

Секція С4 Психологія	
УДК 159.923.2-057.875:001.891	
Дата першого надходження статті до видання	2026-07-30
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-08-30
Дата публікації/оприлюднення	2026-08-30

Психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів

Лебідь Ольга Валеріївна

доктор педагогічних наук, професор,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, Україна
e-mail: lebed.o@duan.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

Казак Олег Валерійович

магістрант, спеціальність С4 Психологія,
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», м. Дніпро, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-5007-1906>

Анотація. Мета статті полягає у визначенні та систематизації психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів, установленні їх поширеності та особливостей представленості серед здобувачів різних курсів навчання. Для теоретичного обґрунтування проблеми застосовано аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел. Емпіричні дані одержано шляхом онлайн-анкетування 473 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053/С4 «Психологія» 1–4 курсів із 16 закладів вищої освіти України. Анкета мала пошуковий характер і містила відкриті й напіввідкриті запитання, спрямовані на виявлення психологічних труднощів, які здобувачі пов'язують із проявами власної суб'єктної позиції в дослідницькій діяльності, зокрема із самостійністю, ініціативністю, саморегуляцією, упевненістю у власних можливостях, прийняттям і обстоюванням дослідницьких рішень та ідентифікацією себе з роллю дослідника. Одержані відповіді опрацьовано методом контент-аналізу з виокремленням смислових одиниць та їх подальшим змістовим узагальненням, що дало змогу систематизувати виявлені психологічні труднощі у вісім груп бар'єрів: мотиваційні, когнітивні, емоційно-афективні, особистісно-диспозиційні, регулятивно-вольові, професійно-ідентифікаційні, комунікативні бар'єри та бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності. Визначено загальну поширеність кожної з виокремлених груп у вибірці, а також найбільш типові конкретні прояви в межах кожної групи; найбільш представленими виявилися емоційно-афективні та регулятивно-вольові бар'єри, найменш – професійно-ідентифікаційні. Порівняння відповідей здобувачів різних курсів навчання за допомогою χ^2 -критерію Пірсона і V Крамера засвідчило статистично значущі відмінності у представленості професійно-ідентифікаційних та комунікативних бар'єрів: перші поступово зменшувалися від молодших курсів до старших, другі, навпаки, зростали; за іншими групами бар'єрів статистично значущих міжкурсів відмінностей не встановлено. Наукова новизна полягає в тому, що вперше систематизовано психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів з позиції їх потенційного обмеження проявів суб'єктної позиції здобувача, емпірично виокремлено вісім таких груп та встановлено особливості їх представленості залежно від курсу навчання. Практичне значення результатів полягає в можливості їх використання викладачами, науковими керівниками та фахівцями психологічних служб

закладів вищої освіти для діагностики психологічних труднощів дослідницької діяльності здобувачів і диференціації психологічного та навчально-методичного супроводу розвитку їхньої дослідницької суб'єктності.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, дослідницька діяльність, дослідницька самоефективність, дослідницька тривога, суб'єктна позиція, толерантність до невизначеності, дослідницька ініціативність, професійна підготовка, наукова комунікація.

Psychological barriers to the development of research agency in future psychologists

Lebid Olha

Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine

e-mail: lebed.o@duan.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-6861-105X>

Kazak Oleh

Master's degree student in Psychology,
Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0007-5007-1906>

Abstract. The purpose of the article is to identify and systematize the psychological barriers to the development of future psychologists' research agency, as well as to determine their prevalence and representation characteristics among students of different academic years. To theoretically substantiate the problem, analysis, generalization, and systematization of scientific literature were applied. Empirical data were obtained through an online survey of 473 first (Bachelor's) cycle higher education students majoring in 053/C4 Psychology (Years 1–4) from 16 higher education institutions of Ukraine. The questionnaire was exploratory in nature and contained open-ended and semi-open questions aimed at identifying psychological difficulties that students associate with the manifestations of their own research agency, particularly with independence, initiative, self-regulation, confidence in their capabilities, making and upholding research decisions, and identification with the role of a researcher. The obtained responses were processed using content analysis, extracting semantic units followed by their thematic generalization. This made it possible to systematize the identified psychological difficulties into eight groups of barriers: motivational, cognitive, emotional-affective, personality-dispositional, regulatory-volitional, professional-identity, communicative barriers, and barriers related to low tolerance of uncertainty. The overall prevalence of each identified group within the sample was determined, as well as the most typical specific manifestations within each group; emotional-affective and regulatory-volitional barriers were found to be the most prevalent, while professional-identity barriers were the least represented. A comparison of responses from students of different academic years using Pearson's χ^2 test and Cramér's V revealed statistically significant differences in the representation of professional-identity and communicative barriers: the former gradually decreased from lower to higher years of study, whereas the latter, on the contrary, increased; no statistically significant differences across academic years were found for other groups of barriers. Scientific novelty lies in the fact that psychological barriers to the development of future psychologists' research agency have been systematized for the first time from the

perspective of their potential limitation on the student's agency; eight such groups have been empirically identified, and the specific features of their representation depending on the academic year have been established. Practical significance of the results lies in the possibility of their utilization by university lecturers, academic supervisors, and specialists of university psychological services to diagnose psychological difficulties in students' research activity and to differentiate psychological, educational, and methodological support for the development of their research agency.

Keywords: higher education students, research activity, research self-efficacy, research anxiety, subjective position, tolerance of uncertainty, research initiative, professional training, scientific communication.

Вступ

Актуальність проблеми. Професійна підготовка майбутніх психологів передбачає їх систематичне залучення до дослідницької діяльності: виконання навчально-дослідницьких завдань, курсових і кваліфікаційних робіт, участь у наукових проєктах, підготовку та представлення результатів власних досліджень. За таких умов особливого значення набуває розвиток дослідницької суб'єктності майбутнього психолога – інтегральної характеристики особистості, що відображає здатність усвідомлювати себе суб'єктом дослідницького пізнання, самотійно визначати й обґрунтовувати власну дослідницьку позицію, рефлексивно осмислювати процес і результати наукового пошуку, відповідально ставитися до них та продуктивно взаємодіяти з науковою спільнотою [1]. Водночас залучення здобувачів до дослідницької діяльності не завжди супроводжується становленням їхньої активної та самотійної дослідницької позиції. У процесі виконання дослідницьких завдань майбутні психологи можуть стикатися з психологічними труднощами, що обмежують дослідницьку ініціативність і самотійність, упевненість у власних можливостях, здатність приймати дослідницькі рішення, здійснювати саморегуляцію та рефлексію, аргументувати власну позицію, діяти в умовах невизначеності та ідентифікувати себе з роллю дослідника. Такі труднощі можуть набувати характеру психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності та перешкоджати становленню майбутнього психолога як активного, самотійного й відповідального суб'єкта дослідницької діяльності.

Попри наявність наукового інтересу до окремих психологічних труднощів дослідницької діяльності, недостатньо розробленим залишається питання їх систематизації саме як психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів. Це зумовлює необхідність емпіричного виявлення таких бар'єрів, їх змістової диференціації, систематизації та визначення особливостей представленості у майбутніх психологів залежно від курсу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єктності особистості має ґрунтовну теоретичну традицію у вітчизняній психології. Історіографічний аналіз генези цієї категорії здійснила І. Рябець, яка простежила етапи наукового осмислення поняття «суб'єктність» та узагальнила підходи до його розуміння, сформовані у вітчизняній психолого-педагогічній науці [2]. Принципово важливим для нашого дослідження є термінологічне розмежування, здійснене В. Довбнею: суб'єктність – це здатність людини бути вільною і самотійно торувати власний життєвий шлях, тоді як суб'єктивність є гносеологічною категорією, що позначає обмеженість пізнання [3]. За

уточненням П. Дітюка, суб'єктність також розкривається через категорії свободи вибору та особистої відповідальності за його наслідки, при цьому сама свобода, за уточненням автора, ніколи не є абсолютною, а лише відносною характеристикою («ступінь свободи») [4]. У контексті професійного становлення особистості О. Сергеєнкова та О. Столярчук виокремлюють чотири базові риси-виразники суб'єктності майбутнього фахівця – активність, рефлексивність, відповідальність і гнучкість, – а також описують вектори професійного суб'єктогенезу студента [5]. Ці теоретичні напрацювання утворюють методологічне підґрунтя для розкриття дослідницької суб'єктності як специфічного різновиду суб'єктності особистості.

Водночас варто зазначити, що переважна більшість українських публікацій, дотичних до теми дослідницької діяльності майбутніх психологів, має не психологічний, а педагогічний характер і оперує категорією компетентності, а не суб'єктності. Так, О. Митник і С. Миронець аналізують перехід дослідницької діяльності студента-психолога від знаннєвої до компетентнісної парадигми та виокремлюють мотиваційно-особистісний, інтелектуально-творчий, креативний і діяльнісно-операційний компоненти дослідницької компетентності [6]. Ю. Вінтюк розглядає дослідницький підхід як метод підготовки майбутніх психологів [7], В. Бондар – як складову професійного й особистісного становлення студента-психолога, наголошуючи на формальному, «ситуативному» характері студентських наукових робіт [8], а Т. Медведовська узагальнює класифікацію форм науково-дослідної роботи студентів [9]. Найбільш розгорнуту педагогічну модель пропонує дисертаційне дослідження К. Василенко, присвячене формуванню дослідницької компетентності майбутніх психологів [10]. Показово, що термін «суб'єктність» у цьому масиві педагогічних досліджень практично не вживається.

Власне психологічний і водночас найближчий до нашої проблематики матеріал містять лише поодинокі джерела. І. Гриник безпосередньо аналізує бар'єри творчої наукової діяльності магістрів-психологів, виокремлюючи часовий дефіцит, шаблонність дослідницьких завдань, страх ризику й невдачі, слабку фасилітацію з боку наукового керівника та розрив між теорією і практикою [11]. Р. Павлюк та І. Когут емпірично зафіксували комунікативний бар'єр дослідницької компетентності – брак досвіду публічних наукових виступів і невпевненість у використанні наукової термінології [12]. Дотичний матеріал містять також публікації збірника «Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України»: Н. Дембіцька пропонує модель становлення суб'єктності студента через когнітивний, афективний і конативний компоненти [13]; С. Лукомська описує особистісні риси психологів-науковців, що можуть виступати передумовами дослідницьких труднощів [14]; В. Андрієвська фіксує переважання негативних емоційних переживань у дослідників-початківців на етапі оволодіння науковим текстотворенням [15]. Проте жодна з цих праць не пропонує цілісної психологічної класифікації бар'єрів саме дослідницької суб'єктності майбутніх психологів – це підтверджує наявність визначеної нами прогалини в українському науковому просторі.

Методологічне обґрунтування суб'єктної позиції дослідника в зарубіжній традиції розкривають Г. Лезербі (*G. Letherby*), Дж. Скотт (*J. Scott*) та М. Вільямс (*M. Williams*), які вводять поняття «теоретизованої суб'єктивності» (*theorised subjectivity*) дослідника: на

протизага класичному ідеалу нейтрального спостерігача, автори доводять, що особистість, життєвий досвід і позиція дослідника невід’ємно присутні в самому процесі пізнання, а дослідник постає не пасивним реєстратором даних, а носієм власного «голосу», який структурує дослідницький процес і водночас не суперечить науковій строгості [16]. Психологічним корелятом такої суб’єктної позиції в емпіричних дослідженнях виступає конструкт дослідницької самоефективності. С. Чумвічан (*S. Chumwichan*) та Т. Сіріпарп (*T. Siriparp*), застосувавши метод структурного моделювання до моделі дослідницького тренувального середовища, емпірично довели, що сприятливе дослідницьке середовище не впливає на дослідницький інтерес студентів напряду, а виключно опосередковано – через дослідницьку самоефективність і очікування результату як внутрішні психологічні характеристики особистості, які неможливо сформуванати ззовні директивно, лише через власний процесуальний досвід студента [17]. Окремо автори підкреслюють значення компонента середовища, що навчає студента «звертатися всередину себе» в пошуку дослідницьких ідей, тобто спирається на внутрішній локус ініціативи, а не на нав’язану ззовні тему [17]. Саме дефіцит цієї суб’єктної, самоефективної позиції емпірично пов’язаний із дослідницькою тривогою. Так, С. Разаві (*S. Razavi*), А. Шахрабі (*A. Shahrabi*) та Х. Сіаміан (*H. Siamian*) на вибірці 312 магістрантів і аспірантів підтвердили значущий негативний зв’язок дослідницької тривоги із дослідницькою самоефективністю та детально описали конкретні «точки страху» дослідницького процесу – вибір теми, взаємодію з науковим керівником, написання тексту, публікацію результатів [18]. Найбільш вагомим емпіричним підтвердженням цього зв’язку є дослідження К. Купер (*K. Cooper*), С. Едді (*S. Eddy*) та С. Браунелл (*S. Brownell*), які на вибірці 1272 студентів визначають дослідницьку тривогу як ситуативне відчуття занепокоєння й страху, пов’язане з проведенням дослідження [19]. Дослідниці розробили п’ятипунктову шкалу вимірювання дослідницької тривоги та емпірично довели, що дослідницька тривога виступає значущим негативним предиктором наміру студента продовжувати наукову кар’єру, а серед чинників, що підсилюють саме тривогу, – страх невдачі й помилок, брак підготовки, дефіцит часу та недостатнє керівництво [19]. Р. Мендес (*R. Mendes*) зі співавторами, спираючись на теорію сенситивності до підкріплення, розмежували «тривогу» як румінативне занепокоєння і «страх/уникнення» як реакцію заціпеніння чи відмови від діяльності. Це розрізнення уточнює психологічну природу дослідницьких бар’єрів, які підривають суб’єктну активність дослідника [20].

Отже, аналіз літератури засвідчує чітку асиметрію: український науковий простір представлений здебільшого педагогічними дослідженнями, які розкривають дослідницьку діяльність майбутніх психологів крізь призму компетентнісного підходу і майже не оперують психологічною категорією суб’єктності та тим більше – систематизованим аналізом бар’єрів її розвитку. Натомість зарубіжна традиція, навпаки, теоретично обґрунтовує суб’єктну позицію дослідника як визнану методологічну категорію та емпірично розробляє її психологічні кореляти – дослідницьку самоефективність і дослідницьку тривогу як чинник, що цю суб’єктність підриває, – проте не об’єднує ці напрацювання в цілісний конструкт «дослідницької суб’єктності» й не розглядає їх у специфічному контексті фахової підготовки психологів. Це підтверджує сформульовану вище тезу про відсутність цілісної, теоретично й емпірично

обґрунтованої класифікації психологічних бар'єрів розвитку саме дослідницької суб'єктності майбутніх психологів.

Виділення невирішеної частини проблеми. Попри наявний науковий доробок щодо психологічних труднощів, які супроводжують дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти, невирішеним залишається питання їх систематизації саме як психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів. Недостатньо дослідженими є змістова специфіка таких бар'єрів, їх поширеність серед майбутніх психологів та особливості представленості залежно від курсу навчання. Відсутність цілісного емпірично обґрунтованого уявлення про систему психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів зумовлює необхідність їх виявлення, змістової диференціації та систематизації.

Мета статті полягає у визначенні та систематизації психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів, встановленні їх поширеності та особливостей представленості серед здобувачів різних курсів навчання.

Наукова новизна полягає в удосконаленні наукових уявлень про психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів шляхом їх емпіричної систематизації, виокремлення та змістової характеристики основних груп і конкретних проявів, встановлення особливостей їх поширеності та відмінностей залежно від етапу професійної підготовки. Набуло подальшого розвитку уявлення про психологічні чинники, що можуть обмежувати становлення майбутнього психолога як суб'єкта дослідницької діяльності.

Практичне значення полягає в можливості їх використання викладачами закладів вищої освіти, науковими керівниками та психологічними службами для виявлення психологічних труднощів, що можуть обмежувати прояви дослідницької суб'єктності у майбутніх психологів, та диференціації психологічного й навчально-методичного супроводу їхньої дослідницької діяльності. Одержані результати можуть бути використані також як емпіричне підґрунтя для розробки діагностичного та психоедукаційного інструментарію розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів.

Методологія

Методи дослідження. Для теоретичного обґрунтування проблеми застосовано аналіз, узагальнення та систематизацію наукових джерел, що дало змогу визначити стан розробленості проблеми дослідницької суб'єктності та окреслити психологічні труднощі, пов'язані з її проявами в дослідницькій діяльності майбутніх психологів. Для одержання емпіричних даних використано анкетування, спрямоване на виявлення суб'єктивно переживаних здобувачами психологічних труднощів, що можуть перешкоджати проявам їхньої дослідницької суб'єктності. Опрацювання вербальних відповідей здійснювали методом контент-аналізу з виокремленням смислових одиниць, їх відкритим кодуванням, змістовим групуванням і подальшою категоризацією, що забезпечило емпіричне виокремлення основних груп психологічних бар'єрів. Для визначення поширеності виявлених бар'єрів застосовано частотний аналіз із розрахунком абсолютних і відносних частот та їх ранжуванням. Відмінності у представленості окремих груп психологічних бар'єрів серед здобувачів 1–4 курсів перевіряли за допомогою χ^2 -критерію Пірсона на основі таблиць спряженості «курс

навчання × наявність/відсутність відповідної групи бар'єрів у відповіді респондента». Статистичну значущість відмінностей визначали за рівня $p < 0,05$, а силу зв'язку між курсом навчання та представленістю відповідної групи психологічних бар'єрів оцінювали за V Крамера.

Джерела даних. Емпіричну базу дослідження становили результати онлайн-анкетування 473 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053/С4 Психологія, які навчалися на 1–4 курсах у 16 закладах вищої освіти різних регіонів України. Вибірка формувалася за принципом добровільного доступного відбору: до участі запрошували здобувачів через представників залучених закладів вищої освіти; участь брали студенти, які добровільно погодилися пройти анкетування. Анкетування проводилося протягом першого семестру 2025/2026 навчального року. Залучення респондентів різних курсів дало змогу охопити здобувачів із неоднаковим досвідом включення в навчально-дослідницьку та науково-дослідницьку діяльність. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною. Перед початком анкетування респондентів було поінформовано про мету дослідження, добровільність участі та використання отриманих даних виключно в узагальненому вигляді. Заповнення анкети здійснювалося після надання респондентами згоди на участь у дослідженні.

Анкетування проводилося в онлайн-форматі. Посилання на електронну форму анкети поширювалося серед здобувачів через представників відповідних закладів вищої освіти. Орієнтовна тривалість її заповнення становила 10–15 хвилин. Респондентам надавалася можливість не відповідати на запитання, що стосувалися ситуацій дослідницької діяльності, з якими вони ще не мали безпосереднього досвіду. Такий підхід був особливо важливим для здобувачів молодших курсів і давав змогу мінімізувати отримання суто гіпотетичних відповідей.

Інструменти аналізу. Основним інструментом збору емпіричних даних була авторська анкета пошукового типу, побудована переважно на основі відкритих і напіввідкритих запитань. Відкриті запитання передбачали отримання розгорнутих самоописів труднощів і переживань респондентів, тоді як напіввідкриті давали можливість доповнити запропоновані варіанти власною відповіддю. Зміст анкети охоплював ситуації, у яких виявляються самостійність, ініціативність, відповідальність, саморегуляція, рефлексивність, здатність до прийняття власних дослідницьких рішень, формування й обстоювання дослідницької позиції, готовність діяти в умовах невизначеності та ідентифікувати себе з роллю дослідника. Формулювання запитань не містили спеціальних понять «дослідницька суб'єктність», «психологічний бар'єр» або назв можливих груп бар'єрів, що дало змогу мінімізувати вплив наперед заданої категоризації на відповіді респондентів.

Аналітична процедура передбачала послідовне виокремлення смислових одиниць, відкрите кодування, об'єднання семантично близьких кодів, формування категорій вищого порядку та частотний аналіз їх представленості. Одиницею контент-аналізу визначено завершений за змістом фрагмент висловлювання респондента, що відображав певну психологічну трудність, переживання, установку або спосіб реагування, пов'язаний із проявом суб'єктної позиції в дослідницькій діяльності. Одна розгорнута відповідь могла містити декілька смислових одиниць і відповідно кодуватися за кількома категоріями. Для кожного сформованого коду визначали

абсолютну кількість його згадувань та частку респондентів, у відповідях яких відповідний прояв було зафіксовано. Частоту розглядали як показник поширеності відповідного прояву в досліджуваній вибірці, а не як міру інтенсивності його впливу на дослідницьку суб'єктність. Статистичне опрацювання емпіричних даних здійснювали засобами Microsoft Excel: розраховували абсолютні й відносні частоти, формували таблиці спряженості, визначали значення χ^2 -критерію Пірсона та V Крамера.

Обмеження дослідження. Інтерпретація отриманих результатів потребує врахування низки обмежень: 1) емпіричні дані ґрунтувалися на самоописах респондентів, тому виявлені психологічні бар'єри та показники їх поширеності відображають передусім суб'єктивно усвідомлювані й вербалізовані здобувачами труднощі; 2) обраний дизайн дослідження дав змогу виявити, змістово диференціювати та систематизувати психологічні бар'єри, які потенційно обмежують розвиток дослідницької суб'єктності майбутніх психологів, однак не дає підстав для встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими бар'єрами та розвитком дослідницької суб'єктності; 3) поперечний характер дослідження дозволяє встановити відмінності у представленості психологічних бар'єрів серед здобувачів різних курсів, проте не дає підстав інтерпретувати виявлені міжкурсів відмінності як індивідуальну динаміку їх зміни впродовж професійної підготовки; 4) авторська анкета мала пошуково-дослідницьке призначення та не використовувалася як стандартизований психодіагностичний інструмент, а вибірка формувалася за принципом добровільного доступного відбору, що обмежує можливості безпосереднього поширення отриманих результатів на генеральну сукупність здобувачів спеціальності 053/С4 Психологія в Україні.

Результати

Аналіз отриманих відповідей засвідчив значне різноманіття психологічних труднощів, які здобувачі пов'язували з проявом власної суб'єктної позиції в дослідницькій діяльності. Вони стосувалися ініціювання самостійної дослідницької роботи та прийняття власних рішень, організації й саморегуляції діяльності, переживання ситуацій помилки та оцінювання, необхідності діяти за відсутності чітко заданого алгоритму, упевненості у власних дослідницьких можливостях, формування, представлення й аргументування власної позиції, а також сприйняття себе в ролі дослідника. Характерною особливістю відповідей була одночасна представленість декількох взаємопов'язаних труднощів, що свідчило про комплексний характер психологічних перешкод прояву дослідницької суб'єктності.

Так, у висловлюванні одного з респондентів: «Мені часто складно зрозуміти, з чого почати і чи правильно я все роблю. Боюся помилитися, тому відкладаю роботу на потім» одночасно виявлялися труднощі ініціювання дослідницької діяльності, страх помилки та прокрастинація у виконанні дослідницьких завдань. Подібні розгорнуті відповіді могли містити декілька психологічних труднощів і, відповідно, бути представлені декількома смисловими одиницями.

Змістовий аналіз отриманих відповідей дав змогу виявити низку стійко повторюваних проявів. Значна їх частина була пов'язана зі страхом помилки, негативного оцінювання та невідповідності отриманого результату очікуванням; інші стосувалися відкладання дослідницьких завдань, труднощів систематичної роботи та самоорганізації. Окремий масив становили висловлювання, що відображали невпевненість у власних дослідницьких можливостях і надмірні вимоги до результату. Поряд із цим у відповідях простежувалися труднощі, пов'язані з недостатньою

особистісною значущістю дослідницької діяльності, потребою в чітко заданому алгоритмі дій, самостійним прийняттям дослідницьких рішень, представленням та обстоюванням власної позиції, а також ідентифікацією себе з роллю дослідника.

Змістове узагальнення виявлених проявів дало підстави систематизувати їх у вісім груп психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів: мотиваційні, когнітивні, емоційно-афективні, особистісно-диспозиційні, регулятивно-вольові, професійно-ідентифікаційні, комунікативні та бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності. Змістову характеристику виокремлених груп представлено в табл. 1.

Таблиця 1

**Психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів:
класифікація та змістова характеристика**

Група бар'єрів	Конкретні прояви
Мотиваційні	Переважаюча зовнішня мотивація (залік, оцінка) над пізнавальним інтересом; сприйняття дослідження як формального обов'язку; відсутність особистісного сенсу в науковій діяльності; низька зацікавленість темою дослідження
Когнітивні	Недостатня методологічна грамотність (труднощі з формулюванням проблеми, мети, гіпотези та вибором методів дослідження); фрагментарність теоретичних знань; труднощі з аналізом і систематизацією наукових джерел; несформованість навичок наукового мислення
Емоційно-афективні	Дослідницька тривога; страх оцінювання результатів; страх помилки та невдачі; тривожне очікування захисту чи презентації; емоційне напруження на етапі невизначеності результату
Особистісно-диспозиційні	Низька дослідницька самоефективність; перфекціонізм; ригідність мислення; завищена або занижена самооцінка власних дослідницьких здібностей
Регулятивно-вольові	Прокрастинація; труднощі самоорганізації та довгострокового планування; низький самоконтроль на «віддалених» етапах роботи; нездатність довести дослідження до завершення
Професійно-ідентифікаційні	Рольовий конфлікт «психолог-практик» vs «психолог-дослідник»; несприйняття дослідницької діяльності як частини майбутньої професії; відсутність образу себе як дослідника
Комунікативні	Страх публічного представлення результатів (захист, конференції); труднощі з академічним письмом і науковим дискурсом; складнощі в обговоренні результатів з керівником
Бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності	Дискомфорт від відкритості дослідницького процесу; потреба в «готовому правильному» результаті; тривога через відсутність чіткого алгоритму дій

Виокремлення та змістова характеристика психологічних бар'єрів дали змогу перейти до кількісного аналізу їх представленості у відповідях респондентів. З цією метою для кожної сформованої категорії визначено кількість здобувачів, у відповідях яких було зафіксовано відповідні смислові одиниці, та розраховано їх частку в загальній вибірці. Оскільки одна відповідь могла містити декілька смислових одиниць, віднесених до різних категорій, один респондент міг бути врахований одночасно в декількох групах психологічних бар'єрів; відповідно, сумарна частка за всіма категоріями могла перевищувати 100%. Отримані результати представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Поширеність психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів

<i>Група психологічних бар'єрів</i>	<i>Кількість респондентів, n</i>	<i>% від N=473</i>	<i>Ранг</i>
Емоційно-афективні	311	65,8	1
Регулятивно-вольові	287	60,7	2
Мотиваційні	259	54,8	3
Особистісно-диспозиційні	244	51,6	4
Бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності	218	46,1	5
Когнітивні	203	42,9	6
Комунікативні	184	38,9	7
Професійно-ідентифікаційні	157	33,2	8

За загальною поширеністю перші рангові позиції посіли емоційно-афективні (65,8%; n = 311) та регулятивно-вольові (60,7%; n = 287) бар'єри, тоді як найменшу представленість зафіксовано для професійно-ідентифікаційних бар'єрів (33,2%; n = 157). Для конкретизації змісту виокремлених груп надалі було проаналізовано частотність окремих змістових кодів (табл. 3).

Таблиця 3

Найбільш поширені конкретні прояви психологічних бар'єрів

<i>Група бар'єрів</i>	<i>Найбільш поширений змістовий код</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Емоційно-афективні	Страх припуститися помилки	236	49,9
	Тривога під час оцінювання/представлення результатів	181	38,3
Регулятивно-вольові	Відкладання виконання дослідницьких завдань	229	48,4
	Труднощі самостійної організації роботи	196	41,4
Мотиваційні	Сприйняття дослідження переважно як навчального обов'язку	208	44,0
	Відсутність особистісного сенсу дослідницької роботи	163	34,5
Особистісно-диспозиційні	Невпевненість у власних дослідницьких можливостях	217	45,9
	Прагнення виконати роботу «ідеально»	169	35,7
Бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності	Потреба в чіткому алгоритмі дій	201	42,5
	Дискомфорт за відсутності наперед відомого результату	148	31,3
Когнітивні	Труднощі з формулюванням проблеми, мети та вибором методів дослідження	179	37,8
Комунікативні	Невпевненість під час представлення й обстоювання власної позиції	162	34,2
Професійно-ідентифікаційні	Несприйняття себе в ролі дослідника	139	29,4

Серед конкретних проявів найбільшу частоту мали страх припуститися помилки (49,9%; $n = 236$), відкладання виконання дослідницьких завдань (48,4%; $n = 229$), невпевненість у власних дослідницьких можливостях (45,9%; $n = 217$), сприйняття дослідження переважно як навчального обов'язку (44,0%; $n = 208$) та потреба в чіткому алгоритмі дій (42,5%; $n = 201$). Розподіл інших змістових кодів наведено в табл. 3.

З огляду на те, що до вибірки увійшли здобувачі 1–4 курсів, які мають різний досвід залучення до навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності, наступним кроком стало з'ясування особливостей представленості виокремлених психологічних бар'єрів залежно від етапу професійної підготовки. Для цього було зіставлено частки респондентів кожного курсу, у відповідях яких зафіксовано відповідні категорії бар'єрів (табл. 4).

Таблиця 4

Поширеність психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів залежно від курсу навчання, %

Курс навчання	Група психологічних бар'єрів							
	B_1	B_2	B_3	B_4	B_5	B_6	B_7	B_8
I курс	59,7	48,7	62,2	55,5	52,1	45,4	29,4	51,3
II курс	56,7	45,0	65,0	52,5	58,3	36,7	35,8	47,5
III курс	53,4	41,5	67,8	50,0	63,6	29,7	42,4	44,9
IV курс	49,1	36,2	68,1	48,3	69,0	20,7	48,3	40,5

Примітка: B_1 – мотиваційні; B_2 – когнітивні; B_3 – емоційно-афективні; B_4 – особистісно-диспозиційні; B_5 – регулятивно-вольові; B_6 – професійно-ідентифікаційні; B_7 – комунікативні; B_8 – бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності

Описове зіставлення показників за курсами виявило різну спрямованість їх змін. Описове зіставлення показників за курсами виявило різну спрямованість міжкурсних відмінностей. Найбільша різниця між показниками I та IV курсів зафіксована для професійно-ідентифікаційних бар'єрів – 45,4% та 20,7% відповідно; протилежне співвідношення спостерігалось для комунікативних – 29,4% та 48,3% і регулятивно-вольових – 52,1% та 69,0% відповідно.

Перевірка статистичної значущості міжкурсних відмінностей за допомогою χ^2 -критерію Пірсона засвідчила їх наявність лише для окремих груп психологічних бар'єрів (табл. 5).

Таблиця 5

Статистична значущість відмінностей у поширеності психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності залежно від курсу навчання

Група психологічних бар'єрів	χ^2	df	p	V Крамера	Статистична значущість
Мотиваційні	2,901	3	0,407	0,078	незначущі
Когнітивні	4,085	3	0,252	0,093	незначущі
Емоційно-афективні	1,206	3	0,751	0,051	незначущі
Особистісно-диспозиційні	1,384	3	0,709	0,054	незначущі
Регулятивно-вольові	7,695	3	0,053	0,128	незначущі
Професійно-ідентифікаційні	17,463	3	<0,001	0,192	значущі
Комунікативні	9,871	3	0,020	0,144	значущі
Пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності	2,892	3	0,409	0,078	незначущі

Примітка: статистично значущими вважали відмінності за $p < 0,05$; V Крамера використано для оцінювання сили зв'язку.

Статистично значущі міжкурсів відмінності встановлено для двох із восьми груп психологічних бар'єрів: професійно-ідентифікаційних ($\chi^2 = 17,463$; $df = 3$; $p < 0,001$; $V = 0,192$) та комунікативних ($\chi^2 = 9,871$; $df = 3$; $p = 0,020$; $V = 0,144$). Для інших груп статистично значущих відмінностей не встановлено ($p > 0,05$). Для регулятивно-вольових бар'єрів одержано $p = 0,053$, що перевищує прийнятий у дослідженні рівень статистичної значущості ($\chi^2 = 7,695$; $df = 3$; $p = 0,053$; $V = 0,128$).

Професійно-ідентифікаційні бар'єри характеризувалися послідовним зниженням представленості від I до IV курсу (45,4%; 36,7%; 29,7%; 20,7% відповідно), тоді як для комунікативних бар'єрів зафіксовано протилежну спрямованість (29,4%; 35,8%; 42,4%; 48,3% відповідно).

Обговорення

Інтерпретація результатів. Отримані результати дають підстави розглядати психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів як неоднорідну систему перешкод, що охоплює мотиваційні, когнітивні, емоційно-афективні, особистісно-диспозиційні, регулятивно-вольові, професійно-ідентифікаційні та комунікативні аспекти, а також труднощі, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності. Принципово важливим є те, що виявлені бар'єри не зводяться до недостатності знань або операційних умінь, необхідних для виконання окремих дослідницьких завдань. Їх зміст стосується передусім здатності здобувача самостійно ініціювати й регулювати власну дослідницьку діяльність, приймати рішення та відповідальність за них, діяти в умовах невизначеності, формувати й обстоювати власну дослідницьку позицію та сприймати себе суб'єктом дослідницької діяльності. Саме така спрямованість виявлених труднощів дає підстави інтерпретувати їх як психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності, а не лише як труднощі виконання окремих дослідницьких операцій.

Домінування емоційно-афективних і регулятивно-вольових бар'єрів може бути пов'язане з психологічною складністю переходу від виконання заданих навчально-дослідницьких завдань до самостійної організації дослідницької діяльності. Дослідження за своєю природою передбачає невизначеність результату, можливість помилки, необхідність вибору між альтернативними рішеннями та подальше оцінювання отриманого результату. За таких умов страх помилки, тривога в ситуації оцінювання та невпевненість у власних можливостях можуть ускладнювати ініціювання й підтримання самостійної дослідницької активності. Водночас відкладання виконання завдань і труднощі самоорганізації можуть обмежувати накопичення досвіду самостійного прийняття рішень і відповідальності за їх реалізацію. Отже, емоційно-афективні та регулятивно-вольові труднощі потенційно можуть взаємно підсилювати одна одну, утворюючи психологічний механізм обмеження суб'єктної активності здобувача в дослідницькій діяльності. Водночас установлення характеру взаємозв'язків між цими проявами потребує окремої емпіричної перевірки.

Виявлення мотиваційних, особистісно-диспозиційних бар'єрів і бар'єрів, пов'язаних із низькою толерантністю до невизначеності, засвідчує ще один важливий аспект отриманих результатів: сам факт залучення здобувача до дослідницької діяльності не гарантує становлення його суб'єктної позиції. Виконання дослідницького

завдання може залишатися зовнішньо детермінованим вимогами освітнього процесу, не набувати особистісного сенсу та супроводжуватися невпевненістю у власних можливостях і потребою в чіткій зовнішній регламентації. За таких умов здобувач виконує дослідницькі дії, однак його авторська позиція щодо мети, способів і результатів власного пошуку може залишатися недостатньо вираженою. Тому розвиток дослідницької суб'єктності передбачає не лише оволодіння методами дослідження, а й поступовий перехід від зовнішньо регульованого виконання дослідницьких завдань до їх самостійного ініціювання, осмисленого вибору способів дії, прийняття власних рішень і відповідальності за них.

Окремого осмислення потребують установлені міжкурсові відмінності. Зменшення представленості професійно-ідентифікаційних бар'єрів серед здобувачів старших курсів може бути пов'язане з накопиченням досвіду участі в дослідницькій діяльності та поступовим включенням ролі дослідника у професійне самосприйняття майбутнього психолога. У процесі навчання дослідницька діяльність стає для здобувача менш абстрактною: зростає досвід виконання самостійних робіт, опрацювання емпіричних даних, формулювання власних висновків і представлення результатів. Це потенційно створює підґрунтя для сприйняття дослідницької діяльності як складової власної професійної ролі.

Протилежна спрямованість комунікативних бар'єрів потребує іншого пояснення. Їх більша представленість серед старшокурсників не обов'язково означає погіршення комунікативних можливостей у процесі навчання. Імовірно, зі зростанням дослідницького досвіду змінюється складність самої ситуації наукової комунікації: від відтворення навчального матеріалу та виконання окремих завдань здобувач переходить до необхідності представляти власні результати, аргументувати прийняті рішення, відповідати на критичні запитання та обстоювати власну дослідницьку позицію. Відповідно, бар'єр може ставати більш усвідомлюваним саме тоді, коли зростають вимоги до самостійності та публічності дослідницької діяльності.

Водночас відсутність статистично значущих міжкурсівих відмінностей за більшістю інших груп бар'єрів не дає підстав розглядати професійну підготовку як процес їх поступового й закономірного зменшення від першого до четвертого курсу. Отримані результати радше дають підстави припустити, що на різних етапах навчання може змінюватися конфігурація та суб'єктивна актуальність психологічних перешкод: одні з них втрачають значущість у міру накопичення досвіду, тоді як інші актуалізуються у зв'язку з ускладненням дослідницьких завдань і зростанням вимог до самостійності здобувача. Однак з огляду на поперечний дизайн дослідження встановлені міжкурсові відмінності не можуть трактуватися як індивідуальна динаміка розвитку дослідницької суб'єктності й потребують подальшої перевірки в лонгітюдних дослідженнях.

Порівняння з іншими дослідженнями. Отримані результати загалом узгоджуються з наявними емпіричними даними щодо психологічних труднощів залучення студентів до дослідницької діяльності. Висока представленість емоційно-афективних бар'єрів співвідноситься з результатами К. Купер (*K. Cooper*), С. Едді (*S. Eddy*) та С. Браунелл (*S. Brownell*) [19], які пов'язують дослідницьку тривогу зі страхом невдачі й помилки, недостатністю підготовки, дефіцитом часу та підтримки, а також із висновками С. Разаві

(*S. Razavi*), А. Шахрабі (*A. Shahrabi*) та Х. Сіаміан (*H. Siamian*) [18] щодо негативного зв'язку дослідницької тривоги з дослідницькою самоефективністю. Отримані нами дані конкретизують ці положення в контексті дослідницької суб'єктності майбутніх психологів, оскільки серед найбільш поширених проявів виявлено страх припуститися помилки та невпевненість у власних дослідницьких можливостях.

Значна представленість регулятивно-вольових бар'єрів змістово співвідноситься з описаними Р. Мендесом (*R. Mendes*) зі співавторами [20] механізмами уникнення дослідницької активності, тоді як виявлені особистісно-диспозиційні труднощі узгоджуються з висновками С. Чумвічан (*S. Chumwichan*) та Т. Сіріпарп (*T. Siriparp*) [17] щодо значення дослідницької самоефективності для формування дослідницького інтересу. Комунікативні бар'єри кореспондують із результатами Р. Павлюка та І. Когут [12], які звертають увагу на недостатній досвід публічної наукової комунікації та невпевненість студентів у використанні наукової термінології. Водночас, на відміну від досліджень, у яких зазначені труднощі розглядаються переважно як окремі аспекти дослідницької діяльності, у нашому дослідженні вони систематизовані з позицій їх можливого перешкоджання проявам суб'єктної позиції здобувача – самостійності, ініціативності, саморегуляції, відповідальності, здатності до прийняття й обстоювання власних дослідницьких рішень.

Окремим результатом є виокремлення професійно-ідентифікаційних бар'єрів, які в проаналізованих дослідженнях представлені значно менш виразно порівняно з дослідницькою тривогою, самоефективністю, комунікативними та регулятивними труднощами. Отримані нами дані показують, що психологічною перешкодою розвитку дослідницької суб'єктності може виступати не лише складність здійснення дослідницьких дій, а й несприйняття себе в ролі дослідника та недостатня інтегрованість цієї ролі у професійне самосприйняття майбутнього психолога. Особливий інтерес становить встановлене зниження представленості професійно-ідентифікаційних бар'єрів від молодших до старших курсів, що може бути пов'язане з поступовим накопиченням дослідницького досвіду та включенням дослідницької ролі до структури професійної ідентичності здобувача.

Водночас отримані результати виявили аспект, який не цілком відповідає очікуванню щодо поступового зменшення психологічних труднощів у міру набуття дослідницького досвіду: представленість комунікативних бар'єрів серед здобувачів старших курсів була вищою, ніж серед студентів молодших курсів. Цю відмінність доцільно пояснювати не погіршенням комунікативних можливостей студентів, а зміною характеру дослідницьких завдань у процесі професійної підготовки. Зі зростанням дослідницького досвіду здобувач частіше стикається з необхідністю не лише виконати завдання, а й самостійно представляти результати, аргументувати прийняті рішення, відповідати на критичні запитання та обстоювати власну дослідницьку позицію. Відтак зростання представленості комунікативних бар'єрів може відображати підвищення складності й суб'єктної значущості ситуацій наукової комунікації, а не зниження сформованості відповідних умінь.

Наукова новизна (розгорнуто) полягає в теоретичній та емпіричній конкретизації психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів. Уперше систематизовано психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності

майбутніх психологів з позиції їх потенційного обмеження проявів суб'єктної позиції здобувача як активного, самостійного, відповідального та рефлексивного суб'єкта власної дослідницької діяльності; на емпіричному матеріалі виокремлено та змістово схарактеризовано вісім їх груп: мотиваційні, когнітивні, емоційно-афективні, особистісно-диспозиційні, регулятивно-вольові, професійно-ідентифікаційні, комунікативні та бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності.

Удосконалено наукові уявлення про зміст психологічних перешкод розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів шляхом конкретизації їх найбільш поширених проявів та встановлення особливостей представленості окремих груп бар'єрів у досліджуваній вибірці. Встановлено переважання емоційно-афективних і регулятивно-вольових бар'єрів, що розширює розуміння психологічних труднощів дослідницької діяльності за межі суто когнітивних та операційно-методичних аспектів її здійснення.

Набули подальшого розвитку наукові положення щодо особливостей психологічних труднощів дослідницької діяльності майбутніх психологів залежно від курсу навчання. Встановлено статистично значущі міжкурсові відмінності у представленості професійно-ідентифікаційних і комунікативних бар'єрів: професійно-ідентифікаційні бар'єри були менш представлені серед здобувачів старших курсів порівняно з молодшими, тоді як комунікативні – більш представлені; за іншими групами психологічних бар'єрів статистично значущих міжкурсівих відмінностей не виявлено.

Практичне значення (розгорнуто) полягає в можливості використання виокремлених груп та конкретизованих проявів психологічних бар'єрів для психологічного й навчально-методичного супроводу розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів. Результати дослідження можуть бути використані викладачами, науковими керівниками, кураторами студентських наукових робіт і фахівцями психологічних служб закладів вищої освіти для виявлення труднощів, що обмежують дослідницьку ініціативність і самостійність здобувачів, їх здатність до саморегуляції, прийняття дослідницьких рішень, аргументування власної позиції, дії в умовах невизначеності та ідентифікації себе з роллю дослідника. Виокремлені групи бар'єрів та їх конкретні прояви можуть слугувати орієнтирами для визначення змісту психоедукаційних, консультативних і тренінгових заходів, спрямованих на розвиток дослідницької самоефективності, внутрішньої мотивації, навичок саморегуляції, толерантності до невизначеності та психологічної готовності до представлення й аргументованого обстоювання результатів власного дослідження.

Встановлені міжкурсові особливості дають змогу диференціювати напрями такого супроводу залежно від етапу професійної підготовки: на молодших курсах посилити увагу до формування сприйняття себе як потенційного дослідника та усвідомлення дослідницької діяльності як складової професійної діяльності психолога, а на старших – до розвитку психологічної готовності представляти, аргументувати й обстоювати власну дослідницьку позицію в ситуаціях наукової комунікації. Одержані результати також можуть бути використані як емпірична основа для подальшого розроблення та психометричної перевірки діагностичного інструментарію для виявлення психологічних бар'єрів розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів.

Висновки

1. Систематизовано психологічні бар'єри розвитку дослідницької суб'єктності майбутніх психологів та виокремлено вісім їх груп: мотиваційні, когнітивні, емоційно-афективні, особистісно-диспозиційні, регулятивно-вольові, професійно-ідентифікаційні, комунікативні та бар'єри, пов'язані з низькою толерантністю до невизначеності. Їх зміст відображає психологічні перешкоди прояву самостійності, ініціативності, відповідальності, саморегуляції, рефлексивності, здатності приймати й обстоювати власні дослідницькі рішення та ідентифікувати себе з роллю дослідника.

2. Встановлено, що найбільш поширеними у досліджуваній вибірці є емоційно-афективні (65,8%) та регулятивно-вольові (60,7%) бар'єри; більше половини респондентів також виявили прояви мотиваційних (54,8%) та особистісно-диспозиційних (51,6%) бар'єрів. Серед конкретних проявів найбільшу поширеність мали страх припуститися помилки (49,9%), відкладання виконання дослідницьких завдань (48,4%), невпевненість у власних дослідницьких можливостях (45,9%), сприйняття дослідження переважно як навчального обов'язку (44,0%) та потреба в чіткому алгоритмі дій (42,5%).

3. Встановлено статистично значущі міжкурсів відмінності у представленості двох із восьми груп психологічних бар'єрів: професійно-ідентифікаційних ($\chi^2 = 17,463$; $p < 0,001$; $V = 0,192$) та комунікативних ($\chi^2 = 9,871$; $p = 0,020$; $V = 0,144$). Професійно-ідентифікаційні бар'єри характеризувалися меншою представленістю серед здобувачів старших курсів, тоді як комунікативні – більшою; за іншими групами статистично значущих міжкурсів відмінностей не встановлено. Отже, належність здобувачів до різних курсів навчання пов'язана не із загальним односпрямованим зменшенням представленості всіх груп психологічних бар'єрів, а з відмінностями щодо окремих їх груп.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у психометричній операціоналізації виокремлених груп психологічних бар'єрів, розробленні та валідизації відповідного діагностичного інструментарію, встановленні їх взаємозв'язків із компонентами дослідницької суб'єктності, а також проведенні лонгitudних досліджень для з'ясування особливостей зміни психологічних бар'єрів у процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

Список використаних джерел

1. Лебідь О., Казак О. Дослідницька суб'єктність як предмет психологічного аналізу. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. Вип. 6 (58). С. 2786–5274. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-2103-2115.
2. Рябець І.В. Науково-теоретичний аналіз категорій «суб'єктність» та «суб'єкність майбутнього фахівця». *Філософія та психологія освіти*. 2012. С. 130–136.
3. Довбня В. Суб'єктність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти. *Філософія освіти*. 2024. Вип. 30 (1). С. 204–220. DOI: 10.31874/2309-1606-2024-30-1-12.
4. Дітюк П.П. Ситуативна активність, відносна суб'єктність та свобода вибору. *Technologies of Intellect Development*. 2017. Т. 2. Вип. 5 (16).
5. Сергеєнкова О., Столярчук О. Суб'єктність як чинник становлення особистості майбутнього фахівця. *Humanitarium*. 2018. Т. 40. Вип. 1. С. 86–93.
6. Митник О., Миронець С. Дослідницька діяльність студента-психолога: поступ від знаннєвої парадигми до компетентнісної. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 4 (1). С. 122–132. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13.
7. Вінтюк Ю. Дослідницький підхід у підготовці майбутніх психологів. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (20). С. 27–49. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v20i1.665

8. Бондар В.І. Дослідницька компетентність студента-психолога як складова формування його професійних і особистісних якостей. *Гуманітарний корпус*. 2018. Вип. 16. С. 5–9.
9. Медведовська Т. Науково-дослідницька діяльність студентів закладів вищої освіти. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences: Proceeding of the conference* (October 18, 2024; Cambridge, United Kingdom). European Scientific Platform, 2024. DOI: 10.36074/logos-18.10.2024.078. P. 335–340.
10. Василенко К.С. Формування дослідницької компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. 315 с.
11. Гриник І. Особливості активізації творчої наукової діяльності магістрів-психологів: інноваційні шляхи та педагогічні умови. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2025. Вип. 56. С. 31–37. DOI: 10.32782/2312-8437.56.2025-2.4.
12. Павлюк Р., Когут І. Засоби наукової комунікації у формуванні дослідницької компетентності майбутнього психолога. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2019. Вип. 3–4 (66–67). С. 59–66. DOI: 10.28925/2078-1687.2019.3-4.5966.
13. Дембицька Н.М. Психологічні особливості становлення суб'єктності студентів у просторі відносин власності. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 39. С. 126–137.
14. Лукомська С.О. Комунікативні особливості психологів-науковців і психологів-практиків. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 39. С. 283–294.
15. Андрієвська В.В. Особливості текстотворчої діяльності науковця в контексті зростання його професійного досвіду. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 39. С. 46–61.
16. Letherby G., Scott J., Williams M. Objectivity and Subjectivity in Social Research. London: SAGE Publications Ltd, 2013. 208 p.
17. Chumwichan S., Siriparp Th. Influence of Research Training Environment on Research Interest in Graduate Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Issue 217. Pp. 950–957. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.065.
18. Razavi S., Shahrabi A., Siamian H. The Relationship Between Research Anxiety and Self-Efficacy. *Mater Sociomed*. 2017. Vol. 29, Issue 4. Pp. 247. DOI: 10.5455/msm.2017.29.247-250.
19. Cooper K.M., Eddy S.L., Brownell S.E. Research Anxiety Predicts Undergraduates' Intentions to Pursue Scientific Research Careers. *CBE–Life Sciences Education*. 2023. Issue 22. No. 1. ar11. DOI: 10.1187/cbe.22-02-0022.
20. Mendes R.A., Loxton N.J., Stuart J., O'Donnell A.W., Stainer M.J. Statistics anxiety or statistics fear? A reinforcement sensitivity theory perspective on psychology students' statistics anxiety, attitudes, and self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*. 2024. Issue 39. No. 3. Pp. 2461–2480. DOI: 10.1007/s10212-024-00802-z.

References

1. Lebid, O., & Kazak, O. (2026). *Doslidnytska subiektnist yak predmet psykhologichnoho analizu* [Research subjectivity as a subject of psychological analysis]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii* [Scientific innovations and advanced technologies], 6 (58), 2103–2115. DOI: 10.52058/2786-5274-2026-6(58)-2103-2115.

2. Riabets, I.V. (2012). *Naukovo-teoretychnyi analiz katehorii 'subiektnist' ta 'subiektnist maibutnoho fakhivtsia'* [Scientific and theoretical analysis of the categories 'subjectivity' and 'subjectivity of a future specialist']. *Filosofiiia ta psykholohiia osvity* [Philosophy and psychology of education], 130–136.
3. Dovbnia, V. (2024). *Subiektnist yak fundamentalnyi kontsept suchasnoi filosofii osvity* [Subjectivity as a fundamental concept of modern philosophy of education]. *Filosofiiia osvity* [Philosophy of Education], 30 (1), 204–220. DOI: 10.31874/2309-1606-2024-30-1-12.
4. Ditiuk, P.P. (2017). *Sytuatyvna aktyvnist, vidnosna subiektnist ta svoboda vyboru* [Situational activity, relative subjectivity and freedom of choice]. *Technologies of Intellect Development*, 5 (16).
5. Serhieienkova, O., & Stoliarchuk, O. (2018). *Subiektnist yak chynnyk stanovlennia osobystosti maibutnoho fakhivtsia* [Subjectivity as a factor in the personality development of a future specialist]. *Humanitarium*, 40 (1), 86–93.
6. Mytnyk, O., & Myronets, S. (2023). *Doslidnytska diialnist studenta-psykholoha: postup vid znannievoi paradyhmy do kompetentnisnoi* [Research activity of a psychology student: Transition from the knowledge paradigm to the competence-based paradigm]. *Osvitno-naukovyi prostir* [Educational Scientific Space], 4 (1), 122–132. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.4(1).2023.13.
7. Vintiuk, Yu. (2020). *Doslidnytskyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh psykholohiv* [Research approach in the training of future psychologists]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: Pedagogichni nauky* [Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences], 1 (20), 27–49. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v20i1.665.
8. Bondar, V.I. (2018). *Doslidnytska kompetentnist studenta-psykholoha yak skladova formuvannia yoho profesiinykh i osobystisnykh yakosti* [Research competence of a psychology student as a component of the formation of professional and personal qualities]. *Humanitarnyi korpus* [Humanitarian Corpus], 16, 5–9.
9. Medvedovska, T. (2024). *Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv zakladiv vyshchoi osvity* [Research activity of students of higher education institutions]. *Education and science of today: Intersectoral issues and development of sciences: Proceedings of the conference (October 18, 2024; Cambridge, United Kingdom)*. European Scientific Platform, 335–340. DOI: 10.36074/logos-18.10.2024.078.
10. Vasylenko, K.S. (2023). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: dys. Doktora filosofii* [Formation of research competence of future psychologists in the process of professional training: Doctor of Philosophy dissertation]. Mykhailo Dragomanov State University of Ukraine, 315 p.
11. Hrynyk, I. (2025). *Osoblyvosti aktyvizatsii tvorchoi naukovo diialnosti mahistriv-psykholohiv: innovatsiini shliakhy ta pedagogichni umovy* [Features of activating creative scientific activity of master's students in psychology: Innovative ways and pedagogical conditions]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykholohiia* [Problems of Humanities. Psychology], 56, 31–37. DOI: 10.32782/2312-8437.56.2025-2.4.
12. Pavliuk, R., & Kohut, I. (2019). *Zasoby naukovo komunikatsii u formuvanni doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha* [Means of scientific communication in the formation of research competence of a future psychologist]. *Pedagogichni protses: teoriia i praktyka. Serii: Pedagogika* [Pedagogical Process: Theory and Practice. Series: Pedagogy], 3–4 (66–67), 59–66. DOI: 10.28925/2078-1687.2019.3-4.5966.

13. Dembytska, N.M. (2011). *Psykhologichni osoblyvosti stanovlennia subiektnosti studentiv u prostori vidnosyn vlasnosti* [Psychological features of the development of students' subjectivity in the space of property relations]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy* [Scientific Notes of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine], 39, 126–137.
14. Lukomska, S.O. (2011). *Komunikatyvni osoblyvosti psykholohiv-naukovtsiv i psykholohiv-praktykiv* [Communicative characteristics of research psychologists and practicing psychologists]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy* [Scientific Notes of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine], 39, 283–294.
15. Andriievska, V.V. (2011). *Osoblyvosti tekstotvorchoi diialnosti naukovtsia v konteksti zrostannia yoho profesiinoho dosvidu* [Features of a researcher's text-production activity in the context of increasing professional experience]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy* [Scientific Notes of the H. S. Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine], 39, 46–61.
16. Letherby, G., Scott, J., & Williams, M. (2013). *Objectivity and Subjectivity in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd, 208 p.
17. Chumwichan, S., & Siriparp, Th. (2016). Influence of Research Training Environment on Research Interest in Graduate Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 950–957. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.02.065.
18. Razavi, S., Shahrabi, A., & Siamian, H. (2017). The Relationship Between Research Anxiety and Self-Efficacy. *Mater Sociomed*, 29 (4), 247. DOI: 10.5455/msm.2017.29.247-250.
19. Cooper, K.M., Eddy, S.L., & Brownell, S.E. (2023). Research Anxiety Predicts Undergraduates' Intentions to Pursue Scientific Research Careers. *CBE–Life Sciences Education*, 22 (1), ar11. DOI: 10.1187/cbe.22-02-0022.
20. Mendes, R.A., Loxton, N.J., Stuart, J., O'Donnell, A.W., & Stainer, M.J. (2024). Statistics anxiety or statistics fear? A reinforcement sensitivity theory perspective on psychology students' statistics anxiety, attitudes, and self-efficacy. *European Journal of Psychology of Education*, 39 (3), 2461–2480. DOI: 10.1007/s10212-024-00802-z.