», щоб створити динаміку, аби їх інтерес не згас ще задовго до початку історії, тощо [61, с. 204].

Покладатися при цьому тільки на авдиторію не варто, як рекомендують фахівці з цієї технології. Вони зауважують, що саме з питань «Навіщо цю історію розповідати?», «Що хочеться сказати нею?», «Чому її варто слухати?», і має розпочинатися робота майстерного сторітелера. Передусім, такі питання надалі допомагатимуть утримувати увагу авдиторії під час викладання теми.

Вагомим елементом історії є її кульмінація. Без неї, власне, немає історії як такої. Отже, розв’язка, фінал, завершення історії як основа сторітелінгу має бути обов’язково, адже потрібно окреслити відповіді на поставлені ще на початку питання, на зазначені проблеми.

Знаючи ці класичні структурні елементи, їх можна легко комбінувати, утворюючи нові й несподівані структури конкретних історій. Крім описаної структури, під час написання/переказування вдалої історії необхідно зважати також на 5 її основних елементів: сюжет, герой, емоції, деталі та висновки.

1. Сюжет є низкою пов’язаних певною однією ідеєю, темою, змістом, смислом епізодів, у яких взаємодіють герої та які вибудувані послідовно та логічно. Сторітелеру необхідно послідовно дотримуватися сюжетної лінії, зберігаючи належну логіку розвитку подій та єдність стилю. Для ефективної історії важливо, аби її сюжет розвивався в постійній реальності, у лінійному часі, мав закритий фінал, характеризувався причинністю, зовнішнім конфліктом і мав би одного активного головного героя. Такі сюжети Р. Маккі називає архісюжетами, або класичними сюжетами [67, с. 32].

Існує чимало різновидів сюжетів. За основу можемо взяти наступну класифікацію: лінійні (де хронологічно викладена одна сюжетна лінія, це –традиційні сюжети), багатоканальні (поднуються декілька сюжетних ліній), паралельні (дві сюжетні лінії розвиваються паралельно), ретроспективні (розвиток подій відбувається, починаючи з фіналу), обрамлені (у межах однієї історії вміщено ще декілька), тощо.

1. Героєм історії може бути сам її автор/ка, інша людина, ціла спільнота людей, компанія, уявний герой/героїня, певний предмет та ін. Читач/слухач історії має, щонайперше, уявити цього героя, цей предмет. Окрім того, він має співпереживати (а не співчувати) йому/їй, прагнути бути схожим на нього/неї.

Герой/героїня, як зазначається, це завжди відображення авдиторії. З точки зору психології, це явище називається проекцією. Між героєм історії та її читачем/слухачем має виникнути відчутний емоційний зв’язок. Фахівці, практики у зв’язку з цим рекомендують сторітелерам обирати яскравих героїв для своїх історій, у яких водночас є і певні вади, котрі ставлять перед собою мету, долаючи при цьому чимало перепон, але й досягають її, набуваючи нових знань, досвіду і навіть «осяянь» [72].

1. Емоції – теж необхідний, може, навіть основний психологічний елемент сторітелінгу. Почуття – можна так образно висловитися, це саме ті «струни», на яких «грає» сторітелінг, як свого роду «мистецтво» (в нашому випадку, «мистецтво» формування комунікативної компетентності.

Як зауважує Дж. Трубі, людей цікавлять тільки ті історії, які «чіпляють» їх на емоційному рівні й мотивуватимуть на певні дії [8, с. 131]. Інакше кажучи, успішна історія неодмінно має викликати певні емоції, почуття. Якщо цього не відбувається, то, на думку фахівців, й історії як такої немає. Водночас варто пам’ятати про так зв. «діапазон емоцій». А. Сіммонс із цього приводу пише про те, що «навіть дуже сильна історія перестає діяти, коли оповідач надмірно використовує негативні емоції» [там само]. Отож, варто бути обережними з почуттями страху, вини, сорому, тощо. Думка С. Фоллоуса є дещо більш диференційованою: значущий вплив через історії мають, насамперед, позитивні емоції – захоплення, гумор, а також окремі негативні емоції – гнів, страх, тривога; натомість низьким рівнем упливу характеризуються як позитивна емоція задоволення, так і негативна емоція смутку [8, с. 132].

1. Деталі – вони допомагають, так би мовити, «побачити», зрозуміти історію. У деталях історії міститься її значуще змістове та ідейно-емоційне навантаження. До певної міри вони й самі є мікрообразами, або мікроісторіями. Автор/ка історії має належною мірою враховувати як зовнішні, так і внутрішні деталі; уміти використовувати як деталі-подробиці, які впливають, адже описують/характеризують певний об’єкт зусібіч, так і деталі-символи, які, хоча й поодинокі, проте здатні вирізнити сутність, головне в історії.
2. В історії обов’язково мають бути висновки, які її узагальнюють.

В цілому цікавий сюжет історії завжди викликає безліч різноманітних емоцій у слухачів/глядачів, дає змогу захоплено аналізувати вчинки та почуття її героїв, робити належні висновки.

Вид історії, яка використовується у сторітелінгу,також вартий окремої уваги. Він безпосередньо залежить від того, для якої саме авдиторії історія призначена. Наприклад, одній авдиторії більше до вподоби дійсно «емоційні історії», іншій – більш «детективні», тобто, повчальні, ще іншій – повчальні, «моралізаторські».

Важливо пам’ятати, що основними функціями сторітелінгу є наступні: 1) мотиваційна (можливість надихати інших на прояви ініціативи); 2) об’єднувальна (розвиток дружніх, позитивних міжособистісних взаємин у групі); 3) комунікативна (забезпечує безпосердню ефективність спілкування); 4) функція впливу (формування певних знань, навичок, умінь); 5) утилітарна (можливість більш конкретно донести до інших певний зміст) [61, с. 203].

Варто також зазначити, що сторітелінг може бути пасивним та активним. У першому випадку історію створює тренер, у другому – йому допомагають учасники психотренінгу. Вибір того чи іншого варіанту залежить від специфіки заняття, а також від особистих побажань як тренера, так і учасників тренінгу.

Пасивний сторітелінг оптимально підходить, наприклад, для початку заняття – для «розігріву», прикладу. У формі саме розповіді можна подати, зокрема, правила психотренінгу.

Активний сторітелінг – чудовий варіант для закріплення набутих знань, навичок, умінь, адже студенти в такому разі створюють історії самостійно, а завдання тренера – спрямовувати їх у цьому річищі правильним шляхом. Студенти за таких умов, як уже зазначалося, використовують уже наявні в них досвід, знання, уміння, навички, зокрема, у сфері комунікації, однак по-новому їх комбінують.

Інакше кажучи, активний сторітелінг – це самостійне розповідання історій учасниками тренінгу, яке тренер може практикувати або упродовж основної частини тренінгу або, рідше, тільки на його початку. Завдання сторітейлінгу в останньому випадку – захопити увагу авдиторії з першої секунди історії та тримати її упродовж усієї історії, щоб донести до слухачів/читачів певну основну думку та водночас транслювати їм певний теоретичний та практичний матеріал.

Отже, тренер (психолог) за описаних умов проведення заняття може і повинен заохочувати учасників психотренінгу до експериментів і самим ставати активним учасником їх сторітелінгу. Будь-які історії учасники мають змогу презентувати не лише в текстових розповідях,а й використовувати такі форми, як акторська гра, танок, малюнок, квест, а за сучасних реалій – електронні, гіпертекстові версії розповіді.

На нашу думку, саме останнє і є важливою перевагою означеної технології в сучасних умовах – тобто те, що її можна використовувати і як традиційну розповідь, і як електронну історію, навіть розміщену в мережі Інтернет (за згоди автора/авторки). Як слушно зазначає письменник Марк Лівін, «сторітелінг зараз має величезну кількість форматів. Інструментів для сторіленгу з’явилось дуже багато. Питання лише в тому, яку саме історію потрібно розповісти, а далі вже вирішувати, за допомогою чого» [72, с. 9].

У цьому контексті дослідники виокремлюють такі види сторітелінгу: класичний, активний та цифровий. Так, у класичному сторітелінгу історія розповідається самим тренером, а учасники лише лухають і сприймають відповідну інформацію. В активному сторітеллінгу тренером задається основа події, формуються її основні проблеми, цілі та завдання, а тоді учасники стрімко залучаються до процесу складання історії чи історій. Цифровий сторітелінг – це формат, у якому розповідання історії доповнюється візуальними компонентами (картинками, презентаціями, відео, скрайбінгом, інфографікою, тощо).

В освітньому процесі важливим є не тільки застосування такого методу як сторітелінг, а й урізноманітнення представлення різних персональних історій – зокрема, застосування сучасних освітніх інструментів для створення якісного контенту та цікавого оформлення сторітелінгу.

До таких програмних інструментів відносяться [48]:

1. «Storyjumper» (режим доступу – https://www.storyjumper.com/) – хмарний ресурс, який має набір інструментів для створення ілюстрованих книг з різними історіями. Можна використовувати як власні доробки, так і шаблони із сайту. Цей інструмент дає змогу користувачам розробляти, структурувати та систематизувати різні історії, наповнювати їх контент текстовим і сучасним мультимедійним контентом. Перевагами таких історій є, отже, мультимедійність, мобільність, доступність, зручність, інтерактивність.
2. «Ourboox» (режим доступу – https://www.ourboox.com/) – платформа для створення авторських електронних книг. Робота з платформою проста та інтуїтивно зрозуміла для кожного. Підтримується розміщення медіа-об’єктів: відео-матеріалів, ігор, гіпертекстових покликань та ін. Автор/ка історії має можливість доступу до статистики перегляду його/її публікацій та редагування після публікування. Для додавання інтерактивних об’єктів і медіа є можливість працювати з редагуванням HTML-коду сторінки.
3. «Piktochart» (режим доступу – https://piktochart.com/) – веб-інфографічний додаток, який дає змогу користувачам без спеціального досвіду як графічних дизайнерів легко створювати інфографіку та візуальні зображення за допомогою тематичних шаблонів із додаванням коротких текстів.
4. «Canva» (https://www.canva.com/) – крос-платформенний сервіс для графічного дизайну, що передбачає створення зображень та інформаційних плакатів, інфографіки. Робота сервісу будується на принципі перетягування готових елементів і варіюванні змінних шаблонів. Графічний редактор дає доступ до вбудованої бібліотеки шаблонів, «стічних» фотографій, скринів, ілюстрацій та шрифтів. Сервіс адресований як звичайним користувачам, так і професіоналам у сфері дизайну і цифрового маркетингу.
5. «Pixton» (режим доступу – https://www.pixton.com/) – конструктор коміксів, що дає змогу створювати власні історії із самого початку. Сервіс передбачає необмежене редагування малюнків, роботу з кольорами тла, розміром, кутом повороту, позами графічних об’єктів, тощо.
6. «Wix.com» (режим доступу – https://wix.com/) – міжнародна хмарна платформа для створення професійних сайтів та їх мобільних версій, із використанням інструментів «drag-and-drop». До переваг даного сервісу відноситься простий яскравий сучасний дизайн та інтерфейс, що дає змогу користувачам навіть без спеціальних знань та умінь працювати з ним.
7. «StoryMap JS» (режим доступу – https://storymap.knightlab.com/) – сервіс для створення «мап»-оповідей та просторових наративів. Робочі зони сервісу представлені у вигляді слайдів із підтримкою мультимедіа.
8. «Twine» (режим доступу – https://twinery.org/) – застосунок для створення та роботи з мультимедійними й багатофункціональними історіями, гіпертекстовими розповідями, іграми. Робота з додатком починається зі створення «сюжетної мапи» – дошки зі сторінками-пасажами історії, що сприяє орієнтуванню у загальній структурі оповіді. Додаток передбачає додавання будь-якого медіа-контенту, можливість працювати з візуальним дизайном та елементами ігрової статистики. Запропоновані інструменти є хмарними, передбачають як публічний, так і приватний доступ до опублікованих матеріалів.

Кожен із вище перерахованих віртуальних інструментів є мультифункціональним, використання будь-якого з них не має обмеження на сферу застосування. Усі вони є сучасними, мобільними та дистанційними, передбачають загальний доступ через мережу Інтернет. Перевагою цих інструментів є їх умовна безкоштовність (деякі передбачають оплату лише за додаткові спеціальні можливості).

Оскільки нинішні студенти – це покоління «зетів», тобто «цифрове покоління», то викладачі мають не тільки самі активно розвиватися, а й застосовувати у своїй роботі новітні тренди та сучасні методи, методики, а також оперувати сучасними інформаційними технологіями. В такому ракурсі метод сторітелінгу, а особливо із застосуванням сучасних інформаційних технологій, дає змогу ефективно формувати комунікативну компетентність майбутніх фахівців-психологів і фахівців соціономічних професій назагал.

**Висновки до розділу 3**

Після констатувального (першого) етап у емпіричного дослідження зі студентами – майбутніми психологами, було проведено формувальний експеримент через застовування психотренінгу. Своєю чергою, основною складовою зазначеного психотренінгу став сторітелінг.

Було експериментально доведено, що використання студентами – майбутніми психологами, різних форм сторітелінгу, в тому числі із застосуванням сучасних цифрових технологій, ефективно сприяє розвитку їх комунікативної компетентності. Розповідаючи самі та слухаючи історії, вони отримують новий значущий досвід, навчаються виражати й контролювати власні емоції, а також дізнаються про нові варіанти врегулювання конфлікту чи розв’язання будь-якої проблеми, яка може виникнути в реальній комунікації. А тому, як показало повторне психодіагностичне обстеження студентів, після психотренінгу вони почали тяжіти до більш конструктивної взаємодії у потенційно кофліктогенних ситуаціях та виявляти вищі показники емоційного інтелекту в цілому та за різними його складовими.

За результатами теоретичного аналізу та емпіричного дослідження було розроблено базові практичні рекомендації для тих, хто надалі плануватиме використовувати сторітелінг як метод викладання і як метод практичної психологічної діяльності. Насамперед, треба пам’ятати, що, на відміну від фактичної розповіді (просто переказу, опису по пам’яті), яка ґрунтується на роботі сприймання, пам’яті, відтворювальної уяви, в основі історій лежить провідна активність творчої уяви особистості. Створюючи ефективну історію, сторітейлер має враховувати такі її бажані ознаки, як: актуальність, своєчасність і доречність, правдивість та реалістичність, зрозумілість і простота, емоційність та щирість, новизна та ємність, динамічність і винятковість, сфокусованість на одному об’єкті, темі, проблемі, а також належна грамотність мовного оформлення. Принципової уваги вимагає також відповідність історії цільовій авдиторії, а також свідома робота над її сюжетом, героєм, емоційно-змістовим наповненням і деталями.

**ВИСНОВКИ**

1. «Комунікативна компетентність» є одним із важливих наукових понять, цілеспрямоване вивчення якого розпочалося у 60–70-х роках ХХ століття. Воно увійшло до філософії, педагогіки, психології, ставши в один ряд із категоріями «спілкування» та «комунікація». Отож, поряд із ним використовуються й такі поняття, як «комунікаційна компетентність», «інформаційна компетентність», «інформаційно-комунікативна компетентність», «інформаційно-комунікаційно-технологічна компетентність» та інші, схожі за звучанням і значенням. Разом із тим, учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення саме цього терміна. А проте в науковій психологічній літературі досі співіснують різні підходи щодо інтерпретації поняття комунікативної компетентності. Підсумовуючи результати проведеного теоретичного аналізу, можемо стверджувати, що комунікативна компетентність – це, насамперед, сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для здійснення успішної мовленнєвої діяльності в певній сфері діяльності. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених відповідній сфері. Одним із актуальних напрямів подальшого дослідження окресленої проблеми є вивчення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців конкретних спеціальностей – для нас такою спеціальністю є психологія. Окремі значущі грані процесу підготовки майбутніх практичних психологів до ефективного професійного спілкування аналізуються у працях Л. Долинської, З. Карпенко, Г. Радчук, Л. Терлецької, Т. Федонюк, Н. Чепелєвої, Н. Шевченко та інших дослідників. Доведено, зокрема, що формування умінь і навичок професійної комунікації майбутніх психологів здійснюється в результаті взаємопов’язаної діяльності викладача й студента, інтерактивної за своїм змістом і формами.
2. Одним із засобів сучасного, інтерактивно та компетентнісно орієнтованого навчання є сторітелінг – цікава й ефективна технологія донесення певної інформації до слухачів/читачів через розповідання захопливих, повчальних, смішних історій із реальними або вигаданими персонажами (у формі розповідей, казок, новел, легенд, коміксів, тощо). Розробником власне сторітелінгу вважається Д. Армстронг. У процесі створення цього методу він звертав увагу, насамперед, на психологічний фактор, а також на факт значно легшого, захопливішого, мотивованішого сприйняття розповіді, порівняно з будь-якими логічними доводами та абстрактними міркуваннями. Сторітелінг – це не завжди веселі розповіді, адже за емоційною забарвленістю вони можуть бути також сумними, страшними, зворушливими, однак спільним у всіх них є те, що вони стимулюють емоції. Власне в освіті метод сторітелінгу став упроваджуватися з 90-х років ХХ століття. На сучасному етапі розвитку в Україні даний метод усе ще вважається інноваційним, адже цілеспрямовано його почали досліджувати порівняно нещодавно. Варто зазначити, що більшість вітчизняних учених, услід за зарубіжними фахівцями, трактують сторітелінг як «мистецтво» опису реальних (уявних) подій за допомогою тексту і мультимедійних елементів, розглядаючи його як обмін знаннями та досвідом через тематичні розповіді з метою донесення до слухачів/читачів певних ідей, понять, феноменів.
3. Досліджуючи комунікативну компетентність майбутніх психологів, ми вирішили зосередитися на її конативних аспектах (методика «Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях» К. Томаса) та на емотивних індикаторах (методика «ЕмІн» Д. Люсіна). Згідно з отриманими емпіричними даними можемо стверджувати, що більшість досліджених майбутніх психологів (23 особи – 44,23 %) у конфліктних ситуаціях здебільшого обирають таку стратегію поведінки, як «компроміс». Приблизно однакова кількість респондентів використовують такі три стратегії вирішення конфліктних ситуацій, як співпраця, суперництво та пристосування. Зокрема, 17,31 % (9 осіб) майбутніх психологів схильні вдаватися до співпраці. «Суперництво» обрали 15,38 %, тобто 8 осіб, а 13,46 % досліджених майбутніх психологів (7 осіб) свідомо використовують стратегію пристосування. І, нарешті, стратегію уникнення обрали 9,62 % респондентів (5 осіб). Психодіагностичні дані, отримані з використанням методики «ЕмІн» Д. Люсіна, засвідчують те, що лише у 7,69 % досліджених майбутніх психологів виявлений дуже високий рівень емоційного інтелекту, високий – у 19,23 % осіб. Найбільша кількість респондентів – 34,62 %, мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що розглядається нами як доволі закономірний результат. Також, на жаль, значній частині майбутніх психологів притаманний низький (17,31 %) та дуже низький (21,15 %) рівні емоційного інтелекту. Показник емоційного інтелекту в цілому по вибірці – 83,75 бали, що відповідає середньому його рівню. Подібні значення констатовано і за окремими шкалами методики. Так, усереднені показники міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту становлять, відповідно, 42,14 та 41,61 бала, що теж відповідає середньому рівню розвитку. Значних відмінностей не спостерігається й окремо за уміннями досліджених осіб управляти емоціями та за їх здатністю розуміти емоції. Усереднені показники за даними шкалами становлять, відповідно, 42,39 та 41,5 бала, що теж перебувають у межах середнього рівня.
4. У зв’язку з отриманими на першому (констатувальному) етапі дослідження даними нами було заплановано та проведено його формувальну частину – спеціальні заходи, реалізовані у формі психотренінгу, основною складовою якого став метод сторітелінгу. Завдання психолога як тренера при цьому полягало у спонуканні студентів як майбутніх психологів до активного творчого обговорення різних ситуацій, до продукування нових ідей, до знаходження нетривіальних рішень у складних життєвих і професійних ситуаціях. Результатом окреслених спеціальних заходів із такого цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх психологів стала, зокрема, емпірично доведена оптимізація стратегій їх поведінки в потенційно конфліктогенних ситуаціях і зростання показників емоційного інтелекту. Підсумовуючи, назагал можна стверджувати, що сторітелінг є досить ефективним методом, а тому варто розвивати й поширювати саме цей метод навчання, враховуючи ті практичні рекомендації, які нам вдалося зібрати та систематизувати з різних літературних джерел.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація: підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 472 с.
2. Баглай О. І., Камінська О. М. Інтернет-ресурси як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 20(1). С. 82–85.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.: Видавничий центр «Академия», 2004. 344 с.
4. Безрук В. Комунікативна компетентність в контексті сучасних дослідницьких концепцій та підходів. *Актуальні проблеми державного управліня.* 2017. Вип. 1. С. 23–27.
5. Безрук В. Теоретико-методологічний аналіз комунікативної компетентності як структурної складової професійної компетентності особистості. *Актуальні проблеми державного управління.* 2017. Вип. 2. С. 9–13.
6. Березка С. В., Кузнецова А. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами тренінгової діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2020. Вип. 1. С. 343–350.
7. Бількевич Н. А., Галіяш Н. Б., Петренко Н. В. Сучасні підходи до формування комунікативних компетентностей. *Медична освіта.* 2019. № 3. С. 52–57.
8. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок.* 2019. № 7 (174). С. 130–135.
9. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник. К.: КНЕУ, 2004. 383 с.
10. Ваколя З. М. Тренінгові завдання з розвитку комунікативної компетентності студентів – майбутніх учителів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2018. Вип. 1. С. 175–177.
11. Винославська О. В., Андрійченко Н. Г. Розвиток практичної компоненти комунікативної компетентності студентів технічного університету. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 12. С. 65–69.
12. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2015. № 4(51). С. 188–191.
13. Гладких Г. В., Шаров С. В. Напрями формування комунікативної компетентності студентів. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 11(1). С. 70–74.
14. Гомонюк О. М. Комунікативна компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери як складова професійно-педагогічної культури. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2014. Вип. 37. . 176–180.
15. Губарєва О. С. Теоретично-практичні питання формування комунікативної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологія.* 2020. Вип. 10. С. 188–190.
16. Єрмакова З. І. Емпатійна складова комунікативної компетентності. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2010. № 2. С. 155–159.
17. Жаринова Е. Н. Проблемы развития коммуникативной компетентности специалиста средствами акмеологического тренинга. *Проблеми освіти: збірник нукових праць.* 2015. Вип. 84. С. 134–138.
18. Завацька Н. Є., Смирнова О. О. Ахтирська Ю. І. Комунікативно-конфлітологічна компетентність особистості у координатах сучасних парадигм. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2019. № 2. С. 147–159.
19. Завацька Н. Є., Смирнова О. О., Федорова О. В., Каширіна Є. В., Бровендер О. О. Соціально-психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти гуманітарного профілю. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи.* 2022. № 1(2). С. 124–133.
20. Золочевська М. В., Назаренко Л. М. Мотиваційний аспект використання технології цифрового сторітелінгу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. № 1(1). С. 175–183.
21. Ігри для дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л.Галіцина. К.: Ред. загальнопед. газет, 2005. 128 с.
22. Ісаєнко Т., Мізіна О. Удосконалення мовної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 23. С. 103–108.
23. Казібекова В. Ф. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2019. Вип. 2. С. 64–71.
24. Калита О. Комунікативна компетентність майбутнього фахівця як інтегральне особистісне утворення. *Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Філологічні науки.* 2019. Вип. 48. С. 48–51.
25. Карнаухова А. Цифрова візуалізація сторітелінгу як метод формування комунікативної компетентності майбутніх вихователів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2021. № 35(1). С. 63–70.
26. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: Навчальний посібник. Вид. 2-ге.доповнене та перероблене. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенеко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К. І. С., 2004. 112 с.
28. Кость С. П., Крохмальна Г. І. Методика «storytelling» як засіб формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна.* 2021. Вип. 35. С. 122–129.
29. Кошонько Г., Лужецька О. Професійна комунікативна компетентність психолога як умова його успішної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної пикордонної служби України. Серія: Психологічні науки.* 2018. № 2. С. 102–114.
30. Крутій К., Зданевич Л. Сторітелінг: мистецтво розповідання, або як зацікавити й мотивувати дітей. *Дошкільне виховання.* 2017. № 7. С. 2–7.
31. Кузан Г. С., Рак Н. В. До проблеми формування комунікативної компетентності як важливої складової успішної професійної діяльності фахівців соціономічної сфери. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 38. С. 164–168.
32. Ламаш І. В., Милославська О. В. Характер взаємозв’язків між комунікативною компетентністю та емоційним інтелектом у студентів. *Вісник Національного університету оборони України.* 2011. Вип. 6. С. 188–191.
33. Левицька Л., Демцова М. Емпіричне вивчення сформованості комунікативної компетентності у психологів-консультантів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2021. Т. 32(71), № 5. С. 64–70.
34. Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця: навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський: Абетка, 2004. 112 с.
35. Мазурок М., Саприкіна О. Сторітелінг як ефективний інструмент формування комунікативної компетентності здобувачів освіти Нової української школи. *Молодь і ринок.* 2022. № 1. С. 160–165.
36. Мамчур Л. І. Комунікативна компетентність особистості: її роль і значення в успішному спілкуванні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.* 2006. Вип. 2. С. 203–209.
37. Мельниченко Н. І., Теслюк В. М. Сутність поняття «комунікативна компетентність». *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. Вип. 4. С. 87–90.
38. Низовець О. А. Огляд різних підходів до дослідження комунікативної компетентності особистості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць.* 2007. Т. 10.: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 1, ч. 2. С. 51–53.
39. Низовець О. А. Теоретико-методологічний аналіз феномену комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми психології.* 2007. Том 10. Вип. 1. С. 51–53.
40. Онуфрієнко Г., Черневич А. Термін комунікація в поняттєвому вимірі й лінгвістичному контексті. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Проблеми української термінології.* 2010. № 675. С. 154–160.
41. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації: навч. посібник. Чернівці: Книги–ХХІ, 2010. 528 с.
42. Павленко О. Формування комунікативної компетентності і компетенцій майбутнього фахівця в умовах університетської освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* 2022. Вип. 2. С. 115–123.
43. Паламар С., Науменко М. Сторітелінг у професійній підготовці майбутніх педагогів: сучасні інструменти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2019. № 7. С. 48–55.
44. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
45. Петрук В. Комунікативна компетентність фахівця соціальної сфери як складник його професійної діяльності. *Humanitas.* 2021. Вип. 2. С. 44–50.
46. Пісна Т. М. Комунікативна активність як необхідна умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 182. С. 219–222.
47. Побідаш І. Л. Сторітелінг: ознаки «гарної» історії. *Обрії друкарства.* 2019. № 1. С. 144–150.
48. Подліняєва О. О. Медійні технології в освіті: створення та використання цифрової розповіді (Digital Storytelling). *Фізико-математична освіта.* 2017. Вип. 4. С. 256–260.
49. Пузь І. В., Шевченко О. М. Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Психологічний часопис.* 2018. № 4. С. 149–164.
50. Самборська Н. М. Комунікативна компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 1. С. 126–130.
51. Старик В. А., Скуловатова О. В. Розвиток комунікативної компетентності у студентів засобами психологічного тренінгу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2020. Вип. 1. С. 174–181.
52. Ткаченко К. О. Комунікативна компетентність у теорії і практиці професійної підготовки фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 1. С. 137–142.
53. Третяк О. С., Чебоненко С. О., Мошта І. М. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки.* 2021. № 1. С. 133–147.
54. Удич З. І. Сторітелінг (storytelling) у підготовці майбутніх учителів інклюзивних класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 151(1). С. 301–306.
55. Хаметова Л. М. Формування комунікативної компетентності як базової для професійної діяльності. *Молодий вчений.* 2018. № 10(2). С. 633–636.
56. Хита О. Проблема комунікативної компетентності студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2013. № 30. С. 190–194.
57. Хома Т. В. Комунікативна компетентність: її складові. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: педагогіка та психологія.* 2018. Вип. 1. С. 203–206.
58. Чепелєва Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. К.: Либідь, 1999. С. 242–249.
59. Черненко Т. Метод сторітелінг як засіб мотивації при вивченні дисципліни «основи інклюзивного навчання» у закладі вищої освіти. *Матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму».* 2019. С. 361–364.
60. Шевченко С. В., Фалько Н. М. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Габітус.* 2020. Вип. 18(2). С. 143–148.
61. Швирка В. М. Технологія сторітелінгу в практиці викладання педагогічних дисциплін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2021. № 6(2). С. 202–208.
62. Щербан Т. Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування. Проблеми загальної та педагогічної психології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.* К.: Гнозіс, 2002. Т. IV. С. 327–332.
63. Akgun A., Keskin H., Ayar H., Erdogan E. The influence of Storytelling Approach in Travel Writings on Readers Empathy and Travel Intentions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015. P. 577–586.
64. Bachman L. F. and Palmer A. S. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency. *TESOL Guarterli.* 1982. Vol. 16. № 3. P. 449–465.
65. Bashkir O. I. Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science.* 2018. № 3(22). Р. 116–128.
66. Chomsky N. A. «Linguistic Theory» in Language Teaching: А Reader Contexts. *North east Conference on the Teaching of Foreign Language.* Wisconsin: George Banta Company, 1966. P. 173–193.
67. Egan K. Teaching as Story Telling. Canadian Journal of Education: Revue canadienne de l'éducation. 1988. 52 р.
68. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993. 304 p.
69. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne. Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe Strasburg.* 1997. 56 p.
70. Hymes D. H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2001. 213 p.
71. Lopes P.N. Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psycholjgical Bulletin.* 2004. Vol. 30. P. 1018–1034.
72. Rossiter M. Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *ERIC Digest.* 2002. P. 8–14.
73. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review.* 1959. № 66. P. 127–142.

*Додатки*

ДОДАТОК А

**Методика К. Томаса «Діагностика стилів поведінки в конфліктних ситуаціях» (адаптація Н. В. Грішиної)**

*Інструкція.* У кожній з поданих пар оберіть те судження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки. Відведений час – не більш 15-20 хвилин.

*Типова карта методики*

1. А. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

Б. Замість того, щоб обговорювати те, в чому ми розходимося, я стараюся звернути увагу на те, з чим ми обидва не згодні.

2. А. Я стараюся знайти компромісне рішення.

Б. Я намагаюся улагодити справу з урахуванням інтересів іншого і моїх власних.

3. А. зазвичай я настійливо прагну добитися свого.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого і, головним чином, зберегти наші відносини.

4. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншої людини.

5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я весь час стараюся знайти підтримку у іншого.

Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути напруженості, від якої немає ніякої користі.

6. А. Я намагаюся уникнути виникнення прикрощів для себе.

Б. Я намагаюся добитися свого.

7. А. Я намагаюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

Б. Я вважаю за необхідне в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.

8. А. зазвичай я наполегливо прагну домогтися свого.

Б. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.

10. А. Я твердо прагну досягнути свого.

Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. А. Я насамперед стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і питання.

Б. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

12. А. Часто я намагаюся не займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

13.А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я наполягаю, щоб було зроблено по-моєму.

14. А. Я повідомляю іншому свою точку зору і питаю про його погляди.

Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

15. А. Я стараюся заспокоїти іншого, і головним чином, зберегти наші відносини.

Б. Я стараюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруженості.

16. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. зазвичай я наполегливо стараюся домогтися свого.

Б. Я стараюся зробити все, щоб уникнути напруженості,

від якої немає ніякої користі.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишитися при своїй думці, якщо він також іде мені назустріч.

19. А. Я, насамперед, стараюся ясно визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси і спірні питання.

Б. Я стараюся відкласти розв'язання спірного питання з тим, щоб згодом вирішити його остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно подолати наші розбіжності.

Б. Я стараюся знайти найкраще поєднання виграшів і втрат

для нас обох.

21. А. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

Б. Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю позицією і точкою зору іншої людини.

Б. Я відстоюю свої бажання.

23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

Б. Іноді я надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв'язання спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я постараюся піти назустріч його бажанням.

Б. Я стараюся переконати іншого прийти до компромісу.

25. А. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.

Б. Ведучи переговори, я стараюся бути уважним до бажань іншого.

26. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Я майже завжди заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.

27. А. Часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.

Б. якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28. А. зазвичай я настійно прагну добитися свого.

Б. Улагоджуючи ситуацію, я зазвичай стараюся знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.

Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь розбіжності, що виникають.

30. А. Я стараюся не зачепити почуттів іншого.

Б. Я завжди займаю таку позицію в спірному питанні, щоб ми спільно з іншою зацікавленою людиною могли домогтися успіху.

*Обробка даних:*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | **Суперництво** | | **Співпраця** | **Компроміс** | **Уникнення** | | **Пристосування** |
| 1 |  | |  |  | А | | Б |
| 2 |  | | Б | А |  | |  |
| 3 | А | |  |  |  | | Б |
| 4 |  | |  | А |  | | Б |
| 5 |  | | А |  | Б | |  |
| 6 | Б | |  |  | А | |  |
| 7 |  | |  | Б | А | |  |
| 8 | А | | Б |  |  | |  |
| 9 | Б | |  |  | А | |  |
| 10 | А | |  | Б |  | |  |
| II |  | | А |  |  | | Б |
| 12 |  | |  | Б | А | |  |
| 13 | Б | |  | А |  | |  |
| 14 | Б | | А |  |  | |  |
| 15 |  | |  |  | Б | | А |
| 16 | Б | |  |  |  | | А |
| 17 | А | |  |  | Б | |  |
| 18 |  | |  | Б |  | | А |
| 19 |  | А | |  | | Б |  |
| 20 |  | А | | Б | |  |  |
| 21 |  | Б | |  | |  | А |
| 22 | Б |  | | А | |  |  |
| 23 |  | А | |  | | Б |  |
| 24 |  |  | | Б | |  | А |
| 25 | А |  | |  | |  | Б |
| 26 |  | Б | | А | |  |  |
| 27 |  |  | |  | | А | Б |
| 28 | А | Б | |  | |  |  |
| 29 |  |  | | А | | Б |  |
| 30 |  | Б | |  | |  | А |

ДОДАТОК Б

**Текст питальника «ЕмІн» за Д. Люсіним**

1. Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати.

2. Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею добрі стосунки.

3. Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя.

4. Я добре знаю, чим зайнятися, щоби покращити свій настрій.

5. Мені зазвичай не вдається вплинути на емоційний стан свого співбесідника.

6. Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю.

7. Я добре розумію, чому мені подобаються або не подобаються люди.

8. Я не одразу помічаю, коли починаю злитися.

9. Я вмію покращити настрій навколишніх.

10. Якщо я захоплююся розмовою, то говорю надто гучно й активно жестикулюю.

11. Я розумію душевний стан деяких людей без слів.

12. В екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі узяти себе в руки.

13. Я легко розумію міміку та жести інших людей.

14. коли я злюся, я знаю, чому.

15. Я знаю, як підбадьорити людину, котра перебуває у важкій ситуації.

16. Навколишні вважають мене надто емоційною людиною.

17. Я здатний заспокоїти близьких, коли вони перебувають у напруженому стані.

18. Мені буває важко описати, що я почуваю по відношенню до інших.

19. Якщо я ніяковію при спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати.

20. Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан.

21. Я контролюю выраження емоцій на своєму обличчі.

22. Буває, що я не розумію, чому переживаю те чи інше почуття.

23. У критичних ситуаціях я вмію контролювати выраження своїх емоцій.

24. Якщо треба, я можу розізлити людину.

25. Коли я переживаю позитивні емоції, я знаю, як підтримувати цей стан.

26. Як правило, я розумію, яку емоцію переживаю.

27. Якщо співбесідник намагається приховати свої емоції, я одразу відчуваю це.

28. Я знаю, як заспокоїтися, якщо я розізлився.

29. Можн визначити, що почуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу.

30. Я не вмею управляти емоціями інших людей.

31. Мені важко відрізнити почуття вини від почуття сорому.

32. Я вмію точно вгадувати, що почувають мої знайомі.

33. Мені важко справлятися з поганим настроєм.

34. Якщо уважно слідкувати за вираженням обличчя людини, то можна зрозуміти, які эмоції вона приховує.

35. Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям.

36. Мені вдається підтримати людей, котрі діляться зі мною своїми переживаннями.

37. Я вмію контролювати свої емоції.

38. Якщо мій співбесідник починає дратуватися, я інколи помечаю це надто пізно.

39. За інтонаціями мого голосу легко здогадатися про те, что я почуваю.

40. Якщо близька людина плаче, я гублюся.

41. Мені буває весело або сумно без будь-якої причини.

42. Мене важко передбачити змену настрою в оточуючих мене людей.

43. Я не вмію долати страх.

44. Буває, що я хочу підтримати людина, а вона цього не відчуває, не розуміє.

45. У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити.

46. Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються.

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ

У структурі ЕІ виділяється міжособистісний ЕІ (МЕІ) – розуміння емоцій інших людей і управління ними, внутрішньоособистісний ЕІ (ВЕІ) – розуміння власних емоцій і управління ними, здатність до розуміння своїх і чужих емоцій (РЕ), здатність до управління своїми і чужими емоціями (УЕ).

Спочатку підраховується кількість балів за кожною шкалою згідно з ключем. Опитувальник ЕмІн дає бали за двома субшкалами, що вимірюють різні аспекти МЕІ, і за трьома субшкалам, що вимірюють різні аспекти ВЕІ.

Ключ:

1 МР + 24 МУ + 2 МУ - 25 ВУ + 3 МР + 26 ВР + 4 ВУ + 27 МР + 5 МУ - 28 ВУ + 6 ВЕ - 29 МР + 7 ВР + 30 МУ - 8 ВР - 31 ВР - 9 МУ + 32 МР + 10 ВЕ - 33 ВУ - 11 МР + 34 МР + 12 ВУ - 35 ВР - 13 МР + 36 МУ + 14 ВР + 37 ВУ + 15 МУ + 38 МР - 16 ВЕ - 39 ВЕ - 17 МУ + 40 МУ - 18 ВР - 41 ВР - 19 ВЕ + 42 МР - 20 МР + 43 ВУ - 21 ВЕ + 44 МУ - 22 ВР - 45 ВР - 23 ВЕ + 46 МР –

Значення за шкалами МЕІ і ВЕІ знаходять шляхом простого підсумовування відповідних субшкал, тобто МЕІ = МР + МУ; ВЕІ = ВР + ВУ + ВЕ. Інший спосіб підсумовування субшкал дає ще дві шкали - РЕ і УЕ: РЕ = МР + ВР; УЕ=МУ + ВУ + ВЕ.

Можна також використовувати інтегральний показник загального емоційного інтелекту ЗЕІ. ЗЕІ = МП + МУ + ВР + ВУ + ВЕ. Треба мати на увазі, однак, що інтерпретація окремих шкал більш інформативна, тому що вони відносно незалежні (кореляція між МЕІ і ВЕІ становить 0,447, кореляція між ПЕ і УЕ становить 0,529).

Міжособистісний ЕІ Шкала МР. Розуміння чужих емоцій. Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) і / або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Шкала МУ. Управління чужими емоціями. Здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Внутрішньособистісний ЕІ Шкала ВР. Розуміння своїх емоцій. Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Шкала ВУ. Управління своїми емоціями. Здатність і потреба управляти своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Шкала ВЕ. Контроль експресії. Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Принцип побудови норм: дуже низькі значення відповідають 10 % найнижчих балів, низькі значення потрапляють в діапазон від 11 % до 30 %, середні значення – від 31 до 70 %, високі значення – від 71 до 90 %, дуже високі значення – від 91 до 100 %.