

**Запорізький національний університет
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України**

ЖУРНАЛ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Науковий журнал

Випуск 4 (31), 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

*Рекомендовано до друку
вченою радою Запорізького національного університету
протокол № 3 від 24.10.2023 р.*

Головний редактор:

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету

Редакційна колегія:

Александров Д.О., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

Аршава І.Ф., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри музикознавства, композиції та творчої майстерності Дніпровської академії музики (м. Дніпро, Україна)

Горбань Г.О., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Де Карло Алессандро, доктор філософії з психології Університету LUMSA у Римі (Італія)

Даль Корсо Лаура, доктор філософії з психології, доцент з організаційної психології та психології праці, факультета філософії, соціології, освітньої та прикладної психології Університету Падови (Італія)

Дорожжкін В.Р., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (м. Київ, Україна)

Зазимко О.В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Клопота Є.А., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Кононенко О.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (м. Одеса, Україна)

Мельничук Т.І., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Паламарчук О.М., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (м. Вінниця, Україна)

Ронгінська Т.І., доктор психологічних наук, директор Інституту психології Зеленогурського університету (Польща)

Санніков О.І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

Сняданко І.І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна)

Ткалич М.Г., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна)

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

На підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток 4) журнал включено до Переліку наукових фахових видань України категорії «Б» у галузі психологічних наук (053 – Психологія).

До жовтня 2022 р. журнал виходив під назвою «Проблеми сучасної психології». У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України на підставі Наказу МОН України від 10.10.2022 № 894 (додаток 2).

Журнал індексується у Index Copernicus, Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalogue of Scientific Journals, Journal Index.

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 25212-15152ПР від 28.12.2021 р.*

Zaporizhzhia National University
G.S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine

JOURNAL OF MODERN PSYCHOLOGY

Scientific journal

Issue 4 (31), 2023



Publishing House
"Helvetica"
2023

DOI “Journal of modern psychology”
DOI № 4(31), 2023

<https://doi.org/10.26661/2310-4368>
<https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4>

*Board of Zaporizhzhia National University
(protocol № 3, 24.10.2023)*

Editor-in-Chief:

N. Shevchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Editorial board:

D. Aleksandrov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Social Work, Taras Shevchenko National University of Kyiv
I. Arshava, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Musicology, Composition and Creativity, Dnipro Academy of Music

A. De Carlo, Ph.D. in Psychology, LUMSA University of Roma (Italy)

L. Dal Corso, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Work and Organizational Psychology, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, University of Padova (Italy)

V. Dorozhkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, Open International University of Human Development “Ukraine”

G. Gorban, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

Ye. Klopota, Doctor of Psychological Sciences, professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Educational Activity, Zaporizhzhia National University

O. Kononenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Psychology, Mechnikov Odesa National University

T. Melnychuk, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

O. Palamarchuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Social Work, Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky

T. Ronginska, Doctor of psychology, Director of the Institute of Psychology, The University of Zielona Góra (Poland)

A. Sannikov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Practical Psychology, Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University

I. Snyadanko, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical and Practical Psychology, Lviv Polytechnic National University

M. Tkalych, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology, Zaporizhzhia National University

O. Zazymko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher in the Laboratory of Cognitive Psychology, the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

Based on the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 dated 02.07.2020 (Appendix 4), the journal is included in the List of scientific professional publications of Ukraine category “B” in the field of psychological sciences (053 – Psychology).

Before October 2022, the journal was named “Problems of modern psychology”. Due to the change of the journal’s name, the List of scientific professional journals of Ukraine was amended according to the Decree of MES No. 894 (Annex 2) dated October 10, 2022.

The journal is indexed in scientometric databases: Index Copernicus (Poland), Academic Resource Index, Eurasian Scientific Journal Index, World Catalog of Scientific Journals, Journal Index.

*Certificate of state registration of the printed source of mass media
KB № 25212-15152IIP of 28.12.2021.*

ISSN 2310-4368 (Print)
ISSN 2524-2458 (Online)

© Zaporizhzhia National University, 2023

ЗМІСТ

Забаровська С. М.	<i>РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗІ.....</i>	<i>7</i>
Заріцька Н. М.	<i>СКЛАДОВІ ЧИННИКИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК ПРОТИСТОЯННЯ МЕДІАТРАВМИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ.....</i>	<i>16</i>
Зарічанський О. А.	<i>РОЛЬ МОРАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДСЬКОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БОРОТЬБИ З КОРУПЦІЄЮ.....</i>	<i>23</i>
Кетлер-Митницька Т. С.	<i>ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛО-ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</i>	<i>32</i>
Кузьмич О. П.	<i>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....</i>	<i>39</i>
Обискалов І. С.	<i>РЕФЛЕКСІЯ: ПОНЯТТЯ, ВИДИ, ФУНКЦІЇ, ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА.....</i>	<i>47</i>
Хлонь О. М.	<i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХАРАКТЕРИСТИК І СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....</i>	<i>58</i>
Шевченко Н. Ф., Френкель Н. С.	<i>НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА УСТАНОВКА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА.....</i>	<i>68</i>

CONTENTS

Zabarovska S. M.	<i>THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE OF PERSONALITY IN ONTOGENESIS.....</i>	7
Zaritska N. M.	<i>COMPONENT FACTORS OF MEDIA LITERACY AS A COUNTERACTION TO MEDIA TRAUMA IN A HYBRID WAR.....</i>	16
Zarichanskyi O. A.	<i>THE ROLE OF MORAL BELIEFS IN THE FORMATION OF PUBLIC READINESS TO FIGHT CORRUPTION.....</i>	23
Ketler-Mytnytska T. S.	<i>FEATURES OF MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES STUDENTS IN THE CONDITIONS OF WAR.....</i>	32
Kuzmych O. P.	<i>EMPIRICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF STRUCTURAL COMPONENTS OF SELF-TRUST IN ADOLESCENT AGE.....</i>	39
Obyskalov I. S.	<i>REFLECTION: CONCEPT, TYPES, FUNCTIONS, PSYCHOLOGICAL STRUCTURE.....</i>	47
Khlon O. M.	<i>PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CHARACTERISTICS AND STRUCTURAL ELEMENTS OF PERSONAL LEGAL AWARENESS.....</i>	58
Shevchenko N. F., Frenkel N. S.	<i>EDUCATIONAL-AND-PROFESSIONAL MINDSET IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE EARLY ADULT AGE PERSONALITY.....</i>	67

УДК 159.942
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4-1>

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОНТОГЕНЕЗИ

Забаровська С. М.

аспірантка

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
вул. Графська, 2, Ніжин, Чернігівська область, Україна;*

викладачка

ДПТНЗ «Сновське вище професійне училище лісового господарства»

вул. Бульварна, 5, Сновськ, Чернігівська область, Україна

orcid.org/0000-0002-4642-1172

gavrutenkos@ukr.net

Ключові слова: *емоційний інтелект, компетентність, емоційна сфера, емоційна компетентність, онтогенез.*

У статті розглядається поняття «емоційна компетентність особистості». Визначається сутність вихідного поняття «емоційний інтелект», розглядаються підходи до його трактування. Зокрема, представлені підходи до розуміння емоційного інтелекту Г. Гарднера, Дж. Майєра і П. Саловея, Р. Бар-Она, К. Петрідеса та Е. Фернехмана, Д. Гоулмана, Е. Носенко, Н. Ковриги. Окреслюються відмінності емоційної компетентності від емоційного інтелекту. Наводяться сучасні визначення емоційної компетентності особистості. Подаються трактування сутності цього феномену за зарубіжними і вітчизняними психологами: К. Саарні, К. Штайнером, В. Зарицькою і В. Борисенко, О. Лазуренко, Я. Раєвською та О. Соляковою. Представлено власне бачення сутності емоційної компетентності особистості, що ґрунтується на розумінні родового поняття компетентності. Здійснюється спроба виокремлення складників емоційної компетентності: когнітивного, діяльнісного та особистісного. Перераховуються знання, вміння, навички, досвід, установки та цінності, що становлять зміст емоційної компетентності особистості.

Проаналізовані особливості формування емоційної компетентності на різних вікових етапах розвитку особистості. Акцентовано увагу на формуванні знань, умінь, навичок щодо емоційної сфери, отриманні емоційного досвіду, засвоєнні цінностей на різних вікових етапах: у пренатальному періоді, немовлячому, ранньому дитячому віці, періоді дошкільного дитинства, молодшому, підлітковому та юнацькому віці.

Підкреслюється значення зв'язку формування емоційної компетентності із загальним психічним розвитком людини, зокрема, розвитком її психічних процесів, провідною діяльністю та новоутвореннями кожного віку. Оскільки емоційна компетентність є набутим утворенням, то звертається увага на тісний зв'язок її розвитку із загальним процесом соціалізації особистості.

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE OF PERSONALITY IN ONTOGENESIS

Zabarovska S. M.

Postgraduate Student

Nizhyn Mykola Hohol State University

Grafska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine;

Lecturer

Snovsk Higher Vocational School of Forestry

Bulvarna str., 5, Snovsk, Chernihiv region, Ukraine

orcid.org/0000-0002-4642-1172

gavrutenkos@ukr.net

Key words: *emotional intelligence, competence, emotional sphere, emotional competence, ontogenesis.*

The article examines the concept of “emotional competence of an individual”. The essence of the original concept of “emotional intelligence” is determined. Also, the approaches to its interpretation are considered in the article.

In particular, the approaches to understanding emotional intelligence by G. Gardner, J. Mayer and P. Salovei, R. Bar-On, K. Petrides and E. Fernehan, D. Golman, E. Nosenko, and N. Kovryha are presented. The differences between emotional competence and emotional intelligence are outlined. Modern definitions of the emotional competence of a person are given. Interpretations of the essence of this phenomenon according to foreign and domestic psychologists such as K. Saarny, K. Steiner, V. Zaritska and V. Borysenko, O. Lazurenko, Ya. Raievska and O. Soliakova are presented. The author’s own vision of the essence of the emotional competence of an individual is outlined, which is based on the understanding of the generic concept of competence. The author tries to distinguish the components of emotional competence: cognitive, activity and personal. The knowledge, abilities, skills, experience, attitudes and values that make up the meaningful competence of an individual are listed in the article.

The peculiarities of the formation of emotional competence at different age stages of personality development are analyzed. The attention is focused on the formation of knowledge, abilities, skills in the emotional sphere, obtaining emotional experience, learning values at different age stages: in the prenatal period, infancy, early childhood, the period of preschool childhood, junior, adolescent and youth.

The author emphasizes a significance of the connection between the formation of emotional competence and the general mental development of a person. In particular, the development of his/her mental processes, leading activities, and neoplasms of each age. In so much that emotional competence is an acquired education, attention is drawn to the close connection of its development with the general process of socialization of the individual.

Постановка проблеми. Останніми роками активізувалися дослідження так званих складних вищих емоційних особливостей особистості, зокрема, вивчаються інтегративні явища – емоційний інтелект та емоційна компетентність. Важливість їх вивчення зумовлена значенням емоцій у житті та діяльності людей, зокрема, їх визначальною роллю у забезпеченні самозбереження та виживання у світі.

Поняття емоційної компетентності особистості викристалізовується як самостійне у сучасній

психології на основі багаторічного вивчення категорії «емоційний інтелект». Тож спочатку необхідно звернутися до дефініції поняття «емоційний інтелект особистості».

У психологію поняття «емоційний інтелект» було введено Г. Гарднером у 1983 році з виходом його монографії «Frames of mind» [16]. У ній автор обґрунтував необхідність розширити тлумачення поняття «інтелект». Він запропонував розглядати не один, а цілий спектр підвидів інтелекту: вербальний, логіко-математичний, просторовий, кінестетичний, музичний та емоційний.

На початку 1990-х років емоційний інтелект досліджували Дж. Майер і П. Саловей [18; 19; 20], який визначали як здібність сприймати і пояснювати емоції, регулювати свої емоції та емоції інших. Їхня модель емоційного інтелекту належить до «моделей здібностей», в якій він розуміється як набір здібностей.

Другий тип моделей емоційного інтелекту – змішані моделі. Ці моделі інтерпретують його як складне психологічне утворення, яке має і когнітивну, і особистісну природу. До цього типу належить модель ізраїльського психолога Р. Бар-Она [15]. Емоційний інтелект він розуміє як сукупність когнітивних (емоційних і соціальних) здібностей, знань і умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища і протистояти його тиску.

Зарубіжні дослідники К. Петріде та Е. Фернехман розробляли диспозиційну модель емоційного інтелекту, згідно з якою особистості притаманні риси, які безпосередньо пов'язані з емоційним інтелектом, зокрема, це адаптивність, асертивність, усвідомлення власних емоцій та емоцій інших людей, емоційна експресія, емоційна саморегуляція, низька імпульсивність, самооцінка, емпатія, регулювання емоцій інших людей, стосунки з іншими людьми, самомотивація, соціальна обізнаність, управління стресом, оптимізм, щастя як риса особистості [8, с. 63].

Термін «емоційний інтелект» став загальноживаним після виходу праці Д. Гоулмана «Емоційний інтелект» у 1995 році [17]. Автор розглядав емоційний інтелект як сукупність факторів, які дозволяють особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і таким чином досягати успіху в щоденному житті. Синонімічно до цього поняття Д. Гоулман використовував поняття «емоційна компетентність».

Останніми роками досить жваво проблема емоційного інтелекту почала вивчатися у вітчизняній психології. Так, зокрема у монографії Е. Носенко, Н. Коврига [9] досить докладно розглядають це поняття, його вияви та підходи до вивчення. Емоційний інтелект вони вважають «важливою інтегральною характеристикою особистості, яка реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху» [9, с. 36].

Таким чином, у сучасній психології вималюється низка підходів до розуміння емоційного інтелекту. У зарубіжних дослідженнях

емоційного інтелекту застосовуються іншомовні поняття *intelligence*, *ability*, *sapacity* або *competence*. Часто всі ці терміни перекладаються як «здібність», однак їх семантичне значення відмінне. Так, поняття «*intelligence*» позначає інтелект, «*abilities*» означає потенційні можливості, «*sapacities*» – розумові здібності у поєднанні з потенціалом людини, «*competence*» – компетентність. Тому застосування того чи іншого поняття буде вказувати на різні акценти в розумінні його сутності. Зокрема, у сучасній вітчизняній психології з'явилося розуміння відмінності емоційної компетентності від емоційного інтелекту.

Поняття «емоційна компетентність» як психологічний конструкт на сьогодні ще залишається певною мірою поза увагою дослідників. Серед дослідників емоційної компетентності немає однозначного розуміння сутності цього поняття, його структури, а також не означені особливості формування емоційної компетентності в процесі онтогенетичного розвитку.

Метою статті є поглиблення розуміння емоційної компетентності особистості та особливостей її розвитку в процесі онтогенезу.

Результати дослідження. Дослідження феномена «емоційна компетентність» дозволяє виокремити його специфічні особливості і свою структуру, хоч він і базується певним чином на сформованості емоційного інтелекту.

Вивченню окремих аспектів емоційної компетентності присвячені праці І. Аршави, Д. Гоулмана, Е. Носенко, К. Саарні, В. Зарицької, В. Борисенко, О. Лазуренко та ін.

Зокрема, поряд з дослідженнями емоційного інтелекту у 1990 році К. Саарні вводить термін «емоційна компетентність», яку розглядає як єдність трьох аспектів: «Я-ідентичності», характеру та історії розвитку. Керолін Саарні розглядає її як єдність 8 видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розпізнавати емоції інших людей; здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті в такій культурі; здібність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей; здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших людей; здібність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємин значною мірою визначаються тим, як емоції виражаються у відносинах; здібність бути емоційно адекватним.

Близьке поняття «емоційна грамотність» розробляв К. Штайнер [13], який розумів її як володіння системою певних здібностей і вмінь, зокрема, здатності розуміти свої емоції, чути

інших та співчувати їм, доцільно і адекватно виражати власні емоції та ін.

Українські психологи В. Зарицька, В. Борисенко [2] емоційну компетентність визначають як результат розвитку емоційного інтелекту, який є інтегральною властивістю особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей, використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті загалом, так і у професійній діяльності зокрема. Емоційна компетентність вченими визначається як здатність особистості до саморегуляції емоцій та розпізнавання, розуміння емоцій інших людей, до рефлексії як механізму осмислення емоцій, способів їх прояву у себе та в інших, причин їх виникнення, прогнозування їх протікання та наслідків, до яких може привести їх неадекватний прояв.

Сучасна дослідниця О. Лазуренко [3] під емоційною компетентністю розуміє таку інтегральну властивість особистості, яка являє собою набір знань, вмінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти на основі обробки всієї інформації.

Дослідники Я. Раєвська, О. Солякова [10] емоційну компетентність розглядають як готовність і здатність людини гнучко управляти власними емоційними реакціями та реакціями інших людей, адекватно до ситуацій і умов, що змінюються, та використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті загалом, так і у професійній діяльності зокрема.

Ми дотримуємось думки, що визначення поняття «емоційна компетентність» повинне базуватись на розумінні сутності родового поняття компетентності. В перекладі з латинської мови поняття «competens» означає поінформованість, обізнаність.

Точне визначення поняття компетентності, вважаємо, подають у своїх працях М. Головань [1] та О. Марущак [6], які розуміють її як інтегративне утворення особистості, що інтегрує у собі знання, уміння, навички, досвід, ставлення та цінності. Зокрема, український педагог М. Головань [1] внутрішню структуру компетентності пропонує розглядати у вигляді сукупності компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, ціннісно-рефлексивного, емоційно-вольового.

Спробуємо визначити основні складники емоційної компетентності особистості, виходячи з розуміння сутності поняття «компетентність».

Отже, одним із компонентів виділяються знання, що стосуються емоційної сфери: про емоційні явища (емоції, почуття, переживання, стани, пристрасті тощо); сформований пасивний та активний словниковий запас назв емоційних процесів і станів; знання про можливі причини виникнення у людини емоційних явищ, чинники,

які зумовлюють ті чи інші емоції і почуття, стани; особливості перебігу емоційних процесів і станів; культурні норми їх вираження, експресії; власні індивідуальні особливості переживань емоційних явищ; особливості відчуття та вираження емоцій, почуттів, станів оточуючими людьми; способи та прийоми саморегуляції; способи та прийоми впливу на емоційний стан іншого.

У структурі емоційної компетентності представлена ціла сукупність вмінь і навичок, що стосуються емоційної сфери: розпізнавати власні емоційні процеси і стани у внутрішньому (вісцеральному) і зовнішньому вираженні; якомога точніше підбирати назву до емоційного переживання чи стану та вербалізувати їх; декодувати експресію емоцій інших, диференціювати паттерни експресії у засобах вербальної, оптико-кінетичної, паралінгвістичної, екстралінгвістичної систем комунікації; застосовувати саморегуляцію власного психоемоційного стану, емоцій і почуттів, зокрема, володіти техніками і прийомами самоконтролю і самомотивації; керувати власною експресивною поведінкою відповідно до культурних норм та соціальних очікувань; впливати на інших, викликаючи ті чи інші емоції, почуття і стани, керувати їх інтенсивністю та перебігом.

Людина впродовж свого життя набуває індивідуального емоційного досвіду. Досвід, пише А. Фурман [14], – це «сукупність знань, умінь, норм, цінностей і смислообразів, які здобуваються людиною впродовж життя, застосовуються нею на практиці. Змістова основа досвіду в психологічній конституції людини, вважає А. Фурман, наявна сукупністю чуттєвих сприймань, емоційних переживань, освоєних знань, норм, умінь, навичок, цінностей і смислів. У процесі власної життєдіяльності та соціальної взаємодії особистість набуває суто індивідуального досвіду і в емоційній сфері, саме такий досвід входить складником до структури емоційної компетентності. Це досвід емоційного переживання та зовнішньої експресії, апробація форм емоційного реагування у соціальних умовах і саморегуляції, досвід сприйняття і впливу на емоційні прояви інших людей, закріплення найбільш ефективних поведінкових стратегій тощо.

До структури емоційної компетентності також можна віднести установки щодо емоційних явищ, які набувають вигляду певних когнітивних інтерпретацій, життєвих концепцій чи емоційних схем. Так, розробляючи соціально-когнітивну модель емоцій, Р. Ліхі [4] вказує на те, що досвід емоції слідує за інтерпретаціями. Такі інтерпретації він називає теоріями емоцій, що є основним змістом емоційних схем, тобто уявлень і переконань про свої та чужі емоції і те, як їх можна регулювати. Такі інтерпретації чи психологічні установки

щодо емоцій значною мірою формуються під впливом соціально-культурного середовища, в якому зростає сам індивід, також на їх зміст впливає унікальний досвід життя.

До емоційної компетентності також належать цінності, що стосуються емоційної сфери. Такі цінності відображаються в емоційних схемах або особистісних переконаннях.

Цікавою є думка Н. Назарук [7] щодо розвитку емоційного інтелекту на основі формування емоційної компетентності. Зокрема, дослідниця відзначає, що автори моделі здібностей (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо) розглядали емоційний інтелект як стійку здатність, яка мало піддається цілеспрямованому розвитку, однак емоційні знання легко здобуваються в процесі навчання, тобто добре піддаються формуванню. Психічним механізмом розвитку емоційної компетентності є створення нових позитивних зв'язків, які дозволяють виробити індивідуальний стиль, збалансований за параметрами оптимальності, комфортності, адаптованості та результативності.

У сучасній психології доведено, що психічне життя людини розпочинається ще в пренатальному періоді. Отримання протягом пренатального періоду інформації про навколишній світ, емоційні реакції на зміни в ньому є передумовою складної психічної діяльності майбутньої людини. Описуючи психічний розвиток ненародженої людини, М. Савчин, Л. Василенко [11] зазначають, що плід уже здатен до мимічних реакцій, зокрема, у нього може виникати гримаса незадоволення у разі неприємних відчуттів матері, а коли мати не звертає уваги на плід, не спілкується з ним, то у нього може проявлятися сумний вираз обличчя, у разі щасливого стану матері обличчя плода є спокійним і радісним. Постійна стривоженість матері відбивається на емоційному стані плода. Плід також більше любить радісні звуки, ніж сумні чи гнівні, розрізняє мову матері, спрямовану до нього, що свідчить про здатність розрізняти настрої дорослих. Зовнішні стрес-фактори, впливаючи на матір, впливають і на плід через гормональну систему та відчуття плода. Усе це свідчить про здатність ще ненародженої дитини до емоційного реагування як на світ, так і на сам емоційний стан матері, у зв'язку з якою перебуває. Відчуття, емоції, які дитина безпосередньо переживає, формують у майбутньому довіру чи недовіру до світу, що також відбивається надалі в емоційній компетентності людини та її емоційному здоров'ї.

У період новонародженості першою формою людської активності є емоції дитини, виражені плачем і криком. Умовна емоційна реакція, якою є усмішка дитини, з'являється на другому місяці життя у разі появи у полі зору немовляти знайомої людини та звучанні знайомого людського голосу.

Усмішка є зверненням до близької людини, впізнанням її, висловленням радості від контакту, вона супроводжується мимікою, жвавими рухами, гулінням, поворотом голови у сторону дорослого. Всі ці активності немовляти називають комплексом пожвавлення, що є соціально орієнтованою формою емоційного реагування. Емоційна взаємодія дитини з дорослим є основою для подальшого психічного розвитку дитини та психічного здоров'я в майбутньому, а особливою провідною діяльністю є безпосереднє емоційне спілкування дорослого й дитини. Дитина в ході такого спілкування вчиться емоційно взаємодіяти з іншими, відчувати емоційні стани батьків за мимікою, тоном голосу, наслідую емоційну поведінку близьких дорослих.

Спілкування в період немовляти, зауважують психологи [11], повинне бути емоційно позитивним. Завдяки цьому в дитини створюється емоційно позитивний тонус, що є ознакою її фізичного і психічного здоров'я. Емоції стають своєрідним орієнтиром дитини в її поведінці: чим багатший світ позитивних емоцій, тим більше вона має можливостей для дій із предметом, взаємодії з дорослими. Тому будь-яка ситуація, за якої немовля отримує позитивні емоції, не менш важлива для його життя, ніж якісне харчування чи свіже повітря й тепло. Діалог між дитиною і дорослим здійснюється за допомогою невербальних засобів, дитина привертає увагу, просить щось, обурюється, гнівається, а мати розпізнає ці реакції та сприяє задоволенню потреб дитини. Чутлива поведінка дорослих у цьому діалозі сприяє здоровому входженню дитини у світ людських стосунків. Через таке спілкування здійснюється формування навичок емоційної чутливості, емпатії, емоційної взаємодії.

Наприкінці першого року життя дитина починає ходити, внаслідок чого вона відокремлює себе від дорослого, відбувається розпад єдиної ситуації «Ми». Відбувається розвиток першої форми Я, тобто початок самосвідомості. Розвивається мовлення, яке ще є автономним, ситуативним, емоційно забарвленим, зрозумілим тільки близьким, специфічним за своєю структурою і ще не зв'язним. Відбувається більш інтенсивне встановлення емоційного контакту й отримання емоційного досвіду у стосунках з іншими членами родини (сестрами і братами, бабусею і дідусем, тітками та дядьками та ін.).

Дитина раннього дитячого віку (1–3 роки) завдяки прямоходінню та мовленню, оперуванню речами входить у світ предметів. З'являються перші афективні реакції – сильні короточасні нервово-психічні збудження, пов'язані переважно з невдачами, які виникають у процесі засвоєння предметних дій. На цьому періоді життя дитина

ще не здатна до вольового контролю своїх емоційних реакцій, однак отримує безпосередній досвід емоційного реагування.

Цей вік є сенситивним щодо розвитку мовлення. Словниковий запас 3-річної дитини може становити до 1200–1500 слів, дитина опановує синтаксис, виявляє активність у мовному спілкуванні з оточуючими, оволодіває експресивно-мімічними діями (контакт очей, усмішка, рухи, пози, дотики тощо). Дитина починає засвоювати значення слів, які позначають емоційні стани і почуття людей, використовувати слова для висловлення своїх емоцій. Завдання батьків – навчити підбирати слова для позначення своїх переживань, правильно формувати речення для позначення свого суму, злості, образи, радості тощо.

Емоційному розвитку дітей сприяє гра як особлива форма діяльності, спрямована на орієнтування в предметній і соціальній дійсності. Ігрова діяльність дитини є основою формування необхідних умінь і навичок, розумових дій. Програючи ігрові дії, дитина відчуває певні емоції, вчиться їх переживати, виражати і регулювати. Зокрема, переживати фрустрацію у випадках невдач чи програвань, стримування емоцій у грі за правилами тощо. Дитина імітує емоційну поведінку своїх батьків та інших дорослих у грі.

Дитина після 3-річного віку вже здатна при-своювати собі переживання, за умови достатнього мовленнєвого розвитку може виражати засобами мови окремі стани і переживання («Я злюсь»).

Із зародженням самосвідомості у дитини розвивається здатність розуміти емоційний стан іншої людини. Вже після 1,5 року вона виявляє усвідомлене прагнення втішити засмучену людину, обняти її, поцілувати, дати їй іграшку або солодощі. Це свідчить про її здатність згадати свої попередні емоційні почуття, діяти відповідно до власного досвіду. Засоби, якими дитина виражає власні емоції та впливає на емоційний стан іншого, залежать від того прикладу, який подавали їй значимі дорослі. В дитячому віці засоби втішання іншого, які пропонували для зразку дорослі, засвоюються як засоби саморегулювання власного стану.

У період дошкільного дитинства (4–6 років) дитина входить у світ соціальних стосунків. У сюжетно-рольовій грі дитина пізнає світ, людські стосунки, поведінку і ролі людей, моделює міжособистісні стосунки, оволодіває правилами і нормами життя. Гра сприяє самопізнанню, усвідомленню свого внутрішнього світу, оволодінню першими формами саморегуляції. Дитина цього віку вже здатна засвоювати прості правила та норми поведінки, зокрема, правила та норми емоційної поведінки.

Засобами художньої діяльності дитина здатна відображати свій емоційний стан, у цій діяльності вона емоційно розвивається.

У молодшому шкільному віці мова стає основним засобом спілкування. Дитина опановує знання граматичних правил і значень, навички висловлювання думки відповідно до ситуації. У мовленні дитина враховує правила міжособистісного спілкування, слідкує за емоційним станом співрозмовника, розуміє та бере до уваги емоційні прояви у невербальній та вербальній поведінці іншого, усвідомлює емоційний зміст ситуації спілкування. Дитина починає оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення.

Діти набираються емоційного досвіду під час прослуховування казок, перегляду мультфільмів, завдяки яким також збагачується їхній емоційний світ.

Діти цього віку здатні регулювати свої емоційні прояви, відрізнити внутрішні переживання і зовнішні прояви, усвідомлювати правомірність суперечливих емоцій.

У цьому віці ускладнюється зміст емоцій, формується емоційна забарвленість життя, набувається індивідуальний стиль експресивності переживань, формуються вищі почуття, емоційна обізнаність.

Емоційна сфера розвивається у тісній взаємодії з іншими сферами. Так, розвиток мислення, волі, мовлення, уяви, засвоєння моральних норм, правил культурної поведінки сприяє подальшому формуванню емоційної компетентності дитини.

У дітей молодшого шкільного віку виникає особлива здатність – усвідомлення власних дій, психічних станів. Це вміння є основою рефлексії – осмислення своїх станів, дій, вчинків, самоаналізу. Самосвідомість дитини набуває нового рівня, проявляється як внутрішня позиція, формується Я-образ. Починає складатися самооцінка дитини, яка зумовлює ставлення до себе, стосунки з оточуючими, поведінку. Ці зміни стосуються і емоційної сфери особистості, де виникає більша потреба і можливості у самомотивації, самооцінюванні, самоконтролі і саморегуляції.

У підлітковому віці внаслідок зміни соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності, міжособистісного спілкування з дорослими та однолітками, важливими новоутвореннями віку в емоційній сфері відбуваються значні зрушення. Це переживання нових інтенсивних емоцій і почуттів (дружби, довіри, ревності, злості та гніву тощо), здатність до рефлексії відображається на глибині цих емоційних переживань. Особливості, пов'язані з гормональним, фізіологічним і статевим розвитком, поширеністю акцентуованості характеру, проявляються у нестійкості емоційного самопочуття, труднощах у саморегулюванні та самоконтролі складних емоцій. Для багатьох підлітків є характерним імпульсивність, бурхливість у вираженні своїх емоцій, невміння контролю-

вати зовнішню експресію та внутрішні відчуття, прагнення зовнішніми засобами вплинути на свій емоційний стан. Мовленнєвий розвиток підлітків перебуває на досить високому рівні, що дає можливість розуміти і вербально позначати всі відтінки людських переживань.

Важливою особливістю психічного розвитку юнаків є становлення самосвідомості, яке відбувається як відкриття свого неповторного внутрішнього світу, індивідуальності своєї особистості, формування цілісного уявлення про себе, усвідомлення незворотності часу. Юнак починає сприймати свої переживання, емоції не як відображення зовнішніх подій, а як стан свого внутрішнього Я, усвідомлює неподібність і свою унікальність. Юнаки схильні до глибокої рефлексії, яка здійснюється через самоспостереження, самопоглядання, самоаналіз. Інтенсивно формується світогляд як система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини. Світогляд складається не лише зі знань та уявлень про навколишній світ, але й включає емоційне ставлення юнаків до тих чи інших об'єктів навколишньої дійсності. Внаслідок завершення формування самооцінки та її стабілізації, емоційне ставлення до себе теж гармонізується, виникає самоповага.

З цими змінами пов'язані нові емоційні переживання юнаків, які поглиблюються, спектр переживань розширюється, набувається більша здатність до довільної регуляції своїх переживань та набуваються вміння контролю зовнішнього вираження емоцій. Емоційна поведінка все більше стає узгодженою із соціальними нормами і правилами, культурою. У своїх діях старшокласники вже керуються власною складеною системою етичних норм і моральних цінностей. Юнаки вдаються до нових засобів саморегуляції, самовираження. Наприклад, пишуть поезію, ведуть особисті щоденники, ведуть спілкування у соціальних мережах.

Емоційна компетентність продовжує формуватись у дорослому віці і може досягати піку свого

розвитку, особливо якщо докладаються усвідомлені спеціальні зусилля.

Отже, впродовж дорослішання людина накопичує не лише знання про емоційний світ. З найбільш ранніх етапів розвитку особистості формуються також механізми саморегуляції. На особистісному рівні саморегуляція здійснюється за трьома напрямками: смислового, особистісних утворень та психічних станів. Саморегуляція психічних станів пов'язана безпосередньо із самоконтролем. Вся система особистісної саморегуляції базується на ступені розвитку самосвідомості. Саме рівень самосвідомості виступає передумовою управління власними емоціями і станами. Поряд з формуванням самооцінки людини, Я-концепції йде формування впевненості у своїй емоційній компетентності, тобто уявлення людини про те, чи може вона розуміти, керувати емоціями.

Висновки. Таким чином, емоційна компетентність стає окремим конструктом, який викликає широкий дослідницький інтерес у сучасній психології.

Емоційну компетентність можна розуміти як утворення особистості, що інтегрує у собі знання, уміння, навички, досвід, ставлення та цінності, що стосуються емоційної сфери.

Ми поділяємо думку про трикомпонентну структуру емоційної компетентності, де теоретично можна виділити такі компоненти: когнітивний (знання), діяльнісний (уміння та навички) та особистісний (досвід, установки, цінності). Зазначені компоненти можуть існувати та виявлятися двовекторно: інтрапсихологічно (спрямовані на себе) та інтерпсихологічно (спрямовані на інших).

Емоційна компетентність розвивається в онтогенезі, базується на загальному психічному розвитку індивіда. Значною мірою емоційна компетентність є результатом набування та інтеріоризації соціального досвіду, тому визначається загальним процесом соціалізації особистості.

Емоційна компетентність може і повинна виступати аспектом спеціального тренування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
2. Зарицька В. В., Борисенко В. М. Емоційна компетентність як детермінантна складова професійного становлення фахівців соціономічного напрямку. *Молодий вчений*. 2017. № 4(44). С. 241–245.
3. Лазуренко О.О. До питання щодо розвитку поняття «емоційна компетентність» у психології. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/370/554>
4. Лихи Р. Терапія емоціональних схем. URL: <https://knizhnik.org/robert-lihi/terapija-emocjonalnyh-shem/8>
5. Льошенко О.А. Соціальна та емоційна компетентність: порівняльний аналіз. URL: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_157-162.pdf
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка : науково-методичний журнал*. Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.
7. Назарук Н.В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 211–215.

8. Назарук Н. В. Психологічний аналіз моделей емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 61–65.
9. Носенко Е., Коврига Н. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції : монографія. Київ : Вища шк., 2003. 126 с.
10. Раєвська Я., Солякова О. Розвиток емоційної компетентності особистості: теоретичний дискурс. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2021. Вип. 3(52). С. 127–132.
11. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ, 2005. 360 с.
12. Шпак М. М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/140/4095/8607-1>
13. Штайнер К. Эмоциональная грамотность: интеллект с сердцем. Руководство по улучшению личных и профессиональных отношений. Киев : ТОВ «НВП «Интерсервис», 2016. 302 с.
14. Фурман А. А. Концепт досвіду в індивідуальній психології Альфреда Адлера. *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С. 78–94.
15. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
16. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 1983. 440 p.
17. Goleman D. Emotional Intelligence. New York : Bantam books, 1995. 352 p.
18. Mayer J.D. and Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. V. 4. P. 197–208.
19. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional Intellegence. *Intelligence*. V. 17. № 4. P. 433–442.
20. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Cherkasskiy L. Emotional Intelligence. The Cambridge Handbook of Intelligence. URL. <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-intelligence/emotional-intelligence/205E3A95EB51148F3CEBE7CE2760853C>

REFERENCES

1. Holovan, M. S. (2008). Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu [Competence and competence: theory experience, theory of experience]. *Vyshha osvita Ukrainy*. No. 3, pp. 23–30.
2. Zarytska, V. V., Borysenko, V.M. (2017). Emotsiina kompetentnist yak determinantna skladova profesiinoho stanovlennia fakhivtsiv sotsionomichnoho napriamu [Emotional competence as a determining component of the professional formation of specialists in the socionomic direction]. *Molodyj vchenyj*. No. 4(44), pp. 241–245.
3. Lazurenko, O. O. Do pyttannia shchodo rozvytku poniattia «emotsiina kompetentnist» u psykholohii [Regarding the development of the concept of “emotional competence” in psychology]. Retrieved from: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/viewFile/370/554> (Last accessed: 09.08.2023).
4. Likhi, R. Terapiya emotsional'nykh skhem [Emotional schema therapy]. Retrieved from: <https://knizhnik.org/robert-lihi/terapija-emocionalnyh-shem/8> (Last accessed: 26.08.2023).
5. Loshenko, O. A. Sotsialna ta emotsiina kompetentnist: porivnialnyi analiz [Social and emotional competence: a comparative analysis]. Retrieved from: https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_157-162.pdf (Last accessed: 25.08.2023).
6. Marushhak, O. M. (2016). Ponjattja kompetentnosti u pedagoghichnij dijajlnosti [The concept of competence in pedagogical activity]. *Kreatyyna pedagoghika : nauk.-metod. zhurnal*. Vol. 11, pp. 97–108.
7. Nazaruk, N. V. (2018). Ontohenetychni aspekty rozvytku emotsiinoho intelektu [Ontogenetic aspects of the development of emotional intelligence]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. No. 3, pp. 211–215.
8. Nazaruk, N. V. (2018). Psykholohichni analiz modelei emotsiinoho intelektu [Psychological analysis of models of emotional intelligence]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. No. 3, pp. 61–65.
9. Nosenko, E., Kovryha, N. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomena, osnovni funksii: monohrafiia [Emotional intelligence: conceptualization of the phenomenon, main functions: monograph]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Raievska, Ya., Soliakova, O. (2021). Rozvytok emotsiinoi kompetentnosti osobystosti: teoretychnyi dyskurs [Development of emotional competence of the individual: theoretical discourse]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*. Vol. 3 (52), pp. 127–132.
11. Savchyn, M. V., Vasylenko, L. P. (2005). Vikova psykholohiia: navchalnyi posibnyk [Age psychology: a study guide]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Shpak, M. M. (2021). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku emotsiinoho intelektu v studentskomu vitsi [Psychological features of the development of emotional intelligence in student age]. Retrieved from: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/140/4095/8607-1> (Last accessed: 22.07.2023).

13. Shtayner, K. (2016) Emotsional'naya gramotnost': intellekt s serdtsem. Rukovodstvo po uluchsheniyu lichnykh i professional'nykh otnosheniy [Emotional literacy: intelligence with heart. A Guide to Improving Personal and Professional Relationships]. Kyiv [in Ukrainian].
14. Furman, A. A. (2012). Kontsept dosvidu v indyvidualnii psykholohii Alfreda Adlera [The concept of experience in the individual psychology of Alfred Adler]. *Psykhologhiia i suspilstvo*. No. 3, pp. 78–94.
15. Bar-On, R. (1997). Emotional Intelligence in Men and Women: Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto : Multi-Health Systems.
16. Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York : Basic Books, 440 p.
17. Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York : Bantam books. 352 p.
18. Mayer, J. D., and Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, Vol. 4, pp. 197–208.
19. Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional Intelligence. *Intelligence*. Vol. 17, No. 4, pp. 433–442.
20. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. The Cambridge Handbook of Intelligence. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/books/abs/cambridge-handbook-of-intelligence/emotional-intelligence/205E3A95EB51148F3CEBE7CE2760853C> (Last accessed: 22.07.2023).

СКЛАДОВІ ЧИННИКИ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК ПРОТИСТОЯННЯ МЕДІАТРАВМИ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Заріцька Н. М.

провідний фахівець відділу Служби освітнього омбудсмена

Інститут соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України

вул. Андріївська, 15, Київ, Україна

orcid.org/0009-0004-3219-1574

nataly.za700@gmail.com

Ключові слова:

медіаграмотність, критичне мислення, медіатравма, особистість, навички, компетенції, медіаосвіта.

У статті розглянуто поняття медіаграмотності як важливий комплекс навичок та знань, необхідних людині у сучасному інформаційному суспільстві: формування запиту, знаходження потрібної інформації, перевірка на достовірність, а також відокремлення пропаганди від фактів та аналіз інформації в конфліктних ситуаціях. Це певна основа для безпечного споживання медіаконтенту та раціонального аналізу інформації, яка розвивається через медіаосвіту та особисте критичне мислення.

Зроблено огляд системи заходів та проєктів, що сприяють медіаграмотності українців: «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні», реалізовані проєкти Міністерства цифрової трансформації України, Академії української преси, окремих спеціалістів, онлайн-платформи й офлайн-хаби та інші. В Україні реалізовано досить важливих ініціатив у напрямі розвитку критичного мислення особистості та медіаосвіти суспільства. Результативність цілеспрямованої та активної популяризації медіаграмотності підтвердилася даними дослідження «Індекс медіаграмотності українців: 2020–2022», що демонструє позитивну динаміку.

Розкрито навички та компоненти медіаграмотності. Виділено чотири складові чинники медіаграмотності: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісний. Медіаграмотність включає такі компоненти, як: естетичні та творчі навички для інтерпретації медіаконтенту; інтерактивні навички для спілкування за допомогою ЗМІ у різних соціальних ролях; навички критичного аналізу для розуміння значення різних медіаконтентів; навички безпеки.

Нині як ніколи є важливим набуття необхідних навичок та умінь медіаграмотності як способу протистояння медіатравмі. Медіатравма являє собою психічну травму, отриману у результаті інтенсивного впливу повідомлень та контенту медіа за допомогою відповідних засобів, як негативну психічну реакцію на значущу подію чи небезпечні ситуації для життя. Інформаційні впливи гібридної війни можуть призводити до погіршення якості життя.

COMPONENT FACTORS OF MEDIA LITERACY AS A COUNTERACTION TO MEDIA TRAUMA IN A HYBRID WAR

Zaritska N. M.

*Leading Specialist at the Department of the Educational Ombudsman Service
Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine
Andriivska str., 15, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0009-0004-3219-1574
nataly.za700@gmail.com*

Key words: *media literacy, critical thinking, media trauma, personality, skills, competencies, media education.*

The article discusses the concept of media literacy as an important set of skills and knowledge necessary for a person in the modern information society: forming a query, finding the right information, checking for reliability, as well as separating propaganda from facts and analyzing information in conflict situations. This is a certain basis for safe consumption of media content and rational analysis of information, which is developed through media education and personal critical thinking.

An overview of the system of events and projects that promote media literacy among Ukrainians is provided: “The Concept of Media Education Implementation in Ukraine”, implemented projects of the Ministry of Digital Transformation of Ukraine, the Academy of Ukrainian Press, individual specialists, online platforms and offline hubs, and others. Quite a few important initiatives have been implemented in Ukraine to develop critical thinking and media education in society. The effectiveness of the targeted and active promotion of media literacy was confirmed by the data of the study “Media Literacy Index of Ukrainians: 2020-2022”, which shows positive dynamics.

The skills and components of media literacy are revealed. Four components of media literacy are identified: motivational, cognitive, behavioral, and value. Media literacy includes such components as: aesthetic and creative skills for interpreting media content; interactive skills for communicating through the media in various social roles; critical analysis skills for understanding the meaning of various media content; safety skills.

Today, it is more important than ever to acquire the necessary skills and abilities of media literacy as a way to resist media trauma. Media trauma is a psychological trauma resulting from intense exposure to media messages and content through appropriate means, as a negative mental reaction to a significant event or life-threatening situations. The information impact of hybrid warfare can lead to a deterioration in the quality of life.

Постановка проблеми. Протягом останніх років реаліями українського життя є повномасштабна збройна агресія РФ проти України. Загалом це є гібридна війна, яка свого часу розпочалася з цілеспрямованої інформаційної війни. Усі дії мають ознаки завчасно добре підготовленої за способами та заходами інформаційно-психологічної операції, яка була спрямована як на російську аудиторію, так і на українську й західну аудиторії. Для цього використовують різноманітні засоби: засоби масової інформації, друковану продукцію, публічну голосову агітацію, агентурну діяльність, спеціальні інформаційні технології з метою дезінформації, диверсифіка-

ції громадської думки та психологічного тиску [10, с. 259].

Усе це змінило життя мільйонів українців, перебуваючи постійно під впливом різноманітної інформації. Американські науковці Л. Водсворт та А. Томпсон, провівши аналіз дослідницької літератури, вказують на те, що перегляд різних ЗМІ (телебачення, радіо, друкованих видів) і контент пов’язані з потенційними ризиками для здоров’я та благополуччя аудиторії через формування поглядів, переконань та поведінки [21]. Кількісно інформація значно перевищує здатність її засвоєння людиною, а її якість часто наповнена маніпуляціями. Різні новини

можуть викликати й тривожність, панічні атаки, депресію, несучи загрозу людському здоров'ю та життю. Тобто можуть призвести до небезпечних наслідків, наприклад, медіатравми – це явище, коли новини або інший контент стають причиною психологічної травми. Психологи вважають медіатравму різновидом вторинної травми [1]. Це процес, за якого травма виникає не в результаті безпосередньої участі в події, а в результаті спостереження за подією через соціальні мережі або екран телевізора. Психологічна реакція базується не на реальній загрозі, а на її уявленні. Особливістю медіатравми є те, що сформоване медіа внутрішнє сприйняття події може бути більш травматичним, ніж реальне переживання події. Вона може викликати низку емоцій: почуття образи та несправедливості, безсилля, ненависті, роздратування, тривоги, страху, розгубленості. Розлади харчування, порушення сну, концентрації уваги та працездатності також можуть бути наслідками медіатравми. Тому, дійсно, найефективнішим засобом протистояння медіатравмі є процес формування навичок критичного мислення, що є основою медіаграмотності особистості.

Мета статті – огляд медіаграмотності та її складників як способу протистояти медіатравмі у сучасних умовах гібридної війни.

Результати дослідження. Медіаграмотність – це широкий спектр навичок, які дозволяють людям споживати, аналізувати, змінювати та навіть створювати багато типів медіа. По суті, медіаграмотність може допомогти комусь критично осмислити те, що вони читають, бачать або чують у ЗМІ. У цьому контексті слово «медіа» стосується широкого кола засобів масової інформації: Інтернету, фільмів, музики, радіо, телебачення, відеоігор, публікацій тощо [20].

Поняття «медіаграмотність» пов'язують з похідними термінами, зокрема, «критичне мислення», «інформаційна грамотність», «візуальна грамотність», «комп'ютерна грамотність» тощо. Значна частина вчених вважають, що медіаграмотність є частиною медіаосвіти. Чим більше людина вивчає медіа, тим більше є медіаграмотною. Таким чином, медіаграмотність виступає як здатність людини до роботи з медіа: експерименту, інтерпретації, аналізу й творення текстів [3, с. 25].

У сучасних умовах гібридної війни та віртуального середовища, що активно розвивається, загалом велика частка інформаційного простору нашарована «негативною, деструктивною, заангажованою, однобічною, спотвореною, неточною, неповною, нецілісною, невизначеною інформацією» [4, с. 152]. Це підтверджує необхідність формування в людини достатнього рівня медіаграмотності задля власної інформаційно-психологічної безпеки та суспільства загалом.

У «Резолюції щодо медіаграмотності у цифровому світі» Європейського парламенту чітко вказано: медіаграмотність є базовою компетенцією концепції освіти протягом усього життя людини [15, с. 70]. Відповідно до аналітичного документа «Розвиток медіаграмотності в Україні» Національного проекту з медіаграмотності «Фільтр», завдяки співпраці Міністерства культури та інформаційної політики України з ОБСЄ й громадською організацією «Інтерньюз-Україна», поняття «медіаграмотність» визначають як здатність критичного мислення, аналізу інформації, захист від маніпуляцій інформаційного простору [18, с. 1].

Варто згадати про ще один документ – Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, реалізація якої відбувається у три етапи протягом 2010–2025 років. У документі визначається медіаграмотність як складник медіакультури, що характеризує уміння використовувати інформаційно-комунікативну техніку для спілкування, успішного пошуку інформації з різних медіа, її свідомого сприйняття та критичного тлумачення, а також розрізняти реальність від її віртуальної симуляції, аналізувати владні відносини, особливості їх контролю [9, с. 8].

Академія української преси активно впроваджує тренінгові програми з медіаграмотності широкого спрямування. Важливим матеріалом є систематизований тренерський досвід О. Тараненко у програмах з медіаграмотності, зокрема, проекти та тренінги: «Програма медіаграмотності для громадян» у партнерстві Академії української преси, IREX та StopFake; Всеукраїнська програма «Медійна грамотність для людей поважного віку» ГО «Центр Поділля-Соціум»; програма тренінгів з підготовки тренерів з медіаграмотності Академії української преси за підтримки DW Akademie у Києві, Запоріжжі, Полтаві, Одесі та інших містах. Їхні мета і завдання полягають у покроковому формуванні усвідомленого споживання інформаційного продукту населенням України, а ще саме усвідомлення проблем, що травмують соціум та ставлять перешкоди критичному мисленню [17, с. 41]. Дослідниця пропонує комплекс вправ та завдань з формування навичок критичного мислення та медіаграмотності, розглядаючи основні проблеми сприйняття сучасною людиною медіа.

У лютому 2020 року Міністерство цифрової трансформації офіційно запустило національну онлайн-платформу з цифрової грамотності «Дія. Цифрова освіта» [7]. Це інноваційний спосіб навчання цифрових навичок за допомогою захопливих освітніх серіалів за участю експертів та зірок шоу-бізнесу, де є діалоги та жарти. За рік було створено 45+ освітніх серіалів із цифрової грамотності: «Базові цифрові навички», «Основи кібергігієни», «Електронний підпис», «Безпека

дітей в Інтернеті», «Про кібербулінг для підлітків» та інші. Окрім цього, вже створено дві тисячі офлайн-хабів цифрової освіти за рік (у планах ще додати більше чотирьох тисяч хабів). Громадяни можуть зручно знайти найближчий хаб на інтерактивній карті хабів цифрової освіти та пройти навчання з цифрової грамотності.

Окрім цього, функціонують у вільному доступі MediaSapiens – проєкт громадської організації «Детектор медіа», створений 2010 року за підтримки Internews Network, зокрема, допомагає розпізнавати маніпулятивні технології. Портал «Медіаосвіта і медіаграмотність» – інтерактивна платформа для спілкування медіапедагогів з метою сприяння відкритості та публічності процесів у медіаосвітньому середовищі. Media IQ – це комплексний інформаційно-освітній онлайн-проєкт з розвитку медіаграмотності. Громадянам пропонуються різні курси. «Медіаграмотність для громадян» – дистанційний навчальний курс, метою якого є надання базових знань у сфері медіа, ознайомити громадян з найпоширенішими видами маніпуляцій і пропагандою, надати базові інструменти перевірки інформації та критичного мислення. Курс «Новинна грамотність» має просвітницьку мету і спрямований на поширення медіаграмотності серед населення. Курс «Наука повсякденного мислення» розміщений на сайті Prometheus [13].

Як бачимо, роботи у напрямі медіаграмотності українців здійснюються активно та цілеспрямовано. Результати дослідження «Індекс медіаграмотності українців: 2020–2022» свідчать про зростання рівня медіаграмотності українців порівняно з показниками першої та другої хвилі дослідження 2020–2021 років [6]. Згідно з отриманими результатами, частка цільової аудиторії з вищим за середній рівнем показника зросла з 55% до 81%; середнє значення відповідного показника зросло до 5,9 бала у 2022 році (з 4,8 бала у 2020 році). Чим вищий освітній статус, тим вищий індекс медіаграмотності. За словами дослідників, визначення рівня медіаграмотності містив чотири категорії. За два роки частка аудиторії з високим рівнем компетентності зросла вдвічі в трьох суб-індексах загального рівня медіаграмотності: «розуміння ролі ЗМІ у суспільстві (із 45% до 72%); цифрової компетентності (із 49% до 64%); чутливості до спотвореного контенту (з 56% до 66%)» [6]. Відзначається зростання ролі інтернет-медіа. Опитані відзначають існування проблем дезінформації (61% порівняно з 57% у 2020 році). Також зросла кількість українців, які перевіряють інформацію на достовірність, – з 24% до 47%. Це свідчить про те, що аудиторія стає компетентною у перевірці та відстеженні фейкової інформації, має чутливість до маніпуляцій.

Дослідниця Т. Разводова визначає «медіаграмотність» як набір інструментів та технік, які допомагають розвинути здатність взаємодіяти з інформаційним простором, формуючи необхідні навички критичного мислення та аналізу медіаінформації [14, с. 357]. Відповідно, вона виділяє такі складові чинники медіаграмотності:

1. Мотиваційний складник – це осмислення власних комунікативних потреб, можливостей розвитку власних компетенцій, накопичення досвіду взаємодії з медіа.

2. Когнітивний складник – здатність аналізувати достовірність медіатекстів та безпосередню діяльність ЗМІ (містять такі концепти, як процес, контекст, медіатекст і медіарепрезентації).

3. Поведінковий складник – навички інформаційної гігієни, адекватна взаємодія з медіатекстами у різноманітних ситуаціях (здійснення пошуку інформації у різних медіаджерелах, вміння аналізувати конкретний медіатекст та виділяти концепти, досліджувати контекст подій, творче перекодування інформації).

4. Ціннісний складник – ставлення людини до змісту компетенції та об'єкта її застосування (взаємна конструктивність медіатекстів та реальності) [14, с. 358].

Німецькі дослідники Б. Шорб та У. Вагнер визначили три компоненти медіаграмотності, а саме знання, оцінка, дія [5, с. 53]. Відзначається необхідність уміння знаходити необхідну інформацію та відповідно її використовувати, стаючи активним громадянином та винахідником. Важливим при цьому є дотримання критичної дистанції між собою та доступними джерелами інформації (оцінка об'єктивності чи суб'єктивності інформації та конкретних ЗМІ). Щоб бути медіаграмотним, потрібно вміти розшифрувати медіаповідомлення (розуміти повідомлення та засіб), оцінювати, як повідомлення впливають на емоції, ідеї та поведінку, а також розумно та відповідально створювати медіа [20].

За визначенням ЮНЕСКО, інформаційна грамотність включає такі навички, як: формування інформаційних потреб; вибір джерел інформації; визначення місцезнаходження інформації; аналіз та оцінка якості інформації; організація, зберігання або архівування інформації; морально-етичне, ефективне та результативне використання інформації; створення та бажання обмінюватися новими знаннями [13].

Відповідно, медіаграмотність включає такі компоненти, як естетичні та творчі навички для інтерпретації медіаконтенту; інтерактивні навички для спілкування за допомогою ЗМІ у різних соціальних ролях; навички критичного аналізу для розуміння значення різних медіаконтентів, використовуючи різні аналітичні інструменти;

навички безпеки для знаходження виходу з різних ситуацій чи уникнення їх (захист особистої інформації зокрема).

Важливим є навчання навичок програмування, забезпечення власної конфіденційності та протистояння кіберзалякуванню, як і розпізнавання надійних джерел, вміння відрізнити фейк від правди, розуміння бізнес-моделі дії всіх видів ЗМІ.

Висновки. Протягом останніх років людина має доступ до надзвичайно великого розмаїття медіаджерел: цілодобові цикли новин, відео та аудіо, текстові повідомлення, подкасти, блоги, спеціалізовані вебсайти – все це тепер доступно, а на додаток ще й традиційні ЗМІ. Як бачимо, зростає роль інформаційного простору у суспільстві та відповідно виникає необхідність контролювати потоки інформації до свідомості для підтримки психологічного благополуччя людини та суспільства загалом.

Медіаграмотність розглядається як вміння використовувати інформаційно-комунікативну техніку відповідно до попередньо сформованих потреб, виражати себе та спілкуватися за допо-

могою медіазасобів, формувати запит та робити вибір джерел інформації, аналізувати й критично опрацьовувати емоції щодо сприйнятого тощо. Рівень медіаграмотності людини визначає її спроможність протистояти маніпуляціям у сфері медіа, що особливо актуально для нашої країни в умовах гібридної війни. Медіаграмотність виступає як свого роду оборонний спосіб від різноманітних інформаційних шкідливих подразників, що спри-яють медіатравмі.

Протягом останніх років проведено чимало системних заходів для підвищення медіаграмотності населення з метою протистояння інформаційній агресії та запобігання медіатравматизації. Однак необхідно постійно моніторити та перевіряти доцільність вибраних методів і способів на державному рівні з метою підвищення медіаграмотності населення, що формує перспективність майбутніх досліджень у цій сфері. Також важливими будуть подальші дослідження у розробці та впровадженні в навчальні заклади різних рівнів програм або спецкурсів для дисциплін із використанням відповідних сучасних Інтернет-ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анищенко Л. До питання профілактики медіатравматизації. Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2020. С. 282–286.
2. Гібридна війна і журналістика. Проблеми інформаційної безпеки : навчальний посібник / за заг. ред. В. О. Жадька ; ред.-упор.: О. І. Харитоненко, Ю. С. Полтавець. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 356 с.
3. Гуріна А. Медіаграмотність як життєво необхідна навичка в сучасному соціально-політичному та культурному просторі України. *Нова пед. думка*. 2017. № 4. С. 24–26.
4. Заріцька Н. Медіаграмотність у контексті забезпечення інформаційно-психологічної безпеки в умовах гібридної війни: результати теоретичного аналізу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*, № 4. 2020. С. 150–154. DOI: <https://doi.org/10.32782/psysvisnyk/2021.4.29>
5. Збірник статей Сьомої міжнародної науково-методичної конференції «Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку». Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2019. 435 с.
6. Індекс медіаграмотності українців: 2020–2022 (повна версія). Дослідження ГО «Детектор медіа». URL: <https://detector.media/infospace/article/210210/2023-04-18-indeks-mediagramotnosti-ukraintsiv-2020-2022-povna-versiya/>.
7. Іонан В. Цифрова грамотність українців. Які можливості планує створити Мінцифри у 2021 році. *НВ Бізнес* : інформ.-новин. сайт. URL: <https://biz.nv.ua/ukr/experts/shcho-robit-mincifri-osvitni-seriali-offaun-habi-testi-novini-ukrajini-50141070.html>
8. Коли новини роблять тільки гірше: що таке медіатравма та як їй зарадити? URL: <https://www.prostir.ua/?news=koly-novyny-roblyat-tilky-hirshe-scho-take-mediatravma-ta-yak-jij-zaradyty>
9. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л.А. Найдьонової, М.М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
10. Литвиненко О.В. Медіаграмотність громадян у контексті гібридних воєн: приклад України. *Молодий вчений*. 2018. № 3(1). С. 259–263.
11. Медіаосвіта. Медіапсихологія: Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти ІСПП НАПН України. URL: mediaosvita.org.ua.
12. Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі. Збірник наукових праць / укладач Чаплінська Ю.С.; літ. ред. Н.Л. Дятел. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 210 с.

13. Медіаграмотність та медіаосвіта. URL: http://bibliografinform.blogspot.com/p/blog-page_80.html
14. Разводова Т. Медіаграмотність як основна компетенція сучасного педагога. Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту». Київ : Центр вільної преси, Академія української преси. С. 356–360.
15. Солнишкіна А. Теоретичні та практичні аспекти застосування методів медіаграмотності й медіаосвіти в підготовці майбутніх соціальних працівників. *Соціологічні студії*, № 2(21), С. 68–78. DOI: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2022-02-68-78>
16. Тараненко О. Тренінгові вправи з медіаграмотності як відповідь на сучасні виклики медіатравмування. *Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку* : збірник статей VII міжнародної науково-методичної конференції. Центр Віл. преси, Акад. укр. преси. Київ, 2019. С. 420–427.
17. Тараненко О.В. Формування навичок з медіаграмотності як протидія медіатравмуванню. *Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі* : збірник наукових праць. С. 41–43.
18. Шевченко Т., Ковтун В., Єрмоленко В. Розвиток медіаграмотності в Україні. Київ : ОБСЄ та Інтерньюз-Україна, 2021. 34 с.
19. MediaandInformationLiteracy:Need,Importance,Example.KnowledgeHut.URL:<https://www.knowledgehut.com/blog/learning/media-and-information-literacy>
20. Wadsworth L., Thompson A. Media literacy: a critical role for dietetic practice. *Can J Diet Pract Res*. 2005 Spring; 66(1): 30–36. DOI: 10.3148/66.1.2005.30

REFERENCES

1. Anyshchenko, L. (2020) Do pytannia profilaktyky mediatravmatyzatsii [On the prevention of media trauma]. Zbirnyk statei Vosmoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu». Kyiv : Tsentr Vilnoi Presy, *Akademiia ukrainskoi presy*, 282–286 [in Ukrainian].
2. Hibrydna viina i zhurnalistyka. Problemy informatsiinoi bezpeky (2018) [Hybrid warfare and journalism. Problems of information security]: navchalnyi posibnyk / za zah. red. V. O. Zhadka; red.-upor.: O. I. Kharytonenko, Yu. S. Poltavets. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 356 [in Ukrainian].
3. Hurina, A. (2017). Mediahramotnist yak zhyttievo neobkhidna navychka v suchasnomu sotsialno-politychnomu ta kulturnomu prostori Ukrainy [Media literacy as a vital skill in the contemporary socio-political and cultural space of Ukraine]. *Nova ped. dumka*. № 4. 24–26 [in Ukrainian].
4. Zaritska, N. M. (2022). Mediahramotnist u konteksti zabezpechennia informatsiino-psykholohichnoi bezpeky v umovakh hibrydnoi viiny: rezultaty teoretychnoho analizu [Media literacy in the context of ensuring information and psychological security in a hybrid war: results of theoretical analysis]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriya : Psykholohiia*, (4), pp. 150–154. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2021.4.29> [in Ukrainian].
5. Zbirnyk statei Somoї mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii: Suchasnyi prostir mediahramotnosti ta perspektyvy yoho rozvytku. Kyiv : Tsentr Vilnoi Presy, *Akademiia ukrainskoi presy*, 2019. 435 [in Ukrainian].
6. Indeks mediahramotnosti ukraintsiv: 2020–2022 (povna versiiia) [Media literacy index of Ukrainians: 2020–2022 (full version)]. Dosldzhennia HO «Detektor media». URL: <https://detector.media/infospace/article/210210/2023-04-18-indeks-mediagramotnosti-ukraintsiv-2020-2022-povna-versiya/> [in Ukrainian].
7. Ionan, V. (2021). Tsyfrova hramotnist ukraintsiv. Yaki mozhlivosti planuie stvoryty Mintsyfyry u 2021 rotsi [Digital literacy of Ukrainians. What opportunities does the Ministry of Digital Transformation plan to create in 2021?]. NV Biznes: inform.-novyn. sait. Retrieved from: <https://biz.nv.ua/ukr/experts/shcho-robit-mincifri-osvitni-seriali-oflayn-habi-testi-novini-ukrajini-50141070.html> [in Ukrainian].
8. Koly novyny robliat tilky hirshe: shcho take mediatravma ta yak yii zaradyty? [When the news only makes things worse: what is media trauma and how to help it]. Retrieved from: <https://www.prostir.ua/?news=koly-novyny-roblyat-tilky-hirshe-scho-take-mediatravma-ta-yak-jij-zaradyty> [in Ukrainian].
9. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016) [The concept of implementing media education in Ukraine]. / za red. L. A. Naidonovoi, M. M. Sliusarevskoho. Kyiv. 16 [in Ukrainian].
10. Lytvynenko, O. V. (2018). Mediahramotnist hromadian u konteksti hibrydnykh voien: pryklad Ukrainy [Media literacy of citizens in the context of hybrid wars: the case of Ukraine]. *Molodyi vchenyi*. № 3(1). 259–263 [in Ukrainian].
11. Mediaosvita. Mediapsykholohiia: Laboratoriia psykholohii masovoi komunikatsii ta mediaosvity ISPP NAPN Ukrainy [Media education. Media Psychology: Laboratory of Psychology of Mass Communication and Media Education of the Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Retrieved from: mediaosvita.org.ua [in Ukrainian].

12. Mediatvorchist v suchasnykh realiiakh: protystoiannia mediatravmi (2020) [Media creativity in modern realities: confronting media trauma]. Zbirnyk naukovykh prats. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD. 210 [in Ukrainian].
13. Mediahramotnist ta mediaosvita [Media literacy and media education]. Retrieved from: http://bibliografinform.blogspot.com/p/blog-page_80.html [in Ukrainian].
14. Razvodova, T. (2021). Mediahramotnist yak osnovna kompetentsiia suchasnoho pedahoha [Media literacy as the main competence of a modern teacher]. *Zbirnyk statei Vosmoi mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Krytychne myslennia v epokhu toksychnoho kontentu»*. Kyiv : Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. 356–360 [in Ukrainian].
15. Solnyshkina, A. (2022). Teoretychni ta praktychni aspekty zastosuvannia metodiv mediahramotnosti y mediaosvity v pidhotovtsi maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv [Theoretical and practical aspects of using methods of media literacy and media education in the training of future social workers]. *Sotsiologichni studii*, 2(21), 68–78. DOI: <https://doi.org/10.29038/2306-3971-2022-02-68-78> [in Ukrainian].
16. Taranenko, O. (2019). Treninhovi vpravy z mediahramotnosti yak vidpovid na suchasni vyklyky mediatravmuvannia [Training exercises on media literacy as a response to modern challenges of media trauma]. *Suchasnyi prostir mediahramotnosti ta perspektyvy yoho rozvytku : zb. st. VII mizhnar. nauk.-metod. konf. Tsentr Vil. presy, Akad. ukr. presy. Kyiv. 420–427* [in Ukrainian].
17. Taranenko, O. V. (2020). Formuvannia navychok z mediahramotnosti yak protydiia mediatravmuvanniu [Formation of skills in media literacy as a counteraction to media trauma]. *Mediatvorchist v suchasnykh realiiakh: protystoiannia mediatravmi*. Zbirnyk naukovykh prats. 41–43 [in Ukrainian].
18. Shevchenko, T., Kovtun, V., Yermolenko, V. (2021). Rozvytok mediahramotnosti v Ukraini [Development of media literacy in Ukraine]. Kyiv : OBSIe ta Interniuz-Ukraina, p. 34 [in Ukrainian].
19. Media and Information Literacy: Need, Importance, Example. KnowledgeHut. Retrieved from: <https://www.knowledgehut.com/blog/learning/media-and-information-literacy>
20. Wadsworth, L., Thompson, A. (2005). Media literacy: a critical role for dietetic practice. *Can J Diet Pract Res. Spring*; 66(1): 30–36. DOI: 10.3148/66.1.2005.30

УДК 159.923.32-057
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4-3>

РОЛЬ МОРАЛЬНИХ ПЕРЕКОНАНЬ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДСЬКОЇ ГОТОВНОСТІ ДО БОРОТЬБИ З КОРУПЦІЄЮ

Зарічанський О. А.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу проблем інформаційно-психологічного протидорства
Науково-дослідного центру
Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка
вул. Михайла Ломоносова, 81, Київ, Україна
orcid.org/0000-0002-6934-9521
olegzarvin69@gmail.com*

Ключові слова: *корупція, моральні переконання, громадська готовність, антикорупційна культура, соціальна етика, психологічні чинники, антикорупційні стратегії.*

Робота присвячена вивченню ролі моральних переконань у формуванні громадської готовності до боротьби з корупцією. Корупція залишається серйозною проблемою в багатьох країнах і має широкий спектр негативних соціальних, економічних та політичних наслідків. Розуміння психологічних чинників, що лежать в основі ставлення людини до корупції, є критичним для розробки ефективних стратегій боротьби з цією проблемою.

Ця стаття аналізує важливий аспект сучасного суспільного явища – корупцію – та визначає роль моральних переконань у формуванні громадської готовності до боротьби з нею. За допомогою інтердисциплінарного підходу, включаючи елементи психології та соціології, стаття розглядає вплив моральних цінностей та переконань на ставлення громадян до корупційних практик.

Також у статті визначено, які саме моральні переконання є ключовими для створення позитивного ставлення до антикорупційних заходів та ініціатив. Використано емпіричні дані з опитувань і психологічних експериментів для аналізу ставлення індивідів до корупції та їхньої готовності виступати проти неї. У цьому дослідженні ми детально розглядаємо моральні фактори, які можуть підтримувати або пригнічувати готовність суспільства до боротьби з корупцією. Використано змішаний метод дослідження, який включає якісний та кількісний аналіз даних. Проводиться опитування серед репрезентативної вибірки громадян з використанням структурованих анкет. До анкет включено питання про моральні цінності, а також про готовність брати участь в антикорупційних ініціативах. Також проводились групові інтерв'ю з учасниками, щоб отримати більш глибоке розуміння їхніх моральних та етичних переконань та їхнього ставлення до корупції. Результати дослідження дозволяють виявити ключові психологічні чинники, що впливають на ставлення до корупції, включаючи роль моральних переконань у формуванні позитивного або негативного сприйняття корупції.

Автор статті доходить висновку, що моральні переконання мають величезний вплив на громадську готовність до боротьби з корупцією і є ключовим фактором у формуванні ефективних антикорупційних стратегій. Розуміння ролі моральних цінностей може сприяти розробці програм та заходів для підвищення громадської свідомості та готовності діяти в інтересах боротьби з корупцією.

THE ROLE OF MORAL BELIEFS IN THE FORMATION OF PUBLIC READINESS TO FIGHT CORRUPTION

Zarichanskyi O. A.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Senior Researcher at the Department of Problems of Information and Psychological Struggle
of the Research Center*

Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv

Mykhailo Lomonosov str., 81, Kyiv, Ukraine

orcid.org/0000-0002-6934-9521

olegzarvin69@gmail.com

Key words: *corruption, moral beliefs, public readiness, anti-corruption culture, social ethics, psychological factors, anti-corruption strategies.*

This scientific article is devoted to the study of the role of moral beliefs in the formation of public readiness to fight corruption. Corruption remains a serious problem in many countries and has a wide range of negative social, economic and political consequences. Understanding the psychological factors underlying people's attitudes toward corruption is critical to developing effective strategies to combat this problem.

This article analyzes an important aspect of the modern social phenomenon – corruption, and determines the role of moral beliefs in the formation of public readiness to fight it. Using an interdisciplinary approach, including elements of psychology and sociology, the article examines the influence of moral values and beliefs on the attitude of citizens to corrupt practices.

The article also defines which moral beliefs are key to creating a positive attitude toward anti-corruption measures and initiatives.

The author uses empirical data from surveys and psychological experiments to analyze the attitude of individuals towards corruption and their willingness to oppose it. In this study, we examine in detail the moral factors that can support or inhibit a society's willingness to fight corruption. We use a mixed research method, including qualitative and quantitative data analysis. A survey is conducted among a representative sample of citizens using structured questionnaires. We include questions about moral values and willingness to participate in anti-corruption initiatives in the questionnaires. Group interviews were also conducted with participants to gain a deeper understanding of their moral and ethical beliefs and their attitudes towards corruption. The results of the study reveal key psychological factors that influence attitudes toward corruption, including the role of moral beliefs in shaping positive or negative perceptions of corruption.

The author of the article come to the conclusion that moral beliefs have a huge impact on public readiness to fight corruption and are a key factor in the formation of effective anti-corruption strategies. Understanding this role of moral values can contribute to the development of programs and activities to increase public awareness and willingness to act in the interests of fighting corruption.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство стикається з поширеною проблемою корупції, яка має серйозний вплив на економічний розвиток, демократичні інституції та соціальну справедливість. Розуміння психологічних факторів, що впливають на готовність індивідів боротися з корупцією, є надзвичайно важливим для розробки ефективних антикорупційних стратегій [8, с. 77].

Однак, незважаючи на широке обговорення та заходи щодо боротьби з корупцією, вона залишається актуальною проблемою в багатьох країнах. В контексті цієї проблеми виникає важливе питання про моральні переконання у формуванні готовності громадян вступати в активну боротьбу з корупцією та сприяти створенню більш чесного і справедливого суспільства. Недостатнє розу-

міння цієї взаємодії ускладнює розробку і реалізацію ефективних стратегій та політик для подолання корупції у сучасних суспільствах [3, с. 213].

Тому цілком зрозумілий стійкий інтерес вітчизняних учених до цієї проблематики, що демонструється ними протягом двох останніх десятиліть. Природа корупції, її причини та наслідки, антикорупційні заходи є предметом жвавої наукової дискусії. Наявність великої кількості наукових праць (А.А. Вознюк (2019), О.О. Акімов (2014), А.О. Чхайдзе (2015), О.І. Кудерміна (2018), Л.І. Казміренко (2018), М.Д. Данчук (2007) і т. д.) дозволяє говорити про формування нової галузі психологічного дослідження – психології корупції. Вчені пропонують цілу низку заходів щодо профілактики корупції [5, с. 70]. Багато дослідників одним із пріоритетних напрямів такої профілактики називають цілеспрямовану діяльність соціальних інститутів щодо формування у громадян специфічної якості особистості – здатності протистояти корупції. Слід зазначити, що у науковій літературі пропонується безліч різних термінів для опису практично одного і того ж психологічного утворення [6, с. 70]. Привертає увагу неясність і розмитість меж пропонованих понять і визначень і навіть деяка внутрішня суперечливість з точки зору психології запропонованих концепцій.

Перерахуємо терміни, що найчастіше трапляються в наукових джерелах. І.О. Луговий (2019) та О.О. Островерх (2013) говорять про «антикорупційний світогляд», маючи на увазі «систему антикорупційних ідей, поглядів, принципів, у яких відбивається негативне ставлення особистості, соціальних груп та всього товариства до корупційної діяльності». Багато дослідників (С.О. Філіпов (2014), О.О. Євдокімова (2020), І.В. Клименко (2019), В.В. Нонік (2019)) говорять про «антикорупційну спрямованість особистості». На думку Н. Рожанської (2017), що розглядає цю проблему в педагогічному аспекті, це «інтегративна якість особистості, яка є підструктурою професійної спрямованості та забезпечує неухильність дотримання антикорупційних норм у соціально-професійній діяльності за рахунок діяльнісно-мотиваційної установки на відтворення морально-правової стійкості до проявів корупції» [12, с. 202].

Професор Роберт Клітгард, один із провідних світових фахівців із боротьби з корупцією, ще 1988 року запропонував класичну формулу корупції: «Корупція = Монополія + Свобода дій – Відповідальність», яка означає, що люди, наділені владою та не стримувані високим рівнем відповідальності за свої діяння, схильні зловживати цією владою та здійснювати корупційні правопорушення [10, с. 135]. На нашу думку, численні дослідження, що проводяться з метою скласти

психологічний портрет корупціонера та виділити окрему межу, яка робить цю людину «злочинною особистістю», на кшталт Ч. Ломброзо, поки не принесли відчутних практичних результатів. Як правило, підсумковий портрет містить якості, властиві абсолютно нормальному у психологічному плані індивідууму: «Люди, схильні до корупції, здебільшого активні, комунікабельні, стресостійкі, мають вищу освіту і перебувають у шлюбі» [1, с. 182]. «Найчастіше це чоловіки віком від 40 років, які не зловживають алкоголем і не схильні до порушення громадського порядку», – наприклад, такого висновку дійшли автори дослідження соціального портрета корупціонера, проведеного у 2018 році [9, с. 681].

Спроба подивитися на проблему корупції з іншого боку, висувуючи постулат про те, що для того, щоб перемогти корупцію, досить привчати населення України ніколи не давати хабарів. Західні вчені (К. Дуріу, S. Neseet, 2018) зазначають, що «є безсилим і нездатним протистояти корупції і зупинити корупційну поведінку людей, наділених владою» [11, с. 18]. Здається цілком зрозумілим той факт, що коли перед звичайним громадянином постає альтернатива: дати хабар і отримати бажане благо або не давати хабара і блага не отримати, швидше за все, громадянин України цей хабар дасть. Людина не може жити поза епохою.

Дослідниками прогнозується формування антикорупційної спрямованості особистості в результаті активної роботи з «реалізації антикорупційної освіти». Вже протягом кількох років у країні затверджуються спеціальні програми антикорупційної освіти, що передбачають заходи, спрямовані на виховання нетерпимості до корупційних правопорушень [7, с. 320]. Однак, як свідчить практика, ці програми відрізняються певною декларативністю та вимагають науково обґрунтованого психологічного супроводу. На нашу думку, одним з недоліків цих програм є те, що вони певною мірою ігнорують реалії повсякденного життя та конкретну соціокультурну ситуацію, що склалася у сучасній Україні, тому у разі практичної реалізації вони можуть зіткнутися з об'єктивно зумовленими труднощами [13, с. 134].

Так, наприклад, І.В. Співак (2019) заявляє, що «антикорупційна етика повинна ґрунтуватися на добровільному, усвідомленому виборі особистістю стратегії своєї поведінки, де корупційна поведінка має, зрештою, стати «непристойною» на ціннісно-орієнтаційному рівні. Однак ще 2005 року Джон М. Дарлі, відомий представник соціальної психології США, професор Принстонського університету, писав: «Люди, які ініціюють корупцію, не аналізують ці дії з етичного погляду. Як не дивно, вони не вважають їх неетичними» [4, с. 35].

Як бачимо, наявні відомі відмінності у тлумаченні поняття та доборі адекватної термінології, що описує сутність одного психологічного утворення – здатності особистості протистояти всім формам корупційної поведінки. Більшість із вищезгаданих авторів розглядають його в рамках категоріального апарату психології та педагогіки, а численні пропоновані дефініції потребують удосконалення. Все це свідчить не лише про теоретичну, але і практичну значущість поглибленого дослідження феномену антикорупційної спрямованості особистості, оскільки необхідність формування такого світоглядного складника у громадян України не підлягає сумніву, а антикорупційна освіта та виховання є важливим елементом системи протидії корупції у нашій країні [2, с. 132].

Мета статті. Метою цього дослідження є розкриття взаємозв'язку між моральними цінностями, етичними переконаннями та готовністю і здатністю громадян боротися з корупцією. Дослідження спрямоване на встановлення факторів, що впливають на формування моральної основи для антикорупційних дій, та розробку рекомендацій для підвищення ефективності антикорупційних програм шляхом впливу на моральні цінності та етичні погляди громадян. Емпіричне дослідження включає такі аспекти, як:

1. Оцінка ефективності програм та ініціатив: дослідження включає аналіз ефективності різних програм і ініціатив, спрямованих на підвищення громадської готовності до боротьби з корупцією. Це може допомогти з'ясувати, наскільки успішно такі програми впливають на моральні переконання та поведінку.

2. Оцінка рівня моральних переконань: дослідження спрямоване на визначення, наскільки істотними є моральні переконання людей щодо корупції.

Це включає аналіз ступеня суворості моральних позицій та їх впливу на бажання діяти проти корупції.

3. Вивчення впливу зовнішніх факторів: дослідження спрямоване на визначення, яким чином зовнішні фактори, такі як освіта, медіа, релігія або суспільний тиск, можуть впливати на формування моральних переконань та готовність боротьби з корупцією.

4. Розробка рекомендацій: на основі результатів дослідження розроблені рекомендації для урядових установ, громадських організацій та інших зацікавлених сторін щодо способів підвищення рівня громадської готовності до боротьби з корупцією на основі моральних переконань.

Загалом, мета емпіричного дослідження на цю тему полягає в розумінні зв'язку між моральними переконаннями та готовністю громадян діяти проти корупції та виходити з рекомендаціями, які можуть сприяти підвищенню громадської готовності та ефективності заходів проти корупції.

Результати дослідження. Вибіркова сукупність враховувала особливості соціально-демографічного складу генеральної сукупності. Основними для визначення вибіркової сукупності були такі критерії, як: адміністративно-територіальний поділ, стать, вік, співвідношення міського та сільського населення. Обсяг вибірки та спосіб обробки первинного матеріалу забезпечують стандартну похибку вимірювання, що не перевищує 5%.

У рамках проведеного дослідження був опитаний 601 респондент (див. рис. 1).

Освітній склад респондентів виглядає так: 56% досліджуваних мають вищу освіту різних рівнів та неповну вищу освіту, 34% респондентів мають середню спеціальну освіту. І лише 9% мають початкову освіту.

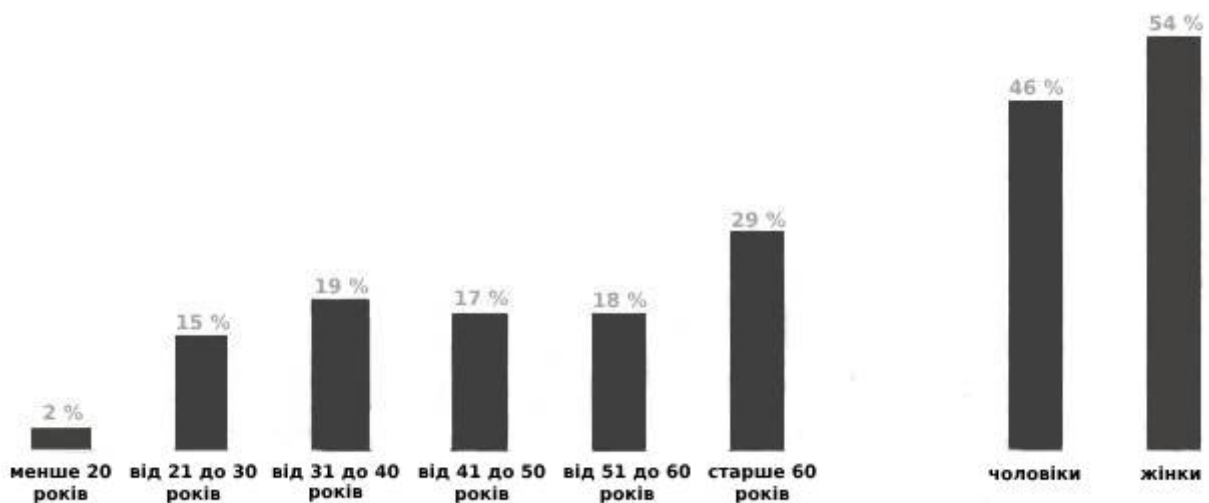


Рис. 1. Віковий склад респондентів

На середньому рівні своє матеріальне становище оцінили 35% респондентів. Ще 38% вважають, що їхній достаток нижчий за середній. Високо оцінила себе за цим показником менша частка – 19% досліджуваних (див. рис. 2).

За видами діяльності розподіл вибірки такий (див. рис. 3).

Рівень поінформованості населення про проблеми корупції та заходи, які влада приймає для протидії корупції, є важливим компонентом, що визначає загальне сприйняття громадянами ступеня корумпованості органів влади. У ході дослідження респондентам ставилося питання щодо рівня обізнаності з приводу заходів влади для протидії корупції (див. рис. 4).

У результаті всього 16,1% опитаних респондентів такі заходи відомі, вони постійно стежать за ними. 28,3% стверджують, що про заходи протидії корупції їм відомо, але спеціально вони не стежать за ними. 13,1% опитаних респондентів нічого не знають про ці заходи. Третина опитаних (34,6%) щось чула, але нічого певного згадати про ці заходи не можуть. Такі показники свідчать про високий рівень правового нігілізму населення України, недовіри до органів державної та муніципальної влади, а також відсутності активної громадянської позиції у питаннях протидії корупції.

Також на респондентах була проведена оцінка інваріантності шкали довіри Ямагіші. Представлено статистики погодження для конфігураційної,



Рис. 2. Матеріальне становище респондентів



Рис. 3. Види діяльності респондентів

метричної та скалярної інваріантності. З табл. 1 можна бачити, що підсумкова модель має досить хороші показники конфігураційної інваріантності, а також високі показники метричної ($CFI < 0,01$) і скалярної інваріантності ($CFI < 0,01$). Це дозволяє нам порівнювати середні значення показників індексу генералізованої довіри, отримані у різних групах. Проведено мультигруповий аналіз впливу цінностей та довіри на ставлення особистості до корупції. У табл. 2 представлені статистики погодження для конфігураційної та метричної інваріантностей моделі впливу цінностей та довіри на прийнятність корупції у чотирьох вибірках.

У результаті всього 16,1% опитаних респондентів такі заходи відомі, вони постійно стежать за ними. 28,3% стверджують, що про заходи протидії корупції їм відомо, але спеціально вони не стежать за ними. 13,1% опитаних респондентів нічого не знають про ці заходи. Третина опитаних (34,6%) щось чула, але нічого певного згадати про ці заходи не можуть. Такі показники свідчать про високий рівень правового нігілізму населення України, недовіри до органів державної та муніципальної влади, а також відсутності

активної громадянської позиції у питаннях протидії корупції.

Також на респондентах була проведена оцінка інваріантності шкали довіри Ямагіші. Представлено статистики погодження для конфігураційної, метричної та скалярної інваріантності. З табл. 1 можна бачити, що підсумкова модель має досить хороші показники конфігураційної інваріантності, а також високі показники метричної ($CFI < 0,01$) і скалярної інваріантності ($CFI < 0,01$). Це дозволяє нам порівнювати середні значення показників індексу генералізованої довіри, отримані у різних групах. Проведено мультигруповий аналіз впливу цінностей та довіри на ставлення особистості до корупції. У табл. 2 представлені статистики погодження для конфігураційної та метричної інваріантностей моделі впливу цінностей та довіри на прийнятність корупції у чотирьох вибірках.

З табл. 2 можна бачити, що підсумкова модель має досить хороші показники конфігураційної інваріантності, а також задовільні показники метричної ($\Delta CFI = 0,01$) інваріантності. Це дозволяє нам порівнювати стандартизовані регре-



Рис. 4. Рівні обізнаності респондентів протидії корупції

Таблиця 1
Статистика погодження моделей мультигрупового конфірматорного факторного аналізу для шкали довіри

Модель інваріантності	CFI	ΔCFI	Значення RMSEA	Верхня межа 90% довірчого інтервалу RMSEA	AIC	X-квадрат	Ступені свободи
Конфігураційна	0,965	–	0,055	0,068	197,3	101,4	36
Метрична	0,967	0,002	0,045	0,056	179,4	113,4	51
Скалярна	0,967	0,0	0,044	0,055	276,4	116,4	54

Таблиця 2

**Статистика погодження моделей мультигрупового конфірматорного факторного аналізу
для моделі впливу цінностей та довіри на прийнятність корупції**

Модель інваріантності	CFI	Δ CFI	Значення RMSEA	Верхня межа 90% довірчого інтервалу RMSEA	AIC	X-квадрат	Ступені свободи
Конфігураційна	0,999	–	0,022	0,068	429,2	212	4
Метрична	0,988	0,011	0,025	0,043	415,0	188	28

сійні коефіцієнти, що характеризують вплив цінностей та довіри на підсумковий показник прийнятності корупції у чотирьох групах, що розглядаються. У табл. 3 представлені стандартизовані коефіцієнти регресії, які є універсальними для всіх чотирьох груп. За підсумками мультигрупового аналізу ми можемо сказати, що такі цінності, як «Влада домінування» та «Влада-ресурси» (на рівні тенденції), є універсальними факторами, що сприяють підвищенню прийнятності корупції для особистості. Таким чином, цінність «Влади» є єдиною цінністю, що підвищує прийнятність корупції для особи. До цінностей, які є культурно-універсальними факторами зниження прийнятності корупції для особистості, належать «Конформізм-правила» та «Універсалізм-турбота» про інших. Тепер ми можемо стверджувати універсальність цього впливу. У процесі мультигрупового аналізу несподівано було отримано статистично значимий негативний зв'язок цінностей «Досягнення» за підсумковим показником шкали прийнятності корупції. Ми очікували, що зв'язок цієї цінності зі схваленням корупції буде позитивним, припускаючи, що чим найбільш орієнтована людина на досягнення, тим менш вона схильна озиратися на наявні правила та стандарти і може заради досягнення своїх цілей відійти від правил. Проте, за теорією Ш. Шварца, цінність «Досягнення» характеризує мотивацію досягнення успіху відповідно до соціальних стандартів (норм). Цим пояснюється її негативний вплив на прийнятність корупції для особистості. В процесі аналізу зв'язків в окремих групах вплив цієї цін-

ності не досягав необхідного рівня значущості, але у мультигруповому аналізі ефективність цієї цінності виявилася все-таки статистично значущою. Таким чином, статистично значущий зв'язок був виявлений, але він виявився протилежним припущенню, сформульованому в гіпотезі.

«Генералізована довіра» так само, як і на окремих вибірках, не продемонструвала зв'язку з прийнятністю корупції.

На додаток до всіх вищеописаних результатів зазначимо, що ми також оцінювали вплив на прийнятність корупції соціально-демографічних характеристик респондентів: статі, віку та освіти. У жодній із груп статистично значущого впливу демографічних змінних на прийнятність корупції не виявлено. Ці результати говорять про те, що прийнятність корупції для особистості перебуває під впливом більш складних і глибинних психологічних факторів, зокрема, як було показано в дослідженні, низки цінностей.

Підвищення рівня громадської готовності до боротьби з корупцією на основі моральних переконань вимагає комплексного підходу та співпраці між урядом, громадянським суспільством та іншими зацікавленими сторонами. Ось деякі рекомендації для досягнення цієї мети на основі досягнутих результатів:

1. Освіта та інформаційна робота:
 - впровадження антикорупційних тем у шкільну та університетську програми для формування антикорупційної свідомості у молоді;
 - забезпечення доступу до об'єктивної інформації про наслідки корупції та методи її запобігання.

Таблиця 3

Універсальні зв'язки цінностей та генералізованої довіри з прийнятністю корупції

Модель інваріантності	Стандартизований коефіцієнт регресії	Рівень значущості
Комформізм – правила	-0,236	0,001
Самостійність – вчинки	-0,01	0,798
Універсалізм – турбота про інших	-0,175	0,001
Влада – домінування	0,147	0,001
Безпека – особиста	0,034	0,348
Влада – ресурси	0,087	0,064
Генералізована довіра	0,007	0,849

2. Зміцнення правової бази:
 - підтримка та вдосконалення антикорупційного законодавства;
 - забезпечення незалежного судового процесу та належного покарання корупціонерів.
 3. Розвиток антикорупційних інституцій:
 - зміцнення ролі та повноважень антикорупційних органів і служб, таких як антикорупційне бюро;
 - забезпечення їх фінансової незалежності та надання їм необхідних ресурсів.
 4. Підвищення участі громадян:
 - залучення громадських організацій та активістів до антикорупційних ініціатив та контролю за владою;
 - створення механізмів для звернень громадян щодо корупційних випадків та їхнього розслідування.
 5. Співпраця з бізнес-спільнотою:
 - запровадження етичних стандартів та практик у бізнесі з метою зменшення корупції в комерційних угодах.
 6. Прозорість та відкритість:
 - забезпечення відкритості бюджетного процесу та витрат державних коштів;
 - публікація інформації про діяльність державних органів та результати аудитів.
 7. Нагородження та відзначення героїв антикорупційної боротьби:
 - встановлення нагород та почесних звань для осіб, які активно борються з корупцією та виявляють моральну стійкість.
 8. Міжнародне співробітництво:
 - залучення до міжнародних ініціатив та обмін досвідом у сфері антикорупційних заходів.
 9. Моніторинг та оцінка:
 - проведення регулярного моніторингу та оцінки ефективності антикорупційних заходів та програм.
- Ці рекомендації можуть стати основою для розвитку комплексної стратегії боротьби з коруп-

цією, заснованої на моральних переконаннях та громадській готовності. Важливо враховувати, що успіх у цьому напрямі вимагає тісної співпраці всіх зацікавлених сторін та постійного моніторингу та вдосконалення заходів.

Висновки. Моральні переконання відіграють важливу роль у формуванні громадської готовності до боротьби з корупцією. Проведене дослідження вивчало вплив моральних цінностей та переконань на ставлення громадян до корупції та їхню готовність діяти проти цього злочинного явища. Дослідження показало, що існують тісні зв'язки між моральними переконаннями і ставленням до корупції. Громадяни, які вважають моральні цінності важливими у своєму житті, частіше схильні вважати корупцію неприйнятною і виявляти бажання боротися з нею. Це свідчить про те, що національні програми та ініціативи, спрямовані на формування моральних цінностей та усвідомлення шкідливості корупції, можуть мати значущий вплив на громадську готовність до боротьби з цією проблемою.

Також дослідження підкреслило важливість освіти, релігії та культурних особливостей як зовнішніх факторів, які можуть впливати на формування моральних переконань. Освіта та інформованість суспільства про корупцію можуть підсилити готовність громадян боротися з цим явищем.

Узагальнюючи результати, ми можемо визнати, що розуміння ролі моральних переконань у формуванні громадської готовності до боротьби з корупцією є важливим кроком у розробці більш ефективних антикорупційних стратегій і програм. Збереження та посилення моральних цінностей у суспільстві може сприяти більш широкому прийняттю антикорупційних заходів та сприяти створенню чеснішого та більш прозорого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акімов О. О. Психологічні аспекти проявів корупції в державному управлінні. Державне управління: теорія та практика. 2014. № 1. С. 181–188.
2. Клименко І. В. Формування антикорупційної культури особистості майбутнього правоохоронця в системі вищих навчальних закладів МВС України. *Проблеми сучасної психології*. 2017. Вип. 37. С. 131–142.
3. Лозинський О. М. Соціально-психологічні чинники відтворення корупціогенної політичної культури. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»*. 2014. Вип. 2. С. 208–220.
4. Натуркач Р. П. Корупція як соціально-психологічний «феномен» українського суспільства. *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2016. № 7. С. 34–40.
5. Саламатов В. О. Соціально-психологічні й організаційні підґрунтя корупції. *Психологія і особистість*. 2012. № 2. С. 68–80.
6. Скрипник А. Освіта, індекс сприйняття корупції та мотиваційні моделі корупційної поведінки. *Економіка України*. 2010. № 2. С. 59–71.
7. Шинкаренко І. О. Соціально-психологічні детермінанти корупційної поведінки працівників поліції. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2016. № 1. С. 316–321.

8. Ampratwum, Edward Fokuoh. The Fight Against Corruption and its Implications for Development in Developing and Transition Economies. *Journal of Money Laundering Control*. 2008. 11(1): 76–87.
9. DeCelles, Katherine A., D. Scott DeRue, Joshua D. Margolis, and Tara L. Ceranic. Does Power Corrupt or Enable? When and Why Power Facilitates Self-Interested Behavior. *Journal of Applied Psychology*. 2012. 97(3): 681.
10. Moore C. Moral disengagement in processes of organizational corruption. *J. Bus. Ethics*. 2008. № 80. P. 129–139.
11. Rusch J. The Social Psychology of Corruption. Paper presented at the 2016 OECD Integrity Forum. 2016.
12. Zaloznaya M. The Social Psychology of Corruption: Why It Does Not Exist and Why It Should. *Sociology Compass*, 2017. 8(2): 187–202.
13. Žemojtel-Piotrowska M., Marganski A., Baran T., & Piotrowski J. Corruption and sexual scandal: The importance of politician gender. *Anales de Psicología*, 2017. 33(1), 133–141. URL: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.229171>

REFERENCES

1. Akimov, O. O. (2014). Psihologichni aspekti proyaviv koruptsiyi v derzhavnomu upravlinni. *Derzhavne upravlinnya: teoriya ta praktika*. № 1, p. 181–188 [in Ukrainian].
2. Klimenko, I. V. (2017). Formuvannya antikoruptsiynoyi kulturi osobistosti maybutnogo pravoohorontsya v sistemi vischih navchalnih zakladiv MVS Ukraine. *Problemi suchasnoyi psihologiyi*. Vip. 37, p. 131–142 [in Ukrainian].
3. Lozinskiy, O. M. (2014). Sotsialno-psihologichni chinniki vidtvorennya koruptsiogennoyi politichnoyi kulturi. *Naukoviy visnik Lvivskogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav. Seriya: Psihologichna*. Vip. 2, p. 208–220 [in Ukrainian].
4. Naturkach, R. P. (2016). Koruptsiya yak sotsialno-psihologichniy «fenomen» ukrayinskogo suspilstva. *Byuleten Ministerstva yustitsiyi Ukrainyi*. № 7, p. 34–40 [in Ukrainian].
5. Salamatov, V. O. (2012). Sotsialno-psihologichni y organizatsiyni pidgruntya koruptsiyi. *Psihologiya i osobistist*. № 2, p. 68–80 [in Ukrainian].
6. Skripnik, A. (2010). Osvita, Indeks spriynyattya koruptsiyi ta motivatsiyni modeli koruptsiynoyi povedynki. *Ekonomika Ukrainyi*. № 2, p. 59–71 [in Ukrainian].
7. Shinkarenko, I. O. (2016). Sotsialno-psihologichni determinanti koruptsiynoyi povedynki pratsivnikiv politsiyi. *Naukoviy visnik Dnipropetrovskogo derzhavnogo universitetu vnutrishnih sprav*. № 1, p. 316–321 [in Ukrainian].
8. Ampratwum, Edward Fokuoh. (2008). The Fight Against Corruption and its Implications for Development in Developing and Transition Economies. *Journal of Money Laundering Control*, 11(1). 76–87 [in USA].
9. DeCelles, Katherine A., D. Scott DeRue, Joshua D. Margolis, and Tara L. Ceranic. (2012). Does Power Corrupt or Enable? When and Why Power Facilitates Self-Interested Behavior. *Journal of Applied Psychology*. 97(3): 681 [in USA].
10. Moore, C. (2008). Moral disengagement in processes of organizational corruption. *J. Bus. Ethics*. № 80, p. 129–139 [in USA].
11. Rusch, J. (2016). The Social Psychology of Corruption. Paper presented at the 2016 OECD Integrity Forum [in USA].
12. Zaloznaya, M. (2017). The Social Psychology of Corruption: Why It Does Not Exist and Why It Should. *Sociology Compass*, 8(2): 187–202 [in USA].
13. Žemojtel-Piotrowska, M., Marganski, A., Baran, T., & Piotrowski, J. (2017). Corruption and sexual scandal: The importance of politician gender. *Anales de Psicología*, 33(1), 133–141. Retrieved from: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.229171> [in USA].

ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛО-ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Кетлер-Митницька Т. С.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та соціальної роботи

Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради

вул. Наукового містечка, 59, Запоріжжя, Україна

orcid.org/0000-0002-1665-4282

catmeatt@gmail.com

Ключові слова: *смысло-життєві орієнтації, соціономічні спеціальності, цілі життя, процес життя, результат життя, локус контролю – Я, локус контролю – життя.*

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей смысло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей. Показано, з одного боку, необхідність у кваліфікованій допомозі населенню щодо подолання спровокованої війною смыслової кризи та, з іншого боку, труднощі осмислення травматичного досвіду самими фахівцями та студентами допомагаючих професій. Теоретично з'ясовано професійно важливі особливості смысло-життєвих орієнтацій здобувачів вищої освіти із соціономічних спеціальностей, зокрема реалістичність, конструктивність та оптимальність. Емпірично виявлено, що в умовах війни найбільша частка здобувачів вищої освіти із соціономічних спеціальностей має середній рівень смысло-життєвих орієнтацій за загальною шкалою. На другому місці за ступенем поширеності – низький рівень. Приблизно чверть опитаних не вважає життя насиченим важливими подіями, не має чітких цілей та не вважає себе спроможними впливати на долю. Найменша частка респондентів має високий рівень смысло-життєвих орієнтацій. Щодо інших шкал тесту найбільша частка опитаних з високим рівнем виявлена за шкалами «цілі життя» та «локус контролю – Я». Найбільше опитаних із середніми показниками виявлено за шкалами «результат життя» та «локус контролю – життя». Найбільше студентів з низьким рівнем виявлено за шкалою «процес життя». Третина опитаних не вдоволені своїм життям під час війни, вважає його не цікавим та беззмістовним. Так, результати можуть свідчити про недостатню готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Дані, отримані в ході дослідження, підтвердили гіпотези про існування статистично значущого зв'язку між показниками смысло-життєвих орієнтацій та віком респондентів, загальним показником сформованості смысло-життєвих орієнтацій та курсом навчання. Спростовано гіпотезу, що існує статистично значущий зв'язок між показниками сформованості смысло-життєвих орієнтацій та статтю респондентів. Для пояснення отриманих результатів доцільно встановити зв'язки показників смысло-життєвих орієнтацій з іншими особистісними властивостями.

FEATURES OF MEANINGFUL LIFE ORIENTATIONS OF SOCIONOMIC SPECIALTIES STUDENTS IN THE CONDITIONS OF WAR

Ketler-Mytnytska T. S.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Psychology and Social Work Department

Municipal Institution of Higher Education “Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy” of Zaporizhzhia Regional Council

Naukove Mistechko str., 59, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0002-1665-4282

catmeatt@gmail.com

Key words: *meaningful life orientations, socionomic specialties, life goals, life process, life result, locus of self-control, locus of life-control.*

The article presents the results of an empirical study of the features of the socionomic specialties students' meaning-life orientations. It shows, on the one hand, the need for qualified assistance to the population in overcoming the crisis of meaning provoked by the war and, on the other hand, the difficulty of understanding the traumatic experience by specialists and students of helping professions. Theoretically found that the professionally important features of the meaning-life orientations of university students in socionomic specialties are realism, constructiveness, and optimality. Empirically found that in the conditions of war, the largest share of socionomic specialties students has an average level of meaning-life orientations on a general scale. The second most common is the low level. About a quarter of those surveyed do not consider life full of important events, do not have clear goals, and do not consider themselves capable of influencing fate. The smallest share of respondents has a high level of meaning-life orientations. As for other scales of the test, the largest share of respondents with a high level was found on the scales “life goals” and “locus of self-control”. Most respondents with average indicators were found on the scales “result of life” and “locus of self-control”. Most students with a low level were found on the “life process” scale. A third of the respondents are not satisfied with their life during the war, they consider it uninteresting and meaningless. Thus, the results may indicate insufficient readiness of higher education applicants for future professional activities. The data obtained in the study confirmed the hypotheses of the statistically significant relationship between the indicators of meaningful life orientations and the age of the respondents, the general indicator of meaningful life orientation formation, and the year of studying. The hypothesis that there is a statistically significant relationship between the indicators of the meaning-life orientation formation and the gender of the respondents was refuted. To explain the obtained results, it is advisable to reveal the relationship between indicators of meaning-life orientations and other personal features.

Постановка проблеми. Воєнні події справили глибокий вплив на перебіг особистісного розвитку українців. Травматичні переживання призвели до смислової кризи, глибинної зміни уявлень про себе, інших людей та життя загалом. Це вимагає від фахівців соціономічної сфери готовності до надання кваліфікованої допомоги населенню щодо розв'язання питань відновлення психологічного благополуччя, в тому числі й на рівні смислового пошуку. Своєю чергою здатність надавати таку допомогу передбачає сформованість смис-

ло-життєвих орієнтацій спеціалістів допомагаючих професій, їх здатність зберегти смислову насиченість та керованість власного життя.

Водночас, як зауважують А. Мельничук і Т. Комар, під час війни саме працівники соціономічних професій перебувають у зоні підвищеного ризику професійного вигорання через постійне спілкування з постраждалими та напруженість своєї діяльності [1, с. 65–66]. Крім того, як вважає О. Пінчук, працівники соціономічної сфери в умовах війни гостро переживають стрес,

оскільки мають високий рівень емпатійності, при цьому їм постійно доводиться емоційно занурюватися у трагічні події з життя клієнтів, підпадаючи під вплив колективної психологічної травми. Крім того, ці спеціалісти відчувають інформаційне перевантаження, отримують багато повідомлень від клієнтів та установ, тому не завжди мають час та можливість усвідомити та відсторонено оцінити відомості, що надходять [2, с. 41–42].

Ситуація, що склалася, значно підвищує вимоги щодо готовності студентів до майбутньої професійної діяльності в реаліях війни та післявоєнний період. Проте ціннісно-сміслова сфера молоді також підпадає під дію негативних чинників. Труднощі конструктивного осмислення власного життя під час війни О. Шатілова розкрила на прикладі майбутніх психологів, які часто переживають свою недостатню готовність до волонтерської діяльності, відчувають страх зробити гірше та почуття провини за неспроможність якісно допомогти людям та собі [3, с. 44–45]. Переживання студентами смислової кризи може значно ускладнити їхню майбутню професійну діяльність. З урахуванням важливості вищенаведеного ми проаналізували представленість такої проблематики у сучасних дослідженнях.

У результаті огляду психологічних джерел ми виявили, що європейські вчені зазвичай аналізують феномени смисло-життєвого самовизначення студентів закладів вищої освіти під час вивчення цінностей (S. Čerelová, S. Barnová [4]), песимістичних/оптимістичних життєвих орієнтацій (P. Sasvari [5]), моральних переконань (J. Knapík [6]) тощо. Українські науковці вивчають смисло-життєві орієнтації студентів як самостійний предмет дослідження. Зокрема, О. Васильченко, О. Льошенко та О. Чмір розглядають смисло-життєві орієнтації студентської молоді у контексті соціальних змін в українському суспільстві [7]. Інші вчені приділяють увагу віковим особливостям смислової сфери, зокрема О. Іванова, яка ґрунтовно аналізує особливості та психолого-педагогічні умови формування смисло-життєвих орієнтацій юнаків та дівчат [8], а також Л. Коломєць та Г. Шульга, які розкривають детермінанти осмисленості життя осіб юнацького віку [9].

Меншою мірою висвітлено смисло-життєві орієнтації саме студентів соціономічних спеціальностей. Я. Коряка висвітлює зв'язок смислових орієнтацій майбутніх психологів з їхньою поведінкою та ціннісною сферою [10]. J. Knapík на емпіричному матеріалі показує більшу вираженість моральних смислових орієнтацій студентів – майбутніх учителів порівняно зі здобувачами освіти непедагогічних спеціальностей [6, с. 131].

Збільшується кількість публікацій з проблематики особистісного зростання здобувачів вищої

освіти в умовах війни, зокрема дослідження А. Stadnik з колегами щодо особливостей психічного благополуччя та соціальної адаптації студентів залежно від наближення їх перебування до зони бойових дій [11, с. 22–28]. Водночас ми не виявили самостійних досліджень з питань смисло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей в умовах війни, у зв'язку з чим вирішили емпірично встановити особливості цього феномену.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження особливостей смисло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей в умовах війни.

Завдання дослідження:

- 1) встановити рівні смисло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей;
- 2) перевірити гіпотезу щодо існування статистично значущого зв'язку між показниками сформованості смисло-життєвих орієнтацій та віком респондентів;
- 3) перевірити гіпотезу щодо існування статистично значущого зв'язку між показниками сформованості смисло-життєвих орієнтацій та статтю опитаних;
- 4) перевірити гіпотезу щодо існування статистично значущого зв'язку між загальним показником сформованості смисло-життєвих орієнтацій та курсом навчання.

Результати дослідження. Поняття смисло-життєвих орієнтацій, запропоноване Д. Леонтьєвим, розглядається вітчизняними вченими як на рівні сенсу життя, так і у контексті вивчення цінностей, цілей або конкретних смислових конструктивів. І. Варє розуміє смисло-життєві орієнтації як складні соціально-психологічні утворення, які детермінують напрями соціалізації, життєві плани і стратегії, і, своєю чергою, зумовлюються цілями та цінностями. За І. Варє, смисло-життєві орієнтації виступають критеріями самоактуалізації, основним з яких є осмисленість життя. Смысл життя як динамічна система включає у себе суб'єктивні смисли особистості і вважається ширшим за змістом поняттям, ніж смисло-життєві орієнтації [12, с. 107–108].

Д. Похилько та Л. Перелигіна розглядають смисло-життєві орієнтації як феномен свідомості, компонент структури особистості, механізм регуляції поведінки, спілкування та діяльності. Авторки наводять характеристики смислу життя, які ми вважаємо цінними для студентів соціономічних спеціальностей, а саме реалістичність та конструктивність щодо впливу на особистісне становлення. Вчені зазначають, що у стані кризи особистість намагається знайти сенс у життєвій ситуації, інтерпретувати важкий емоційний досвід. Це призводить до перебудови її внутрішнього світу

та зміни індивідуальних сенсів: життя перестає сприйматися як належне, цінності змінюються на більш альтруїстичні, посилюється спрямованість на пізнання та саморозвиток [13, с. 107–110].

У контексті вивчення вікових особливостей юності О. Іванова визначає поняття «смысло-життєві орієнтації особистості юнацького віку» як індивідуальну ієрархічну структуру усвідомлених й актуальних цінностей-цілей, що становлять особистісний смисл і визначають життєві сфери та вектори діяльності в період юнацтва. Вчена пов'язує формування смислів з прийняттям юнаками та дівчатами відповідальності за власне життя, свідомим вибором певних цінностей, усвідомленням своїх мотивів та почуттів. Дослідниця підкреслює, що тільки реалістичні та оптимальні смисли зумовлюють адекватність самооцінки та здатність якомога більш об'єктивно ставитися до себе, своїх можливостей. Ми поділяємо думку вченої, що оптимальність смысло-життєвих орієнтацій юнацтва означає придатність щодо забезпечення високої якості життя [8, с. 34–47]. Вважаємо оптимальність смысло-життєвих орієнтацій професійно важливою для соціономічних спеціальностей властивістю, оскільки вона може виступати одним із чинників відновлення психологічного благополуччя, задоволеності життям.

Емпіричне дослідження смысло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей в умовах війни здійснено у жовтні 2022 року на базі Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) на платформі Online Test Pad. Вибірку становили 244 студенти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти за спеціальностями 053 «Психологія», 016 «Спеціальна освіта», 013 «Початкова освіта», 231 «Соціальна робота».

У дослідженні використано тест смысло-життєвих орієнтацій (за Д. Леонтьєвим), який є адаптацією тесту «Purpose-in-Life Test» Дж. Крамбо та Л. Махоліка [14, с. 108–111], методи математичної статистики – критерій кореляції Пірсона та однофакторний дисперсійний аналіз (у програмі IBM SPSS Statistics 21).

Для виконання першого завдання дослідження встановлено відсоток респондентів з низьким, середнім та високим рівнями кожної шкали тесту смысло-життєвих орієнтацій (табл. 1).

Як видно з табл. 1, за всіма шкалами домінує середній рівень сформованості смысло-життєвих орієнтацій.

Найбільше респондентів з високим рівнем виявлено за шкалами «цілі» (26,6%) та «локус контролю – Я» (22,5%). Це означає, що в умовах війни близько чверті опитаних студентів соціономічних спеціальностей мають чіткі цілі на майбутнє та вважають себе сильними особистостями, здатними будувати життя відповідно до своїх цілей та уявлень про його зміст. Вважаємо доцільним доповнити ці дані висновками європейських дослідниць S. Čerelová та S. Barnová, які емпірично виявили значущість для смыслової насиченості життя студентів фокусування на таких цілях, як отримання освіти, накопичення професійно важливих знань та підвищення економічного благополуччя. Вираженість цих цілей як мотиваторів відповідної діяльності сприяє кращому осмисленню перспектив життєвого шляху студентською молоддю [4, с. 78–79].

Домінування середнього рівня зафіксовано за шкалами «результат життя» (68,1%) та «локус контролю – життя» (68%). Такі респонденти мають помірну вдовolenість прожитими роками та середньо виражену переконаність у підвладності життя контролю людей, їх свідомому вибору.

Низький рівень переважає за шкалою «процес життя» (33,2%). За цією ж шкалою виявлено найменшу частку студентів з високим рівнем сформованості смысло-життєвих орієнтацій (6,1%). Це свідчить про невдоволеність опитаних своїм теперішнім життям, переживання ними нестачі цікавих, емоційно насичених та сповнених смыслом подій. Отриману інформацію можна пояснити емпіричними даними О. Васильченко, О. Льошенко та О. Чмір щодо існування тісного зворотного зв'язку між задоволенням студентів від процесу їхнього життя та домінуванням цінностей суспільної сфери [7, с. 167], що характерно для

Таблиця 1

Рівні смысло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей

Рівні	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень		
	Шкали	Кількість осіб	Відсоток	Кількість осіб	Відсоток	Кількість осіб	Відсоток
Цілі		48	19,7	131	53,7	65	26,6
Процес		81	33,2	148	60,7	15	6,1
Результат		45	18,4	166	68,1	33	13,5
Локус контролю – Я		44	18,1	145	59,4	55	22,5
Локус контролю – життя		42	17,2	166	68	36	14,8
Загальний показник		60	24,6	147	60,2	37	15,2

майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Студенти глибоко занурені у проблематику українського суспільства, зумовлену воєнними діями, через що частково переживають страждання людей, які втратили близьких чи зазнали інші травми під час війни. Крім того, домінування низького рівня може зумовлюватися поширеним в юності переконанням у нездатності контролювати своє життя, виявленими Л. Коломоєць та Г. Шульгою. Така вікова особливість пояснюється відсутністю або недостатністю професійної майстерності, авторитету, досвіду прийняття самостійних рішень та успішного розв'язання труднощів [9, с. 44].

За загальною шкалою у респондентів переважає середній рівень (60,2%), менш виражений низький рівень (24,6%), а найменшою мірою представлено високий рівень сформованості смисло-життєвих орієнтацій (15,2%). Отже, більшість опитаних студентів соціономічних спеціальностей мають середній рівень осмисленості минулого, теперішнього та майбутнього життя як керованого людиною процесу. Приблизно чверть респондентів не відчуває осмисленості та керованості подій власного життя. Це свідчить про ймовірну недостатню готовність до надання професійної допомоги населенню у воєнних та повоєнних умовах, оскільки є ознакою нерозв'язаних проблем власного особистісного становлення. Тільки незначна частина опитаних здатна бачити смисл і відчуває, що має вплив на своє життя в умовах війни.

Для виконання другого завдання дослідження здійснено перевірку гіпотези, що існує статистично значущий зв'язок між показниками сформованості смисло-життєвих орієнтацій та віком опитаних. Застосування критерію кореляції Пірсона для $n=244$ виявило наявність високо значущих прямих кореляцій віку опитаних та всіх шкал тесту: життєвих цілей ($r=0,366$, $p\leq 0,01$); загального показника ($r=0,324$, $p\leq 0,01$); процесу ($r=0,312$, $p\leq 0,01$); результату ($r=0,282$, $p\leq 0,01$); локусу контролю – життя ($r=0,286$, $p\leq 0,01$); локусу контролю – Я ($r=0,266$, $p\leq 0,01$). Як бачимо, наявність чітких цілей, загальна сформованість життєвих смислів та задоволення від процесу життя залежать від віку опитаних студентів соціономічних спеціальностей більшою мірою, ніж інші прояви смисло-життєвих орієнтацій. Це підтверджує важливість наявності життєвого досвіду для осмислення та розуміння поточних подій, здатності бачити перспективу на майбутнє та знаходити причини радити життю навіть у кризових умовах.

Для виконання третього завдання дослідження здійснено перевірку гіпотези, що існує статистично значущий зв'язок між показниками сформованості смисло-життєвих орієнтацій та статтю

респондентів. Застосування однофакторного дисперсійного аналізу засвідчило відсутність зв'язку між цими перемінними (для кожної зі шкал тесту). Отримані дані узгоджуються з результатами емпіричного дослідження P. Sasvari, яке не виявило зв'язків між життєвими орієнтаціями та статтю опитаних студентів Угорщини [5, с. 9].

Для виконання четвертого завдання дослідження здійснено перевірку гіпотези, що існує статистично значущий зв'язок між загальним показником сформованості смисло-життєвих орієнтацій та курсом навчання. Застосування кореляційного аналізу (для порядкових шкал) встановило наявність позитивної кореляції ($r=0,196$, $p\leq 0,01$), що свідчить про більш сформовані смисло-життєві орієнтації у студентів магістратури. Це може пояснюватися віковими розбіжностями: студенти-магістранти старші, тому мають більше досвіду в осмисленні та подоланні кризових явищ, а також у виконанні професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей смисло-життєвих орієнтацій студентів соціономічних спеціальностей. Показано необхідність кваліфікованої допомоги населенню щодо подолання спровокованої війною смислової кризи та недостатню готовність до її надання майбутніх фахівців соціономічної сфери. Теоретично встановлено, що важливими для студентів допомагаючих професій особливостями смисло-життєвих орієнтацій є їх реалістичність, конструктивність та оптимальність. Емпірично виявлено, що в умовах війни найбільша частка здобувачів вищої освіти із соціономічних спеціальностей має середній рівень смисло-життєвих орієнтацій (загальна шкала). На другому місці за ступенем поширеності – низький рівень смисло-життєвих орієнтацій. Приблизно чверть опитаних не вважає життя насиченим важливими подіями, не має чітких цілей та не вважає себе спроможними впливати на долю. Щодо інших шкал тесту, то найбільша частка опитаних з високим рівнем виявлена за шкалами «цілі життя» та «локус контролю – Я». Найбільше опитаних із середніми показниками виявлено за шкалами «результат життя» та «локус контролю – життя». Найбільше студентів з низьким рівнем виявлено за шкалою «процес життя». Третина опитаних не вдоволена своїм життям під час війни, вважає його нецікавим та беззмістовним. Це викликає занепокоєння, оскільки може свідчити про недостатню готовність здобувачів вищої освіти до надання професійної допомоги населенню України у воєнних та повоєнних умовах.

Отримані дані підтвердили гіпотезу про існування статистично значущого зв'язку між показниками смисло-життєвих орієнтацій та віком

респондентів. Всі шкали тесту мають стійкі кореляції з віком, а найвищі значення кореляції – шкали «цілі життя», загальна шкала, «процес життя». Спростовано гіпотезу, що існує статистично значущий зв'язок між показниками сформованості смисло-життєвих орієнтацій та статтю респондентів. Підтверджено гіпотезу щодо існування зв'язку між загальним показником сформованості смисло-життєвих орієнтацій

та курсом навчання. Більшість студентів магістратури мають показники вищі за бакалаврів, бо мають більше життєвого та професійного досвіду.

Для пояснення отриманих результатів доцільно встановити зв'язки показників смисло-життєвих орієнтацій з іншими особистісними властивостями опитаних, що і становить перспективу наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельничук А. Ю., Комар Т. В. П'ятикроковий алгоритм проведення супервізії фахівців соціономічного профілю засобами позитивної психотерапії Н. Пезешкіана. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. Т. 33(72). № 3. С. 65–70.
2. Пінчук О. І. Інформаційний стрес як фактор травматизації працівників соціономічних професій в умовах війни. *Актуальні проблеми фахової підготовки здобувачів спеціальності 053 «Психологія»* : збірник матеріалів Міжуніверситетського науково-практичного семінару, Київ, 18 листопада 2022 р. Київ, 2022. С. 39–42.
3. Шатілова О. С. Студенти-психологи в умовах війни: окремі стани та емоції. *Актуальні проблеми фахової підготовки здобувачів спеціальності 053 «Психологія»* : збірник матеріалів Міжуніверситетського науково-практичного семінару, Київ, 18 листопада 2022 р. Київ, 2022. С. 44–45.
4. Čepelová S., Barnová S. Quality of Life and Value Orientation of University Students in Middle-Adulthood. *Acta Educationis Generalis*. 2020. Volume 10, Issue 1. P. 68–80.
5. Sasvari P. Measuring Life Orientation of University Students. *Journal for Health Sciences*, 2018. Volume 8, Issue 1. P. 5–13.
6. Knapík J. The Moral Value Orientations of University Students. *Ad Alta*. 2020. Issue 10(1). P. 128–131.
7. Васильченко О.М., Льошенко О.А., Чмір О.В. Peculiarities of life-sense orientations of students of higher educational institutions. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2019. № 34. С. 160–170.
8. Іванова О.В. Психологічні особливості розвитку смисло-життєвих орієнтацій у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2018. 304 с.
9. Коломоєць Л. І., Шульга Г. Б. Психологічні детермінанти осмисленості життя в юнацькому віці. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : collective monograph*. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. P. 404–421.
10. Kariaka I. Value-sense Orientations as a Factor of Students-psychologists' Behavior Formation. *Science and Education*. 2017. Issue 11. P. 146–150.
11. Stadnik A. V., Melnyk Yu. B., Mykhaylyshyn U. B., de Matos M. G. Peculiarities of the Psychological Well-Being and Social Adaptation of Young Students and Cadets in Wartime Conditions. *International Journal of Science Annals*. 2023. Vol. 6. № 1. P. 22–30.
12. Варе І. С. Смисло-життєві орієнтації як суб'єктивна регулятивна система життєдіяльності особистості. Теоретична модель смисло-життєвих орієнтацій. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 1. С. 105–113.
13. Похилько Д. І., Перелигіна Л. А. Зміни смисло-життєвих орієнтацій особистості під впливом пандемії COVID-19. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2023. № 1(5). С. 107–118.
14. Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України : методичний посібник / Колесніченко О. С. та ін. ; за заг. ред. проф. І. І. Приходька. Харків : НАНГУ, 2020. С. 108–111.

REFERENCES

1. Melnychuk, A. Yu., & Komar, T.V. (2022). Piatykrokovyi alhorytm provedennia supervizii fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu zasobamy pozytyvnoi psykhoterapii N. Pezeshkiana [Five-step algorithm for supervision of specialists of socio-economic profile by means of N. Pezeshkian positive psychotherapy]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seria: Psykholohiia*. 33(72). № 3, 65–70 [in Ukrainian].
2. Pinchuk, O. I. (2022). Informatsiinyi stres yak faktor travmatyzatsii pratsivnykiv sotsionomichnykh profesii v umovakh viiny [Informational stress as a factor in the traumatization of socio-economic professions workers in the conditions of war]. *Aktualni problemy fakhovoi pidhotovky zdobuvachiv spetsialnosti 053 «Psykhologhiia»* : zb. materialiv Mizhuniversitytetskoho naukovo-praktychnoho seminaru. Kyiv, 39–42 [in Ukrainian].

3. Shatilova, O.S. (2022). Studenty-psykholohy v umovakh viiny: okremi stany ta emotsii [Psychology students in war conditions: individual states and emotions]. *Aktualni problemy fakhovoi pidhotovky здobuvachiv spetsialnosti 053 «Psykhologhiia»* : zb. materialiv. Kyiv : NUBiP Ukrainy. 44–45 [in Ukrainian].
4. Cepelová, S., Barnová, S. (2020). Quality of Life and Value Orientation of University Students in Middle-Adulthood. *Acta Educationis Generalis*. 10(1), 68–80 [in English].
5. Sasvari, P. (2018). Measuring Life Orientation of University Students. *Journal for Health Sciences*, 2018. 8(1). 5–13 [in English].
6. Knapik, J. (2020). The Moral Value Orientations of University Students. *Ad Alta*, 10(1), 128–131 [in English].
7. Vasilchenko, O., Lioshenko, O., & Chmir O. (2019). Peculiarities of life-sense orientations of students of higher educational institutions. *Legal Bulletin of «KROK» University*. 34, 160–170 [in English].
8. Ivanova, O. V. (2018). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku smyslo-zhyttievkykh orientatsii u yunatskomu vitsi [Psychological features of the development of meaning-life orientations in youth]: candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
9. Kolomiets, L. I., Shulga, G. B. (2021). Psykholohichni determinanty osmyslenosti zhyttia v yunatskomu vitsi [Psychological determinants of mindfulness in adolescence]. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* : collective monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 404–421 [in Ukrainian].
10. Kariaka, I. (2017). Value-sense Orientations as a Factor of Students-psychologists' Behavior Formation. *Science and Education*. 11, 146–150 [in English].
11. Stadnik, A. V., Melnyk, Yu. B., Mykhaylyshyn, U. B., & de Matos, M. G. (2023). Peculiarities of the psychological well-being and social adaptation of young students and cadets in wartime conditions. *International Journal of Science Annals*, 6(1), 22–30 [in English].
12. Vare, I.S. (2015). Smyslo-zhyttievi orientatsii yak sub'iektyvna rehuliatyvna systema zhyttiedialnosti osobystosti. Teoretychna model smyslo-zhyttievkykh orientatsii [Meaningful life orientations as a subjective regulatory system of an individual's life activities]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Odesa [in Ukrainian].
13. Pokhylko, D.I., Perelyhina, L.A. (2023). Zminy smyslo-zhyttievkykh orientatsii osobystosti pid vplyvom pandemii COVID-19 [Changes in the meaningful life orientations of the individual under the influence of the COVID-19 pandemic]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*. 1(5), 107–118 [in Ukrainian].
14. Prykladna psykhotodnostyka v Natsionalnii hvardii Ukrainy: metodychniy posibnyk (2020) [Applied psychodiagnostics in the National Guard of Ukraine: methodical guide] / Kolesnichenko O. S. ta in. Kharkiv : NANHU. 108–111 [in Ukrainian].

УДК 159.922.8:159.9.072
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4-5>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДОВІРИ ДО СЕБЕ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Кузьмич О. П.

*аспірантка кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0001-8406-8456
Sana.kuzmich26@gmail.com*

Ключові слова: довіра, довіра до себе, самоставлення, самооцінка, самоінтерес, аутосимпатія, самоповага, юнацький вік.

У статті аналізуються результати дослідження розвитку структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці. Метою дослідження є представлення та аналіз емпіричних показників розвитку структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці. Виділено основні структурні компоненти розвитку довіри до себе, а саме самоінтерес (когнітивний компонент), аутосимпатія (емоційно-ціннісний компонент) та самоповага (поведінковий компонент). Проведено порівняльний аналіз результатів дослідження студентів I та III курсів, що зумовлено завданням дослідження простежити особливості розвитку довіри до себе за допомогою вікових зрізів, відповідно до періодизації юнацтва: в ранньому юнацькому (17–18 років) та зрілому юнацькому (20–21 року) віці. З'ясовано, що когнітивний компонент довіри до себе, а саме інтерес до себе, розвинений у юнаків на рівні, вищому за середній: респонденти спрямовані на самопізнання, отримання інформації про себе, схильні до постійного вивчення свого внутрішнього світу, своїх спогадів, а також до аналізу власних можливостей, особистісного потенціалу. Емоційно-ціннісний компонент довіри до себе (аутосимпатія) в юнаків та дівчат обох вікових груп проявляється на середньому рівні, вказуючи на те, що в юнацькому віці особистості властиве прихильне ставлення до самої себе. Водночас юнаки та дівчата не завжди задоволені своїми певними якостями, зовнішніми даними, моделлю поведінки. Дослідження поведінкового компонента довіри до себе показало, що рівень самоповаги юнаків та дівчат обох вікових груп відповідає середньому рівню та має тенденцію до зростання в ході дорослішання. Респондентам властива наявність критичного ставлення до самих себе, вони прагнуть до розвитку власного «Я». Однак юнакам та дівчатам бракує віри у свої сили, здібності, енергії, самостійності, оцінки своїх можливостей, змоги контролювати власне життя та бути самопослідовними, розуміння самих себе. Дослідження довіри до себе в різних сферах життя засвідчило, що юнаки та дівчата більш схильні довіряти собі, ніж не довіряти, але рівень довіри до себе в досліджуваних є нестабільним: найвищий рівень довіри до себе зафіксовано у сфері організації та проведення дозвілля.

EMPIRICAL STUDY OF THE DEVELOPMENT OF STRUCTURAL COMPONENTS OF SELF-TRUST IN ADOLESCENT AGE

Kuzmych O. P.

Postgraduate Student at the Department of Psychology

Zaporizhzhia National University

Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0000-0001-8406-8456

Sana.kuzmich26@gmail.com

Key words: *trust, self-trust, self-presentation, self-assessment, self-interest, self-sympathy, self-esteem, adolescent age.*

This article analyzes the results of a study on the development of structural components of self-trust in adolescence. The purpose of the study is to present and analyze empirical indicators of the development of structural components of self-trust in adolescence. The main structural components of self-trust have been identified, namely self-interest (cognitive component), self-sympathy (emotional-value component), and self-esteem (behavioural component). A comparative analysis of the results of the study of students in the first and third courses was conducted, which was aimed at tracing the peculiarities of self-trust development using age cohorts, corresponding to the periodization of adolescence: early adolescence (17–18 years old) and mature adolescence (20–21 years old). It has been found that the cognitive component of self-trust, specifically self-interest, is developed in young men at a level higher than average: respondents are oriented towards self-discovery, obtaining information about themselves, inclined to constantly explore their inner world, memories, as well as to analyze their own abilities and personal potential. The emotional-value component of self-trust (self-sympathy) in young men and women in both age groups is manifested at an average level, indicating that in adolescence, individuals tend to have a favourable attitude toward themselves. At the same time, young men and women are not always satisfied with certain qualities, external characteristics, or behavioural models. Research on the behavioural component of self-trust showed that the level of self-esteem in young men and women of both age groups corresponds to an average level and tends to increase as they mature. Respondents exhibit a critical attitude toward themselves and aspire to develop their own “self”. However, young men and women lack confidence in their own strengths, abilities, energy, independence, self-assessment, self-control, self-consistency, and self-understanding. The study of self-trust in different life spheres revealed that young men and women are more inclined to trust themselves than not to trust themselves, but the level of self-trust in the studied group is unstable; the highest level of self-trust is observed in the sphere of leisure organization and conduct.

Постановка проблеми. Політичні та соціальні події, що відбуваються зараз в Україні, суттєво порушують у людей, а особливо у юних, відчуття довіри до соціуму, впевненості в майбутньому, довіри до себе як особистості, що здатна змінити ситуацію на краще, чи, принаймні, захистити себе та свій внутрішній простір. У разі слабко вираженого рівня довіри до себе юнаки та дівчата втрачають соціальні та особистісні орієнтири, розгублюються у складних чи екстремальних ситуаціях, складно налагоджують контакт з іншими людьми, невчасно звертаються за допомогою, опинившись

у непростих життєвих ситуаціях та, не маючи досить досвіду, не довіряють своїм відчуттям, знанням, рішенням. Від узгодженості структурних компонентів довіри до себе залежить гармонійний розвиток особистості, можливості її адаптації до соціальних змін.

У сучасній вітчизняній психології проблему розвитку довіри до себе та розгляд її структурних компонентів науковці розглядали як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Н. Гранкіна-Сазонова пов'язувала довіру з цінностями та формуванням життєстійкості [1]; Н. Єрмакова

дослідила стан узгодженості структурних компонентів довіри до себе [2]; О. Кожем'якіна розглядала взаємну конвертованість категорій довіри [3]; Н. Кравець досліджувала основні напрями вивчення довіри як соціально-психологічного феномену [4]; О. Лашко визначала факторну структуру розвитку довіри в юнацькому віці [5]; О. Малихіна вивчала психологічні умови формування компонентів довіри до себе [6]; О. Шевченко дослідила структуру та критерії прояву довіри до себе (самоцінність, самоприхильність, самоприйняття) [7]; С. Шевченко досліджувала особливості розвитку довіри до себе [8]. Науковці пов'язують розвиток довіри до себе з формуванням ціннісного ставлення до себе, інтересу до себе, рівнем аутосимпатії, самоповагою, самопізнанням.

Незважаючи на широкий спектр досліджень довіри як явища, у науковій літературі не досить уваги приділяється вивченню розвитку довіри до себе, зокрема дослідженню її складників. Водночас дослідження розвитку структурних компонентів розвитку довіри до себе набуває особливої актуальності у зв'язку із соціальною ситуацією як можливість допомогти юнакам та дівчатам зрозуміти самих себе, навчитись використовувати власні особистісні ресурси, підтримувати інших, визначити власну індивідуальність, сформувати власний світогляд та психологічно стійкі внутрішні опори.

Мета статті – представити та проаналізувати емпіричні показники дослідження розвитку основних структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці.

Результати дослідження. Довіра до себе – багатогранне явище, вона може підтримати юну особистість та допомогти знайти вихід у складних обставинах, допомогти адаптуватися до нових умов. Процес формування довіри до себе в юнацькому віці є складним, а тим паче в нестабільному та загрозливому соціальному середовищі. Цей процес передбачає формування ціннісного ставлення до самого себе, інтерес до власних думок та почуттів, готовність ставитись до себе як до повноцінної особистості, самопізнання. Гармонійний розвиток структурних компонентів довіри до себе в особистості дозволяє юнакам та дівчатам зайняти певну ціннісну позицію стосовно самих себе, до світу і, виходячи з цієї позиції, будувати власну життєву стратегію. Довіра до себе виступає додатковим чинником, який може сприяти зменшенню внутрішньої напруги, що викликана нерозумінням ситуації чи можливістю вплинути на неї.

Н. Шевченко зазначає, що довіра в житті людини виконує важливі фундаментальні функції, а саме: виступає умовою цілісної взаємодії людини та світу, виконує адаптаційну функцію

до навколишнього середовища, виконує функцію зв'язку людини зі світом у єдину систему, створює ефект цілісності буття людини, установлює міру відповідності поведінки людини, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як світу, так і самому собі [9]. На думку Л. Просандєєвої, в юнацькому віці відбувається нове осмислення ціннісного «Я», відбувається розширення автономності особистості, з'являється моральне сприйняття себе, відбувається пошук сенсу життя. Інтегруючи власне «Я», юнаки та дівчата починають прагнути до духовного зростання, особистого самовизначення та побудови ціннісного «Я» [10].

Дослідження особливостей розвитку структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці здійснювалось за такими критеріями, як: самоінтерес (когнітивний компонент), аутосимпатія (емоційно-ціннісний компонент), самоповага (поведінковий компонент).

Базою дослідження особливостей розвитку структурних компонентів довіри до себе стали Державний університету економіки та технологій (м. Кривий Ріг) та Запорізький національний університет.

Дослідницьку вибірку становили особи юнацького віку (17–20 років) – студенти I, III курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Загальна кількість досліджуваних – 290 осіб, з яких 146 студентів I курсу (17–18 років); 144 студенти III курсу (20–21 року).

Вибір як респондентів студентів саме I та III курсів зумовлений завданням дослідження простежити особливості розвитку довіри до себе за допомогою вікових зрізів відповідно до періодизації юнацтва [11, с.110; 12, с. 387]: в ранньому юнацькому (17–18 років) та зрілому юнацькому (20–21 року) віці.

Перейдемо до аналізу результатів дослідження структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці. У таблиці 1 представлено дані дослідження когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів довіри до себе за методикою «Тест-опитувальник самоствавлення».

У ході дослідження розвитку когнітивного компонента довіри до себе було оцінено наявність стійкого пізнавального ставлення до свого «Я»; усвідомлення цінності власної особистості для себе та для оточуючих; знання про себе і свої можливості та узагальнення внутрішнього досвіду. Отримані дані свідчать про те, що в ході дорослішання інтерес до себе зростає: 6,19 бала у досліджуваних I курсу та 6,40 бала у досліджуваних III курсу. Максимальна кількість балів за шкалою 8, тому показники самоінтересу в 19–20-річних юнаків мають тенденцію до високого рівня розвитку. Самоінтерес відображає міру близькості до самого себе, зокрема, інтерес до власних думок

Показники розвитку структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці

Курс	Самоінтерес (когнітивний компонент)	Аутосимпатія (емоційно-ціннісний компонент)	Самоповага (поведінковий компонент)
I	6,19	8,79	8,07
III	6,40	8,74	8,76
Накопичені частоти (%)	71,33	58,33	58,67

та почуттів, готовність спілкуватися із собою «на рівних», упевненість у своїй цікавості для інших.

Незважаючи на різницю в балах, показник накопичених частот за шкалою виявляється однаковим для обох груп досліджуваних – 71,33%. Тобто можна говорити про те, що інтерес до себе розвинений у юнаків та дівчат на рівні, вищому за середній. Це свідчить про те, що досліджувані юнацького віку спрямовані на самопізнання, отримання інформації про себе, схильні до постійного вивчення свого внутрішнього світу, своїх спогадів, а також до аналізу власних можливостей, особистісного потенціалу.

Перейдемо до результатів дослідження емоційно-ціннісного компонента довіри до себе, критерієм розвитку якого виступає аутосимпатія. Наявність в особистості аутосимпатії означає схвалення себе загалом та в істотних деталях довіру до себе й позитивну самооцінку; відсутність або недостатній рівень прояву аутосимпатії вказує на бачення у собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення та негативні емоційні реакції стосовно себе: роздратування, презирство, глузування тощо.

У досліджуваних обох вікових груп аутосимпатія проявляється на однаковому рівні – 8,79 бала у респондентів I курсу та 8,74 бала у респондентів III курсу. Максимальна кількість балів за шкалою 16, тому показники респондентів свідчать про середній рівень розвитку аутосимпатії (58,33%). Ймовірно, юнакам властиве прихильне ставлення до самих себе. Водночас вони не завжди задоволені своїми певними якостями, зовнішністю, моделлю поведінки тощо. В окремих випадках вони займають рефлексивну позицію стосовно себе, аналізуючи власні вчинки.

Слід відзначити, що аутосимпатія – це природний показник цілісності особистості: він не має на увазі безпідставного захоплення собою, а навпаки, є позитивною концепцією, яка дозволяє особистості виділити себе із загальної маси, водночас є запорукою становлення стійкої адекватної самооцінки. Деякі науковці (Л. Уелс, Дж. Марвел [13]; К. Роджерс [14]) розглядають симпатію (любов) до себе як аспект самоставлення, що має самооцінний та емоційний складники. Так, з позиції С. Саймондса [15] те, що люди відчува-

ють стосовно себе, зовсім не обов'язково визнається тим, наскільки вони вважають себе хорошими. Особа може проявляти симпатію до себе за якимись важливими критеріями навіть у разі низької самооцінки; і навпаки, особа може ставитися до себе з антипатією навіть у разі високої самооцінки.

Перейдемо до розгляду результатів дослідження поведінкового компонента довіри до себе, критерієм розвитку якого є самоповага. Процес формування самоповаги як складного психологічного феномену, що відображає міру ціннісного ставлення особистості до себе і своїх досягнень у різних сферах життя, зумовлюється зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників належать: повага інших, контакти зі значущими іншими, досвід спілкування та діяльності, ситуація успіху. Внутрішніми чинниками формування самоповаги є сталість і стійкість образу Я, мотив самоповаги, відчуття власної компетентності, досягнення успіху, незалежність і свобода в прийнятті рішень. В юнацькому віці становлення самоповаги зумовлене попереднім процесом формування особистості та переходить на новий рівень, коли загальна самооцінка відображає відповідність поведінки власним поглядам, переконанням і результатам діяльності [16; 17].

Отримані дані свідчать про те, що в ході дорослішання рівень самоповаги зростає: 8,07 бала у досліджуваних I курсу та 8,76 бала у досліджуваних III курсу. Максимальна кількість балів за шкалою 15, отже, показники самоповаги в 19–20-річних досліджуваних мають тенденцію до зростання. На думку деяких науковців [18], зростання рівня самоповаги є загальною віковою тенденцією в юнацькому віці, коли після закінчення школи трудова чи навчальна діяльність у вищому навчальному закладі починає «переважувати» негативний сімейний або шкільний досвід.

Водночас, незважаючи на різницю в балах, показник накопичених частот за шкалою виявляється однаковим для обох груп досліджуваних – 58,67%. Тобто рівень самоповаги юнаків зростає незначною мірою та проявляється в юнаків обох вікових груп на середньому рівні. Такі дані вказують на те, що респондентам властива наявність критичного ставлення до самих себе, вони прагнуть до розвитку власного «Я». Однак юнакам

бракує віри у свої сили, здібності, замало самостійності, реальної оцінки свого потенціалу та можливостей контролювати власне життя, бути самопослідовними, розуміти самих себе.

Підсумовуючи результати дослідження структурних компонентів довіри до себе, можна дійти висновку, що найбільш розвиненим у юнацькому віці є когнітивний компонент довіри до себе. Юнаки та дівчата спрямовані на самопізнання, отримання інформації про себе, схильні до постійного вивчення свого внутрішнього світу, своїх спогадів, а також до аналізу власних можливостей, особистісного потенціалу.

На трохи нижчому рівні проявляється емоційно-ціннісний компонент довіри до себе. Тобто респондентам властиве прихильне ставлення до самих себе, але вони не завжди задоволені деякими своїми якостями, зовнішніми даними, моделлю поведінки тощо, не завжди можуть зайняти рефлексивну позицію стосовно себе.

Поведінковий компонент довіри до себе в юнацькому віці розвинений на більш низькому рівні: досліджуваним властива наявність критичного ставлення до самих себе, вони прагнуть до розвитку власного «Я». Водночас юнакам бракує віри у свої сили, здібності, самостійності, реальної оцінки свого потенціалу, можливості контролювати власне життя та бути самопослідовними, розуміти самих себе.

Перейдемо до розгляду результатів дослідження довіри до себе в різних сферах життя. Отримані дані за методикою «Оцінка довіри до себе» представлено в таблиці 2.

За результатами діагностики найвищий рівень довіри до себе юнаки проявляють у сфері організації та проведення дозвілля (3,03 бала у досліджуваних I курсу та 3,13 бала у досліджуваних III курсу з 4 можливих).

У ході дослідження було зафіксовано динаміку розвитку довіри до себе в професійній діяльності.

Так, у першокурсників цей показник становить 6,98 бала з 10 можливих, а у студентів III курсу зростає до 7,42 бала. Такі результати свідчать про те, що набуті в процесі навчання знання, уміння та навички сприяють набуттю впевненості в успішній професійній діяльності.

Показники довіри до себе в інтелектуальній сфері (навчальна діяльність) перебувають у межах середнього рівня розвитку в юнаків та дівчат в обох досліджуваних груп: у респондентів I курсу – 6,84 бала; у респондентів III курсу – 6,96 бала з 10 можливих. Відсутність значущої динаміки може пояснюватись смисловою кризою III курсу. Так, поряд зі збільшенням профілюючих дисциплін у навчальному плані та спробою здійснення професійної діяльності студенти можуть відчувати неспроможність втілення набутих теоретичних знань на практиці. Ця ситуація може призводити до невпевненості у своїх інтелектуальних здібностях, зниження самооцінки особистісних і професійних якостей [19].

У сфері вирішення побутових проблем досліджувані юнаки проявляють вищий за середній рівень довіри до себе: у респондентів I курсу – 5,84 бала; у респондентів III курсу – 5,87 бала з 7 можливих. Цей факт може пояснюватись тим, що для юнацького віку є характерною потреба зайняти внутрішню позицію дорослого. Молоді люди прагнуть всіляко підкреслити свою самостійність у виборі і прийнятті рішень, зокрема, в побутовій діяльності. При цьому юнаки можуть болісно сприймати, коли обмежують їхню самостійність або критикують непродумані рішення. Вікова динаміка розвитку за цим показником відсутня.

У сфері відносин з різними групами людей показники обох вікових груп перебувають у межах середнього рівня (з близькими людьми: у досліджуваних I курсу – 5,27 бала; у досліджуваних III курсу – 5,27 бала з 8 можливих; в родині: у досліджуваних

Таблиця 2

Показники прояву довіри до себе в різних сферах життя

Сфера прояву довіри до себе	I курс	III курс
у професійній діяльності (10)	6,98	7,42
в інтелектуальній сфері (10)	6,84	6,96
у вирішенні побутових проблем (7)	5,84	5,87
у вмінні будувати взаємини із близькими людьми (друзями) (8)	5,27	5,27
у вмінні будувати взаємини з підлеглими (6)	4,79	4,70
у вмінні будувати взаємини з вищими за рангом (6)	4,18	4,19
у вмінні будувати взаємини у сім'ї (7)	3,89	4,03
у вмінні будувати взаємини з дітьми (6)	3,86	4,03
у вмінні будувати взаємини з батьками (4)	2,88	2,85
у вмінні подібатися представникам протилежної статі (5)	2,95	3,04
у вмінні цікаво проводити дозвілля (4)	3,03	3,13
Загальний показник (73)	48,75	50,53

I курсу – 3,89 бала; у досліджуваних III курсу – 4,04 бала з 7 можливих; з дітьми: у досліджуваних I курсу – 3,86 бала; у досліджуваних III курсу – 4,03 бала з 6 можливих; з батьками: у досліджуваних I курсу – 2,88 бала; у досліджуваних III курсу – 2,85 бала з 4 можливих). Очевидно, що в юнаків та дівчат уже накопичений певний досвід комунікації з різними групами людей. Водночас рівень довіри до себе у ситуації спілкування є нестабільним; потреба в довірчій взаємодії з дорослими, особливо з батьками, є нереалізованою, оскільки зміст довірчої інформації має різну значущість для юнаків та батьків.

У вмінні будувати взаємини з вищими за рангом юнаки проявляють досить високий рівень довіри до себе: у першокурсників – 4,18 бала; у третьокурсників – 4,19 бала з 6 можливих. Такі результати можуть пояснюватися достатнім досвідом спілкування з учителями та викладачами. Довіра на міжособистісному рівні активізує комунікацію та взаємодію, знижує ризик та мобілізує активність сторін у взаємодії. Завдяки довірі комунікація стає ширшою, набуваючи рис сталості.

У респондентів I курсу зафіксовано недовіру до себе у вмінні подобатися та будувати стосунки з представниками протилежної статі (2,95 бала з 5 можливих). У ході дорослішання рівень довіри до себе в цій сфері трохи зростає (3,04 бала з 5 можливих), однак не досягає високого рівня. В юнацькому віці активізуються потреби самовизначення в глобальних стратегічних напрямках життя студентів, зокрема у виборі партнера для серйозних стосунків або навіть шлюбного партнера. Почуття закоханості призводить до близької взаємодії на фізичному і ментальному рівнях та породжує високий ступінь довіри між людьми протилежної статі.

Сумарний рівень довіри до себе в юнаків обох досліджуваних груп містить більше половини позитивних відповідей на кожне питання: у студентів I курсу – 48,75 бала; у студентів III курсу – 50,53 бала з 73 можливих. Це свідчить про те, що юнаки більш схильні довіряти собі, ніж не довіряти, але рівень їхньої довіри до себе є нестабільним.

Висновки. Аналіз результатів емпіричного дослідження розвитку основних структурних компонентів довіри до себе в юнацькому віці

виявив, що, незважаючи на загальне зростання показників довіри до себе у 20–21-річних юнаків порівняно з 17–18-річними, значущих відмінностей між показниками цих досліджуваних вікових груп не виявлено.

Когнітивний компонент довіри до себе, а саме інтерес до себе, розвинений у юнаків на рівні, вищому за середній: респонденти спрямовані на самопізнання, отримання інформації про себе, схильні до постійного вивчення свого внутрішнього світу, своїх спогадів, а також до аналізу власних можливостей, особистісного потенціалу. Було також зафіксовано позитивну вікову динаміку за шкалою самоінтересу.

Вивчення емоційно-ціннісного компонента довіри до себе засвідчило, що в юнаків обох вікових груп аутосимпатія проявляється на середньому рівні. Це означає, що юнакам властиве прихильне ставлення до самих себе, водночас вони не завжди задоволені своїми певними якостями, зовнішніми даними, моделлю поведінки тощо. В окремих випадках вони займають рефлексивну позицію стосовно себе, аналізують власні вчинки.

У результаті дослідження поведінкового компонента довіри до себе було встановлено, що рівень самоповаги юнаків та дівчат обох вікових груп відповідає середньому рівню та має тенденцію до зростання в ході дорослішання. Респондентам властива наявність критичного ставлення до самих себе, вони прагнуть до розвитку власного «Я». Однак юнакам та дівчатам бракує віри у свої сили, здібностей, енергії, самостійності, оцінки своїх можливостей, розуміння самих себе, вміння контролювати власне життя та бути самопослідовними.

Загалом, за результатами дослідження встановлено, що юнаки більш схильні довіряти собі, ніж не довіряти, але рівень довіри до себе в досліджуваних є нестабільним; найвищий рівень довіри до себе зафіксовано у сфері організації та проведення дозвілля.

Перспективний напрям розвитку наукової проблематики надалі вбачається в отриманні та аналізі емпіричних даних щодо специфіки прояву довіри до себе та психологічних чинників її розвитку в юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гранкіна-Сазонова Н. В. Роль довіри та цінностей у формуванні життєстійкості особистості в кризових умовах. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 22–23 лютого 2018 року. С. 240–243.
2. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри особистості в юнацькому віці. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. С. 359–381.
3. Кожем'якіна О. М. Довіра як ціннісна основа соціальної взаємодії : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Київ, 2020. 472 с.

4. Кравець Н. М. Довіра до себе – суб'єктивний феномен особистості. Інститут соціальної та політичної психології, 2020. URL: <https://ispp.org.ua/2020/06/03/kravec-n-m-dovira-do-sebe-subyektivnij-fenomen-osobistosti/>
5. Лашко О. В. Особливості довіри і саморегуляції студентів технічного вищого навчального закладу. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя* : збірник наукових праць / за ред.: Кузікової С. Б., Щербакіної І. М. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016.
6. Малихіна О. А. Психологічні умови формування самоповаги у студентів вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2021. 292 с.
7. Шевченко О. М. Психологічні особливості розвитку довіри до себе в старшому юнацькому віці. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. № 6. С. 180–184.
8. Шевченко С. В. Психологічні особливості розвитку довіри до себе у майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 24 с.
9. Шевченко Н. Ф., Кузьмич О. П. Дослідження розвитку довіри в юнацькому віці: теоретичний базис. *Історія становлення та сучасного розвитку педагогіки та психології* : колективна монографія. Рига, Латвія : «Видавництво Балтія», 2022. С. 293–321. <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/category/mono> ; DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-245-6-13>
10. Просандеєва Л. Є. Психолого-педагогічні умови становлення автономності особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 396–407.
11. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник Вид. 2-е, стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
12. Савчин М. В. Василенко Л. П. Вікова психологія : начальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
13. Wells L., Marwell G. Self-esteem. Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, Calif : Sage publications. New York, 1976. 290 p.
14. Rogers C. R. What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychologist*. 1995. Vol. 35. № 4. P. 7–22.
15. Symonds P. The Ego and the Self. New York, 1951. 229 p.
16. Кузьмич О. П. Методичний інструментарій для дослідження довіри до себе та психологічних чинників її розвитку в юнацькому віці. *Журнал сучасної психології*. 2023. Випуск 1(28). С. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-10>
17. Турбан В. В. Становлення етичної свідомості в онтогенезі : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2013. 487с.
18. Камінська О. В. Гендерні особливості формування самоствавлення в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Інститут соціальної та політичної психології АПН України. Київ, 2008. 24 с.
19. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с.

REFERENCES

1. Hrankina-Sazonova, N. V. (2018). The role of trust and values in the formation of personal resilience in crisis conditions. *Personality in crisis situations and critical life situations* : materials of the international scientific-practical conference. Sumy [in Ukrainian].
2. Yermakova, N. O. (2015). Psychological features of trust development in adolescence [Personality in development: psychological theory and practice : monograph]. / Edited by S. D. Maksymenko, V. L. Zlyvkova, S. B. Kuzikova. Sumy : Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko Publishing House. [in Ukrainian].
3. Kozhemiakina, O. M. (2020). Trust as the value basis of social interaction: a dissertation for the degree of Doctor of Philosophy: 09.00.03. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kravets, N. M. (2020). Self-trust as a subjective phenomenon of personality. Institute of Social and Political Psychology. Retrieved from: <https://ispp.org.ua/2020/06/03/kravec-n-m-dovira-do-sebe-subyektivnij-fenomen-osobistosti/>.
5. Lashko, O. V. (2016). Features of trust and self-regulation in students of a technical higher educational institution. *Personality in crisis conditions and critical life situations* : a collection of scientific papers / edited by S. B. Kuzikova and I.M. Shcherbakova. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. P. 148–152 [in Ukrainian].
6. Malikhina, O. A. (2021). Psychological conditions for the formation of self-esteem in university students: a dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. Kyiv. 292 p. [in Ukrainian].
7. Shevchenko, O. M. (2018). Psychological features of self-trust development in late adolescence. *Theory and practice of modern psychology*. No. 6. P. 180–184 [in Ukrainian].

8. Shevchenko, S. V. (2018). Psychological features of self-trust development in future psychologists: abstract of dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences: 19.00.07. Kyiv. 24 p. [in Ukrainian].
9. Shevchenko, N. F., Kuzmich, O.P. (2022). Study of trust development in adolescence: theoretical basis. History of the formation and current development of pedagogy and psychology: Collective monograph. Riga, Latvia : "Baltia" Publishing House. P. 293–321. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-245-6-13>
10. Prosandiieva, L. Ye. (2015). Psychopedagogical conditions for the formation of autonomy in personality. *Current issues in psychology*. Vol. 7, Issue 38. P. 396–407 [in Ukrainian].
11. Pavelkiv, R. V. (2015). Developmental Psychology : textbook. 2nd ed., revised. Kyiv : Kondor. 469 p. [in Ukrainian].
12. Savchin, M. V., Vasilenko, L. P. (2005). Developmental Psychology: introductory manual. Kyiv : Akademydav. 360 p. [in Ukrainian].
13. Wells, L., Marwell, G. (1976). Self-esteem. Its conceptualization and measurement. Beverly Hills, Calif : Sage publications. New York. 290 p.
14. Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *Journal of Humanistic Psychologist*. Vol. 35. No. 4. P. 7–22.
15. Symonds, P. (1951). The Ego and the Self. New York. 229 p.
16. Kuzmich, O. P. (2023). Methodological toolkit for studying self-trust and psychological factors of its development in adolescence. *Journal of Contemporary Psychology*. Issue 1(28). P. 85–92. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-10>
17. Turban, V. V. (2013). Formation of ethical consciousness in ontogenesis: a dissertation for the degree of Doctor of Psychological Sciences: 19.00.07. H. S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. 487 p. [in Ukrainian].
18. Kaminska, O. V. (2008). Gender-specific features of self-presentation formation in adolescence: abstract of dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences. Institute of Social and Political Psychology, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv. 24 p. [in Ukrainian].
19. Podoliak, L. H., Yurchenko, V. I. (2008). Psychology of higher education: Educational manual. 2nd ed. Kyiv : Karavela. 352 p. [in Ukrainian].

УДК 159.955.4
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4-6>

РЕФЛЕКСІЯ: ПОНЯТТЯ, ВИДИ, ФУНКЦІЇ, ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА

Обискалов І. С.

*аспірант кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0002-0748-3597
ivanobyskalov@gmail.com*

Ключові слова: процес рефлексії, рефлексивність, досвід, суб'єкт, психологічна структура процесу рефлексії.

У статті представлено еволюційні тенденції розвитку поняття «рефлексія» та широке коло підходів до його визначення. Висвітлено значну кількість напрямів дослідження рефлексії, серед яких – психологічний, педагогічний, філософський, соціологічний та психосоціальний, управлінський та ін. Обґрунтовано наявну у сучасній психологічній науці проблемність дослідження процесу рефлексії, яка полягає у характерній невизначеності поняття «рефлексія», відсутності як загальної психологічної концепції рефлексії, так і загального підходу до її вивчення. Причина цих труднощів зводиться до природи процесу рефлексії, власне, перебіг якого є прихованим від зовнішнього спостерігача, а тому є природною перешкодою для досліджень від третьої особи.

Виокремлено змістове наповнення поняття «рефлексія»: рефлексія є процесом, здійснюється суб'єктом, її предметом є досвід суб'єкта, пізнання досвіду суб'єктом; обґрунтовано дві головні функції процесу рефлексії за В. Федько (контрольна і конструктивна), що дозволило трактувати рефлексію як процес пізнання суб'єктом власного досвіду з метою його перетворення.

Охарактеризовано різницю між поняттями «рефлексія» та «рефлексивність», а також їх співвідношення. Рефлексія розглядається дослідниками як психічний процес, водночас рефлексивність як властивість особистості, що полягає у здатності до рефлексії. Таким чином, рефлексивність забезпечує сам перебіг процесу рефлексії, що дозволяє визначати її як ширше поняття. Відзначено відсутність подібності у підходах до визначення видів рефлексії, що вказує на необхідність розробки узагальнених критеріїв для таксономії процесів рефлексії.

Представлено низку моделей і підходів до визначення психологічної структури процесу рефлексії, серед яких за основу взято еkleктичну модель процесу рефлексії S. Koole et al., яка містить такі компоненти, як: 1) перегляд досвіду; 2) критичний аналіз; 3) рефлексивний результат, який формує новий досвід і тим самим запускає новий рефлексивний цикл.

REFLECTION: CONCEPT, TYPES, FUNCTIONS, PSYCHOLOGICAL STRUCTURE

Obyskalov I. S.

Postgraduate Student at the Department of Psychology

Zaporizhzhia National University

Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine

orcid.org/0009-0002-0748-3597

ivanobyskalov@gmail.com

Key words: *reflection process, reflexivity, experience, subject, psychological structure of the reflection process.*

The article presents evolutionary trends of the “reflection” concept development and a wide range of approaches to its definition. A significant number of research areas on reflection are highlighted, including: psychological, pedagogical, philosophical, sociological and psychosocial, managerial, etc. The problematic nature of the reflection process study in modern psychological science is substantiated, it lies in the specific uncertainty of the “reflection” concept, the lack of both: a general psychological concept of reflection and a general approach to its study. The reason for these difficulties is the nature of the reflection process, the actual duration of which is hidden from an external observer, and therefore is a natural obstacle to third-person research.

The content of the “reflection” concept is distinguished: reflection is a process carried out by the subject, its object is the subjective experience, cognition of experience by the subject; two main functions of the reflection process according to V. Fedko (control and constructive) are substantiated, which allowed to interpret “reflection” as a cognition process by the subject of his own experience with the aim of its transformation.

The difference between the concepts of “reflection” and “reflexivity”, as well as their correlation, is characterized. Reflection is considered by researchers as a mental process, while reflexivity is considered as a personal property that lies in the ability to reflect. Thus, reflexivity provides the very course of the reflection process, which allows it to be defined as a broader concept.

The lack of similarity in the approaches to defining the types of reflection is noted, what indicates the need to develop generalized criteria for the taxonomy of reflection processes.

A number of models and approaches to defining the psychological structure of the reflection process are presented, among which the eclectic model of the reflection process by S. Koole et al., it is taken as a basis, which contains the following components: 1) review of experience; 2) critical analysis; 3) reflective result, which forms a new experience and thereby launches a new reflective cycle.

Постановка проблеми. Поняття «рефлексія» пройшло великий шлях у своєму довершенні та продовжує розвиватись і утверджуватись нині в різних напрямках науки, підходах до розуміння та подальших перспективах розвитку. Перші свідчення про здатність людини до рефлексії містяться у тексті, якому понад чотири тисячі років [34, с. 19], однак перші спроби сформулювати її визначення здійснені тільки у XX столітті. За останні сто років дослідження рефлексії значно прогресувало: від світських бесід у салонах до чи не найголовнішого інструменту у пізнанні самих себе [20, с. 17].

У сучасному науковому дискурсі проблематика рефлексії виходить далеко за межі психо-

логії та досі є актуальною у філософії (К. Kraus, Н. Jacobs, К. Sharp, О. Плющ та ін. [33; 29; 42; 13]). Поширеними є дослідження рефлексії у соціології (Т. Golub, М. Makarovic, І. Burkit, М. Adams, N. Mouzelis, та ін. [28; 22; 19; 37]), педагогіці (D. Boud, R. Keogh та D. Walker та ін. [21]) та менеджменті (D. Schön, А. Wain, та ін. [44]).

Особливо актуальним є вивчення рефлексії у сфері підготовки майбутніх психологів, оскільки свідоме розпізнавання власних емоцій, думок, ставлень та здатність їх відстежувати – одна із найважливіших навичок психотерапевта [43, с. 152], тому теоретичне дослідження і розвиток саморефлексії (англ. «self-reflection») є одним

із пріоритетних напрямів і для психологів-практиків, зокрема це підкреслено в когнітивно-поведінковому напрямі [43, с. 152].

С. Хілько та Л. Носко [31; 5] проводили окремі дослідження рефлексії серед студентів-психологів для аргументації програм розвитку відповідної здатності в процесі підготовки майбутніх спеціалістів, а Н. Шевченко дослідила особливості рефлексивності практикуючих психологів та представила структурну модель їхньої рефлексивності [18, с. 88].

Ще одним важливим напрямом досліджень рефлексії в західній гуманітарній сфері є соціологічні та психосоціологічні праці, які сформувались навколо робіт М. Арчер, Е. Гідденса та П. Бурдье: Т. Golub, М. Makarovic, I. Burkit, D. Farrugia, N. Mouzelis [28; 22; 26; 37]. Теоретичний і емпіричний доробок науковців-соціологів свідчить про значну та навіть вирішальну роль рефлексії у формуванні ідентичності суб'єкта і його спроможності ефективно взаємодіяти з оточуючими суб'єктами задля задоволення власних потреб.

Така кількість і різноманіття напрямів досліджень рефлексії зумовлена її інтегративністю та наявністю на всіх рівнях функціонування психічної реальності [2, с. 93]. Водночас всеохоплююча природа рефлексії створює значні проблеми для визначення її поняття. Р. Павелків наголошує на характерній невизначеності поняття рефлексії [8, с. 166], В. Федько зазначає відсутність не лише загальної психологічної концепції рефлексії, а й єдиного підходу до її вивчення, що позначається на невизначеності її понятійного статусу [16, с. 146]. Відповідно до проаналізованих I. Van Seggelen-Damen et al. робіт рефлексія вважається глибоко індивідуальним і внутрішнім процесом, що подібний до внутрішнього діалогу, який недоступний іншим, у тому числі і досліднику [41, с. 794]. Охарактеризована невизначеність щодо досліджень феномену рефлексії вказує на необхідність вивчення її основних змістових компонентів (поняття, види, функції та психологічна структура).

Мета статті – теоретично проаналізувати та охарактеризувати основні змістові компоненти процесу рефлексії: поняття, види, функції та психологічну структуру.

Результати дослідження. Основи визначення рефлексії почали закладатись ще філософами Давньої Греції. Сократ – найперший з філософів, хто поставив в основу буття людини процеси самопізнання та самоспостереження [6, с. 25], що відображено у «Діалогах» його учня Платона: Сократ визначає мудрість через визнання власного незнання та кордонів знання [11, с. 23–24] та формулює основним своїм життєвим завданням дослідження самого себе [11, с. 295].

У працях Арістотеля, як свідчать дослідження науковців, представлено те, що ми нині пов'язуємо із рефлексивністю (у доробку Арістотеля це здатність об'єкта звернутись до себе у стверджувальному відношенні [39, с. 493]).

Р. Декарт у другій медитації розглядає природу нашого розуму, де, ставлячи під сумнів існування власного тіла і відчуттів, стверджує, що саме існування думок свідчить про існування Я, яке їх мислить [24, с. 9], саме з цих міркувань і виходить відоме Декартове «Cogito ergo sum» [23, с. 73]. Це, своєю чергою, спрямовує нас на умовивід, що процеси рефлексії відіграють найістотнішу роль у формуванні досвіду, Я та свідомості. Т. Мау та В. Пергу, аналізуючи роботи Р. Декарта, знаходять, що «розум сам забезпечує визначеність і робить це через рефлексивний поворот, який відкриває власні основи» [35, с. 12].

Д. Локк один з перших почав розробляти визначення рефлексії. Так, К. Sharp зазначає певні умови, відповідно до яких слід підходити до вивчення теорії Д. Локка: 1) визначення «інтроспекції» як «цілеспрямованого усвідомлення розумом власних ментальних феноменів» для того, щоб розмежувати його із рефлексією [42, с. 26]; 2) за Д. Локком, рефлексія і відчуття – дві форми однієї ментальної здатності, а саме сприйняття [42, с. 34]; 3) рефлексія і свідомість – не тотожні, проте розум не здатен усвідомлювати власних ментальних процесів, він це робить опосередковано, через усвідомлення ідей ментальних процесів, які йому надає рефлексія [42, с. 30]; 4) не всі ментальні операції рефлексуються. На думку К. Sharp, Д. Локк розрізняє ментальні утворення, які потім стають ідеями та «ментальними враженнями» (англ. – «mental impression»). Цей термін був введений К. Sharp для позначення тих ментальних утворень, які не були сприйняті розумом, але породжують ідеї, якщо розум їх прийме [42, с. 40].

У працях Г. Гегеля, за Е. Miller, продемонстрована еволюція визначення рефлексії через критику таких філософів, як Е. Кант, Й. Фіхте та Ф. Шеллінг [36]. Філософія зазначає, що у Г. Гегеля є три різні, проте пов'язані між собою визначення «рефлексії» [36, с. 3]: 1) метод розуміння через «аналіз» (буквально від грецької) – відокремлювати або розбивати щось на складові частини для того, щоб дізнатися що це таке; 2) розщеплення суб'єкта/об'єкта, що призводить до розрізнення суб'єкта/об'єкта або пояснює виникнення та зміну речі; 3) суб'єктивну/об'єктивну різновидність «відображення», яке також можна розглядати як фундаментальну динаміку природи.

Займаючись проблематикою пізнання та пошуку біологічних засад, на яких спирається знання, Ж. Піаже приділив значну увагу процесу

рефлексії. Він надав їй визначення у психологічному аспекті: «... перебудова за допомогою думки, деякої матерії, раніше представлені суб'єкту в грубій або безпосередній формі» [40, с. 320]. Процес такого перебудування Ж. Піаже назвав «рефлексивним абстрагуванням» [40, с. 320]. Рефлексивне абстрагування є не тільки розширенням накопиченого досвіду, а скоріше, «виробництвом нових комбінацій» [40, с. 222]. З цього виходить, що процес рефлексії здатен створювати нові знання, проте на базі вже наявного досвіду особистості.

Розглянемо наявні підходи до вивчення рефлексії. Н. Пеньковська виокремлює три основні аспекти дослідження феномену рефлексії [10, с. 68–69]: 1) інтелектуальний (обґрунтування закономірностей теоретичного мислення); 2) комунікативно-кооперативний (пояснення процесів комунікації та координації, пов'язаних з потребою зрозуміти засади сумісних дій та підґрунтя їх координації); 3) особистісний (становлення самосвідомості особистості у процесі її виховання і самовиховання). Вчена зазначає, що дослідження особистісного аспекту рефлексії акцентують увагу на принципі саморозвитку особистості, відповідно до якого особистісна рефлексія характеризує самоорганізацію і самообілізацію особистості, і водночас характеризує ступінь осмислення особистісних значень, що зумовлює зміни цих значень і призводить до новоутворень особистості [10, с. 70].

У відповідності до теоретичного аналізу А. Четверик-Бурчак та В. Куц нині наявні два полярні погляди серед учених, що досліджують рефлексію: перші відзначають деструктивність рефлексії, що полягає у акцентуації особистості на власних переживаннях, а не на рішучих діях; другі розробляють рефлексію як найважливіший механізм самопізнання, який лежить в основі особистісного розвитку [17, с. 80].

Як зазначає В. Федько, психологічні дослідження рефлексії здійснюються на основі двох позицій: «... як спосіб (механізм) усвідомлення людиною основ і результатів своєї життєдіяльності та як базова властивість суб'єкта, завдяки якій стає можливою регуляція своєї життєдіяльності» [16, с. 145]. Проте, незважаючи на розбіжності в численних дослідженнях, присвячених рефлексії, спільним для них є визнання механізму її дії – принципу зворотного зв'язку [16, с. 146]. У сучасній психологічній науці виокремлюються три провідні напрями у розробці проблеми рефлексії: дослідження рефлексивної самосвідомості людини, праці з творчого мислення та вивчення рефлексії як пізнання людиною явищ чужої свідомості [16, с. 148]. Відповідно до першого напрямку рефлексія розглядається як представленість у свідомості механізмів і форм довільного контролю

над процесами генерації інформації, її розвитку та функціонування [16, с. 149]. У тематиці досліджень творчого мислення відбувається умовне розділення рефлексії на інтелектуальну та особистісну [16, с. 150].

Порівняння концептів рефлексії, проведене I. Van Seggelen-Damen et al., вказує на три підходи до її визначення: 1) включення рефлексії в наявність самосвідомості (наголошення на вивченні структур особистісного знання за допомогою інтроспекції); 2) рефлексія з точки зору само-референції (зосередження уваги на стосунках «Я-інший» і підкреслення оціночного, а не критичного характеру рефлексії); 3) самодослідження («епістемічний» інтерес до себе, що полягає у сумніві щодо припущень, які сприймаються як належне) [41, с. 795].

Ще одна проблема, яка постає у визначенні поняття рефлексії, – це відокремлення понять «рефлексія» та «рефлексивність», які доволі часто вживаються як синонімічні, що значно ускладнює утворення чіткої дефініції цих понять.

Українські дослідники О. Зімовін та Є. Заїка сформулювали проблемність зіставлення понять «рефлексивність» та «рефлексія» [3, с. 3]. Вчені пропонують три такі варіанти співвідношення понять «рефлексивність» та «рефлексія» [3, с. 3–4]: 1) рефлексивність і рефлексія – тотожні. Цей підхід до розуміння є історично раннім, коли ще не було сформовано потреби розмежувати між собою вказані поняття; 2) рефлексія є ширшим поняттям від рефлексивності. Рефлексивність виступає модусом рефлексії; 3) рефлексивність є ширшим поняттям від рефлексії і виступає як здатність системи спрямовувати діяльність на саму себе. О. Зімовін та Є. Заїка є прибічниками останнього варіанту, аргументуючи це проведеним аналізом специфічних властивостей рефлексивності та рефлексії [3, с. 6]. Таким чином, якщо розглядати рефлексію як процес, то рефлексивність є здатністю і забезпечує саму можливість перебігу цього процесу, що власне і приводить нас до логічного висновку, що рефлексивність є ширшим поняттям від рефлексії.

Розрізняючи поняття «рефлексія» та «рефлексивність», С. Іллюшенко характеризує останню таким чином: «Рефлексивність мислиться як категорія наукового аналізу, властивість суб'єкта, індивідуальна міра вираженості якого опосередковано враховує процесуальність рефлексії й особливий стан свідомості – рефлексування, більш глибокий рівень рефлексії, який бере участь у привласненні нових знань» [4, с. 34].

Розглянувши наявні у сучасній психологічній науці підходи до вивчення рефлексії, а також зіставлення понять «рефлексивність» та «рефлексія», перейдемо до виокремлення змістового

наповнення та загального трактування поняття «рефлексія».

У сформованій концепції метакогнітивістики рефлексія розглядається як «... процес свідомості, який дозволяє здійснювати перехід на метарівень аналізу особистістю власного суб'єктивного досвіду» [15, с. 82].

Відповідно до концепції рефлексивного навчання на основі досвіду D. Boud, R. Keogh та D. Walker трактують рефлексію таким чином: «Рефлексія – це форма відповіді особи, яка навчається, на досвід» [21, с. 18].

I. Бех зазначає, що у сфері духовного життя особистості рефлексія і інтроспекція є двома рівнями роботи самосвідомості [1, с. 10]. Рефлексія, на відміну від інтроспекції, є високоактивним процесом, який полягає у можливості здійснювати ті чи інші перетворення внутрішнього світу [1, с. 10]. Вчений констатує, що становлення рефлексії зумовлене наявністю активно-проблемної позиції суб'єкта до навколишнього світу [1, с. 11].

Р. Павелків представив комплексний підхід до розкриття феномену рефлексії [7]. Автор надає широке та вичерпне визначення рефлексії: «Рефлексія (від пізньолатинського *reflexio* – звернення назад) означає принципи людського мислення, що спрямовують людину на осмислення й усвідомлення власних форм свідомості з метою предметного розгляду самого знання, критичного аналізу його змісту й методів пізнання, а також аналізу особистістю своєї діяльності з метою глибокого самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [7, с. 85]. Аналізуючи процеси пізнання, вчений стверджує, що індивідуальне пізнання передбачає наявність рефлексії, за рахунок якої стає можливим вихід за межі наявної системи знань та створення нового знання [7, с. 87].

У психологічному словнику-довіднику Ю. Приходько та В. Юрченко представлено таке визначення: «Рефлексія – це процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій. Стосується як сфери актуальних досягнень, так і можливостей розвитку здібностей. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність» [14, с. 156].

Наведені визначення рефлексії дають можливість виокремити основні змістові характеристики цього поняття: рефлексія – це процес; рефлексія здійснюється суб'єктом; предметом рефлексії є досвід суб'єкта; пізнання досвіду суб'єктом. За допомогою виділених компонентів можемо сформулювати загальне трактування поняття «рефлексія» таким чином: *рефлексія – це процес пізнання суб'єктом власного досвіду.*

Проте сформульоване трактування є неповним, оскільки ігнорує проактивну позицію суб'єкта

в представлених вище визначеннях поняття «рефлексія». Для уточнення та доповнення трактування рефлексії розглянемо дослідження видів та функцій рефлексії.

Аналізуючи етапи становлення самосвідомості за Г. Гегелем, Н. Пенковська співвідносить їх із формами рефлексії [10, с. 71]: 1) покладальна рефлексія здійснює первинне розрізнення самості суб'єкта від способу його життєдіяльності; 2) порівняльна рефлексія дає змогу людині порівнювати себе з іншими та знаходити своє місце серед них; 3) визначальна рефлексія дає змогу індивіду відрізнити свій спосіб життя від способу життя інших.

Р. Павелків виділяє три основні види рефлексії (соціально-перцептивну, комунікативну, соціально-психологічну) [7, с. 88–89] та визначає види рефлексії, значущі для досліджень особистісної рефлексії (ситуативний, ретроспективний, перспективний) [7, с. 91–92].

А. Gillespie, аналізуючи соціокультурні теорії виникнення саморефлексії, розмежовує два її процеси. Так, учений розглядає теорію конфліктів, згідно з якою саморефлексія виникає через соціальну боротьбу [27, с. 247]; теорію розриву, відповідно до якої саморефлексія виникає внаслідок перешкоджання дії або людина постає перед певним рішенням [27, с. 245]; теорію дзеркал, в контексті якої саморефлексія – це «відображення» уявлень, знань про себе з перспективи іншої людини [27, с. 246]; теорію інтерналізації, згідно з нею саморефлексія виникає через поступове переймання погляду інших на себе як власного [27, с. 249]. Протиставляючи цим теорію теорію Дж. Міда про соціальну дію, А. Gillespie вказує на одночасність і єдність одразу двох процесів саморефлексії: 1) дистанціювання від себе (рух від позиції того, хто здійснює дію до позиції спостерігача [27, с. 253]; 2) ідентифікація з іншими (рух від позиції спостерігача до позиції того, хто діє) [27, с. 254].

У доробку Е. Гуссерля зустрічаємо вичерпну характеристику перебігу процесу рефлексії. За результатами вивчення його праць Н. Jacobs ми можемо визначити такі психологічні характеристики рефлексії відповідно до поглядів Е. Гуссерля:

– є два типи рефлексії: дорефлексивне усвідомлення [29, с. 262–263] (як я переживаю щось) та справжня рефлексія [29, с. 267] (вихід за межі актуальної ситуації та усвідомлення декількох сенсів стосовно об'єкта);

– функція цих процесів полягає у визначенні того, як ми сприймаємо щось та подальшому перегляді способів сприймати, що в принципі вказує на регулювання орієнтації особистості у світі через свій досвід [29, с. 261];

– рефлексія не є завершеним у часі процесом, а є циклом, який відбувається постійно і, переходячи від одного типу рефлексії до іншого, ми

здобуємо нові, уточнені сенси через збільшення власного досвіду [29, с. 267].

З представлених теоретичних думок учених щодо видів рефлексії чітко відслідковується відсутність підходів чи критеріїв класифікації видів рефлексії. Тому продовжимо аналіз функцій процесів рефлексії для доповнення трактування поняття «рефлексія».

D. Jardine, розбираючи поняття «рефлексивна абстракція» відповідно до поглядів Ж. Піаже, стверджує, що воно забезпечує не тільки усвідомлення того, що раніше було невідомим, але й передбачає вихід на новий, «вищий рівень» розвитку. Таким чином, рефлексивне абстрагування дозволяє не тільки знайти нові способи розуміння світу суб'єктом, а й перебудувати саме розуміння [30, с. 13].

Серед сучасних українських робіт доволі поширене дослідження рефлексії у контексті регуляторної сфери особистості. Так, у проведеному О. Мирошник емпіричному дослідженні вказується, що серед усіх компонентів саморегуляції найбільша роль належить саме процесам особистісної рефлексії, які залучені не тільки до планування і програмування майбутньої поведінки, але й до «роботи контролю, оцінки та корегування результатів активності» [38, с. 243]. На думку А. Четверик-Бурчак та В. Куц, системна рефлексія як стійка особистісна властивість може вважатись потенційною детермінантою досягнення оптимального функціонування [17, с. 79].

Р. Павелків характеризує такі функції рефлексії [8, с. 167]: рефлексія дозволяє людині вийти за межі власних природних потягів; за допомогою рефлексії людина може критично ставитися до себе та своєї діяльності. Це своєю чергою уможливує засвоєння нових знань та оволодіння новими видами діяльності [8, с. 167].

Згідно з науковим доробком О. Савченко, упродовж життєдіяльності особистості різні форми рефлексії здійснюють три функції: 1) відображувальну; 2) регуляторну; 3) перетворювальну [4, с. 38].

Р. Павелків аргументує визначальну роль рефлексії у саморегуляції поведінки особистості, оскільки рефлексія здатна не тільки відображувати власні об'єкти, але й впливати на них, змінювати їхні властивості [9, с. 7]. На думку дослідника, це стає можливим за рахунок поєднання в індивіді функцій суб'єкта й об'єкта [9, с. 7].

Рефлексія забезпечує усвідомлення компонентів саморегуляції та самоорганізації навчальної діяльності [12, с. 71], а продуктом рефлексії є пошук і створення нових смислів і цінностей [12, с. 70].

За І. Бехом, особистісна рефлексія реалізує такі функції, як [1, с. 11–13]: породжувальна функція (спрямована на формування духовного «Я»); акмецентрована функція (визначає нескінченність духов-

ного поступу особистості); самоутверджувальна функція (зумовлена викликами людського оточення); самозахисна функція (збереження суб'єктом власного «Я»); функція самоцінності (провідний оптимізуючий фактор життя особистості); консолідувальна функція (об'єднання всіх складників «Я» в єдину гармонію); функція душевного умиротворення (сигнал про внутрішні процеси емоційної рівноваги-нерівноваги у житті особистості).

G. Dimaggio et al. [32] провели аналіз зв'язку само-рефлексії та розуміння інших (англ. «mindreading»). Вчені пропонують низку робіт і доказів, які свідчать про те, що здатність відстежувати і розуміти власні думки і почуття сприяє кращому розумінню думок і почуттів інших людей [32, с. 779–780].

На нашу думку, всі вище зазначені функції рефлексії можуть бути об'єднані у дві великі групи, які чітко сформульовані В. Федько як головні функції рефлексії [16, с. 152]:

- контрольна функція, що спрямована на усвідомлення базової предметної моделі та її внутрішніх підстав для організації дії відповідно до прийнятих еталонів чи ухвалених рішень;

- конструктивна функція, що спрямована на перебудову базового еталону (моделі) дії як неефективної у цих умовах чи на перебудову відносин і смислів як неадекватних ситуації, що склалася.

У зв'язку з описаним трактуванням поняття «рефлексія» ці функції розкриваються як усвідомлення, розпізнавання, деталізація досвіду (контрольна функція) та моделювання, прогнозування майбутнього досвіду (конструктивна функція). На наш погляд, конструктивна функція, визначена В. Федько, відображає проактивний складник процесу рефлексії, що дає можливість повністю сформулювати трактування поняття «рефлексія» як *процес пізнання суб'єктом власного досвіду з метою його перетворення*.

Дослідивши поняття рефлексії і представивши його трактування, перейдемо до аналізу психологічної структури процесу рефлексії.

Серед множини доступних нам джерел дослідження психологічної структури процесу рефлексії загалом представлено і детально розроблено у педагогічному напрямі, а саме рефлексивного навчання на основі досвіду.

Рефлексивне коло G. Gibbs представляє рефлексію як циклічний процес, в якому результат попередньої рефлексії формує наступну дію [44, с. 663]. Рефлексивне коло включає такі елементи [44, с. 663]: 1) опис: учень пригадує події; 2) почуття: учень визначає реакцію на події; 3) оцінка: учень зауважує позитивні і негативні аспекти досвіду; 4) аналіз: учень порівнює особисту взаємодію з опублікованими дослідженнями та літературою; 5) висновок: учень узагальнює відповіді на подію, що було вивчено та яка реак-

ція чи відповідь була б найкращою у майбутньому; б) план дій: у випадку повторення ситуації, як би учені відреагував.

Розробляючи практику використання рефлексії у професійних ситуаціях, Д. Шен розмежував процес рефлексії на два типи: рефлексія в дії і рефлексія над дією [44, с. 664]. Так, рефлексія в дії (безпосередньо під час розгортання події) містить такі елементи, як: власне досвід; розмірковування про досвід протягом перебігу події; рішення як діяти; негайна дія [44, с. 664]. Рефлексія над дією (після події) включає такі елементи: розмірковування над тим, що відбулось; розмірковування над тим, що можна було б зробити інакше, якщо це відбулося б знову; здобута нова інформація та/або теоретичні перспективи з вивченого [44, с. 664].

Відповідно до концепції навчання на основі досвіду D. Kolb процес рефлексії також має циклічну природу, який містить такі етапи, як: 1) конкретний досвід; 2) рефлексивний огляд; 3) абстрактна концептуалізація (спроба визначення та інтерпретації досвіду); 4) активне експериментування (спроба використання вивченого з досвіду) [44, с. 664].

Модель рефлексивного процесу у контексті, запропонована D. Boud, R. Keogh та D. Walker, містить три основні стадії-компоненти: 1) досвід (переживання), який включає поведінку, ідеї і почуття; 2) рефлексивні процеси (повернення до досвіду: утилізація позитивних почуттів та вилучення деструктивних почуттів; переоцінка досвіду); 3) результати (перспективи нового досвіду, зміни в поведінці, готовність до використання результатів рефлексивних процесів та прагнення діяти) [21, с. 36]. Автори наголошують, що другий етап рефлексивних процесів не обов'язково переходить до етапу результатів, натомість може повертати до етапу досвіду, аби відтворювати його і відстежувати, що саме відбувалось та що відчувала особа, яка рефлексувала [21, с. 27].

На основі вивчення теорій та моделей рефлексії представлених вище авторів S. Koole et al. пропонують еkleктичну модель спільних елементів, що описують процес рефлексії [25, с. 4]. Відповідно до цієї моделі рефлексія є циклічним процесом, який виникає з досвіду та описує майбутню поведінку [25, с. 4]. Ця модель складається з трьох

фаз, кожна з яких містить у собі по два елементи [25, с. 4]: 1) перегляд досвіду: містить опис досвіду загалом та усвідомлення суттєвих аспектів на основі врахування особистих думок, почуттів та важливих контекстуальних факторів; 2) критичний аналіз: включає «рефлексивний запит» та «пошук відповідей» в умовах наявної ситуації; 3) рефлексивний результат: містить нові перспективи та рефлексивну поведінку (поведінка, яка утворилась внаслідок процесу рефлексії). Ця поведінка формує новий досвід і тим самим запускає нове коло рефлексії.

На нашу думку, еkleктична модель процесу рефлексії, яка описана S. Koole et al., містить змістові компоненти процесу рефлексії, а тому може розглядатись як психологічна структура процесу рефлексії.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз процесу рефлексії дозволив охарактеризувати його основні змістові компоненти: поняття, види, функції та психологічну структуру.

Виокремлені змістові компоненти поняття «рефлексія» на основі визначень різних дослідників (рефлексія – це процес; рефлексія здійснюється суб'єктом; предметом рефлексії є досвід суб'єкта; пізнання досвіду суб'єктом) та взяті за основу головні функції рефлексії (контрольна і конструктивна), визначені В. Федько, дали можливість трактувати рефлексію як процес пізнання суб'єктом власного досвіду з метою його перетворення.

Результати дослідження видів рефлексії вказали на широке коло підходів до їх визначення і відсутність спільних ознак у цих підходах для формулювання критеріїв таксономії процесів рефлексії.

Еkleктична модель процесу рефлексії, розроблена S. Koole et al., відображає сутність моделей і психологічних структур процесу рефлексії інших дослідників та містить у собі такі компоненти: 1) перегляд досвіду; 2) критичний аналіз; 3) рефлексивний результат, який формує новий досвід і тим самим запускає новий рефлексивний цикл.

Перспективи подальших досліджень полягають у узагальненні поняття «рефлексія» та розробці його концептуальних положень як на міждисциплінарному рівні, так і в межах конкретної дисципліни, зокрема психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Рефлексія у духовному «Я» особистості. *Рідна школа*. 2011. № 8–9. С. 9–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_5
2. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90–97.
3. Зімовін О., Заїка Є. Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. № 47. С. 65–71.
4. Іллющенко С. Ю. Психологічний зміст феномена рефлексії як властивості, процесу, стану. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 4(57). С. 32–43. URL: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-57-4-32-43> (дата звернення: 27.09.2023).

5. Носко Л. А. Емпіричне дослідження рефлексивності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. 7, № 42. С. 156–164.
6. Основи філософії : навчальний посібник / Л. О. Сандюк та ін. ; ред. М.Ф. Шмиголь. Київ : Центр учб. літ., 2021. 412 с.
7. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. № 8(37). С. 84–98. URL: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98) (дата звернення: 15.05.2023).
8. Павелків Р. Науково-психологічні підходи до розуміння феномену рефлексії. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. № 16. С. 166–172. URL: <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.224> (дата звернення: 27.09.2023).
9. Павелків Р. Рефлексія як психологічний механізм моральної саморегуляції поведінки особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 5–10. URL: <https://doi.org/10.35619/praprv.vi12.1> (дата звернення: 27.09.2023).
10. Пеньковська Н. Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 66–73. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/29402/1/Пеньковська.pdf>
11. Платон. Діалоги / пер. з давньогр. Й. Кобів та ін. 2-ге вид. Київ : Основи, 1999. 395 с.
12. Плачинда Т. С. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 45. С. 68–72. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2584> (дата звернення: 27.09.2023).
13. Плющ О. Методологія пізнання у постінформаційних суспільствах. *Scientific notes of the University "KROK"*. 2023. № 1(69). С. 188–196. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-69-188-196> (дата звернення: 27.09.2023).
14. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник. 4-те вид. Київ : «Каравела», 2020. 418 с.
15. Савченко О. Свідомість і рефлексія в базисі психологічного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3–4(73–74). С. 67–89.
16. Федько В. Рефлексія: осмислення понятійного статусу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2022. Т. 1, № 1(57). С. 144–158. URL: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-1-144-158> (дата звернення: 27.09.2023).
17. Четверик-Бурчак А. Г., Куц В. Є. Системна рефлексія як предиктор оптимального функціонування юнаків. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія»*. 2016. № 22. С. 79–89. URL: <https://doi.org/10.15421/101610> (дата звернення: 27.09.2023).
18. Шевченко Н.Ф. Рефлексивність як чинник розвитку особистості психолога-консультанта. *Журнал сучасної психології*. 2022. № 4. С. 85–92. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-10> (дата звернення: 15.05.2023).
19. Adams M. Reflexive self or reflexivity. *Encyclopedia of identity*. 2010. P. 626–629. URL: <https://doi.org/10.4135/9781412979306.n201> (дата звернення: 07.05.2023).
20. Bartlett S. J. The role of reflexivity in understanding human understanding. *Reflexivity: a source-book in self-reference* : monography. Amsterdam, 1992. P. 3–18.
21. Boud D., Keogh R., Walker D. Reflection: turning experience into learning. Taylor & Francis Group, 2013. 170 p. URL: https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf
22. Burkitt I. Emotional reflexivity: feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*. 2012. Vol. 46, No. 3. P. 458–472. URL: <https://doi.org/10.1177/0038038511422587> (дата звернення: 21.03.2023).
23. Descartes R. A discourse on the method of correctly conducting one's reason and seeking truth in the sciences : monography / trans. by I. Maclean. Oxford : Oxford University Press, 2006.
24. Descartes R. Meditations on first philosophy. *The philosophical works of Descartes*. 1911.
25. Factors confounding the assessment of reflection: a critical review / S. Koole et al. *BMC medical education*. 2011. Vol. 11, No. 1. P. 1–9. URL: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-104> (дата звернення: 27.09.2023).
26. Farrugia D. The reflexive subject: towards a theory of reflexivity as practical intelligibility. *Current sociology*. 2013. Vol. 61, No. 3. P. 283–300. URL: <https://doi.org/10.1177/0011392113478713> (дата звернення: 21.03.2023).
27. Gillespie A. Distinguishing two processes of self-reflection. *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. P. 245–259. URL: <https://doi.org/10.1017/9781316662229.014> (дата звернення: 27.09.2023).
28. Golob T., Makarovič M. Reflexivity and structural positions: the effects of generation, gender and education. *Social sciences*. 2019. Vol. 8, No. 9. P. 248. URL: <https://doi.org/10.3390/socsci8090248> (дата звернення: 08.05.2023).

29. Jacobs H. Husserl on reason, reflection, and attention. *Research in phenomenology*. 2016. Vol. 46, No. 2. P. 257–276. URL: <https://doi.org/10.1163/15691640-12341338> (дата звернення: 21.03.2023).
30. Jardine D.W. Reflection and self-understanding in piagetian theory: a phenomenological critique. *The journal of educational thought (JET)*. 1987. Vol. 21, No. 1. P. 10–19.
31. Khilko S. The impact of future psychologists' reflexivity on the formation of their ambiguity tolerance. *Bulletin of postgraduate education. Series «Social and behavioural sciences»*. 2020. No. 39. P. 97–119. URL: <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-97-119> (дата звернення: 08.05.2023).
32. Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: multiple paths of influence of self-reflection on mindreading / G. Dimaggio et al. *Consciousness and cognition*. 2008. Vol. 17, No. 3. P. 778–789. URL: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.02.005> (дата звернення: 08.05.2023).
33. Kraus K. T. The form of reflexivity and the expression “I think”. *Kant on Self-Knowledge and Self-Formation*. 2020. P. 83–129. URL: <https://doi.org/10.1017/9781108874304.005> (дата звернення: 21.03.2023).
34. Liakh V. V., Lukashenko M.V. Philosophical analysis of a person's self-reflection in the context of internal dialogue (based on “the dispute of a man with his ba”). *Anthropological measurements of philosophical research*. 2020. No. 17. P. 18–27. URL: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.206671> (дата звернення: 21.03.2023).
35. May T., Perry B. Thought and knowledge in the history of ideas. *Reflexivity: the essential guide*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP, 2017. P. 9–30. URL: <https://doi.org/10.4135/9781473983052.n2> (дата звернення: 21.03.2023).
36. Miller E. P. Hegel on reflection and reflective judgement. *Hegel bulletin*. 2019. P. 1–26. URL: <https://doi.org/10.1017/hgl.2018.34> (дата звернення: 21.03.2023).
37. Mouzelis N. Habitus and reflexivity: restructuring bourdieu's theory of practice. *Sociological research online*. 2008. Vol. 12, No. 6. P. 123–128. URL: <https://doi.org/10.5153/sro.1449> (дата звернення: 21.03.2023).
38. Myroshnyk O. Reflectiveness and regulatory potential of personality. *Psychology and personality*. 2020. № 2. P. 234–246. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.2.211925> (дата звернення: 21.03.2023).
39. Oehler K. Aristotle on self-knowledge. *Proceedings of the American philosophical society*. 1974. Vol. 118, No. 6. P. 493–506. URL: <http://www.jstor.org/stable/986399> (дата звернення: 30.09.2012).
40. Piaget J. Biology and knowledge: an essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Chicago : University of Chicago Press, 1971. 384 p.
41. Reflection: A Socratic approach / I.C.M. Van Seggelen-Damen et al. *Theory & Psychology*. 2017. Vol. 27, No. 6. P. 793–814. URL: <https://doi.org/10.1177/0959354317736388> (дата звернення: 27.09.2023).
42. Scharp K. Locke's theory of reflection. *British journal for the history of Philosophy*. 2008. Vol. 16, No. 1. P. 25–63. URL: <https://doi.org/10.1080/09608780701789285> (дата звернення: 21.03.2023).
43. The importance of self-experience and self-reflection in training of cognitive behavioral therapy. / J. Prasko et al. *Neuro endocrinol lett*. 2022. Vol. 44, No. 3. P. 152–163.
44. Wain A. Learning through reflection. *British Journal of midwifery*. 2017. Vol. 25, No. 10. P. 662–666. URL: <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662> (дата звернення: 27.09.2023).

REFERENCES

1. Bekh, I. (2011). Refleksiiia u dukhovnomu «Ya» osobystosti [Reflection in the spiritual self of the individual]. *Ridna shkola*, 8–9, 9–14. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_8-9_5 [in Ukrainian].
2. Zaika, Ye., & Zimovin, O. (2014). Refleksyvnist osobystosti yak predmet psykholohichnoho piznannia [Personality reflexivity as a subject of psychological cognition]. *Psykhologhiia i suspilstvo*, (2), 90–97 [in Ukrainian].
3. Zimovin, O., & Zaika, Ye. (2014). Refleksyvnist ta refleksiiia: Spivvidnoshennia poniat [Reflexivity and reflection: correlation of concepts]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody. Psykhologhiia*, (47), 65–71 [in Ukrainian].
4. Illiushchenko, S. Y. (2020). Psykhologichnyi zmist fenomena refleksii yak vlastyvoli, protsesu, stanu [The psychological content of the phenomenon of reflection as a property, process, state]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 4(57), 32–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.33099/2617-6858-2020-57-4-32-43> [in Ukrainian].
5. Nosko, L. A. (2016). Empirychne doslidzhennia refleksyvnosti studentiv-psykholohiv [An empirical study of psychology students' reflexivity]. *Aktualni problemy psykholohii*, 7(42), 156–164 [in Ukrainian].
6. Sandiuk, L. O., Symonenko, S.P., Sulym, O.V., Shmyhol, M.F., Shchubelka, N.V., & Yushkevych, Yu. S. (2021). *Osnovy filosofii: navchalnyi posibnyk* [Fundamentals of philosophy: a textbook] / M.F. Shmyhol (Red.). Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

7. Pavelkiv, R. V. (2019). Refleksiiia yak mekhanizm formuvannia indyvidualnoi svidomosti ta diialnosti osobystosti [Reflection as a mechanism for the formation of individual consciousness and activity]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity. Seriya «Sotsialni ta povedinkovi nauky»*, 8 (37), 84–98. DOI: [https://doi.org/10.32405/2522-9931-8\(37\)-84-98](https://doi.org/10.32405/2522-9931-8(37)-84-98) [in Ukrainian].
8. Pavelkiv, R. (2021). Naukovo-psykholohichni pidkhody do rozuminnia fenomenu refleksii [Scientific and psychological approaches to understanding the phenomenon of reflection]. *Psykhohihiia: Realnist i perspektyvy*, 16, 166–172. DOI: <https://doi.org/10.35619/praprv.v1i16.224> [in Ukrainian].
9. Pavelkiv, R. (2018). Refleksiiia yak psykholohichni mekhanizm moralnoi samorehuliatcii povedinky osobystosti [Reflection as a Psychological Mechanism of Moral Self-Regulation of Personal Behavior]. *Psykhohihiia: Realnist i perspektyvy*, 11, 5–10. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi12.1 [in Ukrainian].
10. Penkovska, N. (2000). Refleksiiia yak ob'ekt psykholohichnoho analizu [Reflection as an object of psychological analysis]. *Psykhohihiia i suspilstvo*, (2), 66–73. Retrieved from: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/29402/1/Пеньковська.pdf> [in Ukrainian].
11. Platon. Dialohy [Plato. Dialogues] / Y. Kobiv, U. Holovach, Dz. Koval, T. Luchuk & Yu. Mushak, Per.; 2-he vyd. 1999. Kyiv: Osnovy.
12. Plachynda, T. S. (2015). Profesiina refleksiiia yak umova stanovlennia maibutnoho fakhivtsia [Professional reflection as a condition for the formation of a future specialist]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*, 45, 68–72. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v45i0.2584> [in Ukrainian].
13. Pliushch, O. (2023). Metodolohiia piznannia u postinformatsiinykh suspilstvakh [Methodology of cognition in post-information societies]. *Scientific Notes of the University "KROK"*, 1(69), 188–196. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-69-188-196> [in Ukrainian].
14. Prykhodko, Yu. O., & Yurchenko, V. I. (2020). *Psykhohohichni slovnyk-dovidnyk* [Psychological dictionary-reference book]. 4-te vyd. Kyiv: «Karavela» [in Ukrainian].
15. Savchenko, O. (2018). Svidomist i refleksiiia v bazysi psykholohichnoho teoretyzuvannia [Consciousness and reflection in the basis of psychological theorizing]. *Psykhohihiia i suspilstvo*, 3–4 (73–74), 67–89 [in Ukrainian].
16. Fedko, V. (2022). Refleksiiia: Osmyslennia poniatiinoho statusu [Reflection: understanding the conceptual status]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii*, 1(57), 144–158. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2022-57-1-1-144-158> [in Ukrainian].
17. Chetveryk-Burchak, A. H., & Kuts, V. Y. (2016). Systemna refleksiiia yak predyktor optimalnoho funktsionuvannia yunakiv [Systemic reflection as a predictor of optimal functioning youth]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriya psykholohiia*, 22, 79–89. DOI: <https://doi.org/10.15421/101610> [in Ukrainian].
18. Shevchenko, N. F. (2022). Refleksyvnist yak chynnyk rozvytku osobystosti psykholoha-konsultanta [Reflexivity as a factor of personality development of a counseling psychologist]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii*, 4, 85–92. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-4-10> [in Ukrainian].
19. Adams, M. (2010). Reflexive self or reflexivity. *Encyclopedia of identity*, 626–629. Sage. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412979306.n201>
20. Bartlett, S. J. (1992). The role of reflexivity in understanding human understanding. *Reflexivity: A sourcebook in self-reference*, 3–18. Amsterdam : North-Holland.
21. Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (2013). *Reflection: Turning experience into learning*. Taylor & Francis Group. Retrieved from: https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection_turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf
22. Burkitt, I. (2012). Emotional reflexivity: Feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46(3), 458–472. DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038511422587>
23. Descartes, R. (2006). A discourse on the method of correctly conducting one's reason and seeking truth in the sciences : monography / trans. by I. Maclean. Oxford : Oxford University Press.
24. Descartes, R. (1911). Meditations on first philosophy. *The philosophical works of Descartes*.
25. Koole, S., Dornan, T., Aper, L., Scherpbier, A., Valcke, M., Cohen-Schotanus, J., & Derese, A. (2011). Factors confounding the assessment of reflection: A critical review. *BMC Medical Education*, 11(1), 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-104>.
26. Farrugia, D. (2013). The reflexive subject: Towards a theory of reflexivity as practical intelligibility. *Current Sociology*, 61(3), 283–300. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011392113478713>
27. Gillespie, A. (2018). Distinguishing two processes of self-reflection. *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*, 245–259. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316662229.014>
28. Golob, T., & Makarovič, M. (2019). Reflexivity and structural positions: The effects of generation, gender and education. *Social Sciences*, 9(248), 1–23. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci8090248>

29. Jacobs, H. (2016). Husserl on reason, reflection, and attention. *Research in Phenomenology*, 46(2), 257–276. DOI: <https://doi.org/10.1163/15691640-12341338>
30. Jardine, D.W. (1987). Reflection and self-understanding in piagetian theory: A phenomenological critique. *The Journal of Educational Thought (JET)*, Vol. 21, No. 1, 10–19.
31. Khilko, S. (2020). The impact of future psychologists' reflexivity on the formation of their ambiguity tolerance. *Bulletin of Postgraduate Education. Series «Social and Behavioural Sciences»*, 39, 97–119. DOI: <https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-97-119> [in Ukrainian].
32. Dimaggio, G., Lysaker, P.H., Carcione, A., Nicolò, G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other... to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. *Consciousness and Cognition*, 17(3), 778–789. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2008.02.005>.
33. Kraus, K. T. (2020). The form of reflexivity and the expression “I think”. U *Kant on Self-Knowledge and Self-Formation*, 83–129. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781108874304.005>
34. Liakh, V. V., Lukashenko, M.V. (2020). Philosophical analysis of a person's self-reflection in the context of internal dialogue (based on “the dispute of a man with his ba”). *Anthropological measurements of philosophical research*. No. 17. P. 18–27. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.206671>
35. May, T., & Perry, B. (2017). Thought and knowledge in the history of ideas. U *Reflexivity: The essential guide*, 9–30. Oliver's Yard, 55 City Road London EC1Y 1SP: SAGE Publications Ltd. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781473983052.n2>
36. Miller, E. P. (2019). Hegel on reflection and reflective judgement. *Hegel Bulletin*, 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1017/hgl.2018.34>
37. Mouzelis, N. (2008). Habitus and reflexivity: Restructuring bourdieu's theory of practice. *Sociological Research Online*, 12(6), 123–128. DOI: <https://doi.org/10.5153/sro.1449>
38. Myroshnyk, O. (2020). Reflectiveness and regulatory potential of personality. *Psychology and Personality*, (2), 234–246. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.2.211925> [in Ukrainian].
39. Oehler, K. (1974). Aristotle on self-knowledge. *Proceedings of the American Philosophical Society*, Vol. 118, No. 6, 493–506. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/986399>
40. Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago Press.
41. Van Seggelen-Damen, I. C. M., Van Hezewijk, R., Helsdingen, A. S., & Wopereis, I. G. J. H. (2017). Reflection: A Socratic approach. *Theory & Psychology*, 27(6), 793–814. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354317736388>
42. Scharp, K. (2008). Locke's theory of reflection. *British Journal for the History of Philosophy*, 16(1), 25–63. DOI: <https://doi.org/10.1080/09608780701789285>
43. Prasko, J., Ociskova, M., Abeltina, M., Krone, I., Kantor, K., Vanek, J., ... Bite, I. (2022). The importance of self-experience and self-reflection in training of cognitive behavioral therapy. *Neuro Endocrinol Lett*, 44(3), 152–163.
44. Wain, A. (2017). Learning through reflection. *British Journal of Midwifery*, 25(10), 662–666. DOI: <https://doi.org/10.12968/bjom.2017.25.10.662>.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ХАРАКТЕРИСТИК І СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ ПРАВОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Хлонь О. М.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології*

Український державний університет імені Михайла Драгоманова

вул. Пирогова, 9, Київ, Україна

orcid.org/0000-0001-9733-8531

AlexKhlon@i.ua

Ключові слова:

*правосвідомість,
правовідносини, структура,
ставлення до права, розвиток.*

Дослідження спрямоване на вивчення правосвідомості, механізмів формування правосвідомих уявлень, визначення комплексної структури правосвідомості, методологію якого становлять загальнонаукові методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення. Метою статті є всебічне вивчення феномену правосвідомості в контексті психології та визначення комплексної структури правосвідомості із врахуванням найважливіших її елементів та проблемних питань.

Встановлено, що пізнання правосвідомості здійснюється в рамках п'яти підходів: структурно-функціонального, формально-логічного, соціологічного, філософсько-гносеологічного, історичного.

Правосвідомість визначена як окремий невідимий складник, категоріальна сутність свідомості, що формує відношення до феноменів та категорій права, його похідних та перемінних, своєрідним чином пов'язує особистість із суспільством шляхом наділення її уявленнями про право як цілісну систему ціннісних категорій та процесів із ним пов'язаних, у зрозумілій для неї формі, через розуміння бажаних або небажаних форм діянь, сполучною ланкою між вимогами, оціночними судженнями, ідеалами та всім спектром правових категорій групи, суспільної формації або ж суспільства загалом та уявленнями, ініціативами, потягами, бездіяльністю чи іншими когнітивними формами чи поведінковими патернами особистості. Правосвідомість є основою саморегуляції поведінки індивіда, результатів його дій внаслідок особистісної трансформації та синтезування знань, уявлень та відношень про право.

Наведена структура правосвідомості включає у себе психологічні особливості, ознаки, структурні елементи, мотиваційні чинники, суб'єктивний складник, підходи тощо та визначає необхідні складники, присутні у правосвідомості учасника правовідносин не залежно від рівня та масштабу охоплення правосвідомих представлень.

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CHARACTERISTICS AND STRUCTURAL ELEMENTS OF PERSONAL LEGAL AWARENESS

Khlon O. M.

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Practical Psychology
Dragomanov Ukrainian State University
Pirogova str., 9, Kyiv, Ukraine
orcid.org/0000-0001-9733-8531
AlexKhlon@i.ua*

Key words: *legal awareness, legal relations, structure, attitude to law, development.*

The research is aimed at the study of legal awareness, mechanisms of formation of legal awareness, determination of the complex structure of legal awareness, the methodology of which consists of general scientific methods of theoretical analysis, synthesis, and generalization. The purpose of our article is a comprehensive study of the phenomenon of legal awareness in the context of the psychological aspect and the definition of the complex structure of legal awareness, taking into account its most important elements and problematic issues

It was established that knowledge of legal awareness is carried out within the framework of five approaches: structural-functional, formal-logical, sociological, philosophical-epistemological, historical.

Legal consciousness is defined as a separate indivisible component, a categorical essence of consciousness, which forms a relationship to the phenomena and categories of law, its derivatives and variables, in a peculiar way connects the individual with society, by endowing it with ideas about law, as a whole system of value categories and processes with it connected, in a form that is understandable for her, through an understanding of desirable or undesirable forms of actions, a connecting link between requirements, evaluative judgments, ideals and the entire spectrum of legal categories of a group, social formation or society as a whole and ideas, initiatives, drives, inaction or other cognitive forms or behavioural patterns of the individual. Legal awareness is the basis of self-regulation of an individual's behaviour, the results of his actions as a result of personal transformation and synthesis of knowledge, ideas and attitudes about law.

The given structure of legal awareness includes psychological features, signs, structural elements, motivational factors, subjective component, approaches, etc., and determines the necessary components present in the legal awareness of a participant in legal relations, regardless of the level and scale of coverage of legal awareness.

Постановка проблеми. Сучасний світ набуває все більшої і більшої динаміки у питаннях розвитку та потягу до прогресу, освоєння нових технологій та розширення можливостей людини його пізнати. При цьому за необхідності зміни правил та нормативно-правових приписів кінцеве рішення приймається виходячи із факторів впливу усвідомлених чи не усвідомлених на спеціально уповноважену групу або іншого представника певної суспільної формації. Вбираючи кожний інформаційний складник безпосереднього або опосередкованого учасника такого процесу, узагальнюючи інформаційні дані, відповідні особи утворюють у тій чи іншій формі єдину концепцію майбутньої бажаної пове-

дінкової моделі. Така модель, що виражена у схвалюваній суспільством поведінці, стане сходинкою на шляху до процвітання, якщо буде мати реальний, а не формальний характер.

Велика відповідальність, яка виникає у зв'язку із прийняттям таких важливих рішень усіх учасників інформаційного, а потім і діяльнісного процесу ставить високі вимоги не лише до безпосередніх учасників процесу, але і до опосередкованих, якими можуть бути звичайні громадяни, далекі від розуміння глибинних та фундаментальних ідей права та високих правосвідомих устремлень. Як за ефекту доміно, який побічно підтверджується в праві «теорією розбитих вікон»,

запропонованою Джеймсом Вілсоном та Джорджем Келлінгом [33], навіть незначні прорахунки в глобальній перспективі можуть призвести до незворотних змін чи порушень, особливо якщо це стосується суспільних процесів, побудованих на уявленнях про необхідності дотримання загальноправових норм та правил. Саме тому важливим є всебічне розуміння та чітке усвідомлення феномену правосвідомості як цілісної формації, що дозволяє досягнути природу не лише правових явищ, але і їх осягнення та інтерпретацію з позиції як законодавця, так і осіб, що будуть об'єктами та суб'єктами правореалізаційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На цьому етапі варто визначити науковців, які всебічно вивчали проблематику правосвідомості з різних позицій, зокрема О.О. Гулевич, О.О. Голінчик, Л.А. Ясюкова, що вивчали особливості функції, структуру, детермінанти нерозвиненості правосвідомості. Важливі напрацювання в цьому контексті здійснили О.Р. Рагінов, який детально розглянув проблематику класифікації видів правосвідомості, О.М. Столяренко, що науково проаналізував причини злочинності та визначив завдання зміцнення законності та правопорядку, О.В. Кобець, який вивчав правосвідомість з позиції належності до джерел реалізації прав [7].

Водночас психологічний аналіз усіх та насамперед базових характеристик і структурних елементів правосвідомості особистості, на нашу думку, неповною мірою висвітлений у дослідженнях, які надані для ознайомлення в рамках сучасної науки, що спонукало нас всебічно та ґрунтовно дослідити це питання і на підставі цього сформулювати цілісну структуру правосвідомості особистості та визначити мету дослідження, представлену нижче.

З огляду на це можемо сказати, що **метою статті** є всебічне вивчення феномену правосвідомості в контексті психології та визначення комплексної структури правосвідомості із врахуванням найважливіших її елементів та проблемних питань.

Завданнями статті є формулювання комплексної структури правосвідомості, вивчення особливостей розуміння правосвідомості на різних рівнях її функціонування та вивчення особливостей правосвідомої поведінки різних груп молоді.

Методологію дослідження становлять загальнонаукові методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння феномену правосвідомості та визначено класифікацію такої категорії та її класифікаційні ознаки.

Результати дослідження. Правосвідомість базується на розумінні багатьох складників, що утворюють це поняття. Насамперед для розуміння феномену правосвідомості доречно, на

нашу думку, з'ясування розуміння основоположної категорії, на якій базується таке знання, а саме категорії свідомості. Аналіз уявлень низки вчених дозволив нам визначити, що свідомість, на нашу думку, являє собою здатну до розвитку та саморозвитку вищу форму психічного відображення, що є носієм суспільного привласненого суб'єктом досвіду, утворену шляхом відбору із багатьох наративів, за принципом все-або-нічого інформаційну тканину, пов'язану з предметним світом і особистісними сенсами, інстанцію, яка забезпечує організацію психічних процесів, відображення дійсності, відношення до неї, моделювання та перетворення цього світу в процесі діяльності [25; 27; 3]. Д. Чалмерс вказує, що будь-яка система усвідомлює інформацію, в тому випадку, коли вона здатна реагувати на основі цієї інформації, приймати до уваги таку інформацію, або коли вона може використовувати таку інформацію в процесі складного контролю за поведінкою. Зважаючи на це, ми говоримо, що дія свідомо, коли вона навмисна, або що організм свідомий, коли він починає ясно розуміти [26].

У цьому визначенні у разі уважного співставлення ми можемо знайти відчутні аналогії із центральною нервовою системою, яка також являє собою чуттєву тканину тільки, якщо у випадку нервової системи ми говоримо про матеріальний об'єкт, то свідомість є нематеріальним органом, який є віртуально представлений, однак перебуває у тісному взаємозв'язку з об'єктами матеріальними, оскільки є інформаційним базисом, що надає матеріальним об'єктам інформаційний імпульс і вектор дії. Свідомість має низку відмінностей порівняно з центральною нервовою системою, одна з яких та, що вона може ігнорувати або навіть змінювати відношення до подразнення не залежно від вектора діяльності, до чого не здатна матеріальна субстанція нервової системи, оскільки має чіткі параметри власної організації, на відміну від свідомості, яка є лише віртуально представленою і тому є гнучка, навіть якщо це стосується безпосередньої шкоди матеріальному складнику. В цьому відношенні свідомість здатна змінювати маркування подразнення з корисного на шкідливе і навпаки, як, зокрема, це може відбуватися, наприклад, у разі формування цінності колективної мети, що буде іти на шкоду індивідуальному добробуту. Ця функція дає відчутну перевагу людині у взаємозв'язку із суспільством, оскільки змінює її поведінку з лінійної на багатовекторну залежно від особливостей свідомого реагування. Так само, як у квантовій механіці стаціонарна теорія збурень пояснює зміни стану системи зі зміною енергії чи квантові переходи [2]. Тобто один стан перетворюється на інший, так і у психології одна форма уявлень може змінюва-

тись на свою абсолютну протилежність залежно від доцільності таких змін.

Виходячи із розуміння феномену свідомості, ми можемо говорити про невід'ємний складник цієї важливої формації, а саме про правосвідомість. Загалом, пізнання правосвідомості можна здійснювати в рамках таких п'яти підходів: структурно-функціонального, формально-логічного, соціологічного, філософсько-гносеологічного, історичного [21; 9; 6].

Правосвідомість можна розуміти і як різновид свідомості, який дає можливість формувати суб'єктивний образ бажаного чи чинного права; як сукупність емоційно-вольових та інтелектуальних складників індивідуальної, суспільної чи групової свідомості, що виражається в оцінках, перетворенні правової дійсності, регуляції правової поведінки; як форму суспільної свідомості, що відображає правове буття із суб'єктивних образів правових норм та відносин, внаслідок чого інформація про них усвідомлюється, накопичується, зберігається та перетворюється, і в результаті вказаних перетворень створюється правова поведінка, яка у сукупній єдності багатьох індивідів формує та зміцнює державницький механізм; як сукупність ідей, які виражають ставлення до законності і правопорядку, уявлення про правомірність чи неправомірність певного явища; як систему вираження правової дійсності в теоріях, концепціях, правових уявленнях, визначення ролі і місця права у гарантуванні свободи і недоторканості, інших цінностей; як сполучна ланка суспільних відносин з об'єктивним правом, ідей і їх правовим втіленням; як вплив на процеси саморегуляції поведінки результатів діяльності владних органів шляхом формування емоцій, мотивів, почуттів, установок та вольових актів [11; 12; 5; 18; 22; 17].

Своєю чергою правосвідома особистість може визначатися як особистість, що має сформоване уявлення чи суб'єктивний образ права, внаслідок чого інформація про право усвідомлюється, накопичується, зберігається у свідомості цієї особи та перетворюється на правову поведінку, яка є бажаною та ініційованою суспільством у вигляді законів, норм та правил та інших нормативно-правових приписів.

У цьому випадку можемо відзначити, що правосвідомість може виступати в аспекті побудови системи цінностей, мотивів, світогляду людини, як окремих невіддільних складників, розсудливе і виважене прийняття особистістю до виконання або невиконання встановлених суспільством норм поведінки в психологічному вимірі, певна категоріальна сутність свідомості, що формує відношення до феноменів та категорій права, його похідних та перемінних, що своєрідним чином пов'язує осо-

бистість із суспільством шляхом наділення особистості уявлень про право, як цілісну систему ціннісних категорій та процесів із ним пов'язаними, у зрозумілій для неї формі, через розуміння бажаних або небажаних форм діянь, таким чином виступаючи сполучною ланкою між вимогами, оціночними судженнями, ідеалами та всім спектром правових категорій групи, суспільної формації або ж суспільства загалом та уявленнями, ініціативами, поглядами, бездіяльністю чи іншими когнітивними формами чи поведінковими патернами особистості, що надалі стає основою саморегуляції поведінки індивіда, результатів його дій внаслідок особистісної трансформації та синтезування знань, уявлень та відношень про право.

Надаючи вичерпні характеристики правосвідомості в результаті аналізу знань та уявлень у психологічній та правовій сфері, можемо виокремити такі важливі елементи правосвідомості, які у сукупній єдності утворюють стійку структуру належної правосвідомості всіх учасників правовідносин, серед яких можна виділити ознаки, структурні елементи, психологічні особливості, мотиваційні чинники, суб'єктивний складник, підходи, що визначає необхідні складники, які можуть бути присутні у правосвідомості кожного учасника правовідносин не залежно від рівня та масштабу охоплення правосвідомих представлень. Така структура визначає необхідні елементи правосвідомості кожного учасника правовідносин не залежно від рівня та масштабу охоплення правосвідомих представлень. Виходячи із розуміння вищенаведеної комплексної структури, можемо говорити про наявну повну модель правосвідомості кожного відповідного рівня і структурного елементу.

Тут ми можемо говоримо про такі, наприклад, рівні, як часовий (момент, період дії (наприклад, правового циклу правового явища, договору, провадження тощо), чітко визначений часовий проміжок (година, день, місяць, рік, етап)), масштабний (індивідуально визначена думка особи, особа як представник сукупності уявлень, група як сукупність осіб, суспільство як системоутворююче об'єднання груп, цивілізація як уявлення про суспільство в часовому, просторовому та когнітивно-діяльнісному аспекті), синтезуючий (загальнофілософські уявлення про модель права та правосвідомості, представлення в рамках певних галузей знань, міждисциплінарні уявлення про закони та право, уявлення в рамках певних окремо визначених наук, внутрішньонаукові спеціальні розуміння законів і закономірностей, усвідомлення типових випадків застосування законів, право та правил, приватні уявлення про окремі артефакти та виключення із загальноправової дійсності), що входить у загальну єдину систему правосвідомих представлень, яка своєю чергою

породжує єдиний дієвий механізм застосування права як дієвого та єдино правильного інструменту побудови цивілізованого суспільства.

Маємо говорити про побудову суспільства як прямий наслідок слідування доцільних, дієвих та відповідних законів, правил і норм, які у поєднанні із розумінням, усвідомленням та психоемоційним прийняттям і стануть необхідним результатом правосвідомих уявлень на кожному із відповідних рівнів починаючи із найменших його випадків і закінчуючи глобальними та всеохоплюючими. Сама ж правосвідома поведінка членів суспільства, залучених до побудови такого цивілізованого суспільства, буде залежати від багатьох факторів. Водночас, знаючи закони утворення біологічних структур як складних систем, то по аналогії можна передбачити дієвість правового механізму, виходячи із прогнозованих дій його побудови, базисом формування якого є саме колективна дія правосвідомості окремих індивідів. Так, з огляду на те, що сучасна наука визначає будь-який біологічний об'єкт фрактальною структурою, для якої утворюючою є материнська клітина, а молекула ДНК кодує структуру і розвиток усього організму, так само відображення правосвідомості узагальненої сукупності типових представників генеральної сукупності формуватиме правосвідомість індивідів, об'єднуючи все це утворення в єдину цілісну структуру, яка буде у свій сукупній єдності формувати правосвідомість суспільства, як типовий зразок, у межах якої будуть розумітися вимоги до кожного окремо взятого індивіда, та право як цілісна система таких вимог [19]. При цьому, однак, не виключаються індивідуальні розбіжності, які будуть наявні у правосвідомості окремо взятої особи, зважаючи на суто індивідуальний характер свідомості кожного індивіда. На кожному етапі життя людина з огляду на наявне право його оцінює і прогнозує свою поведінку. Саме тому правосвідомість кожного індивіда не лише може відрізнитися від інших, але і схильна до динамічних видозмін. Її характеристиками є залежність від певних ситуацій у суспільстві. На неї впливають політичні, економічні, етичні, релігійні, моральні фактори тощо [13].

З огляду на це, повертаючись до наукового комплексного розуміння цілісної структури правосвідомості, варто згадати про врахування усіх її необхідних елементів та виокремлення структурних зв'язків, які є об'єднувачим фактором поєднання такої правосвідомості у чітку систему та комплекс взаємозалежних елементів, які як єдиний неподільний механізм зумовлюють плеяду процесів. Ці процеси зрештою призводять до закономірного та зумовленого стійким причинно-наслідковим зв'язком результату, який і є тим

важливим і базовим рушієм суспільного розвитку та становлення цивілізаційної сутності суспільства загалом та окремого індивіда як представника такого суспільства.

Виходячи із вищевказаного, визначимо, що, розкриваючи наукові уявлення щодо структурної побудови правосвідомості, можна відзначити, що в рамках аналізу наукових уявлень до структурних елементів правосвідомості входять абстрактні, нематеріальні, суспільні утворення, зокрема, такі як правові категорії, ідеї, концепції, погляди, патерни правової поведінки, правова оцінка, уявлення про правові норми, приписи, положення, морально-правові сутності, зокрема совість, честь, гідність, правові переконання, емоції, почуття, відношення, що є поєднанням раціонального та чуттєвого.

Ознаками правосвідомості є те, що правосвідомість є особливою формою суспільної свідомості; її носіями є суб'єкти права; її об'єктом є ставлення до правових явищ, оцінок, законів, рішень; може виступати важливим фактором праворозуміння та розвитку права; прямо чи опосередковано впливає на правовий вибір та ухвалення рішення щодо додержання або порушення правових норм [23]; прагне до об'єктивного відображення суспільного буття; є синергетичною дійсністю політичної, філософської, моральної форм свідомості; є індивідуально визначеним систематизованим відображенням уявлень, суджень, понять, концепцій, теорій, програм системи права, а також емоцій та почуттів, викликаних правовими подіями; є зумовленою соціально-економічним устроєм того суспільства, яке її формує, його рівнем розвитку і культури; формується за рахунок правового виховання та культури, елементами яких є ідеологічні елементи та складники [4]; проявляється у кожному акті юридично значимої поведінки у вигляді правової інтерпретації із визначеною мовою, критеріями та способами оцінок, цілями та засобами.

Важливим є виконання в рамках розуміння право свідомого відношення досліджень, спрямованих на вивчення природи психоемоційного ставлення до права. Наприклад, у рамках дослідження особливостей правової свідомості міської та сільської молоді, в рамках якого було опитано 577 осіб віком від 16 до 25 років різної гендерної приналежності, з яких 220 осіб були залучені із сільської місцевості, а 357 – з міської, було встановлено, що важливим психологічним чинником формування правосвідомості молоді є цінності спільноти, в якій перебуває та виховується особа. В дослідженні було виокремлено два фактори, об'єднані по 45,5% та 48,2% сукупної дисперсії. Перший фактор «Захисна функція закону» включив 22,8% внеску до загальної дисперсії, а другий «Надійність закону» включив 22,6% для

сільської молоді. Перший фактор «Досконалість закону» включив 37,1%, другий фактор «Гуманізм закону» включив 11,1%. З огляду на вищевказане дослідження було з'ясовано, що сільська молодь більше за міську схильна до правового реалізму, конформізму та ідеалізму, а відображення правових явищ у них базується на емоційній основі. Міська ж молодь тяжіє до раціональності та стереотипності. Такі висновки пояснюють відмінність у схильності до правопорушень, яка серед міської молоді – 44,4%, а у сільської – 32,7%. Про недостатність правових знань вказали 79,2% усіх респондентів. Обидві категорії опитуваних однаково високо визначають низький рівень правових знань, саме тому маємо говорити про доцільність підвищення ролі правової просвіти з метою формування стійкого уявлення про роль права у суспільному житті кожного індивідуума [14].

Похідними від реалізації діяльнісного складника правосвідомості Г.О. Попадинець вважав такі правові цінності, як рівність, справедливість, честь, свобода, гідність [1; 15]. Правосвідомість є основою для правотворчої діяльності, забезпечує злагожену, чітку та неухильну роботу юридичних установ, що забезпечується прагненням до об'єктивності, незважаючи на постійну наявність суб'єктивного складника спеціаліста у сфері права.

З урахуванням мотиваційного складника розуміння правосвідомості ми також погоджуємося з Я.С. Посоховою, яка вважає правосвідомість необхідною умовою готовності індивіда до виконання правових і соціальних приписів та норм, та О.О. Барабашем, який вважає правосвідомість головною передумовою внутрішньої готовності індивіда до процесів правореалізації норм та приписів [8; 16; 1]. В контексті цього важливим питанням, що потребує дослідження, є формування правосвідомості у працівників правоохоронних органів та осіб, які мають відношення до здійснення правосуддя. Тут важливо звернути увагу на належну професійну підготовку та морально-психологічну стійкість працівників правоохоронних органів з метою формування належної ефективності у сфері захисту інтересів правопорядку та, як наслідок, підкріплення стійкості правосвідомих уявлень у молодого покоління [20; 24]. Також суттєвого значення набуває врахування у розумінні

правосвідомого відношення до дій та правосвідомої поведінки осіб, які мають відношення до виконання професійних функцій у сфері правоохоронної та правозастосовчої діяльності, їх індивідуальних та колективних психофізіологічних особливостей. Так, зокрема, під час окремих зарубіжних досліджень правосвідомої поведінки суддів було встановлено, що перед обідом судді більш схильні до уникнення виправдувальних присудів. З огляду на це низка вчених вказує на те, що оскільки розумове виснаження справді робить такий величезний вплив на реальне життя, то в питаннях забезпечення правосуддя безпосередньо перед обідньою перервою може спостерігатися необ'єктивне вирішення справ [28; 31; 29; 30; 32].

Висновки. Грунтуючись на результатах вивчення феномену правосвідомості в контексті психології, подано структуру, що включає у себе ознаки, структурні елементи, психологічні особливості, мотиваційні чинники, суб'єктивний складник, підходи до вивчення правосвідомості.

Складники правосвідомості є обов'язковим елементом поведінки учасника правовідносин не залежно від рівня та масштабу охоплення правосвідомих уявлень. Визначені складники дозволяють встановити категоріальну приналежність, фактори та межі трансформації, а також всебічну характеристику правосвідомості як необхідного елементу, суб'єктивного відображення права та, як наслідок, правової поведінки, на що має звернути увагу законотворець у разі досягнення важливих суспільних цілей.

З метою побудови чіткої систематизованої та упорядкованої правосвідомості та правильного вектора її застосування доцільне застосування таких заходів, як правове виховання, правове просвітництво, залучення громадян до участі в опитуваннях на добровільній основі, правове регулювання діяльності засобів масової інформації, викорінення сцен насилля та іншої аморальної поведінки з відеоконтенту, контроль за вихованням правосвідомості у закладах освіти, підтримка громадських і демократичних ініціатив.

Перспективою подальших розвідок у дослідженнях правосвідомості вважаємо вивчення механізмів формування правосвідомих уявлень у динаміці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базарник М. В. Сучасний стан досліджень професійної правосвідомості судді. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2021. № 29. С. 344–350.
2. Бродин О. М. Теоретична фізика. Квантова механіка : навчальний посібник для здобувачів ступеня бакалавра за спеціальністю 104 «Фізика та астрономія». Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2022. 233 с.
3. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника : навчальний посібник. Київ : Талком, 2016. 339 с.
4. Жиголкін І. Роль і значення правосвідомості в структурі трудових правовідносин. *National Law Journal: Theory and Practice L.L.C.* 2015. № 1. С. 104–107.

5. Калиновський Ю. Суспільна правосвідомість у державотворчому процесі України. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2016. № 2. С. 30–40.
6. Ключкович В.Ю. Теоретико-правова характеристика правозастосовної діяльності органів судової влади : дис. ... д. філософ. : 081 «Право». Дніпро. 2021.
7. Кобець О. В. Моделювання процесу розвитку еколого-правової свідомості суб'єктів природоохоронної діяльності. *Вісник Одеського національного університету*. Том 20. Випуск 2 (36). Частина 2. 2015. С. 78–91.
8. Ковальська В. Місце і роль професійної правосвідомості у різних видах юридичної діяльності. *Підприємництво, господарство і право* : науково-практичний господарсько-правовий журнал. 2016. 2. № 12. С. 206–211
9. Коцкулич В. В. Формування професійної правосвідомості судді та суддівського розсуду: організаційний та праксеологічний аспекти : автореф. ... дис. канд. юрид. наук. Київ. 2018. 20 с.
10. Лягута О. М. Підвищення рівня правової свідомості працівника Національної поліції як запорука ефективного проведення реформи органів МВС. *Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України* : збірник наукових праць. МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Харків : ХНУВС. 2018. 246 с.
11. Макар Л. М. Формування правосвідомості майбутнього вчителя правових дисциплін у педагогічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя. 2009. 23 с.
12. Михайліна Т. Правосвідомість у правовій системі: кібернетичний та синергетичний аспекти. *Підприємство, господарство і право*. 2019. № 8. С. 150–155.
13. Нагорняк С. В. Педагогічні умови формування правосвідомості студентів за спеціальністю правознавство у процесі виховної роботи коледжу : дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця. 2018.
14. Панченко Т. С. Особливості правової свідомості міської та сільської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2017. № 44 (7). С. 213–222.
15. Попадинець Г. О. Правосвідомість і правова культура як чинники становлення громадянського суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2016. № 850. С. 422–427.
16. Посохова Я. С. Емпіричне дослідження правосвідомості майбутніх працівників поліції. *Право і Безпека*. 2016. № 2 (61). С. 135–140.
17. Рабінович П.М. Основи загальної теорії права та держави : навчальний посібник. Харків : Консул. 2005. 160 с.
18. Старикова С. І. Місце правової доктрини у структурі правосвідомості. *Південноукраїнський правничий часопис*. 2020. № 1. С. 31.
19. Стринадко М. Т. Конспект лекцій з навчальної дисципліни «Основи теорії систем». Чернівці : Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. 2022. 162 с.
20. Хлонь О. М. Підвищення ефективності професійно-психологічної підготовки працівника правоохоронних органів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2021. №. 4. С. 103–109.
21. Хопта С. Ф. Теоретико-правові аспекти професійної правосвідомості судді та її роль в ухваленні судових рішень: дис ... канд. юрид. наук. Київ. 2017. 250 с.
22. Цуркан О. В. Правова свідомість працівника міліції: теоретико-правове дослідження : автореферат дис... канд. юр. наук. Львів. 2013. С. 16.
23. Черкас М. Є. Актуальні проблеми формування правосвідомості в Україні. *Право та інновації*. 2015. № 4. С. 169–175.
24. Ярещенко О. В. Умови розвитку морально-психологічної стійкості співробітників Національної поліції України. *Науковий вісник ХДУ*. 2019. № 3. С. 193–198.
25. Andrea Eugenio Cavanna, Andrea Nani. *Consciousness*. Springer. Berlin, Heidelberg. 2014. URL: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44088-9>
26. Chalmers David J. Facing up to the problem of consciousness. *Journal of consciousness studies*. 1995. 2.3: 200–219.
27. Wallace R. What is Consciousness? In: *Consciousness*. Springer. Boston, MA. 2005. URL: https://doi.org/10.1007/0-387-25244-4_1
28. Chin J. M. Law and psychology must think critically about effect sizes. *Discov Psychol* 3, 3. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00062-2>
29. Chatziathanasiou K. Beware the lure of narratives: “hungry judges” should not motivate the use of “artificial intelligence” in law. *German Law J.* 2022; 23(4):452–464. URL: <https://doi.org/10.1017/glj.2022.32>
30. Glöckner A. The irrational hungry judge effect revisited: simulations reveal that the magnitude of the effect is overestimated. *Judgm Decis Mak.* 2016; 11(6):601

31. Lakens D. (2022). Effect sizes improving your statistical inferences. 2022. URL: https://lakens.github.io/statistical_inferences/effectsize.html
32. Weinshall_Margel K, Shapard J. Overlooked factors in the analysis of parole decisions. *Proc Natl Acad Sci.* 2011; 108(42): E833–E833. URL: <https://doi.org/10.1073/pnas.1110910108>
33. Wilson J. Q., Kelling G. L. Broken windows. The police and neighborhood safety. 1981. URL: http://www.manhattaninstitute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf.

REFERENCES

1. Bazarnyk, M. V. (2021). Suchasnyi stan doslidzhen profesiinoi pravosvidomosti suddi [The current state of research on the professional legal awareness of judges]. *Naukovi zapysky Lvivskoho universytetu biznesu ta prava.* № 29. P. 344–350 [in Ukrainian].
2. Brodin, O. M. (2022.) Teoretychna fizyka. Kvantova mekhanika [Theoretical physics. Quantum mechanics]. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho. 233 p. [in Ukrainian].
3. Drobot, O. V. (2016). Profesiina svidomist kerivnyka: navchalnyi posibnyk [Professional consciousness of the manager]. Kyiv : Talkom, 2016. 339 p. [in Ukrainian].
4. Zhyholkin, I. (2015). Rol i znachennia pravosvidomosti v strukturii trudovykh pravovydnosyn [The role and significance of legal awareness in the structure of labor relations]. *National Law Journal: Theory and Practice L.L.C.* № 1. S. 104–107 [in Ukrainian].
5. Kalynovskiy, Yu. (2016). Suspilna pravosvidomist u derzhavotvorchomu protsesi Ukrainy [Public legal awareness in the state-building process of Ukraine]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho torhovelno-ekonomichnoho universytetu – Bulletin of the Kyiv National University of Trade and Economics.* № 2. S. 30–40 [in Ukrainian].
6. Kliuchkovych, V. Iu. (2021). Teoretyko-pravova kharakterystyka pravozastosovnoi diialnosti orhaniv sudovoi vlady [Theoretical and legal characteristics of law enforcement activities of judicial authorities]. Kandydatska dysertatsiia [Candidates dissertation]. Dnipro [in Ukrainian].
7. Kobets, O. V. (2015). Modeliuvannia protsesu rozvytku ekoloho-pravovoi svidomosti sub'ektiv pryrodookhoronnoi diialnosti [Modeling the process of development of environmental and legal awareness of subjects of nature protection activity]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Odessa National University.* Tom 20. Vypusk 2(36). Chastyna 2. S. 78–91 [in Ukrainian].
8. Kovalska, V. (2016). Mistse i rol profesiinoi pravosvidomosti u riznykh vydakh yurydychnoi diialnosti [The place and role of professional legal awareness in various types of legal activity]. *Pidpriemnytstvo, gospodarstvo i pravo: nauково-praktychnyi hospodarsko-pravovyi zhurnal – Entrepreneurship, economy and law: a scientific and practical economic and legal journal.* 2. № 12. P. 206–211 [in Ukrainian].
9. Kotskulych, V. V. (2018). Formuvannia profesiinoi pravosvidomosti suddi ta suddivskoho rozsudu: orhanizatsiyni ta prakseolohichnyi aspekty [Formation of a judges' professional legal awareness and judicial discretion: organizational and praxeological aspects] : Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii [Abstract of thesis candidates' dissertation]. Kyiv. 20 p. [in Ukrainian].
10. Liahuta, O. M. (2018). Pidvyschennia rinvnia pravovoi svidomosti pratsivnyka Natsionalnoi politsii yak zaporuka efektyvnoho provedennia reformy orhaniv MVS [Increasing the level of legal awareness of the National police officer as a guarantee of effective reform of the Ministry of Internal Affairs]. *Pidhotovka politseiskykh v umovakh reformuvannia systemy MVS Ukrainy: zb. nauk. pr.* [Training of police officers in the conditions of reforming the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: a collection of scientific works]. Kharkiv : KhNUVS, 246 s [in Ukrainian].
11. Makar, L. M. (2009). Formuvannia pravosvidomosti maibutnoho vchytelia pravovykh dystsyplin u pedahohichnykh universytetakh [Formation of legal awareness the future teacher of legal disciplines in pedagogical universities] : Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii [Abstract of thesis candidates' dissertation]. Zaporizhzhia. 23 s. [in Ukrainian].
12. Mikhailina, T. (2019). Pravosvidomist u pravovii systemi: kibernetychnyi ta synerhetychnyi aspekty [Legal awareness in the legal system: cybernetic and synergistic aspects]. *Pidpriemnytstvo, gospodarstvo i pravo – Entrepreneurship, economy and law.* № 8. S. 150–155 [in Ukrainian].
13. Nahorniak, S. V. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia pravosvidomosti studentiv za spetsialnistiu pravoznavstvo u protsesi vykhovnoi roboty koledzhu [Pedagogical conditions for the formation of legal awareness students majoring in jurisprudence in the process of educational work college]. Kandydatska dysertatsiia [Candidates dissertation]. Vinnytsia [in Ukrainian].
14. Panchenko, T. S. (2017). Osoblyvosti pravovoi svidomosti miskoi ta silskoi molodi [Peculiarities of legal awareness of urban and rural youth]. *Aktualni problemy psykholohii [Peculiarities of legal awareness of urban and rural youth],* 44 (7). P. 213–222 [in Ukrainian].

15. Popadynets, H. O. (2016). Pravosvidomist i pravova kultura yak chynnyky stanovlennia hromadianskoho suspilstva [Legal awareness and legal culture as factors in the formation of civil society]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politehnika» – Bulletin of the National University “Lviv Polytechnic”*. № 850. P. 422–427 [in Ukrainian].
16. Posokhova, Ya. S. (2016). Empyrychne doslidzhennia pravosvidomosti maibutnikh pratsivnykiv politsii [An empirical study of legal awareness of future police officers]. *Pravo i Bezpeka – Law and Security*. № 2(61). P. 135–140 [in Ukrainian].
17. Rabinovych, P. M. (2005). Osnovy zahalnoi teorii prava ta derzhavy [Basics of the general theory of law and the state]. Kharkiv : Konsul, 160 s. [in Ukrainian].
18. Starykova, S. I. (2020). Mistse pravovoi doktryny u strukturi pravosvidomosti [Mistse pravovoi doktryny u strukturi pravosvidomosti]. *Pivdenoukrainskyi pravnychi chasopys – South Ukrainian legal journal*. № 1 [in Ukrainian].
19. Strynadko, M. T. (2022). Konspekt lektsii z navchalnoi dystsypliny «Osnovy teorii system» [Synopsis of lectures on the educational discipline “Fundamentals of systems theory”]. Chernivetskyi natsionalnyi Universytet imeni Yurii Fedkovycha. 162 s. [in Ukrainian].
20. Khlon, O. M. (2021). Pidvyschennia efektyvnosti profesiino-psykholohichnoi pidgotovky pratsivnyka pravookhoronnykh orhaniv [Increasing the effectiveness of professional and psychological training for law enforcement officers]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*. №. 4. P. 103–109 [in Ukrainian].
21. Khopta, S. F. (2017). Teoretyko-pravovi aspekty profesiinoi pravosvidomosti suddi ta yii rol v ukhvalenni sudovykh rishen [Theoretical and legal aspects of a judges’ professional legal awareness and its role in making court decisions]. Kandydatska dysertatsiia [Candidates dissertation]. Kyiv. 250 p. [in Ukrainian].
22. Tsurkan, O. V. (2013). Pravova svidomist pratsivnyka militsii: teoretyko-pravove doslidzhennia [Legal awareness of a police officer: a theoretical and legal study]. Avtoreferat kandydatskoi dysertatsii [Abstract of thesis candidates’ dissertation]. Lviv. 16 s. [in Ukrainian].
23. Cherkas, M. Ye. (2015). Aktualni problemy formuvannia pravosvidomosti v Ukraini [Actual problems of formation of legal awareness in Ukraine]. *Pravo ta innovatsii – Law and innovation*. № 4. S. 169–175 [in Ukrainian].
24. Yareschenko, O. V. (2019). Umovy rozvytku moralno-psykholohichnoi stiičnosti spivrobotnykiv Natsionalnoi politsii Ukrainy [Conditions for the development of moral and psychological stability of employees of the National Police of Ukraine]. *Naukovyi visnyk KhDU – Scientific Bulletin of KhSU*. № 3. P. 193–198 [in Ukrainian].
25. Andrea Eugenio Cavanna, Andrea Nani (2014). *Consciousness*. Springer. Berlin, Heidelberg. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44088-9>
26. Chalmers, David J. (1995). Facing up to the problem of consciousness. *Journal of consciousness studies*, 2.3: 200–219.
27. Wallace R. (2005). What is Consciousness? In: *Consciousness*. Springer. Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/0-387-25244-4_1
28. Chin, J. M. (2023). Law and psychology must think critically about effect sizes. *Discov Psychol.* 3, 3. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00062-2>
29. Chatziathanasiou, K. (2022). Beware the lure of narratives: “hungry judges” should not motivate the use of “artificial intelligence” in law. *German Law J.* 23(4): 452–464. DOI: <https://doi.org/10.1017/glj.2022.32>
30. Glöckner, A. (2016). The irrational hungry judge effect revisited: simulations reveal that the magnitude of the effect is overestimated. *Judgm Decis Mak.* 11(6): 601.
31. Lakens, D. (2022). Effect sizes improving your statistical inferences. Retrieved from: https://lakens.github.io/statistical_inferences/effectsize.html
32. Weinshall-Margel, K., Shapard, J. (2011). Overlooked factors in the analysis of parole decisions. *Proc Natl Acad Sci.* 108(42): E833–E833. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1110910108>
33. Wilson, J. Q., Kelling. G. L. (1981). Broken windows. The police and neighborhood safety. Retrieved from: http://www.manhattaninstitute.org/pdf/_atlantic_monthly-broken_windows.pdf

УДК 316.64-027.561:159.922-053.67
DOI <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-4-8>

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА УСТАНОВКА У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Шевченко Н. Ф.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Френкель Н. С.

*магістрантка кафедри психології
Запорізький національний університет
вул. Жуковського, 66, Запоріжжя, Україна
orcid.org/0009-0009-4415-8444
bank_dp@ukr.net*

Ключові слова: установка, професійна установка, навчально-професійна установка, професійна свідомість, особистісний смисл, ранній дорослий вік.

У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей навчально-професійної установки у структурі професійної свідомості психолога-практика. Представлено визначення навчально-професійної установки як системного мотиваційно-сміслового утворення, що виявляється в готовності особистості сприймати, оцінювати і професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином. Подано структурну організацію навчально-професійної установки, яка містить 4 складники: когнітивно-професійний (плани майбутньої професійної діяльності); емоційний (оцінка підготовки до професійної діяльності); суб'єктний (рівень суб'єктної включеності до навчально-професійної діяльності); когнітивно-особистісний (уявлення студентів про професійно значущі особистісні якості). Як компонент професійної свідомості, структура якої представлена значеннями, смислами та чуттєвою тканиною, навчально-професійна установка проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової установки, вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності загалом. Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що велика частка студентів досліджуваних спеціальностей має досить виражену професійну спрямованість семантики, що свідчить про прийняття власної професії та достатній рівень розвитку професійної свідомості. В когнітивно-професійному складнику навчально-професійної установки зафіксовано відмінності у структурі професійного цілепокладання. В емоційному складнику виявлені зміни уявлення про професію як позитивного, так і негативного характеру. У суб'єктивному складнику встановлені відмінності стосуються праці над собою, самовдосконалення, розширення світогляду. В когнітивно-особистісному складнику зафіксовані відмінності щодо важливості соціально-психологічних якостей та спеціальних професійно важливих якостей. Проведено математико-статистичний аналіз даних, який дозволив підтвердити припущення про те, що навчально-професійна установка, як компонент структури професійної свідомості, має відмінності у ступені прояву її складників у майбутніх психологів-практиків порівняно зі студентами інших спеціальностей.

EDUCATIONAL-AND-PROFESSIONAL MINDSET IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF THE EARLY ADULT AGE PERSONALITY

Shevchenko N. F.

*Doctor of Psychological Sciences, Professor;
Professor at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhya, Ukraine
orcid.org/0000-0002-5297-6588
shevchenkonf.20@gmail.com*

Frenkel N. S.

*Master's Student at the Department of Psychology
Zaporizhzhia National University
Zhukovskoho str., 66, Zaporizhzhia, Ukraine
orcid.org/0009-0009-4415-8444
bank_dp@ukr.net*

Key words: *mindset, professional mindset, educational-and-professional mindset, professional consciousness, personal sense, early adulthood.*

The article presents results of an empirical study of features of the educational-and-professional mindset in the structure of the professional consciousness of early adult age personality. The definition of the educational-and-professional mindset has been formulated: it's a systematic motivational and meaningful formation, which is manifested in the individual readiness to perceive, evaluate and professionally interpret the conditions of educational activity and act accordingly. A structural model of the educational-and-professional mindset has been presented; it contains cognitive-and-professional (plans for future professional activity); emotional (assessment of preparation for professional activity); subject (level of subject involvement in educational and professional activity); cognitive-and-personal (students' perception of professionally significant personal qualities) components. As a component of the professional consciousness, the structure of which is represented by meanings, senses and sensory tissue, the educational-and-professional mindset is manifested in personal senses. Being a type of semantic mindset, it is actualized by the motive of professional activity and represents a form of expression of personal sense in the form of disposition, readiness for professional activity as a whole. Results of the empirical study have made it possible to establish that a large proportion of the respondents of both specialties have a rather pronounced professional orientation of semantics, which indicates acceptance of their own profession and a sufficient level of development of the professional consciousness. In the cognitive-and-professional component the fixed differences concern the structure of professional goal-setting. In the emotional component the stated changes concern the perception of the profession, both positive and negative. In the subjective component, the established differences relate to self-improvement and the expansion of one's worldview. In the cognitive-personal component found differences concern the importance of socio-psychological qualities and special professionally important qualities. A mathematical and statistical analysis has made it possible to confirm the assumption that the educational-and-professional mindset, as a component of the professional consciousness structure, has differences in the degree of manifestation of its components in future practicing psychologists, compared to students of other specialties.

Постановка проблеми. Глобальні зміни, які відбуваються в нашій країні, сприяють трансформації уявлень про цілі та функції сучасної освіти. Виникає необхідність виходу за межі технологічного розуміння професійної діяльності до сфери психології свідомості, а саме до дослідження професійної свідомості фахівця, вивчення якої належить до ґрунтовно заявлених, але не досить реалізованих напрямів дослідження.

Професійна свідомість розглядається як особлива форма свідомості, динамічне психологічне утворення, у якому інтегруються професійні цінності, науково-теоретичні знання, програми професійних дій та знання людини про себе як про представника певної професії. У зв'язку з цим особливого значення набувають дослідження навчально-професійної установки як складника структури професійної свідомості, яка формується в процесі освіти через систему зовнішньо-організованих навчальних комунікацій. Відмінності в «змістовності» структури навчально-професійної установки студентів визначаються, з одного боку, специфікою освітнього закладу, навчальними програмами та етапами навчання, а з іншого – ступенем суб'єктивного залучення студента до навчального процесу.

Різні аспекти феномену професійної свідомості висвітлено в працях вітчизняних (Н. Шевченко [10; 14] – формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти; О. Дробот [2] – психосемантичні особливості професійної свідомості майбутніх менеджерів; О. Чепішко [7] – психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх учителів; Н. Кучеровська [5] – психосемантична структура професійної свідомості практикуючого психолога) та зарубіжних (М. Веєк [12] – особистісні та соціальні аспекти професійної ідентичності; R. Ellis, E. Hogard [13] – професійна ідентичність представників різних професій) науковців.

Проблема професійних установок вивчалась вітчизняними науковцями (І. Штученко [11], О. Кокун [3], М. Курицина [4] та ін.), однак дослідження навчально-професійної установки рідко ставало предметом спеціального вивчення (Н. Шевченко [8]; Т. Кожушкіна [9]; О. Василенко [1]). Аналіз наукової літератури засвідчив дефіцит праць, де навчально-професійна установка розглядається як базова складова частина професійної свідомості особистості раннього дорослого віку, яка визначає становлення професійної діяльності майбутнього фахівця.

Важливість вивчення специфіки навчально-професійної установки у структурі професійної свідомості психологів-практиків зумовлює тим, що саме цей ресурс властивостей особистості відіграє визначальну роль у динаміці процесу

і в кінцевому підсумку в дієвості психологічної допомоги. Сучасна ситуація вимагає нових підходів і наукових парадигм для пояснення, діагностики й прогнозування процесів та закономірностей розвитку свідомості суб'єкта психологічного практикування.

Мета статті – представити результати емпіричного дослідження особливостей навчально-професійної установки як компонента структури професійної свідомості психолога-практика.

Результати дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Реалізація завдань професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти вимагає формування тих психологічних новоутворень, які забезпечать процес становлення професійної діяльності, формування професійно-спеціалізованих способів мислення та системи професійних установок. Професійні установки виступають базисними психологічними компонентами у структурі освоєної професійної діяльності та сприяють самореалізації особистості в ході здійснення цієї діяльності. Формування зазначених новоутворень може кваліфікуватися як безпосередній процес становлення професійної свідомості майбутнього фахівця та психологічний механізм розвитку його професійної (навчально-професійної) діяльності [7].

Професійна свідомість, з огляду на сучасні психолого-педагогічні теоретичні та емпіричні дослідження [2; 5; 7; 10], є формою свідомості особистості, яка відображає процес професіоналізації фахівця. Професійна свідомість є багатомірним психічним утворенням, яке репрезентує професійні знання, вміння, цінності та уявлення особи про себе як представника певної професії. Будучи динамічним утворенням, професійна свідомість розвивається на всіх етапах професійного шляху суб'єкта, але саме період професійного навчання у закладах вищої освіти відіграє особливу роль у процесі становлення та розвитку професійної свідомості. Професійні (навчально-професійні) установки є мотиваційно-смысловими компонентами структури професійної свідомості. Процес особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця та навчально-професійні установки тісно пов'язані між собою, оскільки особистісні цінності реалізуються в професійній діяльності за умови, якщо вони вже були сформовані в процесі особистісного розвитку [8].

Поняття «установка» розглядається як трикомпонентна структура з емоційною, інтелектуальною та поведінковою підструктурами, які визначають внутрішню психологічну готовність особи поводитися певним чином у відповідь на різні явища в природному та соціальному середовищі. Спільним для різних авторів у розумінні значення установки є тенденція до певної реакції,

певна схильність індивіда чи групи. Професійні установки – інтегральні психологічні утворення різного ступеня усвідомленості, що виконують систематизуючу функцію, яка виявляється в утриманні цілісності психологічної системи. Вони включають у себе професійну діяльність, діючи в цей момент особистість професіонала в єдності з тією частиною об'єктивного світу, яка має для нього значення, смисл та цінність. Професійні установки проявляються в умовах реальної життєдіяльності як психологічні новоутворення професійної діяльності, що включаються у самоорганізацію психологічних систем [3; 9].

Період навчання молодшої людини у вищому навчальному закладі є підготовчим етапом до виконання майбутнім фахівцем професійних функцій за певною спеціалізацією і є специфічним етапом особистісного розвитку. Становлення вузькоспеціалізованого професіонала вимагає становлення особистості як активного суб'єкта і збігається з початковим періодом юності або дорослості, що характеризується складністю формування особистісних характеристик [6].

Не можна не погодитися з тим, що сформована професійна свідомість є провідною умовою успішної професійної діяльності психологів-практиків, адже у цій професії саме особистість, її свідомість слугують основними засобами, знаряддями ефективного здійснення психологічної роботи. Специфіка і складність спеціалізації «людина-людина» зумовлена насамперед тим, що тут професіонал певною мірою втручається в психічне і психологічне життя сторонніх людей. При цьому він є однією з головних сторін особливого типу відносин (взаємодії), яка не обмежується суб'єкт-об'єктивним характером і важко піддається прогнозуванню й регулюванню.

Відомо, що в багатьох професіях успіх діяльності гарантується високою технічною підготовкою фахівців. На відміну від цього, успіх у сфері психологічної допомоги дуже мало залежить від якості оволодіння технічним складником усіх витрат професійної енергії. Набагато важливішим тут є рівень професійної свідомості та установки фахівця, що є основною умовою успіху в психологічній практиці. Це вимагає від фахівця високого рівня майстерності, який би дозволяв гнучко і творчо отримувати інформацію в умовах обмеженого часу, збирати психологічний анамнез, ставити точний діагноз, підбирати і адаптувати техніки і методи, спостерігати за змінами у ситуації і світогляді клієнта, оцінювати валідність вибраних технік і робочих інструментів, творчо організовувати дослідження і розробку програм, що забезпечують психологічний вплив і позитивні зміни у стані здоров'я і поведінці клієнта, не порушуючи при цьому етичних норм клієнта [10].

Навчально-професійна установка є системним мотиваційно-смісловим утворенням, що виявляється в готовності особистості сприймати, оцінювати і професійно інтерпретувати умови навчальної діяльності та діяти в них відповідним чином. У навчально-професійній установці сконцентровано ставлення суб'єкта до майбутньої діяльності, професії, відображені всі компоненти соціального аттітюда до одержуваної професії. Як компонент професійної свідомості, структура якої представлена значеннями, смислами та чуттєвою тканиною [14], навчально-професійна установка проявляється в особистісному смислі. Будучи видом смислової установки вона актуалізується мотивом професійної діяльності і являє собою форму вираження особистісного смислу у вигляді налаштованості, готовності до професійної діяльності загалом.

У своєму дослідженні ми дотримуємося позиції вітчизняних дослідників [1; 8; 9] щодо структурного пояснення навчально-професійної установки як компонента професійної свідомості. В зазначених концепціях авторами виокремлено такі складники навчально-професійної установки:

1. Когнітивно-професійний складник має два плани майбутньої професійної діяльності, які відображені в професійній свідомості: ідеальний (у вигляді цілепокладання) і реальний (у вигляді передбачуваних труднощів).

2. Емоційний складник – оцінка підготовки до професійної діяльності, що отримана у навчальному закладі. Емоційний складник розглядається в когнітивному заломленні, оскільки, окрім поглядів на професію, містить причини динаміки уявлень про професію.

3. Суб'єктний складник відображає рівень суб'єктної включеності студентів до навчально-професійної діяльності; вона визначається ступенем вираженості функцій професійної свідомості. У психологічному аспекті структура суб'єктного складника має зовнішній і внутрішній фактори, що проявляються у суб'єктивно-особистісному плані.

4. Когнітивно-особистісний складник включає уявлення студентів про професійно значущі особистісні якості, які можуть бути об'єднані в такі групи: спеціальні, соціально-психологічні, інтелектуальні, емоційно-вольові та якості сфери відносин.

В основу дослідження було покладено *припущення* про те, що навчально-професійна установка як компонент структури професійної свідомості має відмінності у ступені прояву її складників у майбутніх психологів-практиків порівняно зі студентами інших спеціальностей.

Дослідження проводилося на базі Запорізького національного університету. Вибірку рес-

понтентів становили особи раннього дорослого віку – студенти, які навчаються за спеціальностями «Психологія» (42 особи) та «Комп’ютерні науки» (46 осіб). Вік досліджуваних – 21–22 роки.

Психодіагностичний інструментарій становили такі методики, як: методика візуального семантичного диференціала (з метою дослідження розвитку професійної свідомості студентів [7]); студенти про професійну підготовку (для діагностики навчально-професійних установок студентів [8]).

Перейдемо до аналізу результатів емпіричного дослідження.

Першим етапом дослідження стало вивчення особливостей прояву професійної свідомості студентів. За допомогою методики візуального семантичного диференціала ми дослідили способи класифікації об’єктів світу, що виявляє динаміку привласнення професії у свідомості студентів різних спеціальностей (гуманітарних та технічних).

Близькість структури індивідуальної семантики майбутнього фахівця до групової (професійної) семантики є мірою прийняття ним професії [2; 7]. Отримані результати засвідчили прийняття більшістю студентів вибраної професії як своєї, на що вказує вибір реальності соціальних об’єктів і міжособистісних стосунків (тип професійної спрямованості «Людина-Людина» – 52,38% від загальної кількості описів), та вибір реальності технічних приладів (тип професійної спрямованості «Людина-Техніка» – 43,48% від загальної кількості описів) як характерної замісної реальності.

Водночас велика частка студентів продемонструвала поліспрямованість: «Людина-Людина» + «Людина-Художній образ» – у студентів-гуманітаріїв та «Людина-техніка» + «Людина-Знакова система» – у студентів технічних спеціальностей. Спрямованість «Людина-Знакова система» у студентів технічного профілю (39,13%) може вказувати на те, що побічним предметом праці фахівців є умовні знаки, символи, цифри, коди, штучні види мов. Наявність описів, характерних для спрямованості «Людина-Художній образ» у майбутніх психологів (23,81%), може вказувати на індивідуальні творчі здібності та розвиненість емоційної сфери досліджуваних, що є досить важливим у професії психолога.

За обома досліджуваними групами разом із вираженою професійною спрямованістю було відзначено значну кількість описів, що відповідають спрямованості типу «Людина-Природа» (14,29% та 8,69% від загальної кількості описів). Подібні результати можуть бути пояснені ціннісними орієнтаціями досліджуваних на захист природи та навколишнього середовища.

Узагальнюючи результати за проведеною методикою, можна зробити висновок, що велика

частка досліджуваних за обома профілями підготовки має досить виражену професійну спрямованість семантики, що свідчить про прийняття власної професії. Водночас у студентів-техніків професійна спрямованість виявилася вираженою в меншому ступені, ніж у студентів-психологів, що свідчить про більш високий рівень розвитку професійної свідомості останніх.

Другим етапом дослідження стало вивчення специфіки прояву навчально-професійної установки досліджуваних раннього дорослого віку. Дослідження здійснювалось відповідно до структурної організації навчально-професійної установки: когнітивно-професійного, емоційного, суб’єктивного, когнітивно-особистісного складників.

Когнітивно-професійний складник. Підготовка фахівця до майбутньої професійної діяльності складається з багатьох компонентів, які утворюють певну систему пріоритетів. На перше місце студенти одностайно поставили необхідність отримати міцні теоретичні знання за фахом (47,62%; 43,48%). Друге місце так само одностайно студенти віддали необхідності практики за фахом (38,1%; 47,83%). Настільки висока оцінка значущості практичних навичок за фахом цілком з’ясовна, адже студенти прагнуть опанувати професію, орієнтуючись переважно на подальшу реалізацію отриманих знань на практиці. Якщо розглядати зазначені вище прагнення до набуття міцних теоретичних знань за фахом і оволодіння практичними навичками роботи як цілей навчання в закладі вищої освіти, то необхідно відзначити і ті засоби, які, на думку студентів, є необхідною умовою для успішного навчання.

Загалом, серед студентів психологічної та технічної спеціальностей частка тих, хто відзначає труднощі у майбутній роботі, практично збігається. Звертає на себе увагу, що половина студентів не визначилась з цього питання, що може свідчити про їхню соціальну незрілість. У професійній свідомості студентів не представлений реальний план, виразом якого є усвідомлювані труднощі майбутньої діяльності.

У переважній меншості залишилася категорія студентів, у професійній свідомості яких труднощі в майбутній роботі не усвідомлюються зовсім. Цей факт, імовірно, свідчить про те, що ці студенти ніяк не пов’язують свою майбутню працю з одержуваною у ЗВО спеціальністю. Найменше тривоги викликає у студентів недостатність знань за фахом (4,76% студентів психологічної спеціальності; 13,04% – технічної), з чого можна зробити висновок, що загалом теоретична підготовка в ЗВО є досить високою.

Найбільші побоювання рівною мірою властиві студентам обох напрямів підготовки і пов’язані з недостатністю практичних навичок (52,38% та

52,17% відповідно). Цей параметр може побічно підтверджувати наявний дисбаланс між якісною теоретичною підготовкою, з одного боку, і відсутністю навичок щодо застосування отриманих знань на практиці – з іншого.

Недостатність практичних навичок тягне за собою організаційні труднощі (28,57%; 17,39% відповідно) через невміння застосовувати на практиці отримані знання. Відповідно, виникають психологічні труднощі в роботі з людьми, які є неминучим наслідком нестачі практичних навичок (особливо це стосується студентів-психологів (23,81%). Побожування щодо особистісних особливостей (9,52%; 13,04% відповідно), здатних зашкодити роботі, можуть бути наслідком зазначених параметрів тривожності, які можуть породжувати почуття невпевненості, занепокоєння і активізувати захисну реакцію особистості – від пасивної реакції у вигляді депресії до активних форм (дратівливість, агресивність).

Таким чином, аналіз отриманих результатів дозволяє говорити про те, що в реальному плані професійної свідомості осіб раннього дорослого віку представлений значний обсяг труднощів у майбутній професії, що пов'язано з недостатністю практичних навичок за фахом.

Емоційний складник. Оцінку «добре» рівню професійної підготовки дало більше половини студентів обох спеціальностей. Істотна різниця спостерігається в поглядах тих студентів, які оцінили рівень одержуваної професійної підготовки як «дуже добрий». Число студентів технічного спрямування, які так оцінюють свою підготовку, в два рази менше (8,69% порівняно зі студентами гуманітарного спрямування – 19,05%).

Ще більш істотна різниця спостерігається в поглядах студентів, які оцінили рівень одержуваної підготовки до професійної діяльності як «задовільний» (9,52% студентів гуманітарного спрямування; 39,13% – технічного). Це підтверджує відзначену тенденцію до більш низької оцінки професійної підготовки студентами технічного напрямку порівняно зі студентами гуманітарного. Водночас отримані дані свідчать про те, що загалом в обох вибірках досліджувані досить чітко орієнтовані на вибрані спеціальності (оцінка «добре» характерна для 71,43% та 52,17% досліджуваних відповідно).

Аналізуючи структуру уявлень про професію, можна виділити такі істотні параметри. Студенти обох факультетів як ведучий показник одноставно відзначили поглиблення розуміння своєї професії (47,52%; 43,48%). На друге місце респонденти поставили появу досвіду і професійних навичок (19,05%; 21,74%). Інтерес до спеціальності відзначило досить невелике число студентів (19,05%; 8,69%). Звертає на себе увагу, що за ідентичності

пріоритетів у зміні ставлення до професії на обох факультетах, показники на гуманітарному факультеті трохи вищі, ніж на технічному.

Заслуговує на увагу тривожний симптом розчарування в професії (9,52%; 21,74%). Можна припустити, що зростання розчарування в професії серед студентів пояснюється не тільки змістом дисциплін, а й, можливо, усвідомленням меншої соціальної та професійної мобільності (порівняно з випускниками досить універсальної гуманітарної освіти).

Суб'єктний складник відображає рівень суб'єктної включеності студентів до навчально-професійної діяльності. Суттєвих відмінностей у групових показниках задоволеності навчанням у студентів гуманітарного та технічного напрямів виявлено не було. Частка студентів, задоволених навчанням, трохи вища в гуманітаріїв (42,86% порівняно з 39,13% – у студентів технічних спеціальностей) та відповідно трохи вища частка студентів, не задоволених навчанням на технічній спеціалізації (17,39% порівняно з 9,52%). Однак ця різниця статистично не настільки значуща.

Аналіз причин незадоволеності навчанням дозволяє говорити, що в професійній свідомості студентів представлені як об'єктно-суб'єктивні чинники, так і суб'єктно-суб'єктивні. Серед причин незадоволеності навчанням студенти відзначили насамперед брак часу, здатність вчитися краще та лінь.

За даними дослідження, для студентів обох спеціалізацій головними напрямками повинні стати самовдосконалення, робота над собою (57,14%; 47,83%). На другому місці у студентів технічного напрямку – розширення світогляду та самоосвіта (39,13%), а у студентів гуманітарного – необхідність займатися самоосвітою (33,33%). Найменшою популярністю в опитаних студентів користується самостійна робота в плані загальнотеоретичної підготовки (4,76%; 4,34%).

Аналіз професійних намірів студентів двох факультетів дозволяє зробити висновок про те, що професійні наміри студентів технічної спеціальності конкретніші порівняно зі студентами психологічної. Так, 17,39% студентів технічної спеціалізації впевнені, що будуть працювати за фахом, порівняно з 9,52% досліджуваних майбутніх психологів.

Когнітивно-особистісний складник. Характеризуючи професійно важливі якості особистості, студенти-психологи на перше місце поставили соціально-психологічні якості, тобто вміння працювати з людьми (57,14%). Для студентів-техніків пріоритетними виявилися знання за фахом (60,87%). Очевидно, що настільки істотна відмінність у пріоритетах пояснюється специфікою праці – спрямованістю на безпосередній контакт

з людьми (38,1%; 30,43%) або спрямованістю на дію з механізмами.

Більш чіткий і однозначний світ технічного знання студентів віддає важливу роль вольовим якостям особистості (39,13%), тоді як для студентів-психологів вони є менш значущими (33,33%). Студенти обох напрямів підготовки високо оцінюють важливість інтелектуальних якостей для праці (47,52%; 43,48%).

Водночас, незважаючи на деякі незначні відмінності, принципів розбіжностей у змісті структури когнітивно-особистісного складника студентів гуманітарної і технічної спеціальностей не виявлено.

Наступним етапом дослідження стало підтвердження статистичної значущості виявлених відмінностей за окремими складниками навчально-професійної установки. Порівняльний аналіз отриманих даних здійснювався за допомогою критерію χ^2 -квадрат.

У когнітивно-професійному складнику було зафіксовано відмінності у структурі професійного цілепокладання (студенти технічної спеціальності більше усвідомлюють необхідність практики за спеціальністю ($\chi^2=7,375$; $p\leq 0,01$); студенти гуманітарної спеціальності вважають кваліфікацію викладачів і їх вміння працювати зі студентами більш важливим чинником власного професійного становлення ($\chi^2=7,989$; $p\leq 0,01$). Серед очікуваних труднощів статистично значущими виявились організаційні (самодисципліна, самоосвіта ($\chi^2=6,283$; $p\leq 0,01$) та психологічні проблеми ($\chi^2=4,124$; $p\leq 0,05$), які більше виражені у студентів-психологів.

В емоційному складнику – оцінці підготовки до професійної діяльності – виявлені зміни уявлення про професію як позитивного (підвищення інтересу, що більше виражено у студентів – майбутніх психологів ($\chi^2=5,467$; $p\leq 0,05$), так і негативного характеру (розчарування в професії, що більше виражено у студентів технічного профілю ($\chi^2=6,934$; $p\leq 0,01$)).

У суб'єктивному складнику – включеності студентів у навчально-професійну діяльність, планів щодо професійної самопідготовки – встановлені відмінності, які стосуються праці над собою, самовдосконалення (більш характерно для студентів-гуманітаріїв ($\chi^2=5,182$; $p\leq 0,05$)), розширення світогляду (більш характерно для студентів-техніків ($\chi^2=4,601$; $p\leq 0,05$)).

У когнітивно-особистісному складнику – уявленнях студентів про професійно значущі особистісні якості – зафіксовані відмінності щодо важливості соціально-психологічних якостей (більш характерно для студентів-гуманітаріїв ($\chi^2=7,517$; $p\leq 0,01$)) та спеціальних професійно важливих

якостей (більш характерно для студентів-техніків ($\chi^2=5,406$; $p\leq 0,05$)).

Отже, в ході аналізу результатів було підтверджено припущення про те, що навчально-професійна установка як компонент структури професійної свідомості має відмінності у ступені прояву складників у студентів різних спеціальностей.

Висновки. У статті подано визначення навчально-професійної установки та її структурну організацію. Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що велика частка досліджуваних обох спеціальностей має досить виражену професійну спрямованість семантики, що свідчить про прийняття власної професії. Водночас у студентів-техніків професійна спрямованість виявилася вираженою в меншому ступені, ніж у студентів-гуманітаріїв, що свідчить про більш високий рівень розвитку професійної свідомості останніх. В когнітивно-професійному складнику навчально-професійної установки було зафіксовано відмінності у структурі професійного цілепокладання (студенти технічної спеціальності більше усвідомлюють необхідність практики за спеціальністю; студенти гуманітарної спеціальності вважають кваліфікацію викладачів і їх вміння працювати зі студентами більш важливим чинником власного професійного становлення). В емоційному складнику виявлені зміни уявлення про професію як позитивного (підвищення інтересу, що більше виражено в студентів – майбутніх психологів), так і негативного характеру (розчарування в професії, що більше виражено у студентів технічного профілю). У суб'єктивному складнику встановлені відмінності стосуються праці над собою, самовдосконалення (більш характерно для студентів-гуманітаріїв), розширення світогляду (більш характерно для студентів-техніків). В когнітивно-особистісному складнику зафіксовані відмінності щодо важливості соціально-психологічних якостей (більш характерно для студентів-гуманітаріїв) та спеціальних професійно важливих якостей (більш характерно для студентів-техніків). В ході математико-статистичного аналізу результатів було підтверджено припущення про те, що навчально-професійна установка як компонент структури професійної свідомості має відмінності у ступені прояву складників у студентів різних спеціальностей.

Перспективним напрямом розвитку наукової проблематики вбачаємо розробку та впровадження тренінгової програми з розвитку навчально-професійної установки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко О. М. Дослідження динаміки формування навчально-професійних настанов у студентів-психологів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів : Львів. пед. спільнота, 2019. № 16(16). С. 14–20.
2. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника : навчальний посібник. Київ : Талком. 2016. 339 с.
3. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
4. Курицина М. О. Особливості взаємозв'язку професійних настановлень та самооцінки особистості старшокласника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : збірник наукових праць. Серія 12. «Психологічні науки». Вип. 44 (68). 2014. С. 187–192.
5. Кучеровська Н. О. Психосемантична структура професійної свідомості психолога-практика : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.11.01. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 19 с.
6. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 336 с.
7. Чепішко О. І. Психологічні умови розвитку професійної свідомості майбутніх вчителів соціогуманітарного профілю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2015. 250 с.
8. Шевченко Н. Ф. Дослідження особливостей навчально-професійної установки в структурі професійної свідомості студентів. *Психологічний часопис. Psychological journal*. 2021. Т. 7. № 5(49). С. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.5>
9. Шевченко Н. Ф., Кожушкіна Т. Л. Навчально-професійна настанова в структурі професійної свідомості майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 558–571.
10. Шевченко Н. Ф., Чепішко О. І. Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців: специфіка розвитку. *Journal of psychology research*. Vol. 25(8), 2019. С. 97–106.
11. Штученко І. Є. Настанови щодо професійного майбутнього як компонент кар'єрного рішення студентів технічних спеціальностей. *Психологія і особистість*. Київ–Полтава : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, 2016. Вип. № 1(9). С. 152–162.
12. Beck M., Simonj C., Bergenholtz H., Hwiid Klausen S. Professional consciousness and pride facilitate evidence-based practice – The meaning of participating in a journal club based on clinical practice reflection. *Nurs Open*. 2020 Feb 5;7(3): 690–699. DOI: <https://10.1002/nop2.440>
13. Ellis R., Hogard E. (Ed.). Professional Identity in the Caring Professions. Meaning, Measurement and Mastery. Routledge, 2020. 416 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003025610>
14. Shevchenko N. F. Professional consciousness: theoretical structure and functional levels. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researches*. Issue: 1(4). Publ.: Ukraine and Ukrainians Abroad Non-for-profit Corporation, New York NY, USA, 2017. P. 112–121.

REFERENCES

1. Vasylenko, O. M. (2019). Doslidzhennya dynamiky formuvannya navchal'no-profesiynykh nastanov u studentiv-psykholohiv [Study of the dynamics of the formation of educational-and-professional sets among psychology students]. *Ukrayins'kyu psykholoho-pedahohichnyy naukovyy zbirnyk – Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection*. Lviv : Lviv. ped. spil'nota, 16(16): 14–20 [in Ukrainian].
2. Drobot, O. V. (2016). Profesiyna svidomist' kerivnyka [Professional consciousness of the manager]: Navchalniy posibnyk. Kyiv : Talkom [in Ukrainian].
3. Kokun, O. M. (2012). Psykholohiya profesiynoho stanovlennya suchasnoho fakhivtsya [Psychology of professional development of a modern specialist]: Monohrafiya. Kyiv : DP “Inform.-analit. ahenstvo” [in Ukrainian].
4. Kurytsyna, M. O. (2014). Osoblyvosti vzayemozv'yazku profesiynykh nastanovlen' ta samoostinky osobystosti starshoklasnyka [Peculiarities of the relationship between professional and self-assessment of the personality of a high school student]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov* : zbirnyk naukovykh prats'. 44(68): 187–192 [in Ukrainian].
5. Kucherovs'ka, N. O. (2007). Psykhosemantychna struktura profesiynoyi svidomosti psykholoha-praktyka [Psychosemantic structure of the professional consciousness of a practicing psychologist]. *Candidate's thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Filonenko, M. M. (2015). Psykholohiya osobystisnoho stanovlennya maybutn'oho likarya [Psychology of personal formation of the future doctor]. monohrafiya. Kyiv : Tsentr uchbovoyi literatury [in Ukrainian].
7. Chepishko, O. I. (2015). Psykholohichni umovy rozvytku profesiynoyi svidomosti maybutnikh vchyteliv sotsiohumanitarnoho profilu [Psychological conditions of the professional consciousness development of future teachers of socio-humanitarian profile]. *Candidate's thesis abstract*. Kyiv [in Ukrainian].
8. Shevchenko, N. F. (2021). Doslidzhennya osoblyvostey navchal'no-profesiynoyi ustanovky v strukturi profesiynoyi svidomosti studentiv [Study of the peculiarities of the educational-and-professional sets in the structure of the professional consciousness of students]. *Psykholohichnyy chasopys – Psychological journal*. 5(49): 17–25. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.5> [in Ukrainian].
9. Shevchenko, N. F. & Kozhushkina, T. L. (2016). Navchal'no-profesiyna nastanova v strukturi profesiynoyi svidomosti maybutnikh fakhivtsiv [Educational and professional instruction in the structure of professional consciousness of future specialists]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi – Problems of modern psychology*. 32: 558–571 [in Ukrainian].
10. Shevchenko, N. F. & Chepishko, O. I. (2019). Profesiyna svidomist' praktykuyuchykh psykholohiv-pochatkivtsiv: spetsyfika rozvytku [Professional consciousness of novice practicing psychologists: specifics of development]. *Journal of psychology research*. 25(8): 97–106 [in Ukrainian].
11. Shtuchenko, I. Ye. (2016). Nastanovi shodo profesijnogo majbutnogo yak komponent kar'yernogo rishennya studentiv tehnicnih specialnostej [Guidance on the professional future as a component of the career decision of students of technical specialties]. *Psihologiya i osobistist – Psychology and personality*. Kyiv–Poltava. 1(9): 152–162 [in Ukrainian].
12. Beck, M., Simoný, C., Bergenholtz, H. & Hwiid Klausen, S. (2020). Professional consciousness and pride facilitate evidence-based practice – The meaning of participating in a journal club based on clinical practice reflection. *Nurs. Open*. 7(3): 690–699. DOI: <https://10.1002/nop2.440>
13. Ellis, R. & Hogard, E. (Ed.). (2020). Professional Identity in the Caring Professions. Meaning, Measurement and Mastery. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003025610>
14. Shevchenko, N.F. (2017). Professional consciousness: theoretical structure and functional levels. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researches*. New York. 1(4): 112–121.

Науковий журнал

Журнал сучасної психології

№ 4 (31), 2023

Комп'ютерна верстка – А.О. Марєєва
Коректура – В.В. Ізак

Підписано до друку: 25.10.2023.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,84.
Замов. № 1123/699. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.