

Міністерство освіти і науки України
Луцький національний технічний університет
Факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій
Кафедра соціогуманітарних технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
ЗА СТУПЕНЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ «БАКАЛАВР»

**ДЕТЕРМІНАНТИ ЗМІНИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ-
ПСИХОЛОГІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ**

Спеціальність 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Виконала: здобувач вищої освіти
Групи ПС-42
Сацик Ірина Степанівна

_____ (підпис)

Керівник:
к. філос. н., ст. викладач
Моклиця Ганна Володимирівна

_____ (підпис)

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«___» _____ 2026 р.

К. психол. н., доцент

Гарант освітньо-професійної програми:
Савчук Надія Антонівна

АНОТАЦІЯ

Сацик І.С. Детермінанти зміни «Я-концепції» студентів-психологів упродовж навчання. Рукопис.

Кваліфікаційна робота бакалавра ОПП «Психологія» спеціальності 053 Психологія. Луцький національний технічний університет. Луцьк, 2026.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження детермінант, які зумовлюють трансформацію та гармонізацію «Я-концепції» студентів-психологів у процесі їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти. Уточнено змістове наповнення структури «Я-концепції» майбутніх спеціалістів, яка інтегрує когнітивний (самопізнання, професійна ідентичність), емоційно-ціннісний (самоствлення, аксіологічні орієнтири) та поведінковий (саморегуляція, копінг-стратегії) компоненти. Доведено, що впродовж навчання у ЗВО відбувається перехід від життєвої до професійної репрезентації

Емпірично встановлено динаміку змін: якщо на початкових етапах навчання переважає емоційно-нестабільне самоствлення та висока залежність від зовнішніх оцінок, то на старших курсах, за умови адекватного психолого-педагогічного супроводу, спостерігається гармонізація «Я-концепції». Завдяки синергії критичного мислення та рефлексії відбувається конструкція професійних сценаріїв, що забезпечують вихід студента на рівень психологічної самодостатності та стабілізації професійної ідентичності.

Ключові слова: «Я-концепція», студенти-психологи, детермінанти трансформації, професійна ідентичність, критичне мислення, рефлексія, самодостатність, професіоналізація особистості.

SUMMARY

Satsyk I.S. Determinants of the «Self-Concept» Transformation in Psychology Students during their Studies. Manuscript.

Qualifying thesis of the bachelor's degree program «Psychology» specialty 053 Psychology. Lutsk National Technical University. Lutsk, 2026.

The qualifying thesis has carried out a theoretical and methodological analysis and empirical study of the determinants that determine the transformation and harmonization of the «Self-concept» of Psychology students in the process of their professional training in higher education institutions. The content of the structure of the «Self-concept» of the future professionals, which integrates cognitive (self-knowledge, professional identity), emotional-value (self-attitude, axiological guidelines) and behavioral (self-regulation, coping strategies) components, has been clarified. It has been proven that during studies at a higher educational institution, a transition from life to professional representation occurs

The dynamics of changes have been empirically established: if at the initial stages of training an emotionally unstable self-attitude and high dependence on external assessments prevail, then in the senior years, provided adequate psychological and pedagogical support, harmonization of the «Self-concept» is observed. Thanks to the synergy of critical thinking and reflection, professional scenarios are constructed that ensure the student reaches the level of psychological self-sufficiency and stabilization of professional identity.

Key words: «Self-concept», Psychology students, determinants of transformation, professional identity, critical thinking, reflection, self-sufficiency, professionalization of the individual.

ЗМІСТ

ВСТУП.....
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
1.1. Поняття Я-концепції та її основні характеристики.....
1.2. Особливості динамічних змін Я-концепції в юнацькому віці.....
1.3. Детермінанти розвитку Я-концепції студентів-психологів.....
РОЗДІЛ 2. ЕМПРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЗМІНИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ	
2.1. Контингент та методи дослідження.....
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....
2.3. Програма тренінгу гармонізації Я-концепції для студентів-психологів.....
ВИСНОВКИ.....
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується тривалою нестабільністю, високим рівнем соціогенного стресу та, як наслідок, стрімким зростанням попиту на висококваліфіковану, психологічно стійку допомогу. У цих реаліях особливі вимоги висуваються до підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Специфіка професійної діяльності психолога полягає в тому, що його власна особистість виступає ключовим, інтегральним інструментом терапевтичного або консультативного впливу. Ефективність, екологічність та безпека майбутньої практики безпосередньо залежать не лише від обсягу засвоєних теоретичних знань чи практичних навичок, а й від рівня самосвідомості фахівця, адекватності його самооцінки та цілісності його «Я-концепції». -

Період навчання у ЗВО хронологічно збігається з етапом пізньої юності та ранньої дорослості - сенситивним періодом для інтенсивного пошуку особистісної та соціальної ідентичності. Для студентів-психологів цей процес набуває подвійного навантаження, оскільки нормативна вікова криза самовизначення накладається на потужну трансформацію особистісного простору під впливом професіоналізації. Освітній простір психологічних факультетів суттєво відрізняється від інших спеціальностей: він передбачає інтенсивне самопізнання, участь у тренінгових групах, проходження супервізій та рефлексивний аналіз власного досвіду. Таке унікальне середовище цілеспрямовано деконструє колишні життєві стереотипи та стимулює вибудовування оновленої, професійноорієнтованої «Я-концепції».

У сучасному цифровізованому світі, де навчання часто відбувається у дистанційному або змішаному форматах, цей процес ускладнюється. Постійне зростання інформаційного потоку, криза традиційних цінностей та необхідність адаптації до мінливих умов висувають на перший план такі внутрішні психологічні детермінанти зміни «Я-концепції», як критичне мислення та

розвинена рефлексія. Для майбутнього психолога критичне мислення є не просто загальною компетенцією, а професійною необхідністю, що дозволяє диференціювати наукове знання від деструктивних маніпулятивних впливів, критично оцінювати власні когнітивні упередження та приймати обґрунтовані рішення у складних діагностичних чи терапевтичних ситуаціях [24].

Водночас рефлексія виступає головним внутрішнім механізмом самопізнання та структурної перебудови «Я-концепції». Вона дозволяє студентам осмислювати власні ціннісні орієнтири, інтегрувати новий емоційний та академічний досвід, аналізувати межі власної компетентності. Рефлексивні процеси безпосередньо зумовлюють розвиток емоційного інтелекту та життєстійкості, що є базисом для успішної професійної соціалізації та профілактики соматизації стресу у майбутньому фахівці [27].

З огляду на це, вивчення системи детермінант, які зумовлюють динаміку та якісні зміни «Я-концепції» студентів-психологів у процесі їхнього професійного генезу, є надзвичайно актуальним завданням сучасної педагогічної та вікової психології. Розуміння внутрішніх механізмів (зокрема, ролі рефлексії та критичного мислення) та зовнішніх чинників освітнього середовища дозволить не лише теоретично описати логіку становлення професійного «Я», а й розробити цілісні програми психологічного супроводу студентів. Це, у свою чергу, сприятиме збереженню їхнього особистісного потенціалу, запобіганню розчаруванню у професії та деструктивному виснаженню вже на етапі навчання.

Стан вивчення проблеми. Фундаментальні основи розуміння структури, компонентного складу та динаміки «Я-концепції» особистості закладені у класичних працях зарубіжних науковців (зокрема, Р. Бернса, К. Роджерса, Е. Еріксона), а також ґрунтовно розвинені у роботах І. Чеснокової та В. Століна, де цей феномен розглядається як складна, ієрархічно організована динамічна система уявлень людини про себе, що безпосередньо регулює її поведінку та діяльність.

Особливості особистісних змін у період навчання у закладах вищої освіти,

який хронологічно збігається з кризами пізньої юності та ранньої дорослості, висвітлено в концепціях професійного становлення Е. Зеєра та Н. Пов'якель. Водночас специфіка формування професійної самосвідомості та трансформації особистісного простору саме студентів-психологів виступала об'єктом уваги Т. Яценко, Г. Абрамової та інших дослідників, які одноставно визначають власну особистість майбутнього фахівця як його головний терапевтичний інструмент.

Питання рефлексії та критичного мислення як провідних психологічних детермінант розвитку суб'єктності особистості мають глибоку традицію дослідження, починаючи від класичних концепцій Дж. Дьюї та закінчуючи сучасними прикладними моделями розвитку критичного мислення у вищій школі (Дж. Стіл, К. Мередіт). Проте, попри вагомий доробок науковців, цілісний аналіз системи внутрішніх детермінант, які безпосередньо зумовлюють якісні зміни у структурі «Я-концепції» майбутніх психологів в умовах сучасного освітнього простору потребують додаткового емпіричного вивчення.

Мета дослідження теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити критичне мислення та рефлексію як психологічні чинники зміни «Я-концепції» студентів-психологів упродовж навчання.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз поняття Я-концепції та її основних складових.
2. Теоретично обґрунтувати основні чинники зміни Я-концепції студентів упродовж навчання.
3. Емпірично дослідити вплив критичного мислення та рефлексії на зміни Я-концепції студентів-психологів.
4. Розробити рекомендації щодо розвитку критичного мислення та рефлексії для гармонізації Я-концепції студентів-психологів.

Об'єкт дослідження - критичне мислення та рефлексія як психологічні чинники зміни Я-концепції особистості.

Предмет дослідження - детермінанти зміни «Я-концепції» студентів-

психологів упродовж навчання.

Методика дослідження: Для розв'язання поставлених завдань у випускній роботі були використані методи теоретичного й емпіричного дослідження: а) теоретичні (вивчення, аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, літератури з теми дослідження; синтез, порівняння, систематизація), які дали можливість виявити й узагальнити наукові факти і висновки з проблеми, розробити систему подальших дослідницько-експериментальних дій; б) емпіричні: опитувальник для вимірювання рівня критичного мислення (тест критичного мислення Уотсона-Глейзера), опитувальник для оцінки рівня рефлексії (шкала рефлексивності Каган), анкетування для визначення рівня особистісної самодостатності (шкала самооцінки Розенберга).

в) статистичних: методи описової статистики.

Джерела інформаційної бази дослідження. Основу дослідження сформовано з фундаментальних монографічних видань, матеріалів науково-практичних конференцій та профільних періодичних видань. Важливу частину інформаційної бази складають сучасні наукові статті, верифіковані у міжнародних наукометричних базах даних (зокрема Scopus та Web of Science) та репозитаріях за період з 2020 по 2026 роки, які відображають новітні тенденції трансформації вищої освіти, вплив цифровізації та дистанційного навчання на психіку студентства.

До інформаційної бази залучено нормативно-правові документи, що регулюють вищу освіту в Україні, та освітній стандарт підготовки фахівців спеціальності «Психологія». Для математико-статистичного оброблення первинних даних використано спеціалізоване програмне забезпечення комп'ютерного аналізу.

Під час виконання кваліфікаційної роботи бакалавра було використано інструменти штучного інтелекту для редагування та форматування тексту виключно як допоміжний засіб для пошуку ідей, уточнення формулювань та опрацювання літератури. Усі твердження, висновки та результати дослідження належать автору та ґрунтуються на власному аналізі, а отримані результати від

генеративного ШІ були перевірені на достовірність та відповідність академічній доброчесності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що отримані результати і висновки можуть використовуватися як психодіагностичні орієнтири в процесі розробки конкретних методичних рекомендацій щодо розвитку Я-концепції у юнацькому віці. Це сприятиме формуванню особистісної самодостатності студентів, їхній здатності приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Отримані результати можуть бути використані фахівцями у сфері психології та педагогіки для розробки програм та тренінгів. Такі програми можуть бути впроваджені у навчальний процес вищих навчальних закладів для підвищення рівня їхньої психологічної стабільності та успішної адаптації до викликів сучасного світу.

Апробація результатів бакалаврської роботи. Основні теоретичні та практичні положення бакалаврського дослідження доповідалися й отримали схвалення в доповіді на VII Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціально-психологічна допомога і соціальна робота: виклики сучасності» 16-17 квітня 2026 року та представлені у тезах «Особливості розвитку Я-концепції студентів-психологів» збірника конференції.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняття Я-концепції та її основні характеристики

У сучасній психологічній науці «Я-концепція» посідає місце одного з центральних інтегральних конструктів, що описує складну, багаторівневу та динамічну систему уявлень індивіда про самого себе. У науковому дискурсі вона інтерпретується не як статична сукупність знань, а як гетерогенне утворення, що забезпечує внутрішню єдність особистості, її континуальність (тотожність самій собі в часі та просторі), а також виступає генеральним регулятором соціальної поведінки, адаптації та професійної діяльності. Генезис «Я-концепції» є результатом тривалого процесу соціалізації та індивідуалізації, у ході якого суб'єкт поступово виокремлює власне «Я» з навколишнього середовища, усвідомлює власну автономність і наділяє свої психологічні, фізичні та соціальні якості суб'єктивно значущими смислами.

Традиційно в академічній психологічній літературі «Я-концепція» диференціюється через триєдність її взаємопов'язаних компонентів:

Когнітивний компонент («Я-образ») охоплює змістовні, дескриптивні характеристики особистості (усвідомлення своїх соціальних ролей, статусу, фізичних атрибутів, індивідуально-типологічних властивостей та здібностей). Дані уявлення виконують функцію суб'єктивної істини для індивіда, незалежно від їхньої об'єктивної валідності.

Емоційно-оцінний компонент (самооцінка та самоствавлення) відображає інтегративне ставлення суб'єкта до виявлених у себе характеристик. Самооцінка не є механічною сумою позитивних чи негативних квантів самосприйняття; це складний рефлексивний процес зіставлення реальних досягнень із внутрішніми

стандартами («Я-ідеальним») та екстернальними вимогами соціуму, що визначає загальний рівень самоповаги й емоційний фон життєдіяльності.

Поведінковий (інтенційний) компонент виступає функціональним наслідком взаємодії когнітивного та емоційного конструктів. Він реалізується в конкретних поведінкових патернах, рівні соціальної активності, прагненні до домінування або уникненні відповідальності, оскільки суб'єкт вибудовує активність не на основі об'єктивної реальності, а на основі феноменологічної інтерпретації свого місця в ній.

Структурна організація «Я-концепції» не є монолітною; вона диференційована на низку взаємопроникаючих модальностей. Провідними серед них є:

1. «Я-реальне» - суб'єктивне фіксування поточних можливостей, психологічних властивостей та актуального стану особистості.

2. «Я-ідеальне» - репрезентація якостей, якими суб'єкт прагне володіти; воно виступає потужним телеологічним (цільовим) стимулом саморозвитку. Водночас надмірний, некомпенсований розрив між реальним та ідеальним модальностями стає тригером глибоких внутрішньоособистісних конфліктів, фрустрації та депресивних станів.

3. «Я-можливе» та «Я-фантастичне» - проєкції майбутнього розвитку, які визначають потенційні вектори життєвого шляху особистості, а також межі її бажань.

4. «Я-для-інших» (соціальні маски) - адаптаційні виміри, що дозволяють особистості гнучко взаємодіяти з різними соціальними макро- та мікрогрупами, зберігаючи при цьому автентичність свого внутрішнього інваріантного ядра.

У процесі життєдіяльності «Я-концепція» розгортає свій потенціал через систему ключових функцій:

Перша, і найважливіша функція - забезпечення внутрішньої когнітивної та емоційної узгодженості. Будь-яка інформація, що надходить із зовнішнього середовища або актуалізується у власній поведінці й суперечить перцептивній

структурі «Я», викликає стан психічного дискомфорту (когнітивного дисонансу). Для нівелювання цієї загрози та захисту цілісності психічного світу суб'єкта активуються механізми психологічного захисту (раціоналізація, заперечення, витіснення або проєкція), які виконують роль своєрідного фільтра.

Друга функція полягає в інтерпретації досвіду. Наявна «Я-концепція» виступає внутрішньою системою координат, через яку заломлюється будь-яка екстернальна дія. Так, ідентичні зовнішні стимули (наприклад, конструктивна критика) можуть інтерпретуватися суб'єктами з різними характеристиками «Я-концепції» або як деструктивний акт, що підтверджує власну меншовартість, або як когнітивний ресурс для подальшого особистісного росту.

Третя функція - прогностична (або регулятивно-цільова) - безпосередньо зумовлює рівень домагань особистості та вектори її активності. Сталі уявлення про власну самоєфективність спонукають до формулювання складних життєвих цілей та підтримують вольову стійкість під час подолання перешкод, тоді як фіксація на деструктивному образі «Я-невдахи» редукує мотиваційний потенціал особистості, заздалегідь детермінуючи неефективні поведінкові сценарії.

Незважаючи на те, що «Я-концепція» має виражену тенденцію до самозбереження, стабільності та резистентності (стійкості до зовнішніх деструктивних впливів, оскільки будь-яка кардинальна загроза її архітектоніці сприймається психікою як екзистенційна загроза всьому існуванню суб'єкта), вона залишається пластичним, динамічним утворенням. Найбільш виражені, якісні трансформації структури «Я» розгортаються в нормативні та ненормативні кризові періоди життєвого шляху (періоди вікових та професійних криз). При цьому діалектичний баланс між збереженням інваріантного ядра особистості (сталістю) та її здатністю до реструктуризації відповідно до нових вимог мінливого середовища (пластичністю) виступає ключовим критерієм загальної психологічної зрілості та життєстійкості індивіда. У контексті професіогенезу «Я-концепція» трансформується з

пасивного ментального відображення в активну творчу інтенцію, що конструює професійну ідентичність майбутнього фахівця.

Окремого аналізу в контексті резистентності «Я-концепції» потребують механізми психологічного захисту, які забезпечують її стабільність та виконують функцію гомеостатичної регуляції особистісного простору. Зокрема, такий механізм як раціоналізація дозволяє суб'єкту логічно й когнітивно прийнятно інтерпретувати власні деструктивні прояви або невдачі, мінімізуючи загрозу для рівня самоповаги. Проекція як захист, забезпечує екстерналізацію (винесення назовні) неприйнятних, еґо-дистонних рис та імпульсів власного «Я», делегуючи їх іншим суб'єктам інтерперсональної взаємодії, що тимчасово нівелює внутрішньоособистісне почуття провини або сорому. Водночас надмірна хроніфікація та ригідність захисних комплексів зумовлює звуження перцептивного поля особистості, закритість до нового емпіричного досвіду та редукацію потенціалу саморозвитку й особистісного зростання.

Генезис та функціонування «Я-концепції» детерміновані її нерозривним зв'язком із макро- та мікросоціальним контекстом, що в сучасній психологічній парадигмі концептуалізується через категорію соціальної ідентичності. Процеси самокатегоризації та ідентифікації з референтними спільнотами (професійними, соціокультурними, гендерними) збагачують індивідуальну архітектоніку «Я» колективними когнітивними схемами й атрибутами. Це інтегрує особистість у ширші соціальні структури, результуючи у підвищенні почуття базової безпеки, онтологічної впевненості та інтерперсональної стабільності.

Регулятивно-прогностичний потенціал «Я-концепції» виявляється в її здатності виступати ментальною моделлю випереджального відображення та прогнозування майбутньої життєдіяльності. Наявність у структурі «Я» стійких переконань у власній самоефективності (*self-efficacy*) спонукає суб'єкта до вибору складніших завдань, інтенсифікує його волюву регуляцію та забезпечує високу швидкість психічного відновлення після пережитих кризових подій або невдач. Навпаки, дифузна, внутрішньо суперечлива або деструктивна «Я-

концепція» актуалізує захисну стратегію «уникнення невдач», за якої поведінкова активність редукується з метою превентивного збереження залишків самоповаги через відмову від діяльності.

Таким чином, «Я-концепція» виступає не лише ментальним конструктом, а й цілісною системою внутрішньої регуляції, що окреслює межі життєтворчості суб'єкта, модулює його індивідуальний життєвий сценарій та визначає рівень його адаптаційного потенціалу в умовах соціальної невизначеності.

Трансформація базових модальностей «Я-концепції» на етапі дорослості є високодетермінованим, нелінійним процесом, що розгортається під впливом інтенсивних екзистенційних криз або цілеспрямованої рефлексивної роботи. У контексті вищої школи особливого значення набуває той факт, що професійна підготовка у закладі вищої освіти стає саме тим штучно організованим, насиченим кризовими та рефлексивними маркерами середовищем, яке ініціює глибоку перебудову «Я-образу» студента.

1.2. Особливості динамічних змін Я-концепції в юнацькому віці

Період навчання у закладі вищої освіти хронологічно інтегрує в собі пізню юність та ранню дорослість, виступаючи одним із найбільш чутливих та сприятливих етапів для якісної перебудови та стабілізації «Я-концепції» особистості. Провідний вектор її динаміки на цьому відрізку онтогенезу полягає в інтеграції фрагментарних, ситуативних знань про власні властивості у цілісну, несуперечливу, ієрархічно структуровану систему. Розгортання цього процесу зумовлене низкою специфічних вікових закономірностей:

На відміну від підліткового віку, де самосприйняття є переважно дискретним і фокусується на окремих вчинках чи фізичних атрибутах, у юності актуалізується здатність до генералізації особистісного самоствавлення. Суб'єкт прагне сформулювати когнітивну відповідь на запит щодо власної цілісності («Хто я є в усій повноті своїх проявів?»), синтезуючи полярні та амбівалентні внутрішні якості в єдину Его-структуру.

У юнацькому віці фіксується максимальний інтервал між модальностями «Я-реального» та «Я-ідеального». Це розходження виступає базовим рушієм індивідуального саморозвитку, вибору кар'єрного треку та інтенсифікації навчальної діяльності. Проте за умов надмірної ригідності або нереалістичності внутрішніх стандартів даний розрив трансформується у стійке джерело внутрішньоособистісних конфліктів та хронічної фрустрованості.

Відбувається деконструкція та критичний перегляд установок, засвоєних у батьківській родині. Новими опорами для «Я-концепції» стають автентичний досвід досягнень і невдач, диференційовані оцінки референтних груп однолітків і викладачів, а також власна ціннісно-сміслова матриця, що перебуває на стадії активного структурування.

Юнацька «Я-концепція» набуває багатовимірності, розгалужуючись на автономні, але взаємопов'язані субсфери: «Я-фізичне» (ставлення до соматотипу стає більш константним та менш фрустрованим), «Я-соціальне» (позиціонування в мікросоціумі) та «Я-професійне» (вектор кар'єрного самовизначення). Цей період характеризується активним експериментуванням із різними соціальними ролями й масками, що є нормативним механізмом верифікації меж власної автентичності.

Механізми цієї вікової трансформації найбільш повно описуються через категорію Его-ідентичності. Відповідно до епігенетичної концепції Е. Еріксона, центральний зміст юнацької кризи полягає у дихотомії між досягненням Его-ідентичності (чітким, інтегрованим розумінням себе) та дифузією ролей (інтрапсихічною невизначеністю). Розвиваючи ці положення, Дж. Марсія перевів зазначену кризу в систему операціональних статусів ідентичності, які детермінуються двома базовими критеріями: наявністю періоду активного пошуку альтернатив (кризи) та прийняттям стійких життєвих зобов'язань (у професійній, ціннісній чи світоглядній сферах).

Процес навчання у закладі вищої освіти стає простором, де студенти послідовно та нелінійно реструктурують свої статуси від дифузної ідентичності (що характеризується апатією та відсутністю цільових орієнтирів) або

передчасної ідентичності (автоматичного, нерефлексивного прийняття батьківських сценаріїв) через стан нормативного мораторію (інтенсивного, супроводжуваного тривожністю експериментування та осмислення альтернатив) до досягнутої ідентичності - самостійного, рефлексивно обґрунтованого прийняття рішень щодо власного життя.

Коли мова йде про студентів-психологів, процес розвитку «Я-концепції» набуває унікального, специфічного характеру, оскільки загальновікова криза ідентичності безпосередньо накладається на інтенсивний процес особистісної деконструкції, імплантований у саму структуру психологічної освіти. Освітній простір психологічних факультетів діє як каталізатор: вивчення теоретичних моделей психіки, проходження тренінгових занять та супервізій стимулюють безперервне самопізнання та самопроекування майбутнього фахівця. У цьому контексті «Я-професійне» стає інтеграційним стрижнем усієї самосвідомості.

Динаміка «Я-концепції» в процесі вищої освіти перебуває у стані взаємозалежності з еволюцією мотиваційно-цільової сфери студента. «Я-академічне» та «Я-ідеальне» виступають потужними внутрішніми предикторами поведінкової активності. Якісні трансформації образу себе впродовж навчання зумовлені специфікою мотиваційних диспозицій суб'єкта, які можуть мати внутрішній, зовнішній або амотиваційний характер.

Внутрішньомотиваційні цілі спрямовані на отримання задоволення від інтелектуального та професійного росту (успішне розв'язання складних кейсів, науковий пошук), що зміцнює почуття самоефективності фахівця. Зовнішня мотивація зміщує фокус на задоволення вимог соціального оточення, роблячи емоційно-оцінний компонент «Я» вразливим до деструктивних впливів. У свою чергу, стан відсутності мотивації свідчить про глибоку дезорганізацію «Я-концепції», за якої студент неспроможний інтерпретувати власні академічні досягнення, фіксується на страху невдачі та втрачає контроль над векторами власної професіоналізації.

Таким чином, трансформація «Я-концепції» студентів-психологів є багаторівневим процесом, у якому вікові закономірності пізньої юності

синергетично поєднуються зі специфічними детермінантами професійного навчання, деформація або успішне проходження яких безпосередньо зумовлює рівень життєстійкості та професійної придатності майбутнього фахівця.

1.3. Детермінанти розвитку Я-концепції студентів-психологів

Розвиток Я-концепції майбутнього психолога є складним, інтеграційним і глибоким процесом, у якому відбувається поступова якісна трансформація «Я-особистісного» в «Я-професійне». Професійна підготовка в цій галузі унікальна тим, що вона не просто збагачує індивіда системою знань, а безпосередньо перебудовує глибинні структури особистості, вимагаючи граничної інтелектуальної чесності. Цей рух скеровується динамічним комплексом зовнішніх (соціально-професійних) та внутрішніх (психологічних) детермінант.

Серед зовнішніх чинників провідне місце посідає сам зміст, логіка та архітектура освітнього процесу у вищій школі. На відміну від класичного академічного навчання технічного чи гуманітарного спрямування, підготовка психологів насичена інтерактивними формами: психологічними тренінгами, супервізійними зустрічами та практиками. Вони діють як каталізatori безперервного самоаналізу. Студент опиняється в ситуації, де він змушений здійснювати ревізію власних життєвих настанов, дитячих комплексів, сімейних сценаріїв та ціннісних орієнтацій. Це веде до деконструкції колишньої, часто «наївної» картини світу. Поступово формується принципово нове ставлення до себе: студент починає сприймати власну психіку не просто як індивідуальну данність чи набір побутових ролей, а як головний, тонко налаштований «інструмент» майбутньої практичної діяльності, що потребує особливої екологічності, психологічної чистоти та емоційної стабільності.

Паралельно вмикається потужний механізм професійної ідентифікації. У процесі засвоєння етичних стандартів та теоретичних моделей студент постійно порівнює свої реальні особистісні риси, мотиви та когнітивні стилі з інтегрованою, еталонною «моделлю ідеального психолога». Таке зіставлення

майже неминуче провокує кризу професійної ідентичності та коливання самооцінки. Студент може гостро відчувати невідповідність між власними проявами (наприклад, імпульсивністю, недостатньою емпатією чи схильністю до оціночних суджень) та суворими вимогами професії. Проте успішне проживання цієї кризи та подолання дистанції через свідоме самовиховання і самокорекцію призводить до кристалізації Я-концепції, наповнюючи її професійною впевненістю та автентичністю.

Важливу роль у цій системі відіграють і соціально-перцептивні чинники, де взаємодія по лініях «викладач - студент» та «студент - студентська група» виконує функцію так званого «дзеркального Я». Оскільки академічне середовище майбутніх психологів первинно характеризується підвищеною увагою до внутрішнього світу людини, зворотний зв'язок у таких мікрогрупах є значно відвертішим, глибшим і терапевтичнішим, ніж у звичайному соціумі. Колегіальне оцінювання та групова динаміка змушують студента стикнутися з тими сторонами своєї особистості («тіньовими» аспектами), які раніше витіснялися, ігнорувалися або не усвідомлювалися, забезпечуючи тим самим розширення зони самоусвідомлення.

Внутрішньою психологічною основою цих трансформацій є інтенсивний розвиток рефлексивності та перебудова ціннісно-сислової сфери. Психологічна освіта якісно прискорює перехід від стихійного самосприйняття до науково обґрунтованого самопізнання. Студент опановує здатність об'єктивно аналізувати власну мотивацію та ідентифікувати особисті захисні механізми (такі як проєкція, раціоналізація чи інтелектуалізація). Це новоутворення робить Я-концепцію гнучкою, диференційованою та стійкою до деструктивних впливів, що в майбутньому дозволить фахівцю уникати несвідомого перенесення власних невирішених проблем на клієнта. Водночас відбувається глибоке переосмислення альтруїстичних мотивів, гуманістичних цінностей та етичних стандартів. Я-концепція збагачується новими, зрілими смисловими конструктами - відповідальністю, екзистенційною толерантністю та здатністю до безумовного, безоціночного прийняття іншої людини.

Критичне мислення в структурі самосвідомості виступає фундаментальним внутрішнім чинником та інструментом інтелектуальної автономії. Воно трансформує процес самопізнання зі стихійного, хаотичного накопичення випадкових вражень у свідому, аналітичну й архітектонічну діяльність. У сучасному перенасиченому інформаційному просторі, де особистість щодня піддається маніпулятивним впливам, фейкам та суперечливим трендам, критичність мислення є запорукою збереження внутрішнього стрижня. У контексті формування «Я» цей механізм розгортається через чотири послідовні фази, що базуються на класичних психологічних моделях.

Фаза аналізу. На цьому початковому етапі здійснюється ретельне дослідження інформаційного потоку - як зовнішнього (оцінки оточуючих, соціальні очікування), так і внутрішнього (власні автоматичні думки, реакції). Інформація розкладається на складові елементи, систематизується й оцінюється з точки зору її первинної структури та витоків, що дозволяє виявити приховані взаємозв'язки.

Фаза розуміння. Вона передбачає не просто формальне фіксування фактів, а їхнє глибоке усвідомлення, інтерпретацію та інтеграцію. Студент шукає внутрішні причинно-наслідкові зв'язки, намагаючись з'ясувати суть інформації, зіставити її з уже наявним досвідом та визначити, як саме ці дані співвідносяться з його особистісними цілями та цінностями.

Фаза оцінки. Цей етап присвячений жорсткій перевірці логічної стійкості, надійності та аргументованості отриманих відомостей чи внутрішніх переконань. Саме тут критичне мислення виявляє і нейтралізує внутрішні когнітивні упередження та ірраціональні настанови (наприклад, катастрофізацію помилок, чорно-біле мислення або надмірне узагальнення невдач), які лежать в основі заниженої самооцінки та хронічної тривожності.

Фаза критики. Завершальний етап, який полягає у формулюванні власної, суверенної позиції на основі попереднього аналізу. Критика тут спрямована не на руйнацію, а на конструктивне висловлення думки та пропозицію альтернативних рішень. Людина деконструє нав'язані ззовні стереотипи

(батьківські сценарії, медійні шаблони, тиск колег), відокремлює токсичні маніпуляції від конструктивного зворотного зв'язку і вибудовує об'єктивне, конгруентне, очищене від ілюзій «Я-реальне».

Завдяки цьому алгоритму критичне мислення виступає внутрішнім стабілізатором Я-концепції, захищаючи її від регресу в моменти криз і допомагаючи особистості розглядати себе як динамічний, постійно оновлюваний проєкт, а не як статичний і незмінний набір характеристик.

Тріада особистісного зростання. Цілісність, пластичність та гармонійність Я-концепції студента-психолога забезпечуються синергетичним ефектом трьох фундаментальних, взаємопов'язаних компонентів людської психіки: критичного мислення, рефлексії та самодостатності. Вони не просто існують паралельно, а утворюють стійку тріаду, де кожен елемент підживлює та верифікує інші.

Критичне мислення забезпечує інтелектуальний бік процесу, дозволяючи особистості вибудовувати реалістичні траєкторії саморозвитку та гармонізувати «Я-реальне» з «Я-ідеальним», безжально відсікаючи недосяжні, фантастичні цілі, які є джерелом невротизації та почуття меншовартості.

Рефлексія, розглядаючись як соціокультурний феномен та вищий психічний механізм, забезпечує процесуальний бік тріади. Навчання в концепції рефлексивного підходу постає не як пасивне накопичення чужого знання, а як активне конструювання власних значень. Рефлексія дозволяє особистості вийти за межі власної психічної системи, подивитися на себе з позиції стороннього спостерігача (метапізнання), переосмислити свій життєвий шлях та трансформувати базові світоглядні орієнтири. Вона виступає основою саморегуляції та емоційного інтелекту, впорядковуючи емоційний досвід та допомагаючи діяти виважено навіть у стресових чи невизначених ситуаціях.

На перетині аналітичної сили критичного мислення та глибини рефлексивного самопізнання закладається фундамент особистісної самодостатності. Особливо вагомим цей феномен є в період професійного становлення, оскільки він маркує перехід до повної психологічної зрілості та

автономії. Самодостатність звільняє студента від інфантильної залежності від зовнішнього схвалення, чужих оцінок чи постійної потреби в зовнішній підтримці. Вона базується на міцній внутрішній впевненості, повазі до власного Я та готовності брати на себе повну відповідальність за свої рішення, вчинки і професійні вибори.

У підсумку, інтеграція критичного мислення, рефлексії та самодостатності у повсякденну практику та навчання створює той самий надійний внутрішній каркас, який дозволяє майбутньому психологу не просто успішно адаптуватися до мінливих умов соціуму, а й діяти свідомо, проактивно та збалансовано, перетворюючи власну самосвідомість на ефективний інструмент активного життєвого проєктування.

Висновки до першого розділу.

Теоретичний аналіз фундаментальних підходів до вивчення Я-концепції особистості дозволяє констатувати, що цей феномен постає як складна, динамічна та багаторівнева система уявлень індивіда про самого себе, яка інтегрує когнітивні, емоційно-оцінкові та поведінкові компоненти й визначає вектор суб'єктної активності людини. У межах сучасного психологічного дискурсу встановлено, що Я-концепція не є статичним утворенням, а безперервно трансформується та гармонізується, особливо в юнацькому віці, який є сензитивним періодом для професійного та особистісного самовизначення.

Дослідження структури «Я» крізь призму соціономічного становлення студентської молоді унаочнило, що стабільність та цілісність цього утворення безпосередньо детермінуються рівнем розвитку метакогнітивних та регулятивних механізмів особистості. Провідними чинниками, які забезпечують гармонізацію Я-концепції та мінімізують розрив між «Я-Реальним» і «Я-Ідеальним», виступають критичне мислення та рефлексія, де когнітивна аналітичність першого захищає знання про себе від деструктивних зовнішніх впливів, а глибинний самоаналіз другої стабілізує емоційне самоставлення особистості. Еволюційним результатом та поведінковим

еквівалентом синергії цих процесів постає особистісна самодостатність, яка виражається у здатності студента діяти автономно, автентично, спиратися на внутрішні психологічні опори та приймати незалежні рішення в умовах життєвих криз. Таким чином, узагальнення теоретичних засад дослідження дозволило побудувати цілісну теоретичну модель, де критичне мислення та рефлексія розглядаються як базові психологічні інструменти структурування, стабілізації та інтеграції Я-концепції, що закладає тривалий фундамент для формування зрілого, самодостатнього та резистентного фахівця, і створює необхідну методологічну основу для подальшого емпіричного аналізу зазначених взаємозв'язків.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЗМІНИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ

2.1. Організація дослідження та обґрунтування вибору діагностичних методик

Емпіричне дослідження проводилось в декілька етапів:

- 1) організаційний етап.
- 2) визначення проблеми.
- 3) етап проведення емпіричного дослідження.
- 4) обробка результатів.
- 5) інтерпретація результатів.

Емпіричне дослідження проводилось на базі Лабораторії інклюзивних та психосоціальних практик Луцького національного технічного університету. У дослідженні взяли участь 60 студентів 3-4 курсів спеціальності «Психологія».

Для комплексного вивчення психологічних детермінант розвитку Я-концепції майбутніх фахівців було сформовано збалансований психодіагностичний комплекс. Він спрямований на емпіричну верифікацію зв'язків між когнітивними, рефлексивними та особистісними компонентами студентів:

1. Опитувальник для визначення рівня критичного мислення (тест критичного мислення Уотсона-Глейзера) – (Додаток А);
2. Опитувальник для оцінки рівня рефлексії (шкала рефлексивності Каган) – (Додаток Б);
3. Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSE) – (Додаток В).

Опитувальник для визначення рівня критичного мислення, відомий як тест критичного мислення Уотсона-Глейзера призначений для диференційованої оцінки здатності особистості аналізувати масиви інформації, вибудовувати строгі логічні висновки та приймати зважені, обґрунтовані рішення. Сфера її

застосування охоплює психологічну діагностику, освітній простір та професійний відбір у галузях, де високий рівень раціональності є ключовою професійною компетенцією.

Застосування цього тесту на цьому етапі дослідження має на меті точне визначення індивідуальних рівнів критичного мислення у респондентів. Це дозволяє розв'язати кілька важливих емпіричних завдань: охарактеризувати домінантні когнітивні стратегії студентів, виявити потенційні кореляційні зв'язки між якістю мисленнєвих операцій та рівнем особистісної самодостатності, а також оцінити реальну ефективність рефлексії як провідного внутрішнього механізму розвитку критичності.

Структурно тест Уотсона-Глейзера є стандартизованим психодіагностичним інструментом, що складається з вісімдесяти завдань. Усі вони розподілені за п'ятьма когнітивними аспектами.

Перший аспект стосується оцінки припущень та передбачає перевірку здатності визначати, чи є конкретний висновок логічно й фактологічно обґрунтованим на основі запропонованих даних.

Другий аспект спрямований на розпізнавання припущень, тобто на вміння ідентифікувати приховані, невербалізовані допущення у твердженнях.

Третій блок діагностує дедуктивне мислення як здатність виводити логічні наслідки, неухильно дотримуючись формальних законів логіки.

Четвертий аспект - це інтерпретація, яка виявляє вміння зважувати значущість інформації та оцінювати логічність смислових аргументів.

П'ятий аспект охоплює безпосередню оцінку аргументів, що вимагає від респондента критичного аналізу сильних і слабких сторін різноманітних тверджень.

Методика порівняння схожих малюнків Джона Кагана, яка традиційно визначається як шкала рефлексивності. Цей інструмент дозволяє експлікувати когнітивний стиль особистості через фіксацію часових параметрів прийняття рішень та точності аналізу перцептивного чи вербального матеріалу. Головна мета впровадження цієї методики полягає у вимірюванні балансу між

процесами рефлексивності та імпульсивності під час вибору в ситуаціях невизначеності.

Теоретичний замисел Дж. Кагана базувався на дихотомії двох протилежних когнітивних тенденцій. Рефлексивність розглядається як схильність індивіда до детального, ретельного збирання та перевірки інформації перед винесенням остаточного рішення. Натомість імпульсивність трактується як стійка тенденція до швидкого, майже миттєвого вибору, який часто виявляється недостатньо обґрунтованим і поверховим.

Практично тест містить серію завдань на зіставлення графічних або словесних зразків: респонденту пропонується еталон та низка схожих варіантів, серед яких необхідно знайти ідентичний. Психометрична фіксація результатів спирається на два ключові латентні показники: латентний час до першої відповіді, що маркує швидкість реакції, та загальну кількість припущених помилок, яка свідчить про точність і глибину аналітичної діяльності.

Шкала самооцінки Розенберга є інструментом для скринінгу рівня самооцінки та загальної впевненості людини у власних силах. У межах нашого наукового пошуку ця шкала застосовується з метою операціоналізації особистісної самодостатності через призму самоствавлення респондентів.

Перед даним етапом дослідження поставлено завдання виміряти рівень загальної самооцінки як базового інтегративного компонента самодостатності, встановити характер її кореляції з показниками критичного мислення та рефлексивності, а також теоретично й емпірично окреслити коло особистісних факторів, що виступають предикторами формування зрілої автономії студентів.

Розроблена у другій половині двадцятого століття як універсальний діагностичний метод, шкала Розенберга містить десять збалансованих тверджень, які відображають загальний позитивний або негативний вектор ставлення особистості до самої себе. Фіксація відповідей відбувається за чотирьохбальною системою лікертівського типу: від повного заперечення своєї згоди з тезою до цілковитого її підтвердження.

Важливою психометричною особливістю опитувальника є рівномірний розподіл тверджень на прямі (позитивно спрямовані, що фіксують наявність хороших якостей) та зворотні (негативно орієнтовані, які відображають почуття меншовартості). Під час процедури обробки бали за негативні твердження інвертуються. Кінцеві інтегральні показники дають змогу надійно оцінити рівень самодостатності студентів-психологів та математично простежити його взаємозв'язки з когнітивними та рефлексивними вимірами особистості.

2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження

Етап емпіричної верифікації сформованого діагностичного комплексу розпочався з первинної обробки та якісно-кількісного аналізу результатів, отриманих за тестом критичного мислення Уотсона-Глейзера. Оскільки ця методика спрямована на вимірювання інтегральних навичок аналізу інформаційних масивів, зваженої аргументації та побудови строгих логічних висновків, фіксація первинних балів дозволила диференціювати вибірку респондентів за ступенем сформованості їхнього раціонального апарату.

Аналіз масиву емпіричних даних засвідчив помітну варіативність показників критичного мислення серед майбутніх психологів. Для здійснення глибокої якісної інтерпретації та систематизації індивідуальних результатів було застосовано трирівневу градацію розподілу балів, яка дозволяє чітко окреслити специфіку когнітивної діяльності студентів на кожному етапі професійного становлення.

Високий рівень критичного мислення фіксувався у діапазоні від шістдесяти п'яти до вісімдесяти балів. Студенти, які увійшли до цієї групи, демонструють зрілу здатність до системного логічного аналізу, виявляють високу когнітивну гнучкість та вміння оперувати складними смисловими конструктами. Вони успішно ідентифікують приховані припущення у твердженнях, легко виявляють логічні суперечності у пропонованих текстах і здатні вибудовувати власну аргументацію на засадах доказовості та

інтелектуальної автономії. Для цієї категорії респондентів характерне свідоме ставлення до інформації, що мінімізує ризик когнітивних викривлень та забезпечує надійну основу для формування конгруентного «Я-реального».

Середній рівень оцінки охоплював показники у межах від сорока до шістдесяти чотирьох балів. Респонденти цієї групи володіють задовільним, загалом адаптивним рівнем розвитку критичності, достатнім для успішного засвоєння академічних знань. Вони здатні розрізняти очевидні маніпуляції та виконувати базові дедуктивні операції. Разом із тим, у ситуаціях підвищеної когнітивної складності або за наявності значного емоційного навантаження ці студенти схильні припускати серйозних помилок, зокрема під час верифікації логічної стійкості інформації та оцінки сильних і слабких сторін суперечливих аргументів. Їхнє критичне мислення часом виявляє ознаки ситуативності, що вказує на потребу в активізації рефлексивних механізмів для стабілізації самосвідомості.

Низький рівень критичного мислення діагностувався за умови, якщо підсумковий показник респондента не перевищував сорока балів. Студенти, які продемонстрували такі результати, мають виражені труднощі з аналітичною обробкою даних, а також із побудовою послідовних умовиводів. У своїй пізнавальній та повсякденній діяльності вони виявляють виразну схильність до прийняття імпульсивних, емоційно зумовлених рішень, часто спираючись на готові стереотипи, життєві шаблони чи нав'язані ззовні оцінки оточення. Така ригідність мисленнєвих операцій та дефіцит інтелектуальної автономії суттєво ускладнюють процес рефлексивного самопізнання, роблячи Я-концепцію вразливою до зовнішніх маніпулятивних впливів та внутрішніх оціночних криз. Частотний розподіл показників представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Частотний розподіл показників критичного мислення респондентів

Кількість респондентів	Відсоток від загальної кількості	Рівень критичного мислення
9	15	Високий

39	65	Середній
12	20	Низький
Загальна кількість - 60	100	

Кількісний аналіз емпіричних даних, отриманих у ході діагностичного зрізу за методикою Уотсона-Глейзера, дозволив експлікувати реальний стан сформованості раціонального апарату у досліджуваній вибірці студентів-психологів. Отримані відсоткові показники свідчать про неоднорідність когнітивного ландшафту майбутніх фахівців та унаочнюють специфіку розподілу аналітичних здібностей всередині академічних груп.

Згідно з результатами математичної обробки, лише п'ятнадцять відсотків студентів від загальної кількості респондентів продемонстрували високий рівень критичного мислення. Цей відносно невисокий показник маркує групу інтелектуальної лідерах вибірки, які володіють стійкою когнітивною автономією. Такі студенти виявляють здатність оперативно й ефективно сепарувати інформаційні потоки, безпомилково ідентифікувати приховані логічні помилки, деконструювати суперечливі твердження та формулювати зрілі, глибоко обґрунтовані висновки. Для цієї частини респондентів раціональний аналіз є базовою стратегією самосвідомості, що дозволяє їм успішно протидіяти зовнішньому сугестивному тиску та вибудовувати конгруентну, автентичну Я-концепцію.

Переважна більшість досліджуваних студентів, яка становить 65% вибірки, виявила середній рівень розвитку критичного мислення. Ця тенденція є репрезентативною для студентського віку і вказує на те, що більша частина майбутніх психологів володіє сформованими базовими навичками перцепції та оцінки інформаційного матеріалу. Студенти цієї категорії здатні успішно розв'язувати стандартні академічні завдання та оперувати загальновідомими логічними алгоритмами. Проте у ситуаціях підвищеної смислової невизначеності, при зіткненні з маніпулятивними технологіями чи

прихованими емоційними пастками в аргументації вони зазнають помітних труднощів. Їхній аналіз часто зупиняється на феноменологічному рівні, не переходячи у глибоке каузальне осмислення, що робить їхню професійну ідентичність ситуативно залежною від групових настроїв чи авторитету викладачів.

Решта 20% відсотків респондентів сформували групу з низьким рівнем критичного мислення. Цей показник сигналізує про наявність виражених дефіцитів у структурах самосвідомості та когнітивної обробки досвіду кожної п'ятої опитаної особи. Для цих студентів характерні значні складнощі у формуванні суверенних, незалежних суджень та стійка деструктивна тенденція до використання спрощених логічних прийомів (або їх повного ігнорування) під час аналізу інформації. Це безпосередньо обмежує здатність респондентів приймати зважені рішення у критичних ситуаціях і суттєво знижує їхню спроможність об'єктивно оцінювати валідність та достовірність отриманих даних.

Для кращої наочності частотний розподіл було ілюстровано у вигляді стовпчикової діаграми, що відображає кількість студентів за рівнями критичного мислення на *Рис. 2. 1.*

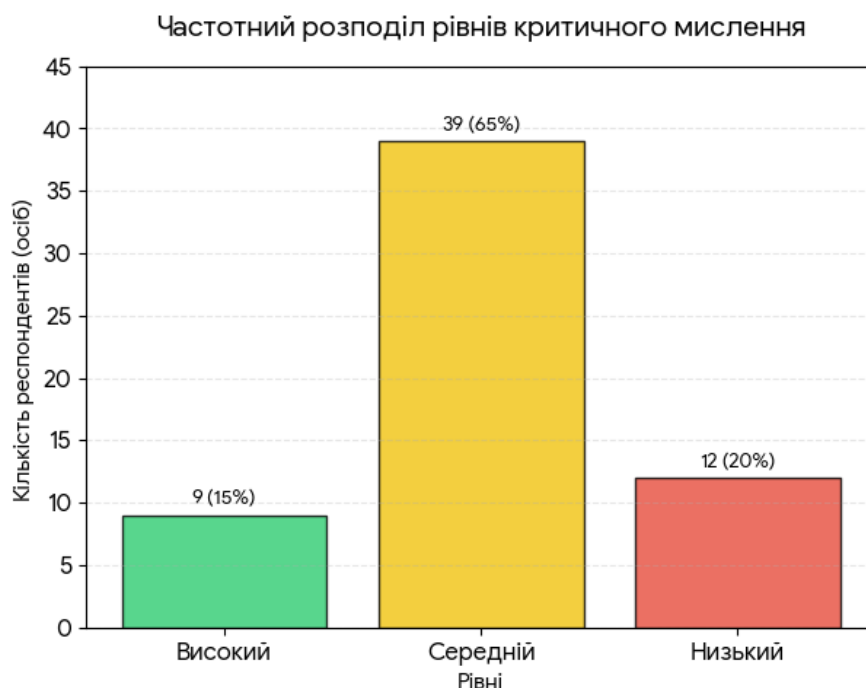


Рис. 2. 1. Аналіз компонентів критичного мислення

Деталізований аналіз структури раціонального апарату студентів-психологів передбачав вивчення показників за 5 базовими когнітивними підшкалами тесту Уотсона-Глейзера. Отримані емпіричні дані унаочнюють внутрішню основу мисленнєвої діяльності респондентів, виявляючи як найбільш сформовані компоненти, так і суттєві когнітивні дефіцити.

У площині першого аспекту, що стосується безпосередньої оцінки припущень, було зафіксовано найвищий якісний показник: 75% студентів правильно визначають ступінь обґрунтованості висновків на основі запропонованого фактологічного матеріалу. Водночас діагностика другого аспекту - розпізнавання прихованих припущень - виявила протилежну тенденцію. У цьому блоці 55% опитаних респондентів мають виражені труднощі з виявленням неявних, латентних посилянь у твердженнях, що свідчить про певну поверховість сприйняття текстової інформації.

Третій аспект, спрямований на дедуктивне мислення, продемонстрував відносно стабільні результати: 65% студентів вибірки демонструють хороший рівень формулювання логічних висновків із дотриманням класичних формальних правил логіки. Четвертий когнітивний вимір, пов'язаний з інтерпретацією аргументів, зафіксував наявність серйозних труднощів у половини досліджуваних: рівно 50% респондентів припускаються суттєвих помилок у процесі визначення логічності та несуперечності аналізованих тверджень. Нарешті, під час дослідження п'ятого аспекту - безпосередньої оцінки аргументів - було з'ясовано, що 60% студентів виявляються неспроможними чітко диференціювати сильні й переконливі аргументи від слабких, поверхових чи суто емоційних доводів.

Для забезпечення високого рівня наукової валідності та більш ґрунтовного, глибокого аналізу первинних емпіричних результатів були застосовані класичні методи описової статистики. На першому етапі було здійснено оцінку нормальності розподілу даних за допомогою критеріїв асиметрії та ексцесу. Отримані параметри математично засвідчили наявність помітного відхилення

від кривої нормального розподілу у підгрупах респондентів із низьким рівнем критичного мислення, що виразно вказує на внутрішню нерівномірність, поляризацію та специфічну дисперсію результатів всередині досліджуваної вибірки.

Для вирахованого показника середнього арифметичного значення загального рівня критичного мислення, яке склало 54 бали, було побудовано 95% довірчий інтервал, межі якого чітко закріпилися в діапазоні [52–56 балів]. Даний статистичний маркер повністю підтверджує високу репрезентативність отриманих емпіричних даних та дозволяє екстраполювати зроблені висновки на загальну генеральну сукупність студентів аналізованого профілю підготовки.

Загалом, результати диференційованої оцінки окремих когнітивних аспектів тесту переконливо свідчать про суттєву варіативність критичного мислення в студентському середовищі. Така мозаїчність є природним віддзеркаленням траєкторій індивідуального когнітивного розвитку, специфіки навчального досвіду та ступеня сформованості інтелектуальної культури майбутніх психологів. Високі адаптивні показники за шкалами оцінки припущень (75%) та дедуктивного мислення (65%) чітко вказують на первинну наявність у студентів схильності до формально-логічного аналізу.

Натомість масові труднощі, що виникають на етапах розпізнавання прихованих припущень (55%) та оцінки сильних і слабких сторін аргументів (60%), сигналізують про гостру потребу у цілеспрямованому розвитку навичок саме рефлексивного мислення. Особливу увагу в контексті розробки майбутніх тренінгових програм варто приділити рівню інтерпретації аргументів, де половина опитаних осіб (50%) припускається помилок. Це безпосередньо пов'язано з глибинними когнітивними викликами, які виникають у студентів під час перцепції, категоризації та інтеграції складних за своєю структурою логічних конструкцій.

З психологічної точки зору описана емпірична картина актуалізує критичну важливість планомірного формування гнучкості мислення у майбутніх спеціалістів. Необхідно здійснювати системну роботу над

збагаченням їхніх індивідуальних когнітивних стратегій та розвивати навички багаторівневого критичного аналізу інформації. Такий підхід безпосередньо сприятиме підвищенню рівня усвідомленості студентів у процесі прийняття професійних рішень та забезпечить формування здатності до побудови самостійних, логічно бездоганних і аргументованих висновків.

Наступним кроком статистичного аналізу стало проведення кореляційного аналізу для визначення взаємозалежності між загальним рівнем критичного мислення та іншими досліджуваними змінними особистісного контуру студентів. З цією метою було застосовано параметричний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона.

У ході математичних розрахунків було отримано значення коефіцієнта кореляції $r = 0.45$ за рівня статистичної значущості $p < 0.05$. Даний результат надійно констатує наявність помірного позитивного зв'язку між рівнем розвитку критичного мислення та глибиною рефлексії у студентів-психологів. У психологічному вимірі це означає, що респонденти, які володіють більш досконалим, критичним і раціональним апаратом, мають чітко виражену тенденцію до використання більш глибокого рефлексивного аналізу як провідного механізму в процесі прийняття життєвих рішень та всебічної оцінки аргументів.

Побудована в ході дослідження стовпчикова діаграма, позначена у роботі як Рисунок 2.2, наочно ілюструє цей зафіксований взаємозв'язок між різними когнітивними аспектами тесту та інтегральним рівнем критичного мислення студентів. Вона виконує важливу функцію візуалізації отриманих результатів, дозволяючи наочно оцінити специфіку відсоткового розподілу респондентів за визначеними категоріями та підтверджуючи теоретичні висновки роботи на рівні графічного моделювання даних.

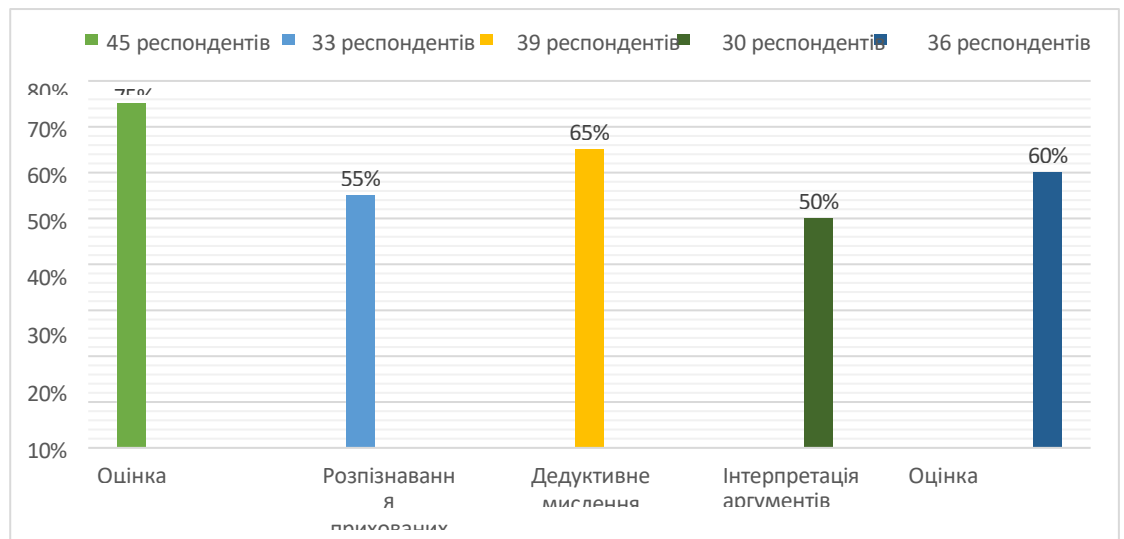


Рис. 2.2. Когнітивні аспекти тесту критичного мислення Уотсона-Глейзера

Узагальнюючи первинні відомості, отримані за допомогою тесту критичного мислення Уотсона-Глейзера, можна констатувати чітко окреслену специфіку когнітивного профілю майбутніх фахівців. Емпіричний розподіл свідчить, що переважна більшість студентів, яка становить 65% вибірки, зафіксувалася на середньому рівні розвитку критичного мислення. Цей показник прямо вказує на об'єктивну необхідність подальшого цілеспрямованого розвитку їхніх навичок аргументації, інтерпретації та каузального аналізу в межах освітнього процесу вищої школи.

При цьому якісний аналіз зрізу виявив внутрішню диференціацію мисленнєвих операцій: найкращі та найбільш стабільні результати респонденти продемонстрували у сферах дедуктивного мислення (65% успішних рішень) та загальної оцінки припущень (75% правильних відповідей). Натомість найбільші когнітивні труднощі та помилки виникають у студентів під час розпізнавання прихованих, неявних припущень (55% помилок) та безпосередньої критичної оцінки сильних і слабких сторін пропонованих аргументів (60% невдалих виборів).

Особливе занепокоєння викликає та обставина, що 20% респондентів виявили низький рівень критичного мислення, що може виступати надійним маркером недостатньої навченості у сфері логічного аналізу та дефіциту

самостійних стратегій обробки інформації. На противагу їм, лише 15% студентів досягли високого рівня, що репрезентує наявність сильних, сформованих когнітивних навичок та інтелектуальної автономії лише у міноритарної частини досліджуваної вибірки.

Таким чином, отримані результати наочно підкреслюють гостру необхідність актуалізації та розвитку саме рефлексивного мислення як інтегрального компонента об'єктивного критичного аналізу. Вони ставлять перед вищою школою завдання подальшого вдосконалення наявних освітніх методик, упровадження спеціалізованих спецкурсів та тренінгів для суттєвого підвищення загальної когнітивної компетентності майбутніх психологів.

Наступним логічним етапом емпіричного дослідження став перехід до оцінки рівня рефлексії респондентів, яка здійснювалася за допомогою Шкали рефлексивності Кагана (тесту порівняння схожих малюнків). Цей психодіагностичний інструмент дозволяє експлікувати індивідуальні особливості когнітивного стилю особистості через процедуру виконання специфічних завдань на ідентифікацію та порівняння складних графічних чи вербальних зразків з еталоном. Процедура психометричної фіксації результатів у межах цієї методики спирається на вимірювання 2 взаємопов'язаних латентних показників:

Час прийняття рішення. Цей параметр відображає тривалість латентного періоду (фіксується у секундах), який необхідний респонденту від моменту демонстрації стимульного матеріалу до здійснення конкретного вибору відповіді. Він маркує швидкість перцептивної та мисленнєвої реакції суб'єкта.

Кількість припущених помилок. Даний показник відображає точність, диференційованість та об'єктивність аналізу інформації респондентом, демонструючи якість та безпомилковість ухваленого рішення.

Залежно від характеру математичного співвідношення між часовими параметрами та точністю відповідей, усі досліджувані студенти-психологи за були розподілені на 3 стійкі типологічні групи, кожна з яких описує специфічний паттерн поведінки та саморегуляції особистості.

Першу групу сформували студенти, які продемонстрували високий рівень рефлексивності. Для когнітивного стилю цих респондентів характерне поєднання тривалого, зваженого часу прийняття рішення з мінімальною кількістю припущених помилок. З психологічної точки зору такий результат свідчить про наявність у студентів здатності до глибокого попереднього аналізу альтернатив, схильності піддавати сумніву перші імпульсивні здогадки та прагнення до ретельної перевірки гіпотез перед винесенням остаточного судження. Дана особливість виступає потужним внутрішнім предиктором формування стійкої, диференційованої Я-концепції, захищеної від випадкових викривлень досвіду.

Другу групу склали респонденти із середнім рівнем рефлексивності. Їхні результати відображають оптимальний, збалансований компроміс між швидкістю реакції та загальною точністю ухвалених рішень. Студенти цієї категорії здатні ефективно адаптуватися до умов часового обмеження в освітньому процесі, не втрачаючи при цьому належної якості аналітичної обробки даних. Їхня Я-концепція виявляє ознаки нормативної гнучкості, проте в ситуаціях високого емоційного стресу чи когнітивного перевантаження баланс може зміщуватися в бік менш продуктивних стратегій.

Третю групу респондентів утворили студенти, які виявили низький рівень рефлексивності, що в межах когнітивної психології традиційно інтерпретується як виражена імпульсивність особистості. Поведінковий паттерн цієї категорії досліджуваних характеризується надзвичайно швидким прийняттям рішень, яке супроводжується великою кількістю припущених помилок.

Імпульсивні студенти схильні хаотично фіксуватися на перших ліпших варіантах відповіді, ігноруючи стадію глибокого аналізу та логічної перевірки припущень. У контексті професійного становлення психолога низька рефлексивність свідчить про слабкість механізмів саморегуляції, поверховість самопізнання та залежність образу «Я» від ситуативних імпульсів, що безпосередньо блокує перехід від «наївної» самооцінки до зрілого, об'єктивного «Я-професійного».

Частотний розподіл респондентів за рівнем рефлексії представлено у таблиці 2.2.

Таблиця. 2.2.

Частотний розподіл респондентів за рівнем рефлексії

Кількість респондентів	Відсоток від загальної кількості	Рівень рефлексивності
15	25 %	Високий
36	60 %	Середній
9	15 %	Низький
Заг. кількість= 60	100 %	

Первинна математична обробка та якісна інтерпретація емпіричних даних, отриманих за методикою Джона Кагана, дозволили встановити реальний розподіл рівнів рефлексивності у досліджуваній вибірці студентів-психологів. Кількісні індикатори засвідчили чітку диференціацію студентського середовища за особливостями когнітивного стилю та специфікою прийняття рішень.

Аналіз отриманих даних демонструє, що переважаюча більшість респондентів, яка становить 60% від загального обсягу вибірки, виявляє середній рівень рефлексивності. У психологічному вимірі цей показник фіксує у студентів нормативний, відносно стабільний баланс між часовими параметрами прийняття рішень та їхньою загальною точністю. Майбутні фахівці цієї категорії володіють базовою здатністю до аналітичної обробки інформації, проте в ситуаціях дефіциту часу або високої когнітивної складності матеріалу вони схильні припускатися помилок через недостатньо глибоке, поверхневе опрацювання смислових аргументів.

Водночас 15% студентів продемонстрували низький рівень рефлексивності, що прямо вказує на стійку схильність особистості до ухвалення імпульсивних, емоційно зумовлених рішень та наявність виражених труднощів у процесі об'єктивного, критичного аналізу проблемних ситуацій.

Зазначений стильовий дефіцит негативно позначається на загальній якості їхніх суджень, суттєво знижуючи індивідуальну здатність своєчасно виявляти приховані логічні помилки та критично оцінювати надійність і валідність джерел інформації, що надходить.

З іншого боку, 25% студентів вибірки зафіксували високий рівень рефлексивності. Цей результат свідчить про сформованість у чверті респондентів здатності до ретельного, деталізованого аналізу інформаційних потоків, точного прогнозування можливих наслідків власних дій та прийняття зважених рішень. Такі майбутні психологи характеризуються високою стійкістю до зовнішніх сугестивних та маніпулятивних впливів, а також умінням ефективно інтегрувати різноманітні логічні прийоми у власну систему аргументації.

Загалом, отримані емпіричні зрізи гостро актуалізують необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивного мислення у студентів вищої школи. Особливої психолого-педагогічної уваги потребує група осіб із низьким рівнем рефлексивності, що може бути успішно зреалізовано через розробку та впровадження спеціалізованих тренінгових програм, фокусованих на логіці, критичному мисленні та багаторівневому аналізі інформації.

Деталізований розгляд емпіричних результатів за окремими компонентами рефлексивності дозволив виявити такі специфічні показники діяльності студентів:

- точність прийняття рішень. У ході виконання перцептивно-мисленневих завдань тесту 70% студентів припустилися лише від 1 до 3 помилок, що в межах нормування методики трактується як цілком допустимий, адаптивний рівень якості аналізу.

- час прийняття рішень. Фіксація тривалості латентного періоду виявила, що 55% студентів продемонстрували середній час реакції, який утримувався в часовому діапазоні від 10 до 20 секунд.

- рівень імпульсивності. Статистично підтверджено, що 15% студентів здійснювали вибір відповіді за екстремально короткий проміжок часу — менш

ніж за 7 секунд. Така поспішність когнітивної обробки закономірно призводила до реєстрації великої кількості помилок у цієї підгрупи.

Для забезпечення наочності емпіричного матеріалу узагальнені дані за описаними окремими показниками рефлексивності графічно відображені на рисунку 2.3.

З метою забезпечення високої наукової валідності, надійності та статистичної репрезентативності отриманих результатів було проведено математичний аналіз первинних даних. На першому етапі показники вибірки було детально перевірено на нормальність розподілу із застосуванням стандартних критеріїв асиметрії та ексцесу. Здійснений аналіз переконливо засвідчив, що емпіричний розподіл для загального рівня рефлексії має характеристики, які є максимально близькими до параметрів теоретичної кривої нормального розподілу Гаусса. Цей факт математично обґрунтовує правомірність і коректність подальшого використання широкого спектра параметричних методів статистичного аналізу даних.

Для розрахованого показника середнього арифметичного значення рівня рефлексивності (де базовим орієнтиром виступив середній показник часу реакції респондентів в 15 секунд) було побудовано 95% довірчий інтервал. Його математичні межі зафіксувалися в чіткому числовому діапазоні [13–17 секунд], що переконливо підкреслює високу статистичну достовірність, точність та репрезентативність результатів, отриманих у ході проведення даного етапу дослідження.

На завершальному етапі, з метою математичної оцінки щільності та характеру взаємозалежності між рівнем рефлексивності та іншими змінними особистісного контуру студентів (зокрема, їхнім критичним мисленням та загальною самодостатністю), було проведено процедуру кореляційного аналізу. Обчислення лінійного коефіцієнта кореляції Пірсона дозволило отримати значення $r = 0.39$ за високого рівня статистичної значущості $p < 0.05$. Даний математичний показник надійно констатує наявність помірного позитивного

зв'язку між рівнем розвитку рефлексії та загальним рівнем критичного мислення майбутніх психологів.

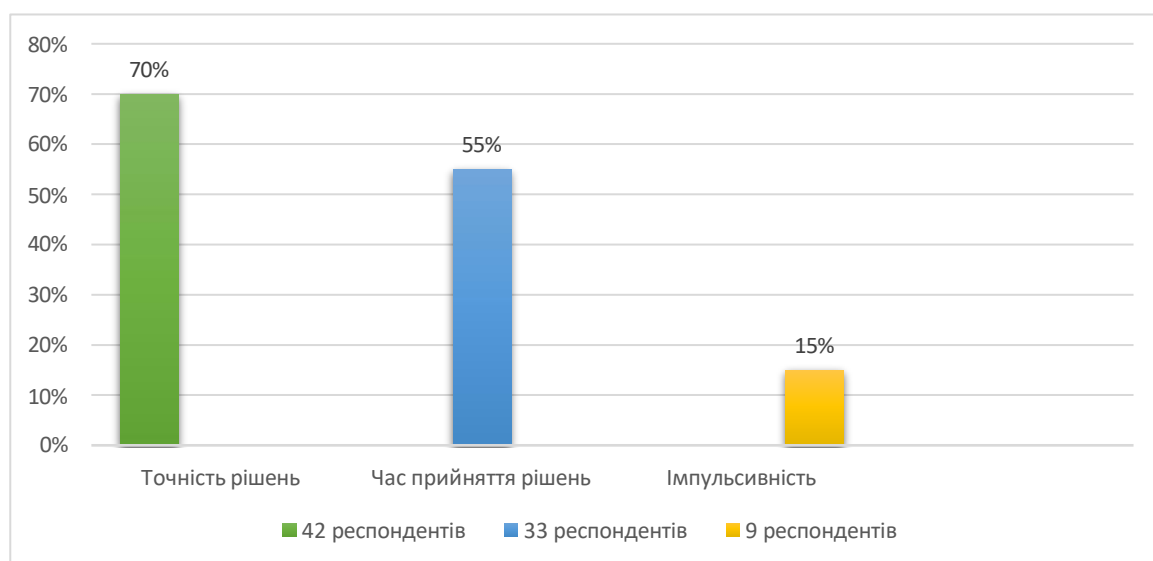


Рис. 2.3. Оцінка рівня рефлексії (Шкала рефлексивності Кагана)

Емпіричний розподіл показників дозволяє чітко диференціювати вибірку за специфікою інтелектуального контролю:

Більшість студентів, яка становить 60% від загального обсягу вибірки, мають середній рівень рефлексії. Це дозволяє їм загалом успішно й адекватно аналізувати інформацію в нормативних умовах, хоча в ситуаціях когнітивної невизначеності чи стресу вони все ж інколи ухвалюють рішення поспішно, не задіюючи глибинні перевірочні стратегії.

25% студентів виявляють високий рівень рефлексивності. Даний показник фіксує схильність чверті респондентів до ретельного, деталізованого аналізу мікро- та макроситуацій перед безпосереднім ухваленням рішень, що мінімізує ризик виникнення помилок.

15% студентів виявили низький рівень рефлексії, який безпосередньо характеризується вираженим імпульсивним стилем мислення, поверховістю переробки досвіду та низькою точністю дій.

З метою більш глибокого вивчення особистісного контуру респондентів та виявлення внутрішніх чинників формування їхньої автономії, наступним кроком емпіричного етапу роботи стало анкетування для визначення рівня

особистісної самодостатності. Шкала самооцінки Розенберга визначається як надійний показник інтегрального ставлення особистості до себе, ступеня її самоповаги та психологічної суверенності. Оскільки самодостатність майбутнього психолога безпосередньо базується на стабільності його самоцінності, фіксація підсумкових балів дозволила здійснити якісно-кількісний розподіл вибірки.

Для аналізу отриманих емпіричних даних було застосовано трирівневу шкалу інтерпретації результатів, де бальні інтервали розподілилися наступним чином: високий рівень особистісної самодостатності фіксувався у діапазоні від 30 до 40 балів. Студенти, які увійшли до цієї групи, характеризуються стійкою, глибокою впевненістю у собі, позитивним і конгруентним самосприйняттям, а також високим ступенем автономії. Вони демонструють виражену здатність до самостійного ухвалення відповідальних рішень, незалежність від зовнішнього оціночного тиску, розвинену самоповагу та сформованість внутрішнього локусу контролю. Для цієї категорії респондентів власне «Я» виступає надійним джерелом активності, що є базовою умовою для формування професійної ідентичності.

Середній рівень оцінки охоплював показники у межах від 20 до 29 балів. Отримані результати свідчать, що особистісна самодостатність таких студентів перебуває на достатньому, загалом адаптивному рівні, який забезпечує нормативне функціонування в соціумі та успішне проходження навчання. Разом із тим, у структурі самосвідомості цих респондентів спостерігаються ситуативні коливання самооцінки, які безпосередньо залежать від зовнішніх чинників - академічних успіхів, схвалення з боку викладачів чи референтної групи однокурсників. Їхня самодостатність потребує додаткових внутрішніх опор для набуття стабільності.

Низький рівень особистісної самодостатності діагностувався у тих випадках, коли підсумковий сумарний показник респондента становив менш ніж 20 балів. Студенти, які опинилися у межах цього інтервалу, відчують гостру, хронічну невпевненість у власних силах, мають деструктивне або

суперечливе самосприйняття з переважанням негативних конотацій. Зазначений психологічний дефіцит суттєво заважає виявленню їхньої життєвої самостійності, блокує процеси успішної самореалізації та професійного самовизначення, роблячи образ «Я» вразливим до маніпуляцій, тривожності та дезадаптивних станів під час навчання у закладі вищої освіти.

Частотний розподіл респондентів за рівнем особистісної самодостатності представлено у таблиці 2.3.

Таблиця. 2.3.

Частотний розподіл респондентів за рівнем особистісної самодостатності

Кількість респондентів	Відсоток	Рівень особистісної самодостатності
15	25	Високий
39	65	Середній
6	10	Низький
Загальна кількість - 60	100	

Аналіз рівня особистісної самодостатності студентів показав, що більшість із них демонструє середній рівень (65%). Це свідчить про гармонійне поєднання незалежності в ухваленні рішень та обґрунтованості їхніх висновків, хоча у деяких ситуаціях студенти можуть діяти поспішно, не приділяючи достатньо уваги деталям.

25% студентів продемонстрували високий рівень особистісної самодостатності, що вказує на їхню здатність до глибокого аналізу інформації та ухвалення виважених рішень. Такі респонденти, ймовірно, краще справляються з когнітивними завданнями, ефективно розпізнають логічні помилки та мають підвищену стійкість до інформаційних маніпуляцій.

Водночас 10% студентів мають низький рівень особистісної самодостатності, що проявляється у схильності до імпульсивного ухвалення рішень. Вони швидко приймають рішення, що нерідко спричиняє підвищену кількість помилок.

Загальні результати підкреслюють важливість розвитку самостійного мислення як ключової когнітивної здібності - Рис. 2.4.

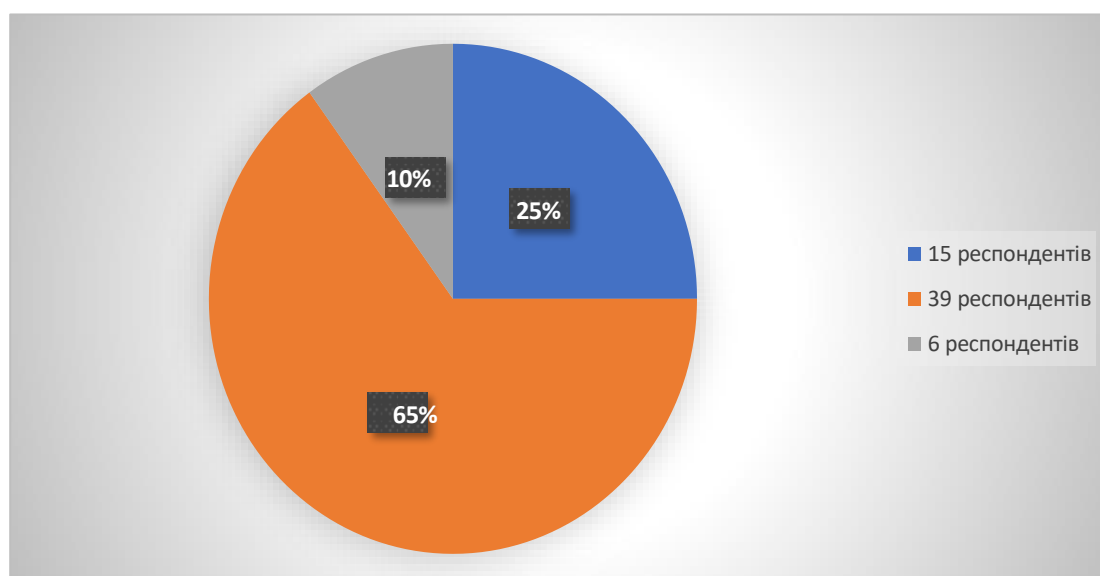


Рис. 2.4. Аналіз ключових компонентів особистісної самодостатності

Деталізований розгляд емпіричних результатів за окремими субкомпонентами Шкали Розенберга дозволив експлікувати специфіку внутрішньоособистісних індикаторів респондентів:

Впевненість у собі. 70% респондентів оцінюють власні внутрішні можливості та особистісний потенціал позитивно, що повною мірою узгоджується з раніше зафіксованими показниками переважання середнього рівня самодостатності у вибірці.

Емоційна стійкість. 55% студентів демонструють достатній, адаптивний рівень психоемоційної стабільності, тоді як у 45% опитаних осіб виявлено її виражену мінливість та ситуативну нестабільність.

З метою забезпечення наочності та статистичної репрезентативності отриманих емпіричних результатів було проведено додатковий математичний аналіз. Для обчисленого середнього показника загального рівня самооцінки, який склав 26 балів, при 95% довірчій ймовірності було визначено довірчий інтервал у межах числового діапазону [24–28 балів]. Цей статистичний маркер

беззаперечно підтверджує високу точність вимірювань та репрезентативність сформованої дослідницької вибірки.

Наступним кроком математичної обробки стало проведення кореляційного аналізу для оцінки взаємозв'язку між рівнем особистісної самодостатності та іншими змінними когнітивно-рефлексивного контуру студентів. У ході розрахунків було виявлено помірно позитивну лінійну кореляцію між загальною самодостатністю та рівнем критичного мислення ($r = 0.41$ за рівня значущості $p < 0.05$). Також зафіксовано статистично значущий позитивний зв'язок між самодостатністю та емоційною стійкістю респондентів ($r = 0.48$ за вищого ступеня значущості $p < 0.01$).

Узагальнюючи відомості емпіричного зрізу, спрямованого на визначення рівня особистісної самодостатності за Шкалою самооцінки Розенберга, можна сформулювати такі висновки:

Переважає більшість респондентів (65%) демонструє середній рівень самодостатності. Це свідчить про наявність у майбутніх фахівців достатньої психологічної стійкості до життєвих труднощів та сформовану здатність ухвалювати самостійні рішення у звичайних умовах. Водночас виявлені потенційні коливання самооцінки можуть негативно позначатися на їхньому поточному емоційному стані та загальній адаптивності у майбутній професійній діяльності.

Чверть студентів (25%) мають високий рівень самодостатності, що виступає вкрай позитивним та прогностично еластичним показником для майбутніх психологів. Розвинена впевненість у собі та сформоване критичне мислення допомагають їм значно краще орієнтуватися в деструктивних чи амбівалентних професійних ситуаціях, ухвалювати глибоко обґрунтовані рішення та ефективно вибудовувати взаємодію з колегами і клієнтами. Отримані дані констатують наявність у цієї підгрупи зрілої здатності до саморефлексії та об'єктивного аналізу власних дій.

Разом із тим, 10% студентів вибірки продемонстрували низький рівень особистісної самодостатності. Даний показник сигналізує про виражені

труднощі у виявленні життєвої самостійності, процесах ухвалення рішень та оперативного управління власними емоційними станами. Такі особи виявляють схильність до хаотичних, імпульсивних дій, що у професійній психологічній сфері може призводити до підвищення кількості помилок під час консультативної чи діагностичної роботи. Це підкреслює особливу важливість надання їм своєчасної психологічної підтримки та розробки спеціалізованих розвивальних програм для корекції впевненості.

Зафіксована помірно позитивна кореляція між загальним рівнем самодостатності, критичним мисленням ($r = 0.41$) та емоційною стійкістю ($r = 0.48$) емпірично підтверджує нерозривну єдність когнітивних та особистісних структур суб'єкта. Отримані коефіцієнти доводять фундаментальну важливість паралельного розвитку аналітичних здібностей та навичок свідомого управління власним психоемоційним станом. Системне впровадження в освітній простір вищої школи тренінгів із критичного мислення, саморефлексії та психоемоційної саморегуляції дозволить суттєво підвищити інтегральний рівень особистісної самодостатності студентів.

2.3. Програма тренінгу гармонізації Я-концепції для студентів-психологів

Для студента-психолога гармонійна «Я-концепція» є фундаментом професійної стійкості. Коли внутрішні уявлення про себе збалансовані, ризик емоційного вигорання знижується, а здатність витримувати складні почуття клієнта - зростає. Гармонізація Я-концепції, що передбачає розвиток критичного мислення та глибинної рефлексії виступає внутрішнім інструментом стабілізації самооцінки, диференціації «Я-реального» від «Я-ідеального» та формування стійкого локусу контролю.

Структура програми тренінгу особистісного зростання майбутніх психологів

Мета: гармонізація Я-концепції студентів-психологів.

Програма розрахована на 4 модулі. Оптимальний формат: зустрічі раз на тиждень по 4 години. Кількість учасників: 10-12 осіб (для створення безпечного терапевтичного простору).

Модуль 1. Самопізнання та робота з «Я-концепцією»

Мета: дослідження власної ідентичності, усвідомлення сильних сторін та прийняття «тіньових» аспектів особистості.

Вступ та шеринг. Створення правил групи (конфіденційність, безоцінковість, правило «стоп»). Робота з очікуваннями.

Вправа «Хто я? (20 слів)»: швидкий зріз актуальної самоідентифікації та виявлення прихованих соціальних ролей.

Вправа «Моя Тінь» (за К. Юнгом): робота з якостями, які студент заперечує в собі, але часто проектує на інших. Це критично для профілактики контрпереносу в майбутній практиці.

Вправа «Два стільці: Експерт та Початківець»

Мета вправи: усвідомлення та зниження напруги між «Я-Ідеальним» (всезнаючим професіоналом) та «Я-Реальним» (студентом, який має брак досвіду).

Хід вправи: У центрі кола ставляться два стільці. Один стілець маркується як «Мій Внутрішній Експерт (Ідеальне Я)», інший - «Я, який вчиться (Реальне Я)».

Учасник по черзі сідає на кожен стілець. Зі стільця «Експерта» він висловлює всі вимоги, очікування та критику на адресу початківця (наприклад: *«Ти мусиш знати всі методики, ти не маєш права хвилюватися перед клієнтом!»*). Пересідаючи на стілець «Початківця», студент відповідає зі своєї реальної позиції, описуючи свої почуття, обмеження, але й реальні ресурси (наприклад: *«Я маю право хвилюватися, бо я тільки вчуся, але я щирий і уважний»*). Результат: наприкінці вправи учасник має знайти спосіб «помирити» ці дві фігури, пересунувши стільці ближче один до одного і висловивши взаємну підтримку.

Рефлексія модуля: що я дізнався про себе як про людину і як про майбутнього фахівця?

Модуль 2. Емоційний інтелект та саморегуляція

Мета: Розвиток навичок диференціації (розрізнення) власних емоцій та керування складними психоемоційними станами.

Міні-лекція: Чому для психолога важливо не "консервувати" емоції, а екологічно їх проживати.

Вправа «Шкала емоцій та тілесний маркер»: вчимося помічати, де саме в тілі «живе» тривога, образа чи гнів ще до того, як вони раціоналізуються.

Техніка «Робота з внутрішнім критиком»: трансформація деструктивного внутрішнього голосу («Я - поганий психолог», «Я нічого не вмію») у підтримуючий ресурс.

Вправа «Мій професійний багаж» (метафорична робота)

Мета: інтеграція реального досвіду, присвоєння власних здобутків та формування реалістичної самооцінки.

Хід вправи: учасникам лунають аркуші паперу, на яких намальована дорожня валіза, розділена на три секції:

1. *«Важкі камені»* - мої страхи, синдром самозванця, невпевненість.
2. *«Корисні інструменти»* - те, що я вже вмію, мої знання, емпатія, мої сильні особистісні риси.
3. *«Мапа та компас»* - мої орієнтири, цінності та зони розвитку (чого я хочу навчитися).

Студенти самостійно заповнюють малюнок, після чого об'єднуються в трійки для обговорення. Фокус уваги зміщується з «каменів» на «інструменти».

Результат: усвідомлення, що «камені» не перекреслюють наявність «інструментів», а є лише частиною шляху.

Практикум з дихальних та заземлюючих технік: освоєння інструментів швидкої самодопомоги при стресі.

Модуль 3. Кордони особистості та комунікативна компетентність

Мета: побудова здорових психологічних кордонів, розвиток емпатії без злиття з клієнтом (профілактика емоційного вигорання).

Вправа «Мій особистий простір»: фізичне та психологічне дослідження власних кордонів у взаємодії з іншими учасниками групи.

Практикум «Емпатичне слухання vs Поради»: студенти часто намагаються «врятувати» клієнта замість того, щоб побудувати терапевтичний альянс. Вправа вчить слухати без оцінок та інтерпретацій.

Техніка відмови «Ні без провини»: відпрацювання навички говорити «ні» колегам, керівникам чи майбутнім токсичним клієнтам.

Техніка «Дзеркало групи»

Мета: корекція викривленої (зниженої) самооцінки через отримання об'єктивного, підтримуючого зворотного зв'язку від колег.

Хід вправи: один з учасників (за бажанням) сідає в центр кола спиною до групи. Учасники по черзі висловлюють твердження про нього, які починаються фразою: *«Я бачу в тобі цінність як у майбутньому психологу, тому що ти...»*.

Група говорить лише про реальні прояви людини, які вони помітили під час тренінгу (наприклад: *«...тому що ти вмієш тримати паузу і дуже глибоко співпереживаєш»*, *«...тому що твої запитання завжди влучні»*). Центровий учасник просто слухає, не коментуючи. Результат: студент отримує досвід прийняття без оцінювання. Його внутрішнє «Я-Реальне» отримує підживлення та визнання від професійної спільноти.

Модуль 4. Професійне становлення та інтеграція досвіду

Мета: формування автентичного образу «Я-професіонал», визначення зон найближчого розвитку.

Вправа «Колаж мого майбутнього Я»: візуалізація та структурування професійних цілей, цінностей та етичних орієнтирів.

Вправа «Ресурсний мішок»: учасники дарують один одному «психологічні подарунки» - зворотний зв'язок про те, які сильні та унікальні сторони вони помітили в колезі протягом тренінгу.

Вправа «Контракт із собою на право бути людиною».

Мета: Закріплення отриманого досвіду, легітимізація помилок, зниження перфекціонізму.

Хід вправи: Це індивідуальна письмова робота наприкінці тренінгу. Кожен студент складає жартівливий, але глибокий за змістом «Контракт».

Зразок пунктів контракту: *«Я, (ім'я), укладаю цей контракт із собою і дозволяю собі: 1. Не знати відповідей на всі запитання клієнта. 2. Відчувати безсилля та втому і вчасно йти на супервізію. 3. Бути живою людиною з власними емоціями, а не роботом-психотерапевтом».*

За бажанням учасники зачитують по одному найважливішому для них пункту в коло. Контракт залишається у студента як психологічний якір.

Порада для тренера під час дебрифінгу (обговорення вправ): завжди ставте акцент на інтеграцію. Замість абстрактного «Як вам вправа?», запитуйте предметно: *«Яка частина вашого «Я» сьогодні отримала найбільше підтримки? Чи змінилося ваше уявлення про себе як про фахівця після того, як ви почули відгуки групи?».*

Підсумковий шеринг: завершення групової динаміки, вихід із тренінгового простору.

Важливий маркер для тренера: студенти-психологи схильні до надмірної раціоналізації та спроб «лікувати» один одного прямо під час вправ, використовуючи розумні терміни. Завдання ведучого - повертати їх із позиції «я терапевт/експерт» у позицію «я людина, яка зараз відчуває ось це».

Ця програма є гнучким конструктором. Залежно від запиту групи (наприклад, якщо у студентів високий рівень тривожності через майбутню практику), фокус можна змістити в бік саморегуляції або супервізійного аналізу особистісних труднощів.

Очікувані ефекти (якісні маркери гармонізації):

1) зниження рівня професійної тривожності: синдром самозванця втрачає свою руйнівну силу, трансформуючись у здоровий інтерес до навчання та супервізії;

2) стійкість до критики та оцінок: оскільки внутрішня опора на себе зміцнюється, зовнішній зворотний зв'язок (від викладачів, колег чи клієнтів) сприймається як матеріал для аналізу, а не як загроза особистості.

3) екологічні кордони: зникає потреба «рятувати» весь світ за рахунок власного ресурсу. Психолог з гармонійною «Я-концепцією» вміє вчасно зупинитися і подбати про себе, що є найкращою профілактикою вигорання.

Висновок до другого розділу

Формування критичного мислення, рефлексії та особистісної самодостатності утворює цілісну систему психічного розвитку студентів, яка безпосередньо визначає рівень гармонізації їхньої Я-концепції та здатність самостійно ухвалювати життєві рішення. Емпіричне дослідження виявило, що у студентському середовищі переважають середні показники розвитку цих якостей, що вказує на певну вразливість структури «Я».

Зокрема, більшість студентів володіють лише базовими навичками критичного мислення, через що когнітивний компонент їхньої Я-концепції залишається чутливим до зовнішнього інформаційного тиску, виявляючи труднощі під час захисту власних переконань та розпізнавання прихованих маніпуляцій.

Схожа тенденція характерна і для сфери саморефлексії, де нестабільність емоційно-оцінкового компонента «Я» призводить до того, що глибокий самоаналіз у стресових ситуаціях заміщується імпульсивним стилем мислення, суттєво підвищуючи кількість когнітивних помилок та посилюючи внутрішню тривожність. Цей дефіцит аналітичності та рефлексивних механізмів безпосередньо позначається на поведінковому рівні Я-концепції: хоча чверть опитаних демонструє високу автономію та сформовані внутрішні опори, основна частина вибірки все ще виявляє залежність від зовнішніх оціночних суджень і потребує стороннього схвалення для подолання розриву між «Я-Реальним» та «Я-Ідеальним».

Виявлена взаємозалежність між досліджуваними феноменами обґрунтовує необхідність застосування комплексного психолого-педагогічного супроводу,

який через інтерактивне навчання, когнітивні розвивальні програми та практики майндфулнесу дозволить стабілізувати самоставлення студентів, подолати наявні дефіцити саморегуляції та забезпечити цілісність і зрілість Я-концепції майбутніх фахівців.

Розроблена тренінгова програма особистісного зростання постає не просто набором практичних психотехнік, а цілісною технологією супроводу процесу професійного становлення студентської молоді. Вона мінімізує внутрішньоособистісне розщеплення, наближає реальний образ себе до ідеальних прагнень і закладає міцний психологічний фундамент для формування самодостатнього, стійкого до вигорання фахівця соціономічної сфери.

ВИСНОВКИ

У межах кваліфікаційного дослідження критичне мислення та рефлексія аналізуються як провідні психологічні детермінанти формування особистісної самодостатності, що безпосередньо зумовлює гармонізацію Я-концепції в юнацькому віці. Отримані теоретичні узагальнення дозволяють розглядати Я-концепцію студентської молоді як складну, динамічну систему, де когнітивна аналітичність (критичне мислення) та глибинний самоаналіз (рефлексія) виступають внутрішніми інструментами інтеграції образу «Я», а особистісна самодостатність є інтегральним результатом цієї гармонізації.

У структурі формування зрілої Я-концепції досліджувані феномени виконують чіткі регулятивні та смислоутворюючі функції. Критичне мислення забезпечує стійкість *когнітивного компонента Я-концепції*. Воно дозволяє особистості неупереджено, раціонально та об'єктивно аналізувати інформацію про себе та навколишній світ, захищаючи образ «Я» від деструктивних зовнішніх навіювань, маніпуляцій та випадкових оціночних суджень.

Рефлексія виступає головним механізмом розвитку *емоційно-оцінкового компонента Я-концепції*. Вона допомагає юнакам і дівчатам диференціювати власні мотиви, екологічно проживати внутрішні кризи, усвідомлювати причини психоемоційних станів і трансформувати внутрішню критику в конструктивне самоприйняття.

Особистісна самодостатність постає як еволюційний результат синергії цих процесів, що визначає *поведінковий компонент Я-концепції*. Вона виражається в автентичності проявів, здатності діяти автономно, незалежно від групового тиску, та готовності брати на себе повну відповідальність за траєкторію власного життєвого шляху.

Інтеграція цих якостей у повсякденну життєдіяльність оптимізує процеси соціально-психологічної адаптації, зміцнює внутрішню стійкість (резистентність) та зменшує розрив між «Я-Реальним» та «Я-Ідеальним». Отже,

розвиток критичного мислення та рефлексії є базовою передумовою формування стабільної Я-концепції в юнацькому віці.

Емпірична частина дослідження була спрямована на верифікацію теоретичних положень щодо впливу критичного мислення та рефлексії на особистісну самодостатність студентів, що дозволяє детально описати структуру їхньої Я-концепції. Отримані кількісні та якісні показники розподілу рівнів досліджуваних феноменів дають змогу здійснити глибокий психологічний аналіз вибірки.

Аналіз емпіричних даних свідчить, що домінуючим серед студентів є середній рівень розвитку критичного мислення (65%). У контексті Я-концепції це вказує на те, що когнітивний образ «Я» у більшості респондентів є відносно сформованим, проте залишається вразливим до зовнішнього інформаційного тиску. Такі студенти здатні до раціональних суджень, але відчують труднощі, коли необхідно аргументувати власну позицію, що робить їхню самопрезентацію менш впевненою, а уявлення про свої професійні можливості - залежними від випадкових чинників.

Група з високим рівнем критичного мислення (15%) демонструє зрілу когнітивну структуру Я-концепції. Ці студенти володіють чіткими стратегіями самоаналізу, високою інтелектуальною гнучкістю та автономністю мислення. Їхній образ «Я» захищений від стереотипів, вони чітко диференціюють свої реальні здібності та ухвалюють зважені рішення на основі логічного аналізу інформації.

Натомість 20% респондентів із низьким рівнем критичного мислення виявляють когнітивну розмитість Я-концепції. Для цієї групи характерна схильність до некритичного копіювання чужих паттернів поведінки, стереотипізації мислення та сильна залежність від когнітивних упереджень. Їхнє знання про себе часто базується на чужих оцінках, а не на об'єктивному аналізі власних дій, що заважає формуванню самостійного образу «Я-професіонал».

Особливості емоційно-оцінкового компонента Я-концепції (за шкалою рефлексивності М. Кагана). Вивчення рефлексивних механізмів показало, що більшість опитаних студентів - 60% - мають середній рівень рефлексії. У вимірі Я-концепції це свідчить про нестабільність самоствавлення. У стабільних умовах ці студенти виявляють здатність до екологічного самоаналізу та самоприйняття, проте в ситуаціях стресу чи іспитів емоційно-оцінковий компонент зазнає деформації. Ситуативна рефлексія поступається місцем імпульсивності, а самооцінка починає коливатися під впливом миттєвих емоцій.

Високий рівень рефлексивності (25%) репрезентує студентів із глибоко інтегрованим емоційним компонентом Я-концепції. Вони мають розвинену здатність до інтроспекції (самопостереження), схильні до конструктивного переосмислення внутрішніх конфліктів та чітко усвідомлюють власну мотиваційну сферу. Глибока рефлексія дозволяє їм приймати свої «тіньові» або слабкі сторони, значно зменшуючи внутрішнє напруження та наближаючи «Я-Реальне» до «Я-Ідеального».

Навпаки, 15% студентів із низьким рівнем рефлексії виявляють виражені труднощі у самоприйнятті. Через слабкий контакт із власним емоційним світом та схильність до поспішних висновків, такі респонденти демонструють поверхове розуміння своїх справжніх потреб. Нездатність осмислити власні психічні стани веде до внутрішнього відчуження та блокує процеси позитивного самоствавлення.

Особливості поведінкового компонента Я-концепції (за шкалою особистісної самодостатності Розенберга). Дослідження рівнів особистісної самодостатності дозволило оцінити реалізацію Я-концепції у поведінці та діяльності студентів. Найбільшу групу склали респонденти із середнім рівнем самодостатності (65%). Їхня поведінкова сфера характеризується відносною стійкістю, вони здатні до самостійних кроків та автономії. Проте їхня Я-концепція все ще потребує зовнішніх опор: для підтримки позитивного самовідчуття вони мають гостру потребу у схваленні, визнанні та підтвердженні своєї цінності з боку значущого соціального оточення.

Високий рівень особистісної самодостатності зафіксовано у 25% студентів. Це свідчить про повну гармонізацію та зрілість усіх компонентів Я-концепції. Для цієї групи (що є вкрай важливим для майбутніх психологів та медичних працівників) характерні сильна внутрішня опора, висока самоповага та емоційна незалежність. Їхня поведінка є автентичною, вони чітко усвідомлюють свої психологічні кордони та захищені від професійного вигорання через здатність спиратися на власне «Я».

Мінімальна група - 10% студентів із низьким рівнем самодостатності - демонструє глибоку дисгармонізацію та розщеплення Я-концепції. У цих респондентів спостерігається значний розрив між недосяжним «Я-Ідеальним» та знеціненим «Я-Реальним», що породжує хронічну емоційну нестабільність, занижену самооцінку та тотальну поведінкову залежність від зовнішніх обставин і чужих оціночних суджень.

Емпірично зафіксований розподіл рівнів досліджуваних феноменів підтверджує, що дефіцитарність когнітивних навичок аналізу інформації (критичного мислення) та слабкість самоаналізу (рефлексії) безпосередньо призводять до дегармонізації Я-концепції та зниження рівня особистісної самодостатності молоді. Виявлений розрив між структурними компонентами «Я» у значної частини студентів підкреслює гостру практичну необхідність розробки, апробації та впровадження спеціалізованих тренінгових програм. Такі програми мають бути спрямовані на стимуляцію рефлексивного потенціалу та розвиток критичного мислення як головних чинників стабілізації, інтеграції та гармонізації Я-концепції майбутніх фахівців.

Встановлено, що застосування інтерактивного тренінгового простору є найбільш адекватним психологічним інструментом для роботи з Я-концепцією, оскільки він забезпечує безпечне моделювання життєвих ситуацій, деконструкцію неефективних захисних механізмів та легітимізацію «Я-Реального» у процесі групової взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко Р. С., Хавула Р. М. Рефлексія як показник самодостатньої особистості // *Перспективи розвитку науки, освіти, технологій та суспільства в контексті євроінтеграції: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (Рівне, 2 травня 2024 р.). Рівне: ЦФЕНД, 2024. С. 64–65.
2. Білошицька А. С. Індивідуально-психологічні особливості рівневої структури самодостатності особистості: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2016. 287 с.
3. Бугайцова А. С. Аналіз структурних компонентів самодостатності в контексті соціально-психологічної адаптації особистості // *Інсайт: зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених*. [ред. кол. І. В. Шапошникова, О. Є. Блинова та ін.]. Херсон: ПІ Вишемирський В. С., 2016. С. 58-61.
4. Бугайцова А. С. Самодостатність та самодетермінація особистості в умовах трансформації соціальних відносин // *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. Одеса, 2016. Т. 21, Вип. 2. С. 14-21.*
5. Бугайцова А. С. Самотність як бар'єр та ресурс самодостатності. / *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: «Психологія».* Хмельницький, 2016. Вип. 1. 8 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrpn_2016_
6. Бугайцова А. С. Сутнісні характеристики самодостатності особистості: досвід діагностики. *Наука і освіта*. Київ, 2015. С. 40-45.
7. Васильєва О. А. Психологічні особливості трансформації Я-концепції студентів у процесі фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2018. Вип. 7 (52). С. 45–53.
8. Зубіашвілі І. В., Лавренко О. В. Соціальна рефлексія як основа механізму економічної соціалізації особистості. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, Київ, 2022. №2 (26). С. 39-47
9. Каргіна Н. В. Самодостатність як ресурс психологічного благополуччя особистості // *Наука і освіта*. Київ, 2017. № 7. С. 76-82.

10. Ковальчук З. Я., Шевченко О. Л. Особистісна рефлексія як маркер емоційного благополуччя лідера різних соціокультурних середовищ: поведінкові стратегії в умовах кризового суспільства // *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Львів, 2023. № 2. С. 41–48.
11. Конверський А.Є. Критичне мислення // Підручник для студентів вищих навчальних закладів усіх спеціальностей. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 370 с.
12. Коновальчук В. І. Психологічні детермінанти професійної Я-концепції майбутніх фахівців. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 1 (104). С. 56–64.
13. Мельник, О.В. Особистісна і професійна самодостатність людини-професіонала: *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. ІПК ДСЗУ*, м. Київ, 2012. С. 158-167.
14. Надурак, В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. Київ, 2023. С. 129–147.
15. Носко Л. А. Емпіричне дослідження рефлексивності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2016. Т. 7, № 42. С. 156–164.
16. Овадюк О. О. Наукові основи розвитку критичного мислення керівника закладу загальної середньої освіти в системі післядипломної педагогічної освіти України // *Вісник післядипломної освіти. Серія : Педагогічні науки*. Київ, 2019. Вип. 9. С. 99-112.
17. Остапенко І. В. Соціально-психологічні особливості формування рефлексивної компетентності топ-менеджерів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2014. 223 с.
18. Павелків Р. Науково-психологічні підходи до розуміння феномену рефлексії // *Психологія: реальність і перспективи*. Київ, 2021. Вип. 16. С. 166– 172.
19. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. Київ, 2019. № 8(37). С. 84–98.

20. Плачинда Т. С. Професійна рефлексія як умова становлення майбутнього фахівця. Педагогіка вищої та середньої школи. Київ, 2015. № 45. С. 68–72.
21. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. Київ, 2018. № 2. С. 89–98.
22. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики: Монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2016. 286 с.
23. Терно С. О. Критичне мислення: стратегії та процедури // *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя, 2015. Вип. 44(2). С. 227-230.
24. Терно С. Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті: посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра освітньо-професійної програми «Середня освіта (Історія)». Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. 120 с.
25. Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі підготовки фахівців. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*, (16), С. 48–55. URL: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293> (Дата звернення: 12.04.2025)
26. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. *Збірник наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді»*. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2016. С. 276–286.
27. Хейбер Д. Критичне мислення. Київ, 2023. 236 с.
28. Хомуленко, Т. Б., Балущок, М. В. Особливості виникнення внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 27. С. 594-610.
29. Цветкова Г.Г., Кузьменко І.А. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*. Київ, 2021. Вип. 1. С. 99–110.
30. Чиж О. Ф., Дроздовська А. В., Бігун Н. К. Вікові особливості прояву самодостатності особистості. *Наукові записки. Серія: Психологія*, (4), Київ, 2024. С.

116–123.

31. Шевченко Н.Ф. Рефлексивність як чинник розвитку особистості психолога-консультанта. *Журнал сучасної психології*. Київ, 2022. № 4. С. 85–92.

32. Coelho, G. L. H., Monteiro, R. P., Hanel, P. H. P., Medeiros, E. D. The Efficient Assessment of Self-Esteem: Proposing the Brief Rosenberg Self-Esteem Scale. Colchester, UK., 2021. 17 p.

33. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W. Measures of Self-Esteem. In *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*. Boston, USA., 2020. P. 131–157.

34. Gläser-Zikuda, M., Zhang, C., Hofmann, F., Plößl, L., Pösse, L., & Artmann, M.. Mixed methods research on reflective writing in teacher education. *Frontiers in Psychology*, 2024. 12 p.

35. Paul, R., & Elder, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Boston: Pearson Education, 2020. 459 p.

36. Viator R. E., Wu Y.-J., Viator A. S. Testing the validity and reliability of the Matching Familiar Figures Test-2021: An updated behavioral measure of reflection–impulsivity. *Frontiers in Psychology*. Lubbock, USA, 2022. 15 p.

37. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. Pearson TalentLens. London, UK., 2024. URL: <https://www.talentlens.com/recruitment/assessments/watson-glaser-critical-thinking-appraisal.html> (дата звернення: 07.04.2025).

Тест критичного мислення Уотсона-Глейзера (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, WGCTA)

Автори: Гудвін Вотсон (Goodwin Watson) і Едвард М. Глейзер (Edward M. Glaser)

Мета: оцінити рівень критичного мислення, зокрема здатність аналізувати аргументи, робити логічні висновки, розпізнавати припущення, оцінювати інтерпретації й судження.

Структура тесту:

Тест складається з п'яти субтестів, кожен з яких оцінює окрему когнітивну навичку:

1. Оцінка аргументів (Evaluation of Arguments):
Визначити, чи є наведений аргумент сильним або слабким.
2. Розпізнавання припущень (Recognition of Assumptions):
Визначити, чи зроблено у твердженні певне припущення.
3. Висновки (Drawing Conclusions):
Зробити логічний висновок на основі наведених фактів.
4. Тлумачення (Interpretation):
Оцінити, чи впливають певні твердження з поданої інформації.
5. Дедукція (Deduction):
Визначити, чи правильні запропоновані висновки, виходячи з наведених посилань.

Інструкція до проходження:

- Уважно прочитайте кожне твердження або набір тверджень.
- Виберіть одну з запропонованих відповідей (залежно від формату — це може бути «так» / «ні», «сильний» / «слабкий» аргумент, тощо).
- Орієнтуйтеся лише на наведену інформацію, не використовуйте власні знання.

Тривалість проходження: близько 30–60 хвилин, залежно від версії тесту.

Використання:

Широко застосовується у сфері:

- психологічної діагностики
- HR/кадрового відбору

- оцінювання здібностей студентів та управлінців
- наукових досліджень з мислення та когніції

Адаптований тест на основі структури Тест критичного мислення Уотсона-Глейзера (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, WGCTA)

1. Розпізнавання припущень (Recognition of Assumptions)

Інструкція: Прочитайте твердження та припущення. Визначте, чи це припущення логічно випливає з твердження. Відповідь: Так / Ні

1. Усі учні повинні носити шкільну форму.

Припущення: Уніформа допомагає уникати конфліктів.

2. Компанії, які використовують відновлювану енергію, сприяють збереженню довкілля.

Припущення: Використання невідновлюваних ресурсів шкодить природі.

3. Учитель має щодня давати домашнє завдання.

Припущення: Без домашніх завдань діти не вчитимуться.

4. Рекламування солодощів дітям повинно бути обмежене.

Припущення: Діти піддаються впливу реклами.

5. Більше часу на сон покращує увагу.

Припущення: Нестача сну знижує здатність концентруватися.

6. Люди, які займаються спортом, рідше хворіють.

Припущення: Спорт впливає на імунітет.

7. Студенти мають право висловлювати свої думки.

Припущення: У деяких місцях це право обмежується.

8. Зниження швидкості руху транспорту зменшує аварії.

Припущення: Висока швидкість спричиняє аварії.

2. Оцінка аргументів (Evaluation of Arguments)

Інструкція: Прочитайте запитання та аргумент. Визначте, чи аргумент є сильним або слабким (логічно обґрунтованим або ні).

9. Чи слід обмежити використання смартфонів у школах?

Аргумент: Так, бо вчителі не встигають за технологіями.

10. Чи варто заборонити куріння в публічних місцях?

Аргумент: Так, бо пасивне куріння шкодить іншим.

11. Чи потрібно підвищити податки на бензин?

Аргумент: Так, бо це заохотить людей їздити на велосипедах.

12. Чи треба зменшити кількість іспитів у школі?

Аргумент: Так, бо іспити викликають стрес.

13. Чи слід дозволити голосування з 16 років?

Аргумент: Ні, бо молоді не цікавляться політикою.

14. Чи варто скоротити навчальний рік?

Аргумент: Так, бо дітям потрібен відпочинок.

15. Чи слід заборонити рекламу шкідливої їжі?

Аргумент: Так, бо це захистить дітей від неправильного вибору.

16. Чи потрібно дозволити дистанційне навчання в усіх школах?

Аргумент: Ні, бо не всі учні мають комп'ютери.

3. Формулювання висновків (Drawing Conclusions)

Інструкція: Прочитайте подані факти. Визначте, чи наведений висновок логічно випливає з них. Відповідь: Так / Ні

17. У місті X відкрили нову бібліотеку, і кількість читачів зростає.

Висновок: Нова бібліотека викликала інтерес до читання.

18. 70% опитаних заявили, що вживають фрукти щодня.

Висновок: Люди почали краще харчуватися.

19. Після введення нової навчальної програми успішність зростає.

Висновок: Програма була ефективною.

20. У школі додали більше уроків фізкультури, і зменшилася кількість хворих.

Висновок: Заняття спортом покращили здоров'я дітей.

21. Компанія випустила новий продукт, але продажі впали.

Висновок: Продукт був неякісним.

22. Учні, які користуються планшетами, мають кращі оцінки.

Висновок: Планшети покращують навчання.

23. У країні зменшилася кількість ДТП після введення нових правил.

Висновок: Нові правила зробили дороги безпечнішими.

24. Дослідження показали, що медитація знижує рівень стресу.

Висновок: Медитація допомагає справлятися з тривогою.

4. Інтерпретація (Interpretation)

Інструкція: Прочитайте наведену інформацію. Визначте, чи впливає твердження логічно з фактів. Відповідь: Впливає / Не впливає

25. Факт: Учні, які читають перед сном, краще засинають.

Судження: Читання — це найкращий спосіб заснути.

26. Факт: У містах, де є велодоріжки, більше велосипедистів.

Судження: Велодоріжки мотивують їздити на велосипеді.

27. Факт: У країні, де ввели обов'язкову фізкультуру, діти мають кращу фізичну форму.

Судження: Фізкультура покращує здоров'я.

28. Факт: У класах з менше ніж 20 учнів краща успішність.

Судження: Кількість учнів у класі впливає на успішність.

29. Факт: У місті з великою кількістю парків менше хвороб серця.

Судження: Прогулянки в парку корисні для серця.

30. Факт: Студенти, які працюють, частіше відстають у навчанні.

Судження: Робота заважає навчанню.

31. Факт: Люди, які не снідають, частіше скаржаться на втому.

Судження: Сніданок запобігає втомі.

32. Факт: Водії, які користуються навігатором, рідше потрапляють у ДТП.

Судження: Навігатор підвищує безпеку руху.

5. Дедукція (Deduction)

Інструкція: Прочитайте посилки (вихідні твердження) та визначте, чи логічно впливає висновок. Відповідь: Впливає / Не впливає

33. Усі книги - джерела знань. Усі енциклопедії - книги.

Висновок: Усі енциклопедії - джерела знань.

34. Жодна риба не літає. Усі акули - риби.

Висновок: Жодна акула не літає.

35. Усі студенти мають заліковки. Петро - студент.

Висновок: Петро має заліковку.

36. Деякі коти - пухнасті. Барсик - кіт.

Висновок: Барсик - пухнастий.

37. Усі вчителі - люди. Деякі люди - художники.

Висновок: Деякі вчителі - художники.

38. Усі фрукти ростуть на деревах. Яблука - фрукти.

Висновок: Яблука ростуть на деревах.

39. Деякі тварини - хижаки. Вовки - тварини.

Висновок: Вовки - хижаки.

40. Усі лікарі мають диплом. Ганна - лікар.

Висновок: Ганна має диплом.

Шкала рефлексивності Кагана (Matching Familiar Figures Test, MFFT)

Мета: діагностика когнітивного стилю особистості — імпульсивність/рефлексивність, тобто схильності людини діяти поспішно без роздумів або навпаки — ретельно обдумуючи свої дії.

Автор: методику розробив Джером Каган (Jerome Kagan) у 1960-х роках, Гарвардський університет.

Інструкція до проведення: респонденту послідовно пред'являють серію завдань. У кожному завданні зображено еталонний малюнок (стимул) і 6 подібних зображень, з яких лише одне повністю ідентичне еталону.

Завдання: якнайшвидше знайти і вказати точно співпадаючий малюнок.

Фіксується:

- час ухвалення рішення (латентність першої відповіді);
- кількість помилок.

Обладнання:

Класична версія — 12 - 20 серій малюнків знайомих об'єктів (іграшки, предмети побуту тощо).

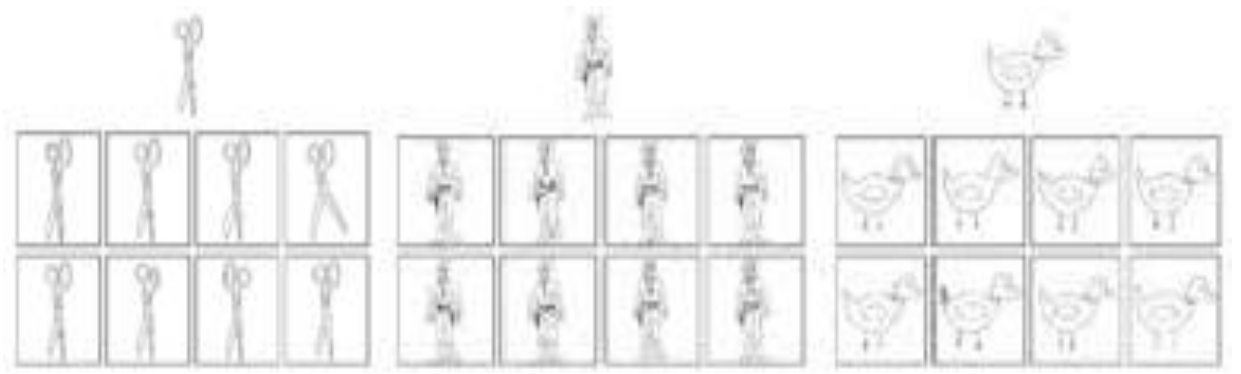
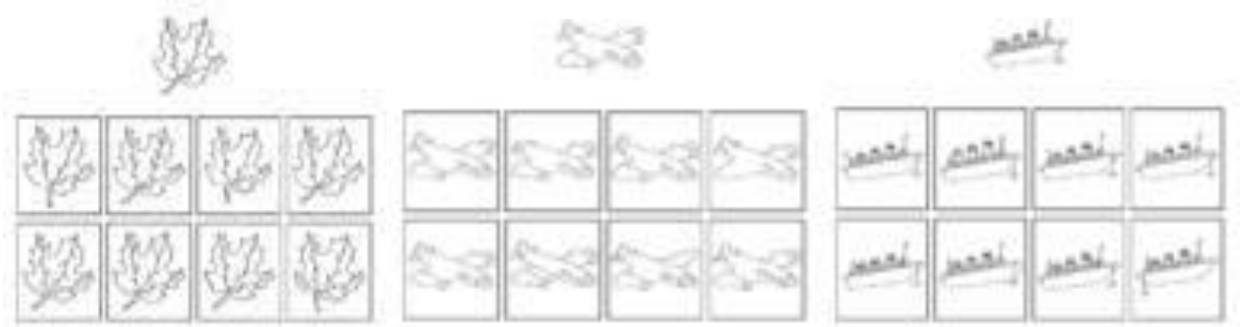
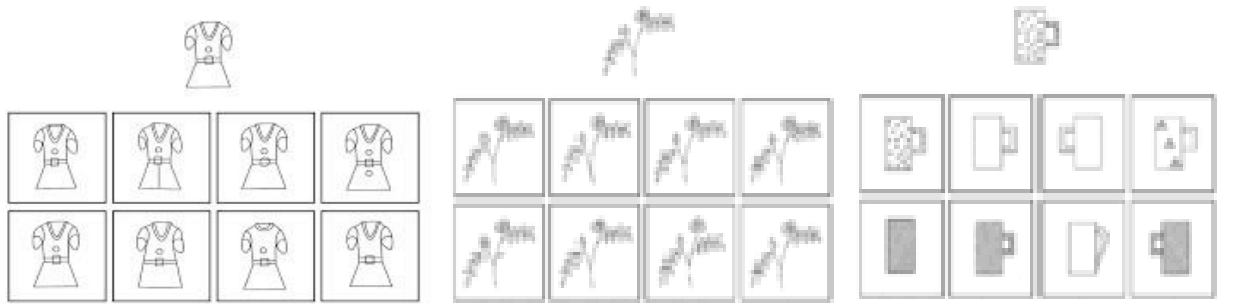
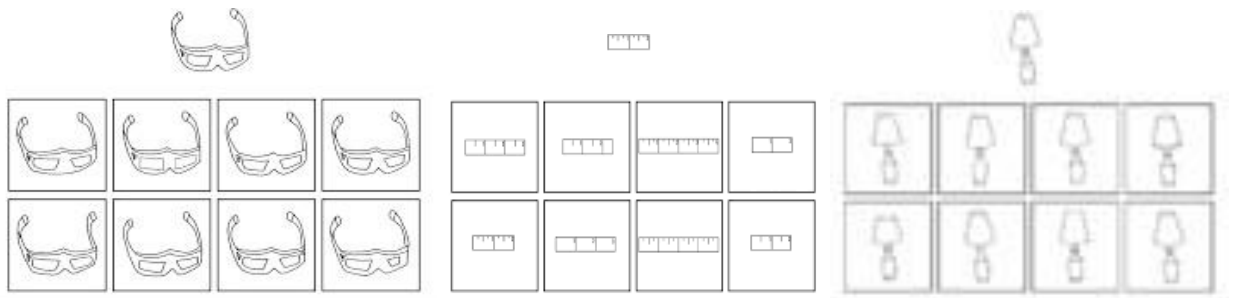
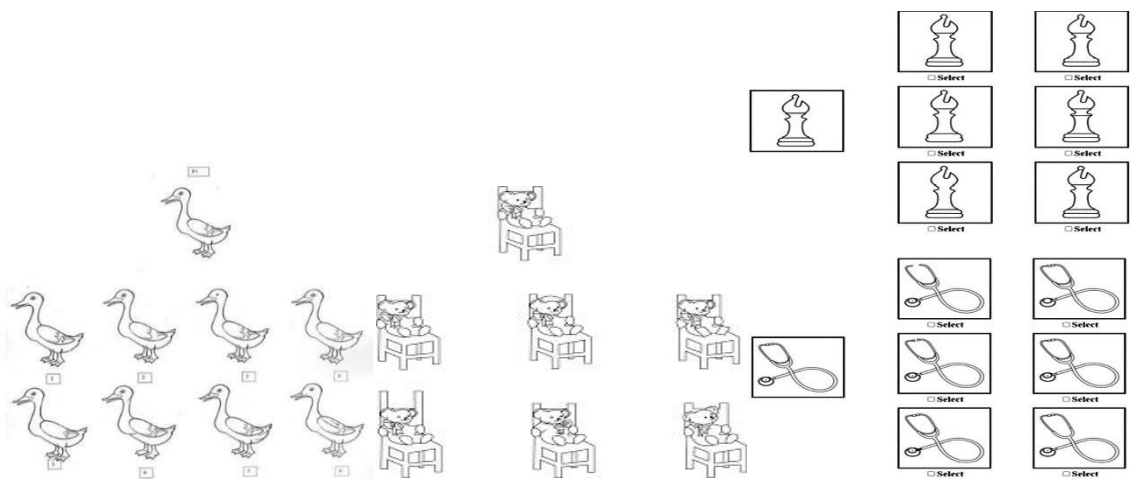
Обробка результатів:

Визначаються два основні показники:

1. Кількість помилок.
2. Час на ухвалення першої відповіді.

На основі цих показників визначається когнітивний стиль:

- Рефлексивний стиль: мало помилок, тривалий час на роздуми.
- Імпульсивний стиль: багато помилок, швидкий вибір.



Шкала самооцінки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

Автор: Морріс Розенберг (Morris Rosenberg), соціальний психолог, США.

Мета: визначення загального рівня самооцінки особистості - позитивного або негативного ставлення до себе.

Тест оцінює глобальну самооцінку, а не окремі аспекти (наприклад, соціальну, академічну чи зовнішню).

Розроблена для досліджень підлітків, але згодом адаптована для всіх вікових категорій.

Інструкція: респонденту пропонується 10 тверджень, пов'язаних із загальним уявленням про себе.

Необхідно вказати, наскільки він згоден або не згоден із кожним твердженням.

Оцінювання проводиться за 4-бальною шкалою:

1 - категорично не згоден

2 - не згоден

3 - згоден

4 - повністю згоден

Або у зворотному порядку (іноді шкала інтерпретується як від 0 до 3). Обробка результатів: для прямих тверджень (1, 2, 4, 5, 7, 10) - оцінювання залишається звичайним. Для зворотних тверджень (3, 6, 8, 9) - бали інвертуються (наприклад, 1 → 4, 2 → 3).

Максимальний бал — 40, мінімальний — 10. Інтерпретація:

- 30–40 балів — висока самооцінка
- 26–29 балів — середній рівень
- 25 і нижче — низька самооцінка

Текст

1. Загалом я собою задоволений.
2. Часом мені здається, що я не зовсім добрий.
3. Я відчуваю, що маю ряд хороших якостей.

4. Багато речей я здатний робити не гірше більшості інших людей.
5. Мені здається, що мені нема чим пишатися.
6. Часом я справді відчуваю себе непотрібним.
7. Я відчуваю себе гідною людиною.
8. Я хотів би більше поважати себе.
9. Загалом, я схильний вважати себе невдахою.
10. Я ставлюся до себе позитивно.