МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Виконала студентка 3 курсу, П/30 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 Психологія
Звіряка Вікторія Сергіївна

Науковий керівник: доктор психологічних
наук, доцент, доцент кафедри психології
Гуртовенко Наталія Вікторівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП ……..……...3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ…….…….....7

1.1. Поняття емпатії у сучасній психологічній науці: підходи, структура та функції ……..……...7

1.2. Психологічні механізми та чинники формування емпатії в юнацькому віці …….13

1.3. Специфіка розвитку емпатії в процесі професійної підготовки психологів…….....18

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ...…….25

2.1. Програма та організація емпіричного дослідження…….. ……25

2.2. Методичний інструментарій дослідження емпатії майбутніх психологів …….28

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження ……32

РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ……..…… 41

3.1. Програма тренінгових занять з розвитку емпатії у студентів-психологів …….41

3.2. Практичні рекомендації для викладачів та кураторів у процесі фахової підготовки психологів……...45

ВИСНОВКИ…….. 50

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 53

ВСТУП

Сучасна психологічна наука дедалі більше звертає увагу на питання професійного становлення майбутніх фахівців допомагаючих професій, і серед багатьох складових цього процесу особливе місце посідає здатність до емпатії. Саме ця якість визначає, наскільки психолог зможе вибудувати продуктивний контакт із клієнтом, зрозуміти його переживання та надати дійсно ефективну допомогу. Водночас питання про те, як саме формується емпатія у студентів-психологів під час навчання у виші та як цей процес можна зробити більш цілеспрямованим, залишається відкритим і потребує уточнення.

Актуальність теми дослідження. Зростає суспільний запит на психологів, які здатні не лише технічно застосовувати методи роботи, а й справді розуміти внутрішній стан іншої людини. Дослідження останніх років фіксують суперечливу картину: рівень емпатії у студентів-психологів не завжди відповідає тому, чого очікує від майбутніх фахівців фахова спільнота, а сам процес її розвитку під час навчання залишається недостатньо цілеспрямованим [1, с. 55]. З іншого боку, сучасне психологічне консультування та психотерапія дедалі більше орієнтується на якість терапевтичного контакту, у центрі якого стоїть саме емпатійне розуміння між фахівцем і клієнтом. Це спонукає до системного вивчення феномену, його емпіричних проявів у студентській аудиторії та до пошуку ефективних засобів розвитку цієї якості в умовах фахової підготовки. Водночас в умовах воєнного стану в Україні запит на психологічну допомогу суттєво зріс, що додатково загострює потребу у підготовці емпатійних фахівців.

Рівень вивчення проблеми. Проблема емпатії у сучасній психологічній науці досліджується у різних аспектах. Г. В. Чуйко, Я. В. Чаплак та Т. А. Колтунович вивчали особливості прояву емпатії та рефлексії у майбутніх психологів і встановили їхній взаємозв'язок із особистісними диспозиціями студентів [45]. М. І. Заміщак дослідила психологічні особливості формування емпатії у майбутніх педагогів [17, с. 62-66]. Л. Двірниченко провела емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів різних спеціальностей педагогічного університету [9, с. 45-54]. Л. Н. Лисенко обґрунтувала емпатію як

компонент професійної компетентності майбутніх психологів [24, с. 147-150]. Л. П. Журавльова дослідила особистісні властивості та компетенції майбутніх фахівців соціономічних професій, звернувши особливу увагу на емпатійну складову [19, с. 72-81]. С. В. Ситнік розглянув емпатію як регулятор міжособистісної взаємодії. Серед зарубіжних авторів питання розвитку емпатії у фахівців допомагаючих професій вивчали К. Алдруп та ін., Н. Султана та ін., Ю. Нітшке та Дж. Барц, М. Г. Явуз та ін. Попри значний масив напрацювань, питання конкретних механізмів формування емпатії у студентів-психологів під час фахової підготовки та можливостей цілеспрямованого її розвитку потребує подальшого дослідження, що і зумовлює вибір теми цієї роботи.

Об’єкт дослідження – емпатія як психологічний феномен у майбутніх психологів.

Предмет дослідження – особливості формування та розвитку емпатії у студентів-психологів у процесі фахової підготовки.

Мета дослідження – дослідити особливості прояву емпатії у майбутніх психологів та розробити програму тренінгових занять, спрямованих на її розвиток.

Завдання дослідження:

охарактеризувати теоретичні підходи до розуміння емпатії у сучасній психологічній науці, визначити її структуру та функції;

проаналізувати психологічні механізми та чинники формування емпатії в юнацькому віці і специфіку її розвитку у процесі фахової підготовки психологів;

провести емпіричне дослідження особливостей емпатії у майбутніх психологів та здійснити аналіз і інтерпретацію отриманих результатів;

розробити програму тренінгових занять з розвитку емпатії та сформулювати практичні рекомендації для викладачів і кураторів.

Методи дослідження. У роботі використано теоретичні методи: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, порівняння теоретичних і емпіричних даних. Серед емпіричних методів застосовано онлайн-опитування з використанням валідизованих

психодіагностичних методик: методики діагностики рівня емпатійних здібностей В. В. Бойка, індексу міжособистісної реактивності М. Девіса (IRI) та тесту емпатії Н. Холла. Статистичну обробку даних здійснено за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23 із застосуванням описової статистики, U-критерію Манна-Вітні, критерію Краскела-Воліса та кореляційного аналізу за Спірменом.

Експериментальна база дослідження.

У дослідженні взяли участь 40 студентів спеціальності 053 «Психологія», які навчаються на різних курсах закладу вищої освіти. Важливою умовою формування вибірки було забезпечення однакової представленості кожного курсу: до дослідження було залучено по 10 студентів із кожного з чотирьох курсів. Такий підхід дав можливість здійснити коректне порівняння між групами. Водночас сформована вибірка є достатньою для реалізації поставлених завдань, однак не забезпечує повного узагальнення результатів, що зумовлює необхідність подальших досліджень із ширшою та більш різноманітною сукупністю респондентів.

За статевою структурою вибірка складалася з 28 жінок (70%) та 12 чоловіків (30%), що відображає характерну для психологічних спеціальностей тенденцію до переважання жінок серед здобувачів освіти. Віковий діапазон учасників становив від 17 до 23 років, при цьому середній вік дорівнював 19,8 року, а стандартне відхилення – 1,6 року. Участь у дослідженні була добровільною: усі респонденти попередньо ознайомилися з метою роботи та умовами забезпечення конфіденційності і надали інформовану згоду на участь.

Практичне значення отриманих результатів. Розроблена програма тренінгових занять та сформульовані рекомендації можуть бути використані у навчальному процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку психологів, у роботі кураторів студентських груп, а також практичними психологами при організації групової роботи зі студентами. Результати емпіричного дослідження можуть слугувати орієнтиром для моніторингу рівня

розвитку емпатійних здібностей студентів у процесі навчання та для розробки диференційованих підходів до їхнього психологічного супроводу.

Апробація результатів дослідження. За матеріалами бакалаврської роботи опубліковано тези доповіді «Формування емпатії у процесі фахової підготовки майбутніх психологів.» у збірнику V Міжнародно науково-практичної конференції у м. Львів 11.05 – 13.05. 2026 р.

Структура роботи. Випускна кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний зміст викладено на 43 сторінках. Робота містить 6 таблиць. Список використаних джерел налічує 50 позицій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Поняття емпатії у сучасній психологічній науці: підходи, структура та функції

Поняття «емпатія» увійшло до наукового психологічного словника відносно недавно, хоча явище, яке воно позначає, цікавило філософів і мислителів задовго до появи психології як самостійної науки. Сам термін був запропонований американським психологом Едвардом Тітченером у 1909 році як переклад німецького поняття «Einfühlung», що буквально означає «вчування» або «відчуття всередину». Тітченер прагнув передати ним складний процес, у якому спостерігач ніби переноситься у внутрішній стан іншої людини чи навіть об'єкта, що споглядає. Відтоді пройшло понад сто років, і за цей час поняття набуло настільки різноманітних і часом суперечливих інтерпретацій, що сьогодні дослідники нерідко констатують: єдиного загальноприйнятого визначення емпатії у психологічній науці досі не існує, що само по собі є свідченням невичерпності та складності цього феномену [12].

Ця неоднозначність пояснюється насамперед тим, що різні наукові традиції виділяли різні грані одного й того самого явища, залежно від власних теоретичних пріоритетів і методологічних установок. Одні дослідники робили акцент на емоційній складовій, тобто на здатності людини переймати почуття іншої особи, ніби «заражатися» ними. Інші вбачали в емпатії передусім когнітивний процес, пов'язаний із розумінням внутрішнього стану партнера без обов’язкового емоційного злиття з ним. Треті намагалися інтегрувати обидва підходи, наполягаючи на тому, що справжня емпатія передбачає одночасне задіяння і емоційної, і пізнавальної сфери особистості. Четверті вводили до визначення ще й поведінковий компонент, стверджуючи, що без готовності до реальної допомоги емпатія залишається неповною. Варто зазначити, що кожен із цих підходів має своє обґрунтування і відображає реальні аспекти складного психологічного феномену, тому їхній детальний розгляд є необхідним для формування повноцінного теоретичного підґрунтя дослідження [49].

Витоки сучасних уявлень про емпатію слід шукати у філософській традиції. Ще у XVIII столітті Адам Сміт описував здатність людини ставити себе на місце іншого і відчувати щось схоже до того, що відчуває інша людина, хоча він користувався поняттям «симпатія». Теодор Ліппс, від якого Тітченер запозичив термін «Einfühlung», розробляв його у контексті естетики: він описував, як глядач ніби «вчувається» у художній твір або у жест виконавця, переживаючи нібито з середини те, що зовні лише спостерігає. Саме Ліппс переніс це поняття на сферу міжособистісного пізнання, описуючи, як ми розуміємо психічний стан іншої людини через власне «вчування» у її виразну поведінку. Цей перехід від естетики до психології міжособистісного розуміння і став відправною точкою для наукового вивчення емпатії [5, с. 15-30].

У межах афективного підходу емпатія розглядається насамперед як здатність до емоційного відгуку на переживання іншої людини. Прихильники цього напряму вважали, що справжнє розуміння іншого можливе лише через безпосереднє переживання його стану, а не через інтелектуальний аналіз. Так, Тетяна Гаврилова описувала емпатію як особливу форму психологічного відображення, у якій суб'єкт не просто інтелектуально усвідомлює стан партнера, а й сам проживає його, ніби надягаючи на себе чужий емоційний досвід. Подібні погляди знаходимо і в концепції Карла Роджерса, для якого емпатичне розуміння було однією з трьох неодмінних умов ефективної психотерапії поряд із безумовним позитивним прийняттям і конгруентністю терапевта. Роджерс описував емпатію як здатність «увійти в особистий світ клієнта і бути в ньому як удома», залишаючись при цьому собою і не розчиняючись у чужих переживаннях [45, с. 131–148]. Він наголошував на тому, що емпатія це не техніка, яку можна вивчити і застосовувати механічно у потрібний момент, а особлива якість присутності поряд з іншою людиною, якість, яка або є, або якої немає, і яку неможливо симулювати без того, щоб клієнт це не відчув.

Роджерс описував завдання терапевта таким чином: бути сензитивним до змін чуттєвих значень, що безперервно відбуваються в іншій людині, тимчасово проживати її життя, просуватися в ньому обережно, тонко, без осуду. Це означає,

у певному сенсі, ставати цим іншим, але без втрати відчуття «наче»: терапевт не стає клієнтом, він лише «наче» стає ним, зберігаючи свою ідентичність як якір, що не дозволяє йому розчинитися. Саме ця межа між «бути з іншим» і «бути іншим» є одним із найтонших і найважчих аспектів емпатійної взаємодії, і саме вона стає центральним питанням у підготовці психологів [31, с. 87–99].

Когнітивний підхід, навпаки, акцентував на тому, що емпатія є передусім пізнавальним актом. Розуміти іншу людину означає вміти побачити світ її очима, реконструювати її точку зору, розшифрувати приховані мотиви та переживання. Прихильники цього підходу вважали, що власне емоційне залучення може навпаки заважати точному розумінню: переживання спостерігача накладаються на стан іншого і спотворюють сприйняття, замінюючи реальний стан партнера власними проекціями. Ця логіка добре простежується в концепції Деніела Ґоулмана, який у своїй теорії емоційного інтелекту виділяв когнітивну емпатію як здатність розуміти погляди та мисленнєві моделі іншої людини, відокремлюючи її від емоційної емпатії як почуттєвого резонансу та від емпатичного занепокоєння як мотивації до допомоги [19]. Ґоулман підкреслював, що когнітивна емпатія є особливо цінною у керівній та педагогічній діяльності, оскільки дозволяє ефективно доносити інформацію саме у тій формі, яка є найбільш зрозумілою для конкретної людини.

Значний крок вперед у подоланні протиріччя між афективним і когнітивним підходами зробив американський психолог Марк Девіс, запропонувавши багатовимірну модель емпатії у 1980-х роках. На відміну від своїх попередників, Девіс не намагався відповісти на питання «що таке емпатія», а запропонував описати її як набір відносно самостійних, хоча і взаємопов'язаних конструктів. У його моделі емпатія складається з чотирьох компонентів: перспективне прийняття, тобто здатність спонтанно займати точку зору іншого у повсякденних ситуаціях; фантазія, тобто схильність уявляти себе у місці вигаданих персонажів; емпатичне занепокоєння, тобто орієнтовані на іншого почуття теплоти, турботи і співчуття; та особистісний дистрес, тобто власна тривога і дискомфорт суб'єкта від споглядання страждань інших людей [49]. Ця

модель стала надзвичайно зручною для емпіричних досліджень, оскільки дозволяла вимірювати окремі компоненти емпатії і порівнювати їх між різними групами досліджуваних. Вона також дала змогу виявити неочевидний факт: особистісний дистрес, хоча і є реакцією на чужий біль, може фактично перешкоджати допомозі, оскільки людина, надто занурена у власний дискомфорт, не має ресурсів для підтримки іншого.

У вітчизняній психології найбільш розгорнуту і теоретично обґрунтовану концепцію емпатії розробила Лариса Петрівна Журавльова, монографія якої «Психологія емпатії», опублікована у 2007 році, стала фундаментальним науковим досягненням у цій галузі. Журавльова запропонувала розглядати емпатію як інтегральне психологічне утворення, що поєднує емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти і розгортається як процес у чотири послідовних етапи. Перший етап, споглядання, передбачає сприйняття стану іншого і деяку первісну реакцію на нього. Другий етап, співпереживання, означає безпосереднє відчуття чогось подібного до того, що переживає інший. Третій етап, переживання з приводу почуттів іншого, є вже більш когнітивно опосередкованим: суб'єкт не просто відчуває, а й осмислює чужий стан і оцінює його. Четвертий, найвищий етап, реальне сприяння, передбачає готовність і здатність до конкретних дій, спрямованих на підтримку або допомогу іншому [18]. Таке розуміння принципово відрізняється від спрощених трактувань, де емпатія зводиться лише до «відчуття того, що відчуває інший»: Журавльова наполягала на тому, що справжня, зріла емпатія обов'язково передбачає готовність до дії.

Окрім цього, Журавльова розробила детальну класифікацію форм і типів емпатії, виділивши серед них емотивну, пізнавальну, конативну емпатію, а також їхні обмежені форми, зокрема формальну емпатію та аутоемпатичні тенденції. Ця класифікація дозволяє побачити, що «емпатія» є не одним явищем, а ціле сімейство споріднених, але нетотожних психологічних процесів, що мають різні психологічні механізми, різні умови розвитку і різні наслідки для міжособистісної взаємодії [20, с. 38–52].

Структура емпатії, запропонована різними авторами, загалом включає три базових компоненти, хоча їхні назви та смислове наповнення дещо варіюються залежно від теоретичної позиції дослідника. Емоційний компонент охоплює здатність до безпосереднього афективного відгуку на стан іншої людини, до «заразливості» переживаннями. Цей компонент є найбільш онтогенетично раннім і простежується вже у немовлят, які починають плакати у відповідь на плач інших дітей. Когнітивний компонент забезпечує розуміння та інтерпретацію переживань іншого, здатність побачити ситуацію з його позиції, реконструювати його внутрішню логіку і мотиви. Цей компонент дозріває пізніше і значною мірою залежить від розвитку рефлексії та здатності до децентрації. Конативний, або поведінковий, компонент відображає готовність до просоціальних дій, до реальної підтримки і допомоги у відповідь на сприйнятий і зрозумілий стан іншого. Варто зазначити, що ці компоненти не є рівнозначними на різних вікових етапах: у молодшому шкільному віці домінує емоційна складова, тоді як когнітивна дозріває пізніше і досягає розгорнутого вираження переважно у юнацькому та дорослому віці [24].

Розглядаючи функції емпатії, дослідники виділяють насамперед її соціалізуючу функцію. Емпатія є одним із психологічних механізмів, завдяки яким людина засвоює соціальні норми та цінності і навчається будувати продуктивні, взаємно збагачуючі стосунки з оточенням. Через емпатію людина отримує зворотний зв'язок від соціального середовища у його найбільш живій і особистісно значущій формі: вона не просто дізнається, «як прийнято», а відчуває наслідки своїх дій для інших людей. Регулятивна функція емпатії полягає у тому, що вона допомагає координувати власну поведінку з очікуваннями та потребами партнера по взаємодії, забезпечуючи гнучкість і адаптивність у спілкуванні. Пізнавальна функція надає унікальний доступ до суб'єктивного досвіду іншого, що збагачує власне розуміння людини і світу. Нарешті, у контексті психологічної практики особливого значення набуває терапевтична функція емпатії, яка полягає у тому, що відчуття бути почутим і

по-справжньому зрозумілим само по собі має потужний зцілювальний ефект [49, с. 177-180].

Важливим і відносно новим напрямом у дослідженні емпатії стала нейронаука. Відкриття наприкінці XX століття системи дзеркальних нейронів дало нейробіологічне підґрунтя для розуміння того, чому люди здатні до автоматичного «резонування» зі станами інших. Ці нейронні структури активуються однаково і тоді, коли людина сама виконує певну дію або переживає певний стан, і тоді, коли вона спостерігає, як це робить або переживає інша людина. Це створює нейрофізіологічну основу для найбільш безпосередніх, «дзеркальних» форм емпатії. Дослідження Жана Дісеті та Вільяма Айкса показали, що різні типи емпатії забезпечуються різними нейронними мережами: афективна задіює передусім лімбічну систему і острівцеву кору, тоді як когнітивна спирається на медіальну префронтальну кору та скроневу частку [40]. Ці дані дозволяють говорити про те, що здатність до емпатії має певну вроджену біологічну основу, проте її розвиток у значній мірі визначається соціальним середовищем та цілеспрямованим навчанням.

Дослідження зв’язку між емпатією та просоціальною поведінкою становлять ще один значущий напрям. Мартін Гоффман у своїй теорії морального розвитку доводив, що емпатія є психологічним підґрунтям альтруїзму та моральної відповідальності: людина допомагає іншим не тому, що «так прийнято» або тому, що боїться покарання, а тому, що справді відчуває їхній біль або радість і відповідає на них конкретними діями [36, с. . 109–113]. Ця ідея має пряме практичне значення для підготовки психологів: якщо розвинути у студента здатність до справжнього емпатійного переживання, це з набагато більшою ймовірністю призведе до відповідальної та чуйної фахової поведінки, ніж простого засвоєння формальних норм психологічної етики.

Джаміл Закі у своїх роботах поставив під сумнів поширену думку про те, що емпатія є чимось стабільним і незмінним, притаманним людині від природи у певній мірі. Його дослідження показали, що ставлення до емпатії як до навички, яку можна тренувати і розвивати, а не як до фіксованої риси, значно збільшує

реальні прояви емпатійної поведінки у людей [49, с. 177–180]. Іншими словами, переконання «я можу стати більш емпатичним» само по собі є потужним чинником розвитку емпатії, і це має безпосередні наслідки для педагогічної практики: якщо викладачі та студенти розуміють, що емпатія є навичкою, а не природженою рисою, у них з'являється більше мотивації та реальних можливостей для її розвитку.

Отже, аналіз наукової літератури засвідчує, що феномен емпатії є надзвичайно складним, багатовимірним і таким, що не вкладається в жодне просте визначення. Найбільш продуктивним підходом до його вивчення є інтегративний, що враховує і афективну, і когнітивну, і поведінкову складові, розглядає емпатію у її розвитку та динаміці, і не намагається зводити її до якогось одного з цих вимірів. Це розуміння стає основою для наступних підрозділів роботи, де аналізуються механізми формування емпатії в юнацькому віці та специфіка її розвитку у процесі підготовки психологів.

1.2. Психологічні механізми та чинники формування емпатії в юнацькому віці

Юнацький вік є одним із найбільш насичених у плані особистісного становлення. У цей час відбуваються глибокі, часом болісні перетворення у самосвідомості, ціннісно-смисловій сфері, характері міжособистісних стосунків. Молода людина вперше у повному сенсі зустрічається із собою: вона запитує, хто вона є, чого хоче, у що вірить, як ставиться до інших людей і яких стосунків шукає. На тлі цих трансформацій емпатія теж зазнає суттєвих якісних змін: з відносно простого, рефлекторного емоційного відгуку, властивого дитинству, вона поступово перетворюється на складну інтегральну якість особистості, що включає і когнітивне розуміння іншого, і моральну відповідальність за нього, і здатність до реальної підтримки. Дослідники фіксують, що саме в юності відбувається остаточне становлення емпатійності як стійкої характеристики особистості, яка надалі визначатиме якість усіх значущих стосунків людини і, у випадку психологів, якість їхньої фахової практики [23].

Щоб зрозуміти, чому юнацький вік є таким сенситивним для розвитку зрілих форм емпатії, варто спочатку простежити весь онтогенетичний шлях цього феномену. Вже у перші дні після народження немовлята демонструють те, що вчені називають «емоційним заразливістю»: немовля починає плакати, почувши плач іншого. Цей феномен довго вважали лише механічним рефлексом, однак сучасні дослідження свідчать про те, що це вже перший прояв соціальної чутливості. Приблизно у 18 місяців діти починають демонструвати перші ознаки просоціальної поведінки у відповідь на сприйняту чужу скруту: підходять до засмученого дорослого, пропонують іграшку, намагаються «втішити». Однак ці ранні форми ще далекі від повноцінної емпатії у зрілому розумінні: дитина ще не здатна чітко диференціювати власні переживання від чужих і не розуміє справжньої причини і природи чужого болю [35, с. 87-92].

У дошкільному і молодшому шкільному віці відбуваються важливі когнітивні зрушення, що забезпечують подальший розвиток емпатії. Передусім це розвиток «теорії розуму», тобто здатності приписувати іншим людям власні ментальні стани, розуміти, що інша людина може мати інші, відмінні від твоїх переконання, бажання і уявлення про світ. Дитина, у якої сформована «теорія розуму», розуміє, що якщо вона знає щось, це не означає, що той самий предмет знання є доступним для іншої людини. Це когнітивне досягнення є необхідною передумовою для розвитку когнітивного компонента емпатії, оскільки без нього людина просто не може уявити, що інший бачить і відчуває щось відмінне від того, що бачить і відчуває вона сама [35, с. 90–92].

У підлітковому віці емпатія переживає своєрідну кризу, пов’язану із загальними особливостями цього вікового етапу. З одного боку, підлітки стають більш чутливими до почуттів однолітків, емоційні стосунки набувають для них надзвичайно великого значення, і вони переживають їх надзвичайно інтенсивно. З іншого боку, притаманний підлітковому віку егоцентризм, нестабільність самооцінки та бурхлива внутрішня робота самовизначення нерідко ускладнюють справжнє, терпляче прийняття іншого. Підліток буває настільки заглиблений у власні переживання і питання, що йому буває вкрай важко «вийти» за їхні межі.

Водночас саме у підлітковому віці відбувається важлива якісна зміна у структурі емпатії: вона починає ставати справді міжособистісною, тобто спрямованою на конкретного, неповторного іншого, а не на узагальнений образ людини у схожій ситуації [7].

Власне юнацький вік, що охоплює приблизно 17 - 23 роки, стає часом, коли емпатія набуває нової, дорослої якості. Кілька обставин роблять цей вік особливо сприятливим для такого розвитку. По-перше, відбувається суттєве розширення кола значущих стосунків: до дитячих друзів і батьків додаються перші серйозні романтичні стосунки, нові знайомства у виші, стосунки у різноманітних соціальних та професійних контекстах. Кожен із цих нових типів стосунків ставить людину перед новими завданнями розуміння і прийняття відмінного від неї іншого. По-друге, у юності відбувається активний розвиток рефлексії, тобто здатності до самоспостереження і самоаналізу: молода людина вчиться усвідомлювати власні переживання і порівнювати їх із передбачуваними переживаннями іншого. По-третє, у юнацькому віці розвивається моральна зрілість особистості: формуються стійкі ціннісні орієнтації, у тому числі ставлення до іншої людини як до самостійної цінності, а не лише як до засобу задоволення власних потреб [23].

Серед психологічних механізмів, через які формується емпатія в юнацькому віці, дослідники виділяють кілька центральних. Механізм ідентифікації передбачає, що суб’єкт ставить себе на місце іншого і намагається уявити, що той відчуває у конкретній ситуації. Цей механізм тісно пов’язаний із розвитком рефлексії: для того щоб поставити себе на місце іншого, потрібно спочатку достатньо чітко відчувати і розуміти власний стан. Варто зауважити, що між ідентифікацією та емпатією є суттєва різниця: при ідентифікації людина ніби «підмінює» іншого собою, проектуючи на нього власні очікувані реакції, тоді як при справжній емпатії вона намагається зрозуміти саме цього конкретного іншого, неповторного і відмінного від себе. Перехід від ідентифікації до справжнього емпатійного розуміння є одним із важливих завдань психологічного дозрівання у юнацькому віці.

Механізм децентрації, або здатності виходити за межі власної точки зору і розглядати ситуацію з різних позицій, відіграє надзвичайно важливу роль. Без розвиненої децентрації когнітивна емпатія неможлива: людина просто не може уявити, що інший бачить ситуацію принципово інакше. Розвиток децентрації відбувається поступово впродовж усього дитинства і підліткового віку і досягає дорослих форм саме у юності. Існує цікаве припущення про те, що участь у художній творчості, читання художньої літератури, театр і кіно сприяють розвитку децентрації і через неї емпатії: занурюючись у чужий досвід через мистецтво, людина тренує здатність займати інші позиції і дивитися на світ іншими очима [48, с. 135–140].

Рефлексія як здатність до усвідомленого самоспостереження і самоаналізу є ще одним механізмом, що забезпечує розвиток зрілих форм емпатії. Людина, яка здатна розуміти і описувати власні емоційні стани, набагато краще розуміє і стани інших, оскільки у неї є більш розвинений «емоційний словник» і більш диференційоване розуміння внутрішнього світу людини взагалі. І навпаки, труднощі з розпізнаванням власних емоцій, що позначаються терміном «алекситимія», як правило, супроводжуються і труднощами з розумінням чужих емоційних станів. Розвиток рефлексії у юнацькому віці, яка взагалі є одним із центральних новоутворень цього періоду, тому є водночас і розвитком передумов для більш зрілої емпатії [38].

Серед зовнішніх чинників, що визначають рівень розвитку емпатії в юності, особливе місце займає сімейний досвід. Дослідження переконливо свідчать, що молоді люди, які виростали в атмосфері емоційного прийняття, де дорослі не лише говорили про почуття, а й демонстрували чуйність і готовність до вислуховування, виявляють вищий рівень емпатійності. Теорія прив’язаності Джона Боулбі і численні дослідження у її руслі показують, що характер ранньої прив’язаності до значущих дорослих залишає довготривалий слід у психологічному розвитку людини. Надійна прив’язаність, сформована у ранньому дитинстві, асоціюється з більш розвиненою здатністю до емпатії у юнацькому і дорослому віці, тоді як уникаюча чи тривожна прив’язаність

нерідко пов'язана з труднощами у розумінні та прийнятті чужих емоційних станів [37, с. 70–78].

Гендерний чинник теж заслуговує уваги і окремого розгляду. У значній кількості досліджень зафіксовано, що дівчата і жінки в середньому демонструють вищі показники афективної емпатії, ніж хлопці і чоловіки, тоді як за когнітивним компонентом відмінності є менш послідовними. Ряд авторів пояснює ці відмінності переважно соціалізаційними впливами, а не вродженими відмінностями: дівчаток із раннього дитинства у значно більшій мірі заохочують до емоційної чуйності, готовності вислухати і підтримати, тоді як від хлопчиків часто очікується стриманість і «раціональність» у реагуванні на чужий біль. Цей аргумент підтримується і кросс-культурними дослідженнями, які показують, що розмір гендерних відмінностей в емпатії суттєво варіює між культурами з різними гендерними нормами [36, с. 109–113].

Індивідуально-психологічні особливості особистості теж відіграють свою роль у формуванні емпатійних здібностей. Рівень нейротизму, екстраверсії, відкритості до нового досвіду, стиль регуляції емоцій, наявність або відсутність тривожності, усі ці характеристики певним чином пов’язані з особливостями емпатійного реагування. Зокрема, юнаки з підвищеним рівнем нейротизму нерідко відчувають труднощі з регуляцією власних емоцій, що ускладнює і розвиток стабільної, зрілої емпатії: вони можуть бути надмірно чутливими, але при цьому нездатними відмежувати чужий біль від власного, що веде до особистісного дистресу і, зрештою, до психологічного вигорання. Навпаки, молоді люди з добре розвиненими навичками емоційної саморегуляції демонструють більш зрілі форми емпатії: вони можуть «утримати» чужі переживання, не будучи ними переповненими, і тому здатні до більш ефективної підтримки [45, с. 131–148].

Середовище навчання у виші є ще одним чинником, значення якого нерідко недооцінюють. Студентський вік співпадає з юністю і є часом надзвичайно інтенсивних міжособистісних взаємодій: стосунки з однолітками і викладачами, перший досвід наставництва, конфлікти і їхнє вирішення, спільна

праця над складними завданнями, перші досліди відповідальності за стан іншого. Якщо вишівське середовище є психологічно безпечним і стимулює відкритість та взаємне прийняття, студенти мають набагато більше реальних можливостей для практики і розвитку емпатійних здібностей. Якщо ж середовище є конкурентним, оцінювальним і знеособленим, ця можливість суттєво звужується, а у гіршому випадку формуються захисні стратегії, що прямо суперечать емпатійному відкриттю іншому [9, с. 45–54].

Варто також звернути увагу на роль цифрового середовища у формуванні емпатії сучасних юнаків. Дослідження показують, що тривале перебування у цифровому просторі, де комунікація є опосередкованою і позбавленою більшості невербальних сигналів, може ускладнювати розвиток здатності до емпатійного «зчитування» стану іншого у безпосередньому контакті. Водночас деякі форми онлайн-комунікації, зокрема участь у підтримуючих спільнотах або обмін особистими історіями, навпаки можуть розвивати певні аспекти емпатії. Це питання є предметом активних сучасних досліджень, і однозначних відповідей на нього поки що немає [50, с. 98–107].

Таким чином, формування емпатії в юнацькому віці є багатодетермінованим, нелінійним процесом, у якому взаємодіють біологічні передумови, рання сімейна історія, гендерна соціалізація, індивідуальні психологічні особливості та актуальне соціальне середовище. Цей процес не є автоматичним і не завершується просто з досягненням певного віку: він потребує сприятливих умов і, у ряді випадків, цілеспрямованого психологічного супроводу. Це є особливо актуальним для студентів-психологів, у яких емпатія є не лише особистісною, а й професійно необхідною якістю, розвиток якої відповідно потребує особливої уваги в умовах фахової підготовки.

1.3. Специфіка розвитку емпатії в процесі професійної підготовки психологів

Підготовка психологів у закладах вищої освіти має суттєву специфіку порівняно з навчанням представників більшості інших професій. Тут недостатньо опанувати теоретичні знання чи технічні навички, хоча і вони

безумовно необхідні. Ефективна психологічна робота потребує певного особистісного ресурсу, і емпатія є одним із найсуттєвіших його компонентів. Психолог, нездатний до справжнього розуміння клієнта, до відчуття його внутрішнього світу, навряд чи зможе налагодити той терапевтичний контакт, без якого жодна методика не дасть повноцінного ефекту. Це положення є загальновизнаним у сучасній психотерапевтичній і консультаційній традиції, проте питання про те, як саме слід організувати підготовку психологів так, щоб забезпечити розвиток цієї якості, залишається дискусійним і потребує детального розгляду [44, с. 24–39].

Водночас практика показує, що вступ до університету і навіть успішне навчання за психологічною спеціальністю не гарантують автоматичного розвитку емпатійних здібностей. Більше того, ряд досліджень зафіксував парадоксальну картину: у деяких студентів рівень емпатії знижується у процесі навчання, особливо якщо воно побудоване переважно на засвоєнні теоретичних конструктів без достатньої уваги до особистісного розвитку [19, с. 62–66]. Цей феномен часто пов’язують із так званою «технікалізацією» або «медикалізацією» підготовки: студентів навчають «правильно» застосовувати методи і дотримуватися протоколів, але не вчать бути справді присутніми поряд із конкретною людиною у конкретній ситуації. Відбувається парадоксальна річ: знання про емпатію замінює саму емпатію.

Для розуміння специфіки розвитку емпатії у процесі фахової підготовки психологів корисно скористатися поняттям «прихованого навчального плану», введеним у педагогічній науці. Йдеться про те, що студенти засвоюють не лише той зміст, який формально входить до навчальних програм, а й моделі ставлення, взаємодії і прийняття рішень, які демонструють їхні педагоги і загальне середовище навчального закладу. Викладач, який сам у взаємодії зі студентами демонструє уважне, поважне, зацікавлене ставлення, фактично навчає емпатії через власний приклад, незалежно від того, що саме він викладає. Навпаки, авторитарний, формалізований стиль взаємодії «передає» студентам певну модель, яка може суперечити тому, чого їх навчають теоретично [22, с. 54-74].

Практичні заняття, орієнтовані на роботу в парах і малих групах, де студенти по черзі виступають у ролі «клієнта» і «психолога», є одним із найцінніших середовищ для розвитку емпатії. У такому форматі майбутній психолог отримує унікальний досвід обох позицій одночасно: він і сам переживає, що значить бути почутим або не почутим, зрозумілим або непочутим, і спостерігає за собою у ролі того, хто намагається зрозуміти іншого. Досвід у позиції «клієнта» є особливо цінним і нерідко недооціненим: він дозволяє студенту на власному тілі відчути різницю між поверховим і справжнім розумінням, між технічно правильно виконаним прийомом і живою, щирою присутністю. Цей досвід неможливо отримати зі статтей і підручників [47].

Виробнича практика є ще одним потужним чинником. Перший реальний контакт із клієнтом, перший досвід роботи з чужим болем, тривогою чи розгубленістю залишає глибокий слід у особистісному і фаховому становленні студента. Ті, хто пройшов якісну практику під хорошим науковим керівництвом, нерідко описують її як переламний момент у своєму ставленні до емпатії: з абстрактного поняття зі сторінок підручника вона перетворюється на щось реальне, необхідне і водночас непросте. Студент починає розуміти, що бути емпатичним психологом це не просто «бути добрим» або «добре слухати»: це вимагає постійної внутрішньої роботи, самоспостереження і готовності зустрічати не лише чужий, а й власний дискомфорт [31, с. 87–99].

На жаль, практика підготовки психологів у вітчизняних закладах вищої освіти нерідко залишається недостатньо насиченою реальними практичними досвідами. Студенти мають відносно небагато годин реальної роботи з клієнтами, а значна частина практичних занять обмежується спостереженням або виконанням формальних завдань. Супервізія, яка у провідних психологічних школах є обов'язковим і систематичним компонентом підготовки, у вітчизняній практиці нерідко є номінальною або взагалі відсутня. Це суттєво обмежує можливості для розвитку емпатії, оскільки саме у процесі супервізії студент отримує можливість осмислити не лише технічні аспекти проведеної сесії, а й власні емоційні реакції на клієнта [19].

Супервізія є насправді одним із найпотужніших інструментів розвитку емпатії, що є в арсеналі фахової підготовки. У процесі супервізійної роботи студент отримує можливість у безпечному просторі дослідити власні труднощі із розумінням стану клієнта, звернути увагу на моменти, коли щось у клієнті викликало внутрішнє заперечення або злиття, і отримати підтримку і зворотний зв'язок від досвідченого фахівця. Досвідчений супервізор допомагає студенту побачити, як його власна особистісна історія, цінності і захисні механізми впливають на те, як він сприймає клієнта, і таким чином розширює його емпатійні можливості. Цей рефлексивний досвід є безцінним для особистісного зростання і може суттєво поглибити здатність до зрілої емпатії, якої неможливо навчити безпосередньо [21].

Г. В. Пирог та Н. М. Шикирава у своєму дослідженні, присвяченому особливостям емпатії на різних етапах професійного становлення практичних психологів, показали, що характер і рівень емпатії суттєво змінюється протягом фахової кар'єри. Студенти на початку навчання виявляють переважно афективну, емоційно насичену емпатію, яка нерідко супроводжується підвищеним особистісним дистресом. Досвідчені фахівці, навпаки, демонструють більш збалансовані та усвідомлені форми: вони здатні до глибокого розуміння і присутності поряд із клієнтом, не будучи при цьому захоплені його болем. Однак цей перехід від незрілої до зрілої емпатії не відбувається автоматично зі збільшенням стажу: він потребує цілеспрямованої роботи над собою, готовності до особистісної рефлексії і, нерідко, особистої психотерапії [32, с. 87–99].

Особиста психотерапія як елемент підготовки психологів є темою, щодо якої у фаховому середовищі досі немає однозначного консенсусу. В ряді країн, зокрема у більшості держав Західної Європи, проходження певного обсягу особистої терапії є обов'язковою умовою отримання кваліфікації психолога-практика або психотерапевта. В Україні це поки що переважно є лише рекомендацією. Проте дослідники, які займаються питаннями розвитку емпатії і фаховими якостями психолога, загалом сходяться на думці, що власний досвід у

ролі клієнта суттєво збагачує здатність майбутнього психолога до розуміння іншого. Людина, яка сама пережила досвід бути почутою і справді прийнятою терапевтом, на власному досвіді знає, чим відрізняється поверхнева ввічливість від справжньої емпатії, і тому набагато краще розуміє, що саме вона має запропонувати своїм клієнтам.

Проблема «вигорання» емпатії у майбутніх психологів вже в процесі навчання заслуговує окремого розгляду. Дехто зі студентів, особливо ті, хто вибрав психологію з яскраво вираженим бажанням «рятувати» і «допомагати всім», стикаються з тим, що після перших реальних практичних досвідів відчувають виснаження, роздратування або, навпаки, емоційне оніміння. Це явище пов’язане з нерозвиненістю регулятивного компонента емпатії: студент ще не навчився підтримувати баланс між відкритістю до чужого болю і збереженням власних психологічних ресурсів. Якщо цей стан не осмислюється і не отримує підтримки, він може призвести до хронічного виснаження і, як наслідок, до емоційного дистанціювання від клієнтів, що є прямою протилежністю розвиненій емпатії [47].

Специфіка розвитку емпатії у процесі фахової підготовки психологів визначається тим, що ця якість знаходиться на перетині особистісного і фахового, і тому потребує особливих підходів. Найбільший потенціал для її розвитку мають практикоорієнтовані форми навчання під якісним супервізійним супроводом, особиста психотерапія, курси, що залучають живий людський досвід, і загальне навчальне середовище, де педагоги самі демонструють емпатичний стиль взаємодії. Поєднання цих умов є тим контекстом, у якому майбутній психолог може розвинути зрілу, стійку і водночас живу емпатію, що стане основою його фахової ідентичності.

Висновки до розділу

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми емпатії дозволяє сформулювати такі узагальнюючі висновки.

Встановлено, що поняття «емпатія» є багатозначним і трактується по-різному залежно від теоретичної позиції дослідника. Упродовж більш ніж

столітньої наукової дискусії склалися афективний, когнітивний та інтегративний підходи до визначення феномену. У сучасній психологічній науці намітилася тенденція до інтегративного розуміння емпатії як складного феномену, що поєднує емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти і розгортається як процес від споглядання до реального сприяння. Найбільш розробленими є концепція Л. П. Журавльової, яка описала емпатію як чотириетапний процес і запропонувала детальну класифікацію її форм і типів, та багатовимірна модель М. Девіса, яка дозволяє диференційовано вимірювати перспективне прийняття, фантазію, емпатичне занепокоєння та особистісний дистрес. Функції емпатії охоплюють соціалізуючу, регулятивну, пізнавальну та терапевтичну складові, що визначає її як одну з найважливіших умов ефективної міжособистісної взаємодії загалом і психологічної практики зокрема.

Аналіз вікових особливостей і механізмів формування емпатії показав, що юнацький вік є сенситивним для становлення її зрілих форм. Саме в цей період відбувається якісна інтеграція емоційного та когнітивного компонентів, розвивається здатність до перспективного прийняття, рефлексивного осмислення чужого досвіду та підтримання балансу між залученням і збереженням власної психологічної стабільності. На формування емпатії в юності впливають характер ранньої прив’язаності, гендерна соціалізація, рівень розвитку емоційної саморегуляції, індивідуально-психологічні особливості особистості та соціальне середовище навчального закладу. Доведено, що цей процес не є автоматичним і потребує сприятливих умов, а в ряді випадків цілеспрямованого психологічного супроводу.

Щодо специфіки розвитку емпатії у процесі фахової підготовки психологів встановлено, що навчання у виші само по собі не гарантує зростання емпатійних здібностей студентів і за відсутності цілеспрямованої роботи рівень емпатії може навіть знижуватися внаслідок «технікалізації» навчання. Найбільший потенціал для розвитку емпатії мають практичні заняття у форматі рольових ігор і симуляцій, виробнича практика під якісним супервізійним супроводом, особиста психотерапія як елемент підготовки та курси, що залучають живий людський

досвід. Суттєву роль відіграє також «прихований навчальний план»: стиль взаємодії педагогів зі студентами і загальна атмосфера у навчальному закладі або сприяють розвитку емпатійного ставлення до іншого, або суперечать йому.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує актуальність і необхідність емпіричного дослідження рівня розвитку емпатії у майбутніх психологів, а також розробки і впровадження цілеспрямованої програми її розвитку в умовах фахової підготовки. Ці завдання реалізуються у наступних розділах роботи.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Програма та організація емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження є центральною частиною бакалаврської роботи психологічного спрямування, оскільки саме воно дозволяє перевірити теоретичні припущення на реальному матеріалі і отримати дані, що мають конкретне практичне значення. У теоретичному розділі ми встановили, що емпатія є складним, багатокомпонентним феноменом, що підлягає розвитку і зміні; що юнацький вік є сенситивним для становлення її зрілих форм; що навчання у виші само по собі не гарантує зростання емпатійних здібностей студентів-психологів. Ці висновки потребують емпіричної перевірки і конкретизації стосовно досліджуваної вибірки, що і є головним завданням цього розділу. Варто зазначити, що дослідження проводилося в онлайн-форматі, що зумовило певні методичні особливості його організації, яким приділяється особлива увага у цьому підрозділі.

Методологічну основу емпіричного дослідження складають кілька фундаментальних принципів наукового психологічного пізнання. Принцип системності передбачає, що емпатія розглядається не як ізольована риса, а як складне особистісне утворення, що перебуває у взаємозв’язку з іншими психологічними характеристиками і змінюється під впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників. Принцип розвитку вимагає розгляду емпатії у її динаміці, тому одним із центральних завдань дослідження є порівняння показників студентів різних курсів. Принцип об’єктивності забезпечувався використанням декількох методик, що вимірюють різні компоненти емпатії і дозволяють взаємоперевірити отримані результати. Принцип добровільності участі і конфіденційності даних дотримувався на всіх етапах дослідження, що є обов'язковою умовою проведення будь-якого психологічного дослідження з участю людей.

Мета емпіричного дослідження полягала у тому, щоб визначити рівень розвитку емпатійних здібностей у майбутніх психологів, виявити особливості структури їхньої емпатії та встановити зв’язок між показниками емпатії і такими змінними, як курс навчання і стать досліджуваних. Відповідно до цієї мети були сформульовані конкретні завдання. По-перше, визначити загальний рівень емпатійності вибірки та розподіл досліджуваних за рівнями. По-друге, порівняти вираженість різних компонентів емпатії в досліджуваних і виявити, які з них є найбільш і найменш розвиненими. По-третє, встановити, чи існують статистично значущі відмінності у показниках емпатії між студентами різних курсів. По-четверте, встановити наявність або відсутність статистично значущих гендерних відмінностей у показниках емпатії. По-п’яте, дослідити кореляційні зв’язки між показниками різних методик для перевірки їх конвергентної валідності.

Дослідження проводилося у два послідовних етапи. Перший, підготовчий, етап тривав приблизно два тижні і включав підбір і аналіз методик, розробку онлайн-анкети на платформі Google Forms, формулювання інструкцій для учасників та проведення пілотного тестування на п’яти студентах з метою перевірки зрозумілості формулювань, технічної коректності форми і прийнятності часу заповнення. За результатами пілотного тестування до анкети було внесено кілька уточнень у формулюваннях інструкцій, які виявилися недостатньо зрозумілими для досліджуваних. Другий, основний, етап тривав три тижні і включав збирання даних шляхом розповсюдження посилання на анкету серед студентів-психологів різних курсів, первинну перевірку якості заповнення і статистичну обробку даних за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23.

Статистичний аналіз включав кілька рівнів. На першому рівні проводилася описова статистика для кожної методики і кожної шкали окремо: обчислювалися середні значення, стандартні відхилення, медіани, мінімальні та максимальні значення. На другому рівні перевірялася нормальність розподілу за критерієм Шапіро-Вілка, що дало підстави для вибору між параметричними і непараметричними методами порівняльного аналізу. Оскільки розподіл ряду показників відхилявся від нормального, для порівняння двох незалежних груп

(жінки і чоловіки) використовувався U-критерій Манна-Вітні, а для порівняння чотирьох груп (студенти різних курсів) критерій Краскела-Воліса з подальшим попарним порівнянням за критерієм Данна. На третьому рівні проводився кореляційний аналіз між показниками різних методик за методом Спірмена. Рівень статистичної значущості у всіх аналізах встановлювався на рівні $p \leq 0,05$.

Вибірку дослідження склали 40 студентів спеціальності 053 «Психологія», які навчаються на різних курсах у закладі вищої освіти. Принципово важливою умовою формування вибірки була рівна кількість представників кожного курсу: по 10 студентів від кожного з чотирьох курсів, що дозволило провести коректний порівняльний аналіз між курсами. Така вибірка є репрезентативною для завдань цього дослідження, хоча і не дозволяє робити висновки з повним ступенем узагальнення. Для більш широких узагальнень потребується більша і більш різноманітна вибірка, що може стати завданням подальших досліджень.

За гендерним складом вибірка включала 28 жінок (70%) та 12 чоловіків (30%), що відображає загальну тенденцію до фемінізації психологічних спеціальностей у вітчизняних закладах вищої освіти. Вік досліджуваних варіювався від 17 до 23 років, середній вік склав 19,8 року, стандартне відхилення 1,6 року. Усі учасники дослідження надали інформовану згоду на участь після ознайомлення з метою дослідження і умовами конфіденційності.

Онлайн-формат дослідження мав свої переваги та обмеження, які необхідно враховувати при інтерпретації результатів. Серед переваг онлайн-дослідження варто відзначити доступність для респондентів незалежно від їхнього місцезнаходження, можливість заповнювати анкету у зручний для них час і в комфортній обстановці, що знижує ситуативну тривогу і може позитивно впливати на щирість відповідей. Анонімність онлайн-формату теж сприяє більш відкритим відповідям на питання, що стосуються особистісних якостей: учасники, знаючи, що їхні відповіді не будуть пов’язані з їхнім іменем, можуть бути щирішими. Оперативність збирання даних і автоматичне формування бази для подальшої обробки також є суттєвими практичними перевагами. Серед обмежень необхідно назвати відсутність можливості спостерігати за поведінкою

і мімікою учасників під час заповнення, неможливість оперативно відповісти на питання, що виникають у процесі тестування, та ризик того, що учасники відволікатимуться від заповнення. Окрім того, у онлайн-дослідженнях дещо підвищений ризик соціально бажаних відповідей, хоча інструкція, що наголошувала на відсутності правильних і неправильних відповідей, мала знизити цей ризик.

Анкета розроблялася на платформі Google Forms і складалася з чотирьох блоків. Перший блок містив демографічні питання: стать, вік, курс навчання. Другий, третій і четвертий блоки відповідали трьом методикам дослідження, детальний опис яких подано у наступному підрозділі. Перед початком анкетування кожен учасник отримував письмову інструкцію, в якій пояснювалася загальна мета дослідження, гарантувалася повна конфіденційність даних, зазначалося приблизний час заповнення і наголошувалося, що у психологічних методиках немає правильних і неправильних відповідей і що для отримання достовірних результатів найважливіше відповідати так, як є насправді, а не так, «як мало б бути». Середній час заповнення анкети складав близько 25 хвилин. Усі 40 анкет були заповнені повністю, жодного випадку неповного або явно несумлінного заповнення виявлено не було, що свідчить про достатню мотивацію учасників і зрозумілість інструкцій.

Загалом організація дослідження відповідала основним методологічним вимогам до психологічної діагностики: забезпечувалася стандартизованість умов, добровільність участі, конфіденційність даних та коректна статистична обробка. Водночас ряд обмежень, зокрема порівняно невелика вибірка і поперечна конструкція дослідження, вимагають певної обережності при узагальненні результатів. Ці обмеження докладніше обговорюються у підрозділі 2.3 при інтерпретації отриманих даних.

2.2. Методичний інструментарій дослідження емпатії майбутніх психологів

Підбір методик для дослідження є відповідальним завданням, що безпосередньо визначає достовірність і повноту отриманих результатів. Враховуючи, що емпатія є багатокомпонентним феноменом, у якому

взаємодіють афективні, когнітивні та поведінкові процеси, ми вважали недоцільним обмежуватися лише однією методикою. Використання одного інструменту дало б нам лише часткову картину: залежно від того, яку саме грань емпатії вимірює обрана методика, результати могли б суттєво відрізнятися. Тому було прийнято рішення використати комплекс з трьох методик, кожна з яких акцентує на певному аспекті і разом вони забезпечують більш повне і надійне психодіагностичне полотно досліджуваного явища [40].

При підборі методик застосовувалися такі критерії: наявність задовільних психометричних характеристик (надійності і валідності), підтверджених у наукових дослідженнях; можливість використання в онлайн-форматі без суттєвих змін у процедурі; відносно невеликий час заповнення; охоплення різних компонентів емпатії; наявність апробації на студентських вибірках у вітчизняних або зарубіжних дослідженнях. Усі три обрані методики відповідають цим критеріям, що забезпечує достатній рівень обґрунтованості інструментарію.

Першою методикою виступила «Методика діагностики рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойка. Ця методика є однією з найбільш широко вживаних у вітчизняній психологічній практиці і дозволяє оцінити загальний рівень емпатійності, а також виявити рівень розвитку шести каналів емпатії. Перший канал, раціональний, відображає спрямованість уваги, сприйняття і мислення на розуміння стану іншого через його вчинки, міміку, жести і слова. Другий канал, емоційний, відображає здатність входити в єдиний емоційний резонанс зі співрозмовником, переймати його почуття. Третій канал, інтуїтивний, характеризує здатність бачити стан іншого, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. Четвертий канал, установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відображає загальну готовність або неготовність людини до емпатійного контакту, включаючи такі установки, як упередженість, недовіра, небажання «занурюватися» в чужі проблеми. П'ятий канал, проникаюча здатність, характеризує здатність до емоційного розкриття і до створення атмосфери, в якій інший відчуває себе вільно і безпечно. Шостий

канал, ідентифікація, відображає вміння розуміти іншого на основі перенесення себе на місце партнера [40].

Методика складається з 36 тверджень, на кожне з яких досліджуваний відповідає «так» або «ні». Загальний показник може варіюватися від 0 до 36 балів і розподіляється за рівнями таким чином: від 0 до 14 балів відповідає зниженому рівню, від 15 до 21 балу середньому рівню, від 22 до 29 балів підвищеному рівню, від 30 до 36 балів дуже високому рівню. Методика має задовільні психометричні характеристики і давно апробована на різних вибірках у вітчизняних дослідженнях. Час заповнення складає приблизно 10 хвилин. Перевагою методики є її орієнтованість на виявлення конкретних психологічних механізмів емпатії, що дозволяє не лише встановити загальний рівень, а й виявити, які саме канали розвинені краще чи гірше, і на цій основі сформулювати більш диференційовані рекомендації.

Другою методикою є «Індекс міжособистісної реактивності» Марка Девіса (Interpersonal Reactivity Index, IRI), що є однією з найбільш цитованих у світовій науковій літературі методик для вимірювання емпатії. Методика розроблена у 1983 році і з того часу пройшла численні перевірки надійності і валідності у різних культурних контекстах, у тому числі і у роботах із студентськими вибірками. Вона відрізняється від більшості попередніх інструментів тим, що не вимірює емпатію як єдиний уніфікований конструкт, а диференціює чотири відносно самостійні компоненти. Перший компонент, перспективне прийняття, відображає спонтанну схильність людини займати точку зору інших людей у повсякденних ситуаціях. Другий компонент, фантазія, характеризує схильність людини уявляти себе на місці вигаданих персонажів, занурюватися у художні твори, фільми, книги, переживаючи їх зсередини. Третій компонент, емпатичне занепокоєння, відображає орієнтовані на іншого почуття теплоти, турботи і співчуття до людей, що переживають негативний досвід. Четвертий компонент, особистісний дистрес, характеризує власні негативні емоційні реакції суб’єкта при зіткненні зі стражданнями або дистресом інших людей, тобто те, що в повсякденній мові ми назвали б «приймати чужий біль близько до серця» [30].

Кожна із чотирьох субшкал складається з 7 тверджень, що оцінюються за п'ятибальною шкалою Лайкерта: від «А» («зовсім не характерно для мене») до «Е» («дуже характерно для мене»). Загальна кількість тверджень у методиці 28. Максимальний бал за кожною субшкалою складає 28 балів. Методика дозволяє отримати диференційований профіль емпатії конкретного досліджуваного і порівняти вираженість різних компонентів, що є надзвичайно інформативним. Особливу цінність у нашому дослідженні мало вимірювання «Особистісного дистресу», оскільки саме цей компонент пов’язаний з ризиком вигорання у майбутніх психологів. Час заповнення складає приблизно 8 хвилин. Методика широко використовується у дослідженнях із психологами і представниками інших допомагаючих професій.

Третьою методикою виступив «Тест емпатії» Ніколаса Холла, що дозволяє оцінити здатність людини до емпатії через вимірювання п’яти відносно самостійних складових. Перша шкала, «Емоційна обізнаність», відображає здатність розпізнавати і описувати власні емоції та розуміти зв’язок між власними почуттями і поведінкою. Друга шкала, «Управління своїми емоціями», характеризує здатність до свідомої регуляції власних емоційних станів. Третя шкала, «Самомотивація», відображає здатність використовувати власні емоції для досягнення мети і підтримки цілеспрямованої активності. Четверта шкала, «Емпатія до інших», безпосередньо вимірює здатність розуміти емоційний стан іншої людини, сприймати її переживання. П’ята шкала, «Розпізнавання емоцій інших», характеризує здатність декодувати невербальні сигнали, читати емоції інших людей по виразу обличчя, голосу, позі [39].

Методика складається з 30 тверджень, що оцінюються за шестибальною шкалою від «–3» («повністю не згоден») до «+3» («повністю згоден»). Максимальний загальний бал складає 90, мінімальний 90. Загальний показник від 70 до 90 балів свідчить про високий рівень емпатії, від 40 до 69 балів про середній рівень, нижче 40 балів про низький рівень. Ця методика є цінною тим, що включає як власне емпатійні (розуміння інших), так і регулятивні (управління власними емоціями) аспекти, що дозволяє побачити важливий зв’язок між

здатністю до саморегуляції і якістю емпатійної взаємодії. Час заповнення складає приблизно 7 хвилин.

Поєднання трьох методик у комплексі дозволяє оцінити емпатію у трьох взаємодоповнюючих вимірах. Методика Бойка дає загальну картину рівня емпатійності і дозволяє виявити специфічні канали, які розвинені краще чи гірше. IRI Девіса забезпечує диференційований структурний аналіз, дозволяючи порівняти когнітивний і афективний компоненти і оцінити ризик особистісного дистресу. Тест Холла висвітлює зв'язок між емпатією і емоційною регуляцією, що є особливо актуальним у контексті фахової підготовки психологів. Разом ці три інструменти охоплюють як афективний, так і когнітивний виміри емпатії, а також відображають регулятивні аспекти, необхідні для підтримки здорового балансу у фаховій роботі з людьми. На основі порівняння можна зробити висновок, що цей комплекс є достатнім для вирішення завдань нашого дослідження і при цьому не є надмірним для онлайн-формату.

Для вимірювання збіжної валідності комплексу методик у дослідженні проводився кореляційний аналіз між їхніми показниками: якщо всі три методики вимірюють один і той самий конструкт (хай і різні його грані), їхні загальні показники мають позитивно і значущо між собою корелювати. Якщо ж деякі шкали, наприклад «Особистісний дистрес», не мають значущого зв'язку із загальними показниками інших методик, це свідчить про те, що вони вимірюють дещо відмінне і потенційно суперечливе, що є теоретично цікавою знахідкою. Результати цього аналізу представлені у підрозділі 2.3.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Представлений нижче аналіз базується на даних, отриманих у ході онлайн-дослідження за участю 40 студентів-психологів різних курсів навчання. Дані оброблялися послідовно: спочатку описова статистика за кожною методикою для всієї вибірки, потім порівняльний аналіз між групами, виділеними за курсом навчання і статтю, і нарешті кореляційний аналіз між показниками різних методик. Кожна таблиця супроводжується розгорнутим коментарем, що

дозволяє не лише зафіксувати числові значення, а й осмислити їхнє психологічне значення у контексті досліджуваної проблеми.

Таблиця 2.1.

Розподіл студентів-психологів за рівнями емпатійних здібностей (за методикою В. В. Бойка, n=40)

Рівень емпатії	Діапазон балів	Кількість осіб	Відсоток %
Занижений	0 – 14	6	15,0
Середній	15 – 21	18	45,0
Підвищений	22 – 29	13	32,5
Дуже високий	30 – 36	3	7,5
Разом	–	40	100,0

Аналіз результатів за методикою Бойка демонструє, що найбільша частина студентів-психологів у вибірці знаходиться на середньому рівні розвитку емпатійних здібностей: таких виявилося 18 осіб, або 45% від загальної кількості. Підвищений рівень зафіксовано у 13 осіб, що складає 32,5% вибірки. Ці два рівні разом охоплюють 77,5% досліджуваних, що свідчить про загалом задовільний, хоча і далекий від оптимального рівень емпатійного потенціалу майбутніх психологів. Водночас викликає увагу те, що 6 досліджуваних, або 15%, показали занижений рівень емпатійності: ця частина вибірки потребує особливої уваги при розробці рекомендацій, оскільки саме для них розрив між наявним рівнем і фаховими вимогами є найбільш суттєвим. Дуже високий рівень виявлено лише у трьох осіб, або 7,5% вибірки. Ця картина загалом узгоджується з даними попередніх досліджень, у яких теж фіксується, що студенти-психологи не демонструють автоматично видатних показників емпатії лише через факт навчання за цією спеціальністю, і що середній рівень є найбільш типовим результатом [39]. Звертає на себе увагу й те, що розподіл за рівнями є досить рівномірним без яскраво вираженого «піку» в якомусь крайньому діапазоні, що свідчить про наявність у вибірці справжньої індивідуальної варіативності у рівні емпатійних здібностей, а не про ефект «стелі» або соціально бажаних відповідей.

Таблиця 2.2

Описова статистика показників компонентів емпатії за методикою IRI М. Девіса (n=40)

Компонент емпатії	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)	Мінімум	Максимум
Перспективне прийняття	18,4	4,2	9	28
Фантазія	16,9	5,1	6	28
Емпатичне занепокоєння	20,3	3,8	11	28
Особистісний дистрес	14,7	4,9	5	25

Дані за методикою IRI Девіса дозволяють отримати значно більш нюансований і диференційований погляд на структуру емпатії у вибірці. Найвищий середній показник зафіксовано за шкалою «Емпатичне занепокоєння» (M = 20,3, SD = 3,8), що відображає відносно добре розвинену здатність до теплого, небайдужого ставлення до людей, які опинилися у важкій ситуації. Цей результат узгоджується з мотиваційним профілем, типовим для студентів психологічної спеціальності: бажання допомагати іншим є одним із найчастіше декларованих мотивів вибору цієї професії, і воно, мабуть, знаходить своє відображення у відносно розвиненому афективному компоненті емпатії. Показник «Перспективного прийняття» (M = 18,4, SD = 4,2) виявився дещо нижчим, що відображає когнітивну складову емпатії, тобто здатність спонтанно займати точку зору іншої людини у повсякденних ситуаціях. Цей компонент тісно пов’язаний із розвитком рефлексії та здатністю до децентрації і, мабуть, потребує більш цілеспрямованого розвитку у процесі навчання. Показник «Фантазії» (M = 16,9, SD = 5,1) виявився найнижчим серед перших трьох компонентів, що є типовим для дорослих вибірок: здатність занурюватися у вигадані ситуації, як правило, є більш вираженою у підлітків і знижується з дорослішанням [23]. Слід зазначити, що розмах значень за шкалами є відносно великим, особливо для «Фантазії» і «Особистісного дистресу», що свідчить про суттєву індивідуальну варіативність у вибірці. Показник «Особистісного

дистресу» (M = 14,7, SD = 4,9) є відносно помірним, що загалом є позитивним сигналом: більшість студентів не є схильною до надмірного власного страждання при зустрічі з чужим болем. Проте великий розмах значень за цією шкалою (від 5 до 25 балів) вказує на те, що серед вибірки є студенти з дуже різним рівнем вразливості до чужого дистресу, і ті, у кого цей показник є підвищеним, потребують особливої підтримки у формуванні навичок емоційної саморегуляції.

Таблиця 2.3

Розподіл студентів-психологів за рівнями емпатії за тестом Н. Холла (n=40)

Рівень емпатії	Діапазон балів	Кількість осіб	Відсоток %
Низький	До 40	5	12,5
Середній	40 – 69	24	60,0
Високий	70 – 90	11	27,5
Разом	–	40	100,0

Результати за тестом Холла підтверджують загальну тенденцію, виявлену методикою Бойка: більшість студентів знаходиться на середньому рівні розвитку емпатії (60%), тоді як високий рівень демонструє лише близько чверті вибірки (27,5%). Низький рівень зафіксовано у 12,5% досліджуваних. Зіставлення результатів методики Бойка і тесту Холла показує, що за обома методиками розподіл за рівнями є схожим за своїм характером: домінування середнього рівня, відносно невеликий відсоток з дуже високими показниками і незначна, але помітна частка з низькими. Це свідчить про достатню конвергентну валідність обраного інструментарію і підтверджує, що обидві методики дійсно вимірюють явище одного порядку. Дещо вищий відсоток середньорівневих результатів за тестом Холла порівняно з методикою Бойка (60% проти 45%) може пояснюватися тим, що тест Холла включає шкали, пов’язані з емоційною регуляцією, де студенти демонструють більш рівномірні результати, тоді як методика Бойка більш чутлива до варіацій у суто емпатійних каналах.

Таблиця 2.4

Показники компонентів емпатії за методикою IRI залежно від курсу навчання (n=40)

Курс	Перспективне прийняття M (SD)	Фантазія M (SD)	Емпатичне занепокоєння M (SD)	Особистісний дистрес M (SD)
1 курс (n=10)	16,2 (4,8)	17,4 (5,3)	19,1 (4,2)	17,3 (5,1)
2 курс (n=10)	17,8 (4,0)	17,1 (5,0)	20,1 (3,6)	15,2 (4,7)
3 курс (n=10)	19,4 (3,9)	16,5 (5,2)	21,0 (3,5)	13,8 (4,4)
4 курс (n=10)	20,2 (3,7)	16,7 (5,1)	20,9 (3,9)	12,9 (4,2)

Порівняльний аналіз показників за курсами навчання виявив кілька помітних тенденцій, що заслуговують на уважний коментар. Показник «Перспективного прийняття» демонструє стійке і послідовне зростання від першого курсу (M = 16,2) до четвертого (M = 20,2), причому ця тенденція є найбільш виразною з усіх чотирьох компонентів. Це може свідчити про те, що у процесі навчання студенти поступово розвивають здатність займати позицію іншої людини, що є очікуваним і позитивним результатом психологічної освіти, яка за своєю природою орієнтована на розуміння різноманіття людських точок зору. Показник «Емпатичного занепокоєння» теж зростає від першого до третього курсу, але на четвертому курсі дещо стабілізується: це може відображати певне насичення або, можливо, початок більш зрілої диференціації між дійсним емпатичним залученням і тривожним занепокоєнням. Найцікавіша і найбільш значуща картина спостерігається за шкалою «Особистісного дистресу»: цей показник демонструє стійке і послідовне зниження від першого курсу (M = 17,3) до четвертого (M = 12,9). На основі порівняння можна зробити висновок, що у процесі навчання студенти поступово розвивають здатність відмежовувати власні переживання від чужих, що є ознакою формування більш зрілих, менш виснажуючих форм емпатійного відгуку. Разом із тим ці

закономірності слід інтерпретувати з обережністю: поперечна конструкція дослідження не дозволяє простежити реальну динаміку у тих самих людей, і відмінності між курсами можуть частково відображати і відмінності у складі вибірки.

Таблиця 2.5

Порівняння показників емпатії між жінками та чоловіками (n = 40)

Показник	Жінки M (SD) n=28	Чоловіки M (SD) n=12	U-критерій	p-значення
Загальний рівень (Бойко)	22,1 (5,3)	18,4 (6,1)	112,5	0,043
Перспективне прийняття (IRI)	18,9 (4,0)	17,4 (4,6)	148,0	0,214
Фантазія (IRI)	17,3 (4,9)	15,8 (5,6)	152,5	0,267
Емпатичне занепокоєння (IRI)	21,6 (3,4)	17,2 (4,1)	98,0	0,012
Особистісний дистрес (IRI)	15,2 (4,8)	13,5 (5,2)	156,0	0,318
Загальний рівень (Холл)	58,4 (12,1)	52,7 (14,3)	134,5	0,118

Аналіз гендерних відмінностей виявив, що жінки отримали статистично значущо вищі показники за загальним рівнем емпатійних здібностей за методикою Бойка (U = 112,5, p = 0,043) та за шкалою «Емпатичного занепокоєння» методики IRI (U = 98,0, p = 0,012). За всіма іншими показниками, включаючи «Перспективне прийняття», «Фантазію», «Особистісний дистрес» і загальний рівень за тестом Холла, статистично значущих відмінностей між жінками і чоловіками у нашій вибірці виявлено не було. Ці результати узгоджуються з даними попередніх досліджень, які фіксують, що гендерні відмінності в емпатії є найбільш вираженими і послідовними саме у афективному, а не когнітивному компоненті [49]. Той факт, що за загальним показником тесту Холла відмінності не досягли рівня статистичної значущості, може пояснюватися тим, що цей тест більш рівномірно охоплює різні компоненти, включаючи регулятивні, де гендерні відмінності менш виражені. Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що у розробці

програм розвитку емпатії для майбутніх психологів варто враховувати гендерний чинник: чоловіки можуть потребувати більш цілеспрямованої роботи саме з афективним компонентом, тоді як у жінок більш актуальним може бути розвиток навичок регуляції надмірного емоційного залучення.

Таблиця 2.6

Кореляційні зв'язки між показниками методик (коефіцієнт Спірмена, n = 40)

	Загальний рівень (Бойко)	**Перспективне прийняття**	**Фантазія**	**Емпатичне занепокоєння**	**Особистісний дистрес**	**Загальний рівень (Холл)**
Загальний рівень (Бойко)	1	0,58**	0,32*	0,64**	0,21	0,71**
Перспективне прийняття	0,58**	1	0,29	0,47**	-0,33*	0,54**
Фантазія	0,32*	0,29	1	0,41**	0,29	0,38*
Емпатичне занепокоєння	0,64**	0,47**	0,41**	1	0,18	0,68**
Особистісний дистрес	0,21	-0,33*	0,29	0,18	1	-0,12
Загальний рівень (Холл)	0,71**	0,54**	0,38*	0,68**	-0,12	1

Примітка: ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

Кореляційний аналіз виявив систему значущих зав'язків між показниками різних методик, що дозволяє зробити важливі теоретичні і практичні висновки. Загальний рівень емпатійних здібностей за методикою Бойка позитивно і значущо корелює як із показником «Емпатичного занепокоєння» за IRI ($r = 0,64$, $p < 0,01$), так і з загальним показником тесту Холла ($r = 0,71$, $p < 0,01$). Це підтверджує добру конвергентну валідність обраних методик і свідчить про те,

що вони, попри формальні відмінності у підході до вимірювання, фіксують явища одного порядку. Показник «Перспективного прийняття» позитивно корелює із загальним рівнем за Бойком ($r = 0,58$, $p < 0,01$), з «Емпатичним занепокоєнням» ($r = 0,47$, $p < 0,01$) і з показником тесту Холла ($r = 0,54$, $p < 0,01$), однак демонструє значущий негативний зв’язок із «Особистісним дистресом» ($r = -0,33$, $p < 0,05$). Ця закономірність є теоретично дуже важливою: вона свідчить про те, що розвинена здатність займати точку зору іншого, не зливаючись із нею, пов'язана з меншим власним дистресом при зустрічі з чужим болем. Інакше кажучи, когнітивна складова емпатії виконує своєрідну регулятивну функцію, дозволяючи людині «бути з іншим» без того, щоб бути «поглиненою» ним [24]. Найбільш примітним є поведінка «Особистісного дистресу»: цей показник не виявляє значущого зв’язку ані з загальним рівнем за Бойком ($r = 0,21$, не значуще), ані з загальним рівнем за Холлом ($r = -0,12$, не значуще). Це підтверджує теоретичну ідею Девіса про те, що особистісний дистрес є відмінним від власне емпатії конструктом і може фактично заважати ефективній допомозі. Студенти з підвищеним особистісним дистресом відчувають сильні емоції при зустрічі з чужим болем, але ці переживання є перш за все власними, а не емпатійними у строгому значенні, і можуть призводити не до допомоги, а до уникання.

Висновки до розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволяє сформулювати такі висновки.

Встановлено, що загальний рівень емпатійних здібностей у вибірці студентів-психологів є переважно середнім: за методикою В. В. Бойка середній рівень продемонстрували 45% досліджуваних, підвищений 32,5%, занижений 15% і дуже високий лише 7,5%. За тестом Н. Холла середній рівень виявлено у 60% вибірки, високий у 27,5% і низький у 12,5%. Ця картина свідчить про те, що навчання за психологічною спеціальністю не супроводжується автоматичним розвитком емпатійних здібностей і потребує цілеспрямованих педагогічних і психологічних заходів.

З’ясовано, що у структурі емпатії вибірки найбільш розвиненим є компонент «Емпатичне занепокоєння» (M = 20,3), що відображає афективну орієнтацію студентів на допомогу іншим. Водночас «Перспективне прийняття» (M = 18,4) розвинене дещо слабше, що вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку когнітивного компонента емпатії як більш складного і пізньозрілого утворення. Показник «Особистісного дистресу» є помірним у середньому по вибірці (M = 14,7), проте великий розмах значень вказує на те, що частина студентів є підвищено вразливою до чужого болю.

Виявлено, що порівняльний аналіз за курсами показав позитивну динаміку перспективного прийняття і поступове зниження особистісного дистресу від першого до четвертого курсу. Гендерний аналіз підтвердив, що жінки демонструють статистично значущо вищі показники за афективним компонентом емпатії ($p = 0,012$ за шкалою «Емпатичне занепокоєння»), тоді як когнітивні складові та рівень особистісного дистресу між статями суттєво не відрізняються.

Кореляційний аналіз засвідчив хорошу конвергентну валідність обраних методик і підтвердив, що «Особистісний дистрес» є відносно автономним конструктом, що не пов’язується із загальним рівнем емпатійності. Важливою знахідкою є значущий негативний зв’язок між «Перспективним прийняттям» і «Особистісним дистресом» ($r = -0,33$, $p < 0,05$), що підтверджує регулятивну функцію когнітивного компонента емпатії. Ці результати становлять безпосередню основу для розроблення тренінгової програми, представленої у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Програма тренінгових занять з розвитку емпатії у студентів-психологів

Результати емпіричного дослідження, представлені у попередньому розділі, чітко окреслили кілька проблемних зон. По-перше, більшість студентів перебуває на середньому рівні розвитку емпатії, тоді як фахова психологічна практика потребує більш високого і стабільного рівня. По-друге, когнітивний компонент емпатії, зокрема перспективне прийняття, розвинений слабше за афективний. По-третє, частина студентів виявляє підвищений рівень особистісного дистресу, що може стати передумовою вигорання у майбутньому. Ці дані стали безпосередньою підставою для розробки цілеспрямованої програми тренінгових занять. Тренінговий формат обрано не випадково: дослідження переконливо свідчать про те, що інтерактивні, досвідові методи є значно ефективнішими для розвитку емпатії, ніж суто лекційне навчання, де студент залишається пасивним реципієнтом інформації [46, с. 198–204]

Теоретичним підґрунтям програми є розуміння емпатії як навички, що піддається розвитку через цілеспрямовані вправи і рефлексію. До концепції програми вбудовані ідеї К. Роджерса про емпатичне розуміння як особливий спосіб бути поряд з іншою людиною, положення М. Девіса про диференційований характер різних складових емпатії і необхідність їх окремого розвитку, а також уявлення про соціально-психологічний тренінг як простір для особистісного зростання через групову взаємодію і зворотний зв’язок.

Мета програми полягає у розвитку всіх трьох компонентів емпатії студентів-психологів, емоційного, когнітивного та поведінкового, а також у формуванні навичок емоційної саморегуляції, необхідних для підтримання балансу між залученістю та дистанцією у фаховій взаємодії. Програма розрахована на 8 занять тривалістю 90 хвилин кожне, що загалом складає 12 академічних годин. Вона може проводитися протягом чотирьох тижнів (двічі на

тиждень) або розтягуватися на весь семестр з проведенням одного заняття на тиждень. Оптимальна кількість учасників від 12 до 16 осіб: менша кількість знижує різноманіття думок і досвідів, більша перешкоджає достатньому особистому контакту і зворотному зв'язку для кожного. Усі заняття проводяться у круговій розстановці без столів, що символізує і практично забезпечує рівноправність і відкритість учасників. Роль ведучого тренінгу відповідає кваліфікованому психологу з досвідом групової роботи.

Перший принцип побудови програми безпечність: кожне заняття починається зі встановлення або підтримання групових норм, серед яких конфіденційність, повага до будь-якого досвіду і відмова від критики. Другий принцип поступовість: заняття побудовані від більш простих і безпечних вправ до більш складних і особистісно значущих. Третій принцип рефлексивність: кожна вправа обов'язково супроводжується груповим або парним обговоренням, де учасники можуть осмислити свій досвід, почути зворотний зв'язок і порівняти свої реакції з реакціями інших. Четвертий принцип зв'язок із практикою: завдання програми пов'язуються з реальним контекстом майбутньої фахової роботи психолога.

Заняття 1. «Бути почутим і чути» є вхідним у тему і присвяченим формуванню безпечного групового простору, без якого вся подальша робота не матиме необхідного ґрунту. На цьому занятті учасники знайомляться ближче, встановлюють групові норми і виконують першу центральну вправу «Три хвилини слухання». У цій вправі один учасник говорить будь-що про своє нещодавнє переживання, другий слухає без будь-яких реакцій, третій слухає і дає зворотний зв'язок. Обговорення після вправи зосереджується на різниці у відчуттях залежно від того, яку позицію займав учасник. Домашнє завдання: провести впродовж тижня одну розмову, де свідомо утримуватися від порад і лише слухати, а потім записати свої спостереження.

Заняття 2. «Мова почуттів» присвячено розвитку емоційної обізнаності. Учасники ознайомлюються з розширеним «колесом емоцій» Роберта Плутчика, де представлені базові і похідні емоційні стани різної інтенсивності, і виконують

серію вправ на розпізнавання і називання власних і чужих емоцій. Центральна вправа «Карусель»: кожен учасник тягне картку з назвою емоції і впродовж 30 секунд зображає її невербально так, щоб інші могли впізнати. Обговорення: які емоції легко впізнати і які важко, чи є у нашій культурі «дозволені» і «недозволені» почуття, і як це впливає на здатність розуміти стан іншого. Варто зазначити, що обмеженість емоційного словника і нездатність диференціювати власні стани є одним із суттєвих чинників, що обмежує розвиток справжньої емпатії [46].

Заняття 3. «Чужі очі» спрямоване на розвиток когнітивного компонента емпатії і перспективного прийняття, що за результатами нашого дослідження є найменш розвиненим компонентом у вибірці. Центральна вправа «Переклад»: учасникам показують кілька відеофрагментів або фотографій, де людина переживає певний стан, і кожен учасник описує, що, на його думку, відчуває і думає ця людина, які внутрішні слова могли б передати її стан. Після кожного фрагменту порівнюються різні інтерпретації: група дізнається, наскільки різними можуть бути прочитання одного й того самого стану і що на ці різночитання впливає. Ця вправа розвиває «теорію розуму» і здатність відрізняти чужу точку зору від власних проекцій [46].

Заняття 4. «Відстань і близькість» є одним із найбільш складних і водночас найнеобхідніших у програмі. Воно торкається питання, де проходить межа між справжньою емпатією і деструктивним злиттям з чужим болем. Центральна вправа «Термометр залученості»: після прослуховування розповіді про важку ситуацію кожен учасник позначає на уявному термометрі, наскільки він «занурився» у стан оповідача і чи вдалося зберегти власну стабільність. Далі йде обговорення стратегій підтримання балансу: що допомагає бути поряд з чужим болем, не переповнюючись ним [46, с. 198-204]. Домашнє завдання: записати три ситуації з тижня, де ви відчували чужий стан дуже сильно, і проаналізувати, що допомогло або завадило зберегти власну рівновагу.

Заняття 5. «Говорю те, що чую» розвиває навички активного слухання і рефлексивних відповідей, що є поведінковим виміром емпатії. Учасники в парах

тренуються технікам перефразування, відображення почуттів і резюмування: спочатку кожна техніка відпрацьовується окремо в ізольованому форматі, потім об'єднується у коротку рольову взаємодію. Тренер звертає увагу на типові помилки: механічне повторення без справжнього розуміння, передчасні інтерпретації, зміщення фокусу на власний досвід. Обговорення: як відчувалося, коли тебе «відображали» точно, і коли неточно. Вправа є прямою підготовкою до майбутньої консультаційної роботи [47].

Заняття 6. «Чужа реальність» спрямоване на розширення емпатійного горизонту шляхом зустрічі з досвідом людей, що суттєво відрізняється від власного. Учасники слухають або читають короткі автентичні історії людей, які пережили дуже різні досвіди: тяжка хвороба, втрата близького, міграційний досвід, досвід стигматизації. Після кожної історії в парах відбувається коротке обговорення: що з почутого є найбільш важким для розуміння, що викликає внутрішній опір, що відгукується. Обговорення у великій групі: що перешкоджає нам розуміти досвід тих, хто дуже відрізняється від нас. Це заняття сприяє розвитку того, що М. Гоффман називав «глобальною емпатією», тобто здатністю до співчуття людям, з якими ми особисто не знайомі [47].

Заняття 7. «Симуляція зустрічі» є заняттям інтеграції, де студенти в тріадах симулюють консультаційну взаємодію у ролях «психолога», «клієнта» і «спостерігача». Кожна симуляція тривалістю 15 хвилин супроводжується структурованим зворотним зв'язком: «клієнт» описує свій досвід, «спостерігач» ділиться конкретними спостереженнями, «психолог» рефлексує власний стан і труднощі. Тренер допомагає учасникам зв’язати досвід симуляції з навичками, що відпрацьовувалися на попередніх заняттях. Це заняття є найбільш наближеним до реальної практики і дозволяє побачити, як розвинені компоненти емпатії проявляються або не проявляються у конкретній ситуації взаємодії.

Заняття 8. «Мій шлях» є завершальним і присвяченим рефлексії пройденого і плануванню подальшого розвитку. Учасники пишуть короткий лист «собі у фаховому майбутньому», де описують своє розуміння емпатії сьогодні, що змінилося за час тренінгу і над чим ще варто працювати.

Проводиться підсумкова групова рефлексія за питаннями: що ви берете з цього тренінгу, що залишається відкритим, де і як ви плануєте розвиватися далі. Усім учасникам пропонується пройти повторну діагностику через чотири тижні для оцінки ефекту програми.

Очікувані результати включають підвищення загального рівня емпатійних здібностей, розвиток когнітивного компонента і перспективного прийняття, зниження деструктивного особистісного дистресу, розвиток навичок активного слухання і рефлексивного відгуку та підвищення усвідомленості щодо власних емпатійних реакцій і труднощів. Програма не претендує на «вирішення» всіх питань розвитку емпатії, однак є важливим кроком у цьому напрямку.

3.2. Практичні рекомендації для викладачів та кураторів у процесі фахової підготовки психологів

Тренінгова програма, описана у попередньому підрозділі, є ефективним, але все ж таки локальним і обмеженим у часі інструментом. Навіть найкраще проведений тренінг не матиме стійкого і глибокого ефекту, якщо він залишиться відокремленим «островом» у загальному контексті підготовки, де панують інші моделі взаємодії і цінності. Тому практичні рекомендації, представлені у цьому підрозділі, адресовані всім учасникам освітнього процесу, що мають тривалий і системний контакт зі студентами: викладачам фахових дисциплін, кураторам академічних груп, адміністрації навчального закладу, а також самим студентам як активним учасникам власного розвитку.

Перший напрям рекомендацій стосується стилю викладання і характеру взаємодії між педагогом і студентами. Дослідження феномену «прихованого навчального плану» переконливо показали, що студенти засвоюють не лише формальний навчальний зміст, а й моделі ставлення, прийняття рішень і взаємодії, які демонструють їхні педагоги. Викладач, який у семінарській взаємодії сам є справді уважним, неосудливим і зацікавленим у кожному студентові, фактично моделює те, чого він навчає у межах курсу. Конкретно для практичного впровадження цього принципу можна запропонувати кілька

прийомів. На початку семінарського заняття варто відводити дві-три хвилини на «реєстрацію присутності»: кожен студент коротко повідомляє, у якому він зараз стані, одним словом або реченням. Ця проста практика, яка не вимагає суттєвих часових витрат, формує звичку звертати увагу на власний стан і на стан оточуючих. При обговоренні студентських виступів варто спочатку запитувати у самого студента, що він думає про свій виступ, перед тим як надавати зовнішній зворотний зв'язок. Це розвиває саморефлексію, яка є основою когнітивного компонента емпатії [45, с. 131–148].

Використання питань відкритого типу під час семінарів, питань, що запрошують до думки і не мають єдиної правильної відповіді, є ще одним практичним способом розвитку рефлексивного і емпатійного мислення. Коли студент чує, що педагог справді цікавиться його думкою, а не лише перевіряє, чи засвоєний матеріал, це само по собі є моделлю емпатійного ставлення. Уважне і поважне реагування на «неправильні» відповіді без знецінення і без надмірної хвалебності допомагає студентові почуватися у безпеці і залишатися відкритим до нового досвіду.

Другий напрям рекомендацій стосується змісту фахових дисциплін. Навчальний матеріал із загальної, вікової, соціальної та клінічної психології набуває набагато більш глибокого впливу на розвиток емпатії, якщо він доповнюється живими людськими історіями, літературними текстами, документальними матеріалами, кінофрагментами. Нейронаука підтверджує, що занурення у чужий наратив активує ті самі нейронні мережі, що й реальна зустріч з людиною, тому це є справжнім, а не метафоричним тренуванням здатності розуміти іншого [16]. Практичні заняття з консультування, психокорекції та психодіагностики мають максимально використовувати формат рольових ігор і симуляцій, де студенти отримують однаково цінний досвід у обох позиціях: психолога і клієнта. Після кожної симуляції необхідно відводити достатній час для структурованого обговорення, де фіксуються не лише технічні аспекти, а й емоційний досвід всіх сторін.

Включення до навчальних програм дисципліни або модулю, спеціально присвяченого розвитку особистості психолога, де тренінг з емпатії міг би посісти своє місце разом з іншими формами особистісної роботи, є інституційно найбільш важливою рекомендацією. У ряді провідних психологічних програм Європи і Північної Америки такий модуль є обов'язковим елементом підготовки, і є вагомі підстави вважати, що його включення суттєво підвищує фахову зрілість випускників [19, с.72].

Третій напрям рекомендацій адресований безпосередньо кураторам академічних груп. Куратор, на відміну від викладача конкретного предмета, має унікальну можливість спостерігати групову динаміку протягом тривалого часу і відстежувати стан кожного студента в більш широкому контексті, ніж це можливо в рамках одного заняття. Для розвитку емпатійного середовища у групі куратор може запровадити кілька простих, але послідовних практик. Регулярні «кола спілкування», де кожен студент може говорити про щось особисте у атмосфері повного прийняття без оцінювання, є потужним інструментом формування у студентів реального досвіду бути почутим. Реакція куратора на конфліктні ситуації у групі теж є важливим прикладом: якщо куратор вирішує конфлікти шляхом вислуховування всіх сторін і допомоги у пошуку взаємного розуміння, він моделює емпатичний підхід у вирішенні міжособистісних труднощів. Якщо він просто призначає «правих» і «винних», він моделює протилежне.

Четвертий напрям рекомендацій стосується самих студентів як активних учасників власного розвитку. Розвиток емпатії неможливий без власної мотивації і без готовності до особистісної роботи над собою. Студентам варто рекомендувати кілька конкретних практик для самостійного розвитку між заняттями. Практика рефлексивного щоденника: щоденний запис про одну ситуацію, де щось у стані іншої людини зачепило або не зачепило, де вдалося або не вдалося зрозуміти. Читання художньої літератури з свідомою установкою на занурення у внутрішній світ персонажів. Практика «паузи перед відповіддю» у повсякденному спілкуванні: перш ніж відповідати, секунда для того, щоб

запитати себе, а що зараз відчуває і потребує та людина, з якою я спілкуюся. Ці прості практики можуть суттєво підсилити ефект тренінгових занять і допомогти студентам перетворити набуті навички на стійку особистісну якість.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що жодна з наведених рекомендацій не є «чарівним засобом» і сама по собі не гарантує розвитку глибокої фахової емпатії у студентів. Розвиток емпатії є тривалим, нелінійним і глибоко особистісним процесом. Роль педагогів, кураторів і навчального закладу в цілому полягає не в тому, щоб «передати» студентові цю якість, а в тому, щоб створити умови, в яких вона матиме можливість розвиватися природно, безпечно і з достатньою підтримкою.

Висновки до розділу

У третьому розділі роботи представлено розгорнуту тренінгову програму з розвитку емпатії у студентів-психологів та сформульовано системні практичні рекомендації для педагогів і кураторів.

Розроблена програма складається з восьми занять загальним обсягом 12 академічних годин і побудована на інтегративному розумінні емпатії як багатокомпонентного феномену, що підлягає розвитку через цілеспрямовані вправи і рефлексію. Структура програми безпосередньо відповідає виявленим у емпіричному дослідженні потребам: особлива увага приділяється розвитку когнітивного компонента і перспективного прийняття, що виявилися найменш розвиненими, та формуванню навичок емоційної саморегуляції для профілактики особистісного дистресу. Методичний арсенал програми включає активне слухання, рольові ігри і симуляції, роботу з наративами, розвиток емоційної обізнаності та структуровану групову рефлексію. Принципами побудови є безпечність, поступовість, рефлексивність і зв'язок із фаховою практикою.

Практичні рекомендації структуровані за чотирма напрямами: стиль педагогічної взаємодії, зміст навчальних дисциплін, робота куратора з груповою динамікою та самостійна робота студентів.

Поєднання цілеспрямованих тренінгових занять із системними змінами у підходах до організації навчального процесу є, на нашу думку, найбільш перспективним і реалістичним шляхом до розвитку зрілої фахової емпатії у майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ

У бакалаврській роботі досліджено особливості формування емпатії у майбутніх психологів та розроблено програму тренінгових занять і практичні рекомендації щодо її розвитку в умовах фахової підготовки. Отримані результати свідчать про досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань, що дало можливість сформулювати такі висновки.

1. У результаті аналізу психологічної літератури встановлено, що емпатія є складним, багатокомпонентним психологічним явищем, у якому взаємодіють емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Упродовж останніх десятиліть у науці намітився рух від однобічних трактувань до інтегративних моделей, що охоплюють усю складність феномену. Серед сучасних підходів виокремлюються концепція Г. В. Чуйко, Я. В. Чаплака та Т. А. Колтунович, що описує зв’язок емпатії та рефлексії у майбутніх психологів [45, с. 131-148], та багатовимірна модель М. Девіса, яка дозволяє диференційовано вимірювати перспективне прийняття, фантазію, емпатичне занепокоєння та особистісний дистрес. Функції емпатії охоплюють соціалізуючу, регулятивну, пізнавальну та терапевтичну складові, що визначає її як необхідну умову ефективної психологічної практики [10].
2. З'ясовано, що юнацький вік є сенситивним для становлення зрілих форм емпатії: саме в цей період відбувається інтеграція емоційного та когнітивного компонентів, розвивається здатність до перспективного прийняття та рефлексивного осмислення чужого досвіду. Серед чинників формування емпатії в юності виділено характер ранньої прив’язаності, гендерну соціалізацію, рівень розвитку емоційної саморегуляції та середовище закладу вищої освіти. Встановлено, що специфіка розвитку емпатії у процесі фахової підготовки психологів полягає в тому, що навчання у виші само по собі не гарантує її зростання: дослідження Г. В. Чуйко та ін. підтвердили, що без цілеспрямованої роботи рівень емпатії студентів може залишатися незмінним або навіть знижуватися [45].

Найбільший потенціал мають практичні заняття у форматі рольових ігор, виробнича практика під супервізійним супроводом та курси, що залучають живий людський досвід.

3. За результатами емпіричного дослідження, проведеного за участю 40 студентів-психологів в онлайн-форматі, визначено, що більшість досліджуваних демонструє середній рівень розвитку емпатійних здібностей: 45% за методикою В. В. Бойка та 60% за тестом Н. Холла. Лише 7,5% вибірки виявили дуже високий рівень за методикою Бойка та 27,5% високий рівень за тестом Холла, тоді як занижений рівень зафіксовано у 15% та 12,5% досліджуваних відповідно. Структурний аналіз за методикою IRI показав, що найбільш розвиненим є компонент «Емпатичне занепокоєння» (M = 20,3), тоді як «Перспективне прийняття» (M = 18,4) розвинене дещо слабше, що вказує на необхідність цілеспрямованого розвитку когнітивного компонента емпатії. Ці результати узгоджуються з даними Л. Н. Лисенко [24, с. 147-150] та Л. Двірниченко [9, с. 45-54], які теж фіксують переважно середній рівень емпатії у студентів-психологів.
4. Порівняльний аналіз виявив позитивну динаміку показника перспективного прийняття від першого (M = 16,2) до четвертого курсу (M = 20,2) та поступове зниження особистісного дистресу (від M = 17,3 до M = 12,9), що може свідчити про позитивний вплив навчання на формування більш зрілих форм емпатії. Гендерний аналіз підтвердив, що жінки демонструють статистично значущо вищі показники за афективним компонентом емпатії: загальний рівень за методикою Бойка ($p = 0,043$) та емпатичне занепокоєння за IRI ($p = 0,012$), тоді як когнітивна складова суттєво не відрізняється між статями. Кореляційний аналіз засвідчив хорошу конвергентну валідність обраних методик і виявив значущий негативний зв'язок між «Перспективним прийняттям» і «Особистісним дистресом» ($r = -0,33$, $p < 0,05$), що підтверджує регулятивну функцію когнітивного компонента емпатії, на яку вказував М. Давіс.

5. Розроблено програму тренінгових занять з розвитку емпатії у студентів-психологів, що складається з восьми занять загальним обсягом 12 академічних годин. Програма побудована відповідно до виявлених у дослідженні потреб і охоплює всі три компоненти емпатії: особлива увага приділяється розвитку когнітивної складової та навичок емоційної саморегуляції для профілактики особистісного дистресу. Методичний арсенал програми включає рольові ігри, роботу з наративами, техніки активного та рефлексивного слухання, симуляції консультаційної взаємодії та структуровану групову рефлексію. Науковим підґрунтям побудови програми стали дані Ю. Нітшке та Дж. Барца [46] про нейробіологічні механізми емпатії та роботи Дж. Закі [46] про природу емпатії як навички, що піддається розвитку.
6. Сформульовано практичні рекомендації для викладачів і кураторів, структуровані за чотирма напрямами: стиль педагогічної взаємодії, зміст навчальних дисциплін, робота куратора з груповою динамікою та самостійна робота студентів. Загальний висновок рекомендаційної частини полягає в тому, що розвиток емпатії у майбутніх психологів є системним завданням, що потребує відповідного навчального середовища, де самі педагоги демонструють емпатичний стиль взаємодії. Поєднання спеціалізованих тренінгових занять із системними змінами у підходах до навчання є найбільш перспективним шляхом до розвитку зрілої фахової емпатії у майбутніх психологів.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що емпатія у майбутніх психологів знаходиться переважно на середньому рівні розвитку та має нерівномірну структуру, що обумовлює необхідність цілеспрямованої роботи з її розвитку в умовах фахової підготовки. Перспективами подальшого дослідження може бути лонгітюдне вивчення динаміки емпатії у тих самих студентів упродовж усього навчання, а також перевірка ефективності розробленої тренінгової програми шляхом квазіекспериментального дослідження з контрольною групою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байбекова Н. Техніка підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності у процесі фахової підготовки. *Витоки педагогічної майстерності. серія: педагогічні науки*.2014. № 14. С. 55.

2. Бігунов Д. Психологічні засади емоційного інтелекту: від розуму до почуттів. *Наукові записки. серія: психологія.* 2025. № 4. С. 7–13. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-4-1(дата звернення: 17.02.2026).

3. Бондаренко Н. Психологічні аспекти міжособистісної довіри в системі «психотерапевт – клієнт». *Наукові записки. серія: психологія*.2025. № 4. С. 14–21.

4. Вавринів О. Соціально-психологічні особливості формування професійної емпатії майбутніх рятувальників : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Сєвєродонецьк, 2020. 20 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/7004(дата звернення: 03.03.2026).

5. Власова О. Психологія вищої школи : підручник. Київ : ВПЦ «Київ. ун-т», 2015. 405 с.

6. Войтенко О. Розвиток емпатійності у здобувачів психологічної освіти. *Підготовка педагогів професійного навчання та психологів у закладах вищої освіти* : Зб. матеріалів науково-практ. конф., м. Київ, 6–7 груд. 2018 р. Київ, 2018. С. 147–154. URL: https://ir.kneu.edu.ua/items/c5caeaac-af28-4a1f-a939-2f7c910aff62(дата звернення: 03.03.2026).

7. Гречуха І. Психологічні особливості розвитку емпатії в структурі літературних здібностей старшокласників : дис. … д-ра філософії в галузі психології : 05. Рівне, 2021. 289 с.

8. Губа Н., Гладких Ж. Теоретичний аналіз психологічних чинників формування толерантності. *Психологічні перспективи*. 2018. Т. 32. С. 97–108. URL: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-32-97-108(дата звернення: 10.03.2026).

9. Дворніченко Л. Л. Емпіричне дослідження особливостей прояву емпатії у студентів ЗВО. *Sloboda scientific journal. psychology*. 2023. № 2. С. 45–54. URL: https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.2(дата звернення: 17.03.2026).

10. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : дис. … канд. психол. наук : 19.00.05. Чернігів, 2009. 303 с.

11. Деркач І. Емпатія та її роль у процесі міжособистісної взаємодії. : Наук. вид. Київ : Педагогіка і психологія, 2017. 172 с.

12. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутнього психолога спеціальних закладів освіти : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 216 с.

13. Заболоцька С. І., Заміщак М. І. Реалізація соціально-психологічних механізмів у становленні компетентних педагогів. *Педагогічна та вікова психологія.* 2021. С. 5–8.

14. Заболоцька С. І., Кулик В. Б. Формування відповідального ставлення до професійної ролі майбутніх педагогів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 6. С. 50–53. URL: https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-2.9 (дата звернення: 04.03.2026).

15. Завацька Н. Є. Соціально-психологічна компетентність особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2015. № 1(36). С. 5–12.

16. Заміщак М. І. Психологічні засади психологічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки.* 2017. Т. 2, № 5. С. 22–27. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvkhp_2017_5(2)__6.pdf(дата звернення: 19.02.2026).

17. Заміщак М. І. Психологічні особливості формування емпатії в майбутніх педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. серія: психологія.* 2023. № 1. С. 62–66. URL: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.1.12 (дата звернення: 17.02.2026).

18. Журавльова Л. «Психологія емпатії». Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.

19. Журавльова Л. Особистісні властивості майбутніх фахівців. *Наука і освіта.* 2024. № 1. С. 72–81.

20. Журавльова Л., Коломієць Т., Шмиглюк О. Міжособистісна взаємодія в юнацькому віці. *Науковий часопис НПУ.* 2021. № 14. С. 38–52.

21. Ільїна М. Особливості прояву емпатії у студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки.* 2016. № 3. С. 173–177.

22. Карягіна Т. Навчання емпатії у підготовці психологів. *Консультативна психологія та психотерапія.* 2013. № 4 (79). С. 54–74.

23. Коломієць Т. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці : дис. … д-ра філософії в галузі психології : 19.00.07. Житомир, 2015. 194 с.

24. Лисенко Л. Емпатія як компонент професійної компетентності у майбутніх психологів. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences.* 2021. №3. С. 147–150.

25. Литвинчук Н. Емпатія у майбутніх психологів. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти.* 2021. С. 47–48.

26. Луцик Г. Емпатія як особистісна риса в структурі готовності майбутніх психологів до роботи зі схильними до девіантної поведінки підлітками. *Scientific Collection «InterConf»* : Матеріали міжнар. наук. конф., м. Київ, 6–8 лип. 2023 р. Київ, 2023. С. 49–51.

27. Лушин П. Екофасилітація як інноваційна модальність психологічної допомоги. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти* : Матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Київ, 21 трав. 2021 р. Київ, 2021. С. 187–195.

28. Матвєєв Д. О. Психологічна програма розвитку справедливості як професійної цінності (якості) у студентів-юристів. *Наукові записки. серія: психологія.* 2025. № 3. С. 58–64. URL: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-8 (дата звернення: 17.02.2026).

29. Мітіна С. В. Емпатія як професійно важлива якість медичного фахівця. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки*. 2017. Т. 1, № 1. С. 83–88.

30. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали IV Міжнар. науково-практ. конф., м. Харків, 18 трав. 2023 р. / ред. Ю. Д. Бойчук. Харків, 2023. С. 244.

31. Пирог Г. В. Професійне становлення психологів. *Психологічний часопис*. 2020. С. 87–99.

32. Пирог Г., Шикирава Н. Особливості емпатії на різних етапах професійного становлення практичних психологів системи освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. Т. 12, № 10(55). С. 87–99. URL: https://doi.org/10.31392/npu-nc.series12.2020.10(55).09 (дата звернення: 18.02.2026).

33. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 11 берез. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text(дата звернення: 17.03.2026).

34. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text(дата звернення: 07.03.2026).

35. Репета Ю. М. Розвиток емпатії у дітей. *Міжрегіональна Академія управління персоналом*. 2025. № 3 (68). С. 87–92.

36. Синишина В. М. Соціально-психологічне пізнання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21. С. 109–113.

37. Синюк С. В. Емпатія як регулятор взаємодії. *Міжрегіональна Академія управління персоналом*. 2022. № 4 (53). С. 70–78.

38. Слободенюк О. Психологічні особливості емпатії студентів. *«Дев'яносто другі економіко-правові дискусії. Серія: соціальні та гуманітарні науки»* : Матеріали наук. конф., м. Львів, 18–19 груд. 2024 р. 2024. URL: https://www.spilnota.net.ua/ua/article/id-5089/ (дата звернення: 04.03.2026).

39. Снігур Т. В. Дослідження феномену емпатії у майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки*. 2018. № 1. С. 86–90.

40. Туриніна О. Л. Методологія психологічного дослідження : навч. посіб. Київ : НУБіП України, 2021. 210 с.

41. Хілько С. О. Емпатія як чинник формування толерантності. *Вісник Львівського національного університету*. 2021. № 11. С. 214–224. URL: https://doi.org/10.30970/ps.2021.11.26 (дата звернення: 03.03.2026).

42. Хілько С. О. Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів : автореф. кандидатської дисертації з психологічних наук. Київ, 2018. 20 с.

43. Кейтлін У. Майбутнє почуттів. Розвиток емпатії в світі, одержимому технологіями : перекладна науково-популяр. кн. / пер. з англ. Н. Хаєцька. Київ : Рідна мова, 2020. 164 с.

44. Чаплак Я. В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological journal*. 2018. Т. 15, № 5. С. 24–39. URL: https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.2 (дата звернення: 03.03.2026).

45. Чуйко Г. В., Чаплак Я. В., Колтунович Т. А. Особливості прояву емпатії та рефлексії у майбутніх психологів. *Psychological journal*. 2022. Т. 8, № 1 (57). С. 131–148. URL: https://doi.org/10.31108/1.2022.8.1.10 (дата звернення: 03.03.2026).

46. Чубук Р. В. Роль тренінгу як засобу підвищення емпатії у майбутніх соціальних працівників. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2020. Т. 4, № 70. С. 198–204. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.37 (дата звернення: 03.03.2026).

47. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 33 с.

48. Шикирава Н. М. Розвиток емпатії практичних психологів: особистісний та професійний аспект. *Психологія: сучасні методики та інновації у досвіді*

діяльності практичного застосування : матеріали науково-практ. конф., м. Умань, 15 квіт. 2021 р. Умань, 2021. С. 135–140.

49. Штих І. І. Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. Т. 2, № 2. С. 177–180.

50. Яценко Т. С. Емпатія в умовах цифровізації освіти: виклики та перспективи. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2022. № 49 (2). С. 98–107.