

МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ

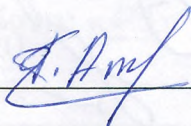
Факультет соціально-гуманітарних технологій, спорту та  
реабілітації

Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Шляхи формування рефлексивності у майбутніх психологів»

Здобувача вищої освіти  
першого (бакалаврського) рівня  
шифр групи,  
спеціальності 053 «Психологія»  
ОПП «Психологія»

 Горох А.М.

Науковий керівник

 Коваленко І.Е.

к. пед.наук, доцент

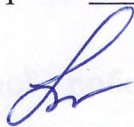
Гарант освітньо-професійної  
програми

 Заушнікова М. Ю.

к. психол. наук, доцент

Допущено до захисту за рішенням кафедри  
психології, педагогіки та суспільних дисциплін  
протокол від « 8 » 05 2026 р. № 11

Завідувач кафедри



Петухова І.О.

к.пед. наук, доцент

Реєстрація 7 08.06.2016 [signature]  
(дата) (підпис відповідальної особи)

Результати перевірки до захисту 04.06.26 [signature]  
(дата) (підпис)

Результат захисту 84 10.06.26  
(оцінка) (дата)

Голова комісії: [signature] А.М. Маслюк  
(підпис)

[signature] І.О. Петухов  
(підпис)

[signature] І.Е. Коваленко  
(підпис)

[signature] М.Ю. Заушнік

**МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціально-гуманітарних технологій, спорту та реабілітації  
Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Затверджую: \_\_\_\_\_  
Завідувач кафедри психології, педагогіки та суспільних дисциплін  
Петухова І.О.

**Завдання на кваліфікаційну роботу**

здобувачу вищої освіти

**Горюх Анастасії Михайлівні**

**1. Тема кваліфікаційної роботи:** «Шляхи формування рефлексивності у майбутніх психологів»

Затверджена наказом ректора № 1483 від «14» 10 2025 р.  
2. Строк здачі закінченої роботи: «05» 06 2026 р.

**3. Цільова установка**

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити особливості формування рефлексивності у майбутніх психологів.

**Об'єкт дослідження** – рефлексивність майбутнього психолога.

**Предмет дослідження** – формування рефлексивності у майбутніх психологів.

психологів.

**База дослідження:** Державний податковий університет.

**4. Вихідні дані до роботи:** науково-методична література з проблем рефлексивності, результати психодіагностичного дослідження студентів – майбутніх психологів, стандартизовані психологічні методики та статистичні дані емпіричного дослідження.

**5. Перелік графічного матеріалу:** таблиці та рисунки з результатами емпіричного дослідження.

**6. Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань за кожним розділом):**

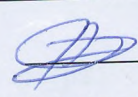
Вступ; Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження рефлексивності особистості; Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей студентів-психологів; висновки до розділів; загальні висновки; список використаних джерел; додатки.

## 7. Календарний план виконання роботи

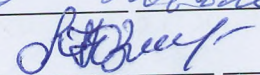
| №<br>п/п | Назва етапів<br>кваліфікаційної роботи                             | Строк<br>виконання за<br>планом | Фактич     |
|----------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------|
| 1        | Вибір теми, вивчення літературних джерел та складання плану роботи | 01.10.25                        | 01.10.20   |
| 2        | Підготовка першого розділу роботи та подання її керівнику          | 18.12.2025                      | 18.12.20   |
| 3        | Підготовка другого розділу роботи та подання її керівнику          | 18.03.2026                      | 20.03.20   |
| 4        | Доопрацювання роботи з урахуванням зауважень керівника             | 15.04.2026                      | 20.04.20   |
| 5        | Підготовка висновків, списку джерел та додатків                    | 15.05.2026                      | 15.05.20   |
| 6        | Отримання відгуку керівника роботи                                 | 15.05.2026                      | 20.05.20   |
| 7        | Попередній захист роботи                                           | 21.05.2026                      | 28.05.20   |
| 8        | Допуск роботи завідувачем кафедри до захисту                       | 28.05.2026                      | 28.05.20   |
| 9        | Захист роботи                                                      | 01.06.2026                      | 04. 06. 20 |

8. Дата видачі завдання «01» 10 2025р.

9. Керівник кваліфікаційної роботи

 Коваленко Т.

10. Гарант освітньо-професійної програми



11. Завдання до виконання отримав здобувач вищої освіти

Горох А.М.

## **АНОТАЦІЯ**

### **Шляхи формування рефлексивності у майбутніх психологів**

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити особливості формування рефлексивності у майбутніх психологів.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми рефлексивності у психологічній літературі, визначити її структуру, психологічні чинники її розвитку під час навчання у закладі вищої освіти; 2) емпірично дослідити рівень, види та особливості прояву рефлексивності у студентів – психологів; 3) розробити практичні рекомендації та окреслити основні шляхи формування рефлексивності майбутніх психологів.

Об’єкт дослідження – рефлексивність майбутнього психолога.

Предмет дослідження – формування рефлексивності у майбутніх психологів.

Базою дослідження виступив Державний податковий університет (у дослідженні взяли участь 50 студентів – майбутніх психологів та 26 осіб – студентів інших спеціальностей).

За результатами дослідження сформульовані висновки про особливості розвитку рефлексивності у студентської молоді та визначити домінуючі форми рефлексивної діяльності. Встановлено, що переважна частина студентів характеризується низьким рівнем рефлексивності, що проявляється у недостатній здатності до аналізу власних дій, планування діяльності та прогнозування її результатів. Водночас студенти із середнім і високим рівнями рефлексивності демонструють схильність до самоаналізу, контролю власної поведінки та усвідомленого планування майбутньої діяльності.

Кваліфікаційна робота містить 57 сторінок, 9 таблиць, список використаних джерел з 36 найменувань.

Ключові слова: рефлексивність, професійне становлення, майбутній психолог, інсайт, соціально-психологічний тренінг.

Рік виконання кваліфікаційної роботи 2026.

Рік захисту роботи 2026.

## **ABSTRACT**

### **WAYS OF FORMING REFLEXIVITY IN FUTURE PSYCHOLOGISTS**

The purpose of the work: to theoretically substantiate the psychological essence of reflexivity and to empirically investigate effective ways of its development in future psychologists by designing and substantiating a specialized training program.

Object of research: the process of professional identity formation and personal growth of a future psychologist.

Subject of the work: psychological features, conditions, and practical methods of forming reflexivity in psychology students during their professional training in higher education.

Research base: State Tax University (the study involved 20 undergraduate students majoring in 053 "Psychology").

In the first chapter presents: a theoretical and methodological analysis of the concept and structure of reflexivity; an examination of the psychological factors influencing professional formation; an overview of modern scientific approaches (cognitive, socio-cultural, and reflective practice) to developing self-awareness in students.

The second chapter presents: the organization and methodology of the empirical study; a detailed interpretation of the diagnostic results regarding students' metacognitive profiles; the developed psychological training program "Metacognitive Architect: From Rumination to Professional Insight" and practical recommendations for educators and students.

The obtained results: revealed a significant imbalance in the students' reflective sphere (high level of self-reflection combined with low insight and cognitive flexibility); substantiated the necessity of targeted psychological intervention; proved the effectiveness of integrating interactive methods and formative feedback into the educational process to prevent professional burnout.

The qualification paper contains: 57 pages, 9 tables, a list of references including 36 items.

Year of execution of the qualification work: 2026.

Year of work presentation: 2026.

## **ЗМІСТ**

### **ВСТУП**

### **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. Поняття, структура та основні чинники розвитку рефлексивності особистості .....                                     | 11 |
| 1.2. Психологічні особливості професійного становлення та підготовки майбутніх психологів .....                          | 15 |
| 1.3. Теоретичні підходи та особливості формування рефлексивності в процесі фахової підготовки студентів-психологів ..... | 18 |
| Висновки до 1 розділу .....                                                                                              | 24 |

### **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Опис процедури, вибірки та інструментарію дослідження .....                                                 | 26 |
| 2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження .....                                                  | 30 |
| 2.3. Практичні рекомендації, шляхи та програма формування й розвитку рефлексивності у майбутніх психологів ..... | 39 |
| Висновки до 2 розділу .....                                                                                      | 45 |

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....                   | 48 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> ..... | 49 |
| <b>ДОДАТКИ</b> .....                    | 54 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Професійна діяльність психолога належить до категорії професій типу «людина-людина» і характеризується високим рівнем емоційної та особистісної залученості фахівця у процес взаємодії з клієнтом. У ситуації виконання складних завдань, пов'язаних із наданням психологічної допомоги, консультуванням чи психокорекцією, головним інструментом роботи виступає сама особистість фахівця. Така специфіка вимагає ґрунтовної теоретичної підготовки та високого рівня розвитку професійної самосвідомості, здатності до самоаналізу, контролю власних емоційних станів та критичного осмислення своїх дій. Базовим психологічним механізмом, що забезпечує виконання вказаних функцій, є рефлексивність.

Саме рефлексивність дозволяє психологу абстрагуватися від власних проєкцій, об'єктивно оцінювати ефективність застосованих методик, усвідомлювати межі своєї професійної компетентності та запобігати емоційному вигоранню. Відповідно, формування вказаної якості має відбуватися не стихійно в процесі набуття практичного досвіду, а цілеспрямовано – ще на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Проблематику рефлексії вивчали численні вітчизняні й зарубіжні науковці. Базові теоретичні підходи закладені у працях Л. Виготського, С.Рубінштейна. Специфіку професійної рефлексії психологів досліджували А. Карпов, Н. Чепелєва, В. Семиченко.

Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив, що попри значний інтерес наукової спільноти до явища рефлексії, прикладний аспект залишається розробленим не повною мірою. Спостерігається протиріччя між високими вимогами суспільства до рівня самоусвідомлення практичних психологів та недостатньою забезпеченістю освітнього процесу програмами цілеспрямованого формування цієї якості у студентські роки. Традиційна система підготовки часто орієнтована на

передачу академічних знань, тоді як внутрішня робота майбутнього фахівця над собою залишається поза фокусом системного впливу.

**Об'єкт дослідження** – рефлексивність майбутнього психолога.

**Предмет дослідження** – формування рефлексивності у майбутніх психологів.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично вивчити особливості формування рефлексивності у майбутніх психологів.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми рефлексивності у психологічній літературі, визначити її структуру, психологічні чинники її розвитку під час навчання у закладі вищої освіти.

2. Емпірично дослідити рівень, види та особливості прояву рефлексивності у студентів – психологів.

3. Розробити практичні рекомендації та окреслити основні шляхи формування рефлексивності майбутніх психологів.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс методів:

- *теоретичні*: аналіз наукової літератури, узагальнення, систематизація даних для визначення базових понять дослідження;
- *емпіричні*: тест – опитувальник «Діагностика рефлексивності особистості» (авт. А.Карпов, В.Пономарева), методика діагностики виду рефлексії (авт. А.Карпов), Диференціальний тест рефлексивності (ДТР) (авт. Д.Леонтьєв та Є. Осін).
- *статистичні*: якісний та кількісний аналіз отриманих даних, математична обробка результатів.

**Практична значущість роботи** Практична значущість дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні ефективних шляхів формування рефлексивності у майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки. Отримані результати можуть бути використані закладами вищої

освіти для вдосконалення змісту навчальних дисциплін, спрямованих на розвиток професійної самосвідомості, критичного мислення та здатності до самоаналізу. Матеріали дослідження можуть бути корисними викладачам психологічних дисциплін, практичним психологам, кураторам академічних груп та студентам психологічних спеціальностей.

**Методологічна основа роботи.** Дослідження ґрунтується на положеннях особистісно-діяльнісного підходу, концепціях професійного становлення особистості фахівця, а також на теоретичних засадах вивчення рефлексії як механізму саморегуляції.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на базі Державного податкового університету. У ньому взяли участь здобувачі вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, які навчаються за спеціальністю «Психологія» у кількості 50 осіб, а також 26 осіб – студентів інших спеціальностей.

**Структура та обсяг роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг роботи становить 58 сторінок. Основний текст викладено на 50 сторінках. Робота містить 9 таблиць. Список використаних джерел налічує 36 найменувань.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз феномену рефлексивності. Розглянуто її структурні компоненти, механізми функціонування та детермінанти розвитку в юнацькому віці. Окремий фокус уваги спрямовано на специфіку професійного становлення здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Психологія», оскільки в період університетського навчання закладається фундамент фахової самосвідомості. Розуміння глибоких теоретичних засад досліджуваної проблеми дозволить у подальшому обґрунтувати вибір емпіричного інструментарію та розробити максимально релевантну програму формування рефлексивної культури майбутнього спеціаліста.

### **1.1. Поняття, структура та основні чинники розвитку рефлексивності особистості**

Здатність суб'єкта до глибокого пізнання власного внутрішнього світу, критичного аналізу когнітивних процесів та поведінкових реакцій становить фундаментальну основу людської свідомості. Історично вивчення цього феномену бере свій початок у межах філософського дискурсу, де самоусвідомлення трактувалося переважно як здатність розуму звертатися до самого себе, обмірковувати власні ідеї та сумніватися в абсолютності пізнаного. У психологічну науку концепт рефлексивного мислення був ґрунтовно введений американським філософом і психологом Джоном Дьюї. Дослідник визначав рефлексію як активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якого переконання або форми знання у світлі тих об'єктивних підстав, на яких воно ґрунтується, а також аналіз подальших висновків, до яких воно

призводить [3].

У другій половині XX століття розвиток когнітивної психології збагатив розуміння рефлексії через призму концепції метапізнання, запропонованої Джоном Флавеллом. Метапізнання описується як здатність особистості здійснювати моніторинг і контроль над власними інтелектуальними операціями [28]. У цьому контексті рефлексія постає не просто як філософські роздуми, а як вищий рівень управління психікою, своєрідний внутрішній нагляд, який дозволяє людині відстежувати ефективність своїх думок і коригувати їх у разі виявлення помилок.

У вітчизняній психологічній традиції, спираючись на фундаментальні праці С. Максименка та Т. Титаренко, рефлексія розглядається через призму активності та життєтворчості суб'єкта. Вона виступає необхідною умовою життєвого конструювання особистості, найвищим механізмом, що дозволяє людині вийти за межі безпосереднього, автоматичного реагування на стимули довкілля та стати справжнім автором власної долі [7, 16]. Без звернення до рефлексивного аналізу індивід приречений на відтворення чужих сценаріїв та стереотипних патернів поведінки.

Сучасна психологічна наука пропонує чітко розмежовувати поняття «рефлексія», як ситуативний, розгорнутий у часі процес та «рефлексивність», як стійка, інтегральна властивість особистості. Українські дослідники Є. Заїка та О.Зімовін відзначають, що у науковому обігу ці терміни нерідко перетинаються, проте рефлексивність становить глибоке, системне особистісне утворення, яке гарантує постійну готовність психіки до самоаналізу, тоді як рефлексія виступає її процесуальним проявом [4]. Це не просто здатність епізодично фіксувати свої емоційні стани, а сформована метакогнітивна навичка, яка забезпечує розуміння причинно-наслідкових зв'язків власного психічного життя, прихованих мотивів та вчинків.

Окремої уваги заслуговує підхід Дональда Шона, який концептуалізував професійну рефлексію, виділивши дві її ключові форми: «рефлексію-в-дії»

(reflection-in-action) та «рефлексію-на-дію» (reflection-on-action) [32].

Звернення до власного внутрішнього світу не завжди має конструктивний характер. У сучасній клінічній та когнітивній психології існує чітке розмежування між продуктивною саморефлексією та деструктивним самозаглибленням, відомим як румінація. Останнє характеризується нав'язливим, неконтрольованим переживанням негативних думок, фіксацією на минулих невдачах та відчуттям власної провини без будь-якого пошуку конструктивних рішень або висновків. Одним із головних завдань є формування у здобувачів освіти продуктивної рефлексивності, яка веде до розв'язання внутрішніх конфліктів та розширення світогляду, а не до поглиблення невротичних тенденцій.

Структура рефлексивності є багатовимірною. Її складові функціонують у безперервній взаємодії, утворюючи складну динамічну конфігурацію, де зміна одного елемента неминуче трансформує інші. Базові структурні компоненти представлені у таблиці 1.1.

*Таблиця 1.1*

### **Структурні компоненти рефлексивності особистості**

| Компонент рефлексивності      | Змістовна характеристика                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Когнітивний (інтелектуальний) | Аналітичне опрацювання власних думок, переконань, стереотипів. Здатність виявляти когнітивні викривлення, логічні помилки у власних обчисленнях та встановлювати першопричини поведінкових патернів. |
| Емоційно-регулятивний         | Усвідомлення, точна диференціація та екологічна регуляція власних почуттів. Здатність розпізнавати складні емоційні стани в момент їх виникнення, містити тривогу та керувати афектами.              |

*Продовження таблиці 1.1*

|                          |                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Мотиваційно-цільовий     | Глибине розуміння справжніх рушійних сил своєї активності. Критичне оцінювання власних цілей на предмет їх істинності, відмежування нав'язаних соціумом прагнення від глибинних потреб Я.     |
| Комунікативно-соціальний | Вміння співставляти внутрішнє самовідчуття із зовнішнім зворотним зв'язком. Усвідомлення власного впливу на інших людей, здатність до децентрації та розуміння позиції партнера по взаємодії. |
| Ціннісно-смісловий       | Постійна актуалізація світоглядних орієнтацій. Готовність переглядати та трансформувати глибинні переконання під впливом нового життєвого, екзистенційного чи професійного досвіду.           |

Запропоновані компоненти не існують ізольовано. Когнітивний аналіз складної консультативної ситуації автоматично запускає емоційно-регулятивний механізм, дозволяючи фахівцеві знизити рівень власної тривоги та сфокусуватися на потребах клієнта. Ціннісно-смісловий компонент виступає ядром усієї системи, оскільки особистісні цінності визначають вектор, у якому розгортається процес самопізнання.

Розвиток описаних структурних елементів детермінується сукупністю внутрішніх та зовнішніх чинників. Серед внутрішніх передумов провідну роль відіграють нормативні вікові новоутворення. Юнацький вік, на який традиційно припадає період навчання в університеті, є максимально сенситивним для розвитку концептуального мислення. Згідно з дослідженнями Н. Пов'якель, саме в цей період відбувається інтенсивний пошук особистісної ідентичності, кристалізація життєвої філософії та формування здатності до побудови складних життєвих планів [10]. Крім вікових особливостей, до внутрішніх чинників належать індивідуальні властивості нервової системи, тип темпераменту, сформованість механізмів емоційного інтелекту та загальний рівень пластичності психіки.

Зовнішні чинники відіграють рівноцінну роль, адже рефлексивність визріває у насиченому соціокультурному та діалогічному середовищі. На етапі

фахової підготовки ключовим формуючим фактором виступає освітній простір закладу вищої освіти. Дослідження Г. Радчук переконливо доводять, що цілеспрямовано організоване освітнє середовище у взаємодії з внутрішніми психічними ресурсами особистості формує унікальний профіль фахової рефлексивності здобувача [11]. Застосовувані інноваційні педагогічні технології, демократичний стиль взаємодії з викладачами-наставниками, постійна залученість до проєктної та тренінгової роботи створюють те необхідне психологічне поле напруги, у якому студент просто змушений звертатися до глибокого самоаналізу. Відповідно, свідомо проєктуючи та підтримуючи таке розвивальне середовище, вища школа отримує реальний, дієвий інструмент впливу на перехід свідомості майбутнього фахівця на якісно новий рівень функціонування.

## **1.2. Психологічні особливості професійного становлення та підготовки майбутніх психологів**

Професійне становлення фахівця у галузі психології становить складний, розтягнутий у часі, глибоко індивідуалізований і часто кризовий процес. Він бере свій початок з моменту виникнення первинного інтересу до людської психіки, проходить через інтенсивну стадію формального академічного навчання і триває практично впродовж усього життя спеціаліста, вимагаючи безперервної самоосвіти та супервізійної підтримки. Вступаючи до університету, вчорашній школяр миттєво стикається з необхідністю інтеграції у складну систему академічних й жорстких етичних вимог. Як обґрунтовує у своїх наукових працях В. Семиченко, прийняття на себе ідентичності психолога неможливо відокремити від загальної екзистенційної траєкторії розвитку юнака чи дівчини, оскільки професійне та особистісне зростання у цій сфері утворюють нерозривну єдність [14].

Фундаментальна специфіка підготовки у цій гуманітарній сфері полягає в тому, що об'єктом праці тут виступає інша особистість, а головним, найбільш тонким інструментом впливу на клієнта є сама особистість консультанта. Видатний представник екзистенційно-гуманістичної парадигми Карл Роджерс переконливо довів, що жодна, навіть найбільш досконала психотерапевтична техніка, валідний опитувальник чи стандартизований діагностичний алгоритм не здатні забезпечити тривалий терапевтичний ефект, якщо за ними не стоїть зріла, конгруентна, автентична та глибоко емпатійна людина [цит. за 29]. Доповнюючи цю думку, Ірвін Ялом наголошував, що психотерапія – це передусім щира зустріч двох людей, де професіонал лікує власною присутністю [22]. Освітній процес у вищих навчальних закладах не має жодного права обмежуватися трансляцією теоретичних знань про будову психічного апарату, механізми пам'яті чи закони вищої нервової діяльності. Його головним надзавданням стає ініціація та бережний супровід глибинної трансформації внутрішньої структури самої особистості студента.

Українська дослідниця Н. Чепелева наголошує на винятковій важливості формування у майбутніх психологів діалогічної культури – здатності до істинного розуміння іншої людини через глибоке розуміння та прийняття самого себе [20]. Вивчення фахової літератури дозволяє виокремити декілька ключових закономірностей та етапів, що супроводжують цей непростий процес під час навчання в університеті.

Першим аспектом виступає поетапне формування професійної ідентичності, яке рідко відбувається безболісно. На початкових курсах уявлення здобувачів про майбутній фах нерідко спираються на міфологізовані конструкти, почерпнуті з масової культури (ілюзії про те, що психолог бачить людей наскрізь, психолог ніколи не помиляється, або яскраво виражений синдром рятівника). Дослідники зазначають, що значна частина студентів обирає даний фах підсвідомо, керуючись мотивом пораненого цілителя – прагненням через психологію розв'язати власні внутрішні конфлікти та дитячі

травми. Занурюючись у реальні фахові дисципліни, студент неминує переживає нормативну кризу розчарування. Він раптово усвідомлює жорсткі межі своїх можливостей, стикається зі складними етичними дилемами, виявляє в себе ті самі ірраціональні установки, що й у майбутніх клієнтів, та зіставляє власні риси з об'єктивним образом успішного практика. Конструктивне подолання цієї кризи є переломним моментом, що веде до виникнення автентичного почуття приналежності до фахової спільноти та прийняття професійної відповідальності.

Другим, невід'ємним виміром підготовки виступає інтенсивне особистісне зростання здобувачів. Навчальні програми, орієнтовані на підготовку консультантів, завжди зачіпають глибинні емоційні пласти та активізують психологічні захисти студентів. Майбутній фахівець змушений опрацьовувати власні травми, вчитися витримувати колосальну емоційну напругу, розвивати високу толерантність до невизначеності та розширювати межі світоглядної терпимості щодо різних, іноді соціально неприйнятних проявів людської природи. Досягнення таких глибоких внутрішніх змін абсолютно неможливе в рамках класичного, монологічного лекційного формату. Воно вимагає обов'язкового включення до освітнього процесу інтерактивних та експериментальних форм: проходження обов'язкової особистої терапії, соціально-психологічних тренінгів, участі у балінтовських групах та супервізійних елементів під час проходження виробничої практики.

Третім вектором професіоналізації є кардинальна трансформація мотиваційно-ціннісної сфери. Відбувається еволюційний перехід від наївно-побутового прагнення допомогти всім і роздати правильні поради до зрілого професійного альтруїзму, що базується на безумовній повазі до автономії клієнта та його права на власні помилки. Паралельно кристалізується етичний фундамент фахівця. Студент засвоює та інтеріоризує принципи конфіденційності, визнає межі власної компетенції, вчиться дотримуватися

професійного сеттингу та нейтралізувати власні суб'єктивні упередження у сприйнятті іншого [20].

У контексті всіх окреслених вище викликів системоутворюючу роль відіграє здатність до високого рівня професійної рефлексії. Без розвиненого рефлексивного апарату студент постійно ризикує перенести власні, непропрацьовані психологічні проблеми на майбутніх клієнтів через несвідомі механізми проєкції та контрперенесення. Це є прямим, невідворотним шляхом до втоми від співчуття, емоційного вигорання та, зрештою, завдання шкоди тим, хто звернувся по допомогу. Західні дослідники, аналізуючи досвід підготовки сімейних психотерапевтів, акцентують увагу на тому, що професійна рефлексивність найактивніше та найприродніше кристалізується у процесі групової взаємодії серед однодумців [14]. Спільне обговорення симулятивних консультативних сесій, детальний аналіз відеозаписів навчальних інтерв'ю створюють унікальні умови, за яких фахівець вчиться фокусуватися на своїх тілесних, емоційних та когнітивних реакціях.

Отже, професійне становлення майбутнього психолога не є пасивним накопиченням теоретичної інформації та академічних кредитів. Це складний, напружений та безперервний діалог між жорсткими зовнішніми вимогами спеціальності та внутрішньою готовністю суб'єкта їх свідомо прийняти. Створення в стінах університету екологічного, підтримуючого, але водночас професійно вимогливого простору дозволяє перевести рефлексію зі статусу звичайного інструменту ситуативного самоконтролю у ранг ключової професійної мета-компетенції. Ця властивість у подальшому житті буде надійно регулювати застосування всіх інших здобутих фахових знань та навичок.

### **1.3. Теоретичні підходи та особливості формування рефлексивності в процесі фахової підготовки студентів-психологів**

Усвідомлення значущості рефлексивності для майбутнього психолога закономірно актуалізує питання щодо шляхів її цілеспрямованого розвитку на етапі здобуття вищої освіти. Формування цієї інтегральної властивості не може відбуватися хаотично; воно потребує глибокого методологічного підґрунтя та застосування валідних педагогічних і психологічних інструментів. У сучасній науці сформувалося декілька провідних теоретичних підходів, кожен з яких пропонує власне бачення механізмів кристалізації професійного самоусвідомлення.

У межах особистісно-діяльнісного підходу, який спирається на фундаментальні праці українських класиків Г. Костюка та С. Максименка, рефлексивність розглядається як властивість цілісної особистості, що визріває виключно у процесі розгортання активної діяльності [7]. Згідно з цією парадигмою, здатність до самоаналізу не є вродженою даністю. Вона виникає в той момент, коли суб'єкт стикається зі складною фаховою задачею, змушений аналізувати власні мотиви, обирати інструментарій та оцінювати реальні наслідки своїх втручань. Основним механізмом тут виступає інтеріоризація: зовнішні дії та обговорення поступово згортаються, перетворюючись на внутрішній план мислення. Освітній процес має моделювати реальні консультативні ситуації, де студент отримує змогу перевірити власні гіпотези на практиці.

Когнітивний підхід зміщує фокус уваги на структурні особливості мислення та процеси саморегуляції. З цієї точки зору рефлексія трактується як вища когнітивна функція, що дозволяє суб'єкту здійснювати моніторинг власних інтелектуальних операцій [16]. Розвиток рефлексивності вбачається у цілеспрямованому тренуванні метакогнітивних навичок: здатності планувати хід бесіди з клієнтом, контролювати виникнення власних ірраціональних

думок та критично оцінювати обрані стратегії. У навчальному процесі такий підхід реалізується через дискусійні панелі, детальний розбір когнітивних схем та ведення письмових протоколів, що стимулюють студента аналізувати власну траєкторію пізнання.

Не менш впливовим є конструктивістський підхід, яскраво представлений у теорії експериментального навчання Девіда Колба [29]. Конструктивізм постулює, що знання не передаються у готовому вигляді, а активно конструюються самим здобувачем. Рефлексивність тут відіграє роль своєрідного мосту між отриманим практичним досвідом та формуванням нової концепції поведінки. Зіштовхуючись із новою професійною проблемою, студент зіставляє цей виклик із попередніми уявленнями, переживає когнітивний дисонанс і через рефлексію вибудовує глибше розуміння ситуації. Найкращим інструментом у цій парадигмі виступає проблемно-орієнтоване навчання (PBL) та робота з відкритими кейсами.

Беззаперечною класикою в контексті підготовки фахівців гуманітарного профілю є концепція рефлексивної практики Дональда Шона. Вчений здійснив революційний поділ процесу самоусвідомлення на «рефлексію-в-дії» та «рефлексію-на-дію». Перший механізм активується безпосередньо в момент виконання завдання, коли фахівець інтуїтивно реагує на зміни обставин, миттєво коригуючи свої кроки (так зване «мислення на ногах»). Другий механізм розгортається після завершення події: це глибокий, спокійний самоаналіз отриманого досвіду. Залучення цієї концепції до навчальних планів вимагає запровадження рефлексивних журналів та обов'язкового відеоаналізу студентських консультацій [32].

Супервізійно-груповий підхід, що активно розробляється школою Н.Чепелевої [20], акцентує на критичній ролі соціального контексту. Розвиток глибокої рефлексії неможливий у соціальній ізоляції. Взаємодія з колегами, обмін зворотним зв'язком у безпечному середовищі балінтовських груп та супервізії стимулюють децентрацію. Студент навчається дивитися на свої

професійні дії очима іншої людини, що руйнує його егоцентризм і формує багатовимірне бачення клієнтської проблеми.

Провідні теоретичні моделі та відповідні їм методичні інструменти наведені у таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

**Теоретичні моделі формування рефлексивності майбутніх психологів**

| Назва підходу               | Базові концептуальні положення                                                                     | Ключові механізми формування                                                                      | Рекомендовані методичні інструменти                                                           |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Особистісно-діяльнісний     | Властивість особистості визріває виключно у процесі подолання перешкод під час фахової діяльності. | Інтеріоризація зовнішнього досвіду; усвідомлення розриву між наміром та реальним результатом дії. | Моделювання реальних кейсів; метод «мислення вголос»; тренінги професійного зростання.        |
| Когнітивно-метапізнавальний | Рефлексія є вищою керуючою інстанцією (метамисленням), що відстежує ефективність інтелекту.        | Розвиток навичок самомоніторинг у; критичний аналіз стереотипів та ірраціональних переконань.     | Вправи на розпізнавання когнітивних викривлень; структурування інформації (mind-mapping).     |
| Конструктивістський         | Студент є активним архітектором власних знань; досвід набуває сенсу лише після його осмислення.    | Перебудова внутрішніх схем через вирішення відкритих проблем (цикл навчання за Д. Колбом).        | Проектна діяльність; ведення портфоліо з фіксацією еволюції поглядів; міждисциплінарні курси. |

*Продовження таблиці 1.2*

|                                 |                                                                                               |                                                                                       |                                                                                                    |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Рефлексивна практика (за Шоном) | Д. Ефективний фахівець балансує між оперативним реагуванням та відстроченим аналізом.         | Синхронізація «рефлексії-в-дії» та глибинної «рефлексії-на-дію».                      | Відеозворотний зв'язок; ведення структурованих журналів практики; створення «рефлексивних бордів». |
| Супервізійно-груповий           | Самоусвідомлення кристалізується через діалог, підтримку та конфронтацію у фаховій спільноті. | Соціальна децентрація; емоційне зараження та дзеркальне відображення реакцій у групі. | Формат балінтовських груп; інтерв'їзія («рівний-рівному»); групова динамічна терапія.              |

Теоретичні конструкти знаходять своє втілення через низку специфічних педагогічних засобів. Одним із найпотужніших інструментів є рефлексивні щоденники. Екстеріоризація внутрішнього мовлення на папір дозволяє студенту дистанціюватися від власних афектів та структурувати думки. Італійські дослідники А. Бруно та Г. Делл'Аверсана у масштабному дослідженні магістерських програм довели, що регулярне ведення журналу в комбінації з формативним зворотним зв'язком від викладача радикально підвищує якість самоаналізу студентів. Текст коментаря наставника спонукає майбутнього фахівця переглядати свої записи під новим кутом зору [23].

Високу ефективність демонструє соціально-психологічний тренінг. За спостереженнями О. Федориняк, тренінговий простір функціонує як психологічна лабораторія, де студент отримує змогу безпечно тестувати нові моделі поведінки [18]. Вправи на емпатійне слухання, техніки арт-терапії чи фасилітація групової динаміки обов'язково завершуються фазою шерінгу, що виступає потужним каталізатором рефлексивної чутливості. Паралельно з цим широко застосовується кейс-метод та створення професійних портфоліо, які

дозволяють фіксувати пролонговану еволюцію компетенцій здобувача впродовж усіх років навчання.

Ефективність застосування описаних інструментів підтверджується численними емпіричними розвідками. Так, дослідження Д. Гівропулу та Е.Целіу, проведене серед стажистів напрямку системної сімейної терапії, виявило, що розвиток професійної усвідомленості відбувається не через ізольоване читання літератури, а як складний реляційний процес. Ключову роль у ньому відіграє саме груповий контекст навчання, який забезпечує контейнерування тривоги та дає можливість спостерігати за розвитком колег [25]. Своєю чергою, М. Мохамед із співавторами запропонували циклічну модель рефлексивної практики вищої освіти (роздуми – планування – дія – оцінювання), переконливо довівши, що ігнорування хоча б одного елемента призводить до зупинки професійного розвитку [30].

Вітчизняні дослідники також надають переконливу доказову базу. Роботи Т. Савченко та О. Кизими засвідчують, що впровадження інтегрованих рефлексивних модулів у викладання базових психологічних дисциплін достовірно знижує рівень категоричності суджень у студентів та підвищує їхню здатність витримувати професійну фрустрацію [5].

Спираючись на проаналізований теоретичний та практичний досвід, можна виокремити чіткі методологічні орієнтири щодо розробки тренінгових програм з формування рефлексивності. По-перше, така програма повинна мати чітку цілепокладальну структуру – від базового розпізнавання власних емоцій до складного мета-аналізу консультативних ситуацій. По-друге, архітектура програми має включати логічно пов'язані модулі: ознайомлювальний (діагностика та введення в понятійний апарат), активний (рольові ігри, симуляції сесій), інтеграційний (супервізійний розбір та робота з особистісними сенсами). По-третє, обов'язковою є наявність валідного інструментарію для оцінки ефективності. Проведення пре- та пост-тестування за допомогою стандартизованих опитувальників, контент-аналіз щоденників

та оцінка прогресу самими учасниками групи.

Процес впровадження таких практик потребує суворого дотримання етичних меж. Занурення у власний внутрішній світ нерідко супроводжується опором та актуалізацією психологічних травм. Викладач-тренер зобов'язаний гарантувати повну конфіденційність, створювати атмосферу безумовного прийняття та уникати жорсткого нормативного оцінювання глибинних переживань здобувачів. Існує також ризик профанації, коли через надмірну формалізацію вимог студенти починають імітувати рефлексію, продукуючи соціально бажані тексти. Запобігти цьому можна лише через забезпечення справжньої гнучкості навчального процесу, де цінується не правильність думки, а щирість та глибина самопізнання.

### **Висновки до 1 розділу**

З'ясовано, що рефлексивність виступає складною інтегральною властивістю особистості, яка забезпечує постійну готовність до об'єктивного самоаналізу, моніторингу власних станів та управління поведінкою. На відміну від ситуативної рефлексії як тимчасового процесу, це стійке метакогнітивне утворення, що охоплює когнітивно-інтелектуальний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-цільовий, комунікативно-соціальний і ціннісно-смысловий компоненти. Гармонійний розвиток цих складових детермінується сукупністю внутрішніх психологічних передумов юнацького віку та впливом зовнішнього соціокультурного середовища.

Розкрито психологічну специфіку професійного становлення студентів-психологів, яка полягає у нерозривному зв'язку фахового та глибокого особистісного розвитку. Оскільки головним інструментом психолога є його власна особистість, ефективна підготовка вимагає не лише засвоєння академічних знань, а й подолання нормативних криз, формування ідентичності та опрацювання власних емоційних дефіцитів. Недостатній рівень

рефлексивності на цьому етапі призводить до використання неадаптивних психологічних захистів, механізмів проєкції та підвищує ризик швидкого емоційного вигорання в майбутній практиці.

Обґрунтовано, що стихійне формування професійної рефлексії є малоефективним і потребує цілеспрямованого втручання з боку закладу вищої освіти. Аналіз провідних теоретичних підходів доводить, що найбільшу результативність у цьому процесі демонструє поєднання інтерактивних та експериментальних методів. Зокрема, систематичне ведення рефлексивних щоденників із підтримуючим зворотним зв'язком, розбір практичних кейсів, участь у соціально-психологічних тренінгах та робота в навчальних супервізійних групах створюють необхідне діалогічне середовище для кристалізації професійної самосвідомості.

Теоретичне вивчення сутності, структури та механізмів розвитку рефлексивності слугує концептуальною базою для підбору психодіагностичного інструментарію та проведення емпіричного дослідження, результати якого представлено у наступному розділі кваліфікаційної роботи.

## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

### 2.1. Опис процедури, вибірки та інструментарію дослідження

Організація емпіричного вивчення вимагала дотримання етичних стандартів психологічного дослідження та забезпечення екологічності діагностичного процесу. Перед початком тестування з усіма учасниками було проведено розгорнуту настановчу сесію. Студентам розкривалася загальна наукова мета пошуку, детально пояснювалися механізми роботи з бланками та принципи подальшого використання отриманих даних. З метою подолання ефекту соціальної бажаності, прагнення студентів-психологів виглядати «ідеально усвідомленими» в очах дослідника та мінімізації впливу психологічних захистів, дослідження проводилося на засадах повної анонімності. Респондентам було запропоновано генерувати індивідуальні шифри (Код 01, Код 02), зберігти високий рівень відвертості відповідей при дослідженні таких інтимних конструктів, як здатність до об'єктивного самоаналізу. Збір емпіричних даних здійснювався у стандартизованих умовах навчальної аудиторії у першій половині дня, щоб нівелювати негативний вплив фактору когнітивної втоми та навчального стресу.

Процедура емпіричного вивчення мала структурований алгоритм. Оскільки феномен рефлексивності становить багаторівневе утворення, використання лише одного опитувальника призвело б до редукції результатів і не дозволило б побачити повну картину. Тому для комплексного вимірювання досліджуваного феномену було сформовано діагностичну групу з трьох стандартизованих методик, які довели свою високу надійність та валідність у сучасній доказовій психологічній практиці.

Для дослідження рівня рефлексивності було використано тест-опитувальник *“Діагностика рефлексивності особистості”* (авт. А.Карпов,

В.Пономарьова). Методика спрямована на вивчення індивідуальної міри вираженості рефлексивних процесів, що забезпечують усвідомлення, аналіз та оцінку людиною власної діяльності, поведінки, психічних станів і міжособистісних взаємодій.

Теоретичною основою методики є уявлення про рефлексивність як інтегральну психічну властивість особистості, яка забезпечує здатність суб'єкта до самоаналізу, самоконтролю, осмислення власного досвіду та прогнозування результатів діяльності. Рефлексивність розглядається авторами як важлива умова особистісного розвитку, саморегуляції та ефективної взаємодії з оточенням.

Методика являє собою опитувальник, який містить 27 тверджень. Респонденту пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою. Обробка результатів здійснюється відповідно до ключа методики шляхом підрахунку сумарного показника рефлексивності. Отримані результати дозволяють визначити низький, середній або високий рівень розвитку рефлексивності особистості.

На основі отриманих результатів визначається рівень розвитку рефлексивності: низький, середній або високий. Низький рівень характеризується недостатньою схильністю до самоаналізу та осмислення власних дій, середній рівень свідчить про помірний розвиток рефлексивних здібностей, а високий – про виражену здатність до самоспостереження, самооцінювання та усвідомленого регулювання власної поведінки.

У межах даного дослідження методика була використана для визначення рівня рефлексивності респондентів з метою подальшого аналізу її взаємозв'язку з іншими психологічними характеристиками особистості.

Другою методикою для діагностики виду рефлексії була використана методика *діагностики виду рефлексії* (авт. А.Карпов). У межах концепції рефлексивності А.Карпова виділяють кілька основних форм рефлексії, які

відрізняються часовою спрямованістю та психологічним змістом: ситуативну, ретроспективну та перспективну рефлексію.

*Ситуативна рефлексія* характеризує здатність особистості до усвідомлення та аналізу власної діяльності безпосередньо в момент її здійснення. Вона забезпечує контроль за поточними діями, дає змогу співвідносити власну поведінку з вимогами ситуації та оперативно коригувати її відповідно до змін зовнішніх умов. Високий рівень ситуативної рефлексії свідчить про розвинену здатність людини до самоконтролю, гнучкості мислення та усвідомленого прийняття рішень у процесі діяльності. Низький рівень може проявлятися у недостатньому контролі власних дій, імпульсивності та труднощах адаптації до нових обставин.

*Ретроспективна рефлексія* відображає спрямованість особистості на аналіз уже здійсненої діяльності, власних вчинків, переживань та життєвого досвіду. Вона передбачає осмислення причин успіхів і невдач, оцінювання результатів діяльності та виявлення помилок для їх подальшого врахування. Високий рівень ретроспективної рефлексії сприяє накопиченню досвіду, формуванню адекватної самооцінки та особистісному розвитку. Водночас надмірна зосередженість на минулих подіях може супроводжуватися схильністю до самозвинувачення, тривалих переживань та надмірного самоаналізу.

*Перспективна рефлексія* пов'язана зі здатністю особистості прогнозувати майбутні події та результати власної діяльності. Вона включає процеси планування, передбачення можливих наслідків прийнятих рішень, моделювання майбутніх ситуацій і вибору найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей. Високий рівень перспективної рефлексії свідчить про сформованість навичок цілепокладання, стратегічного мислення та саморегуляції поведінки. Недостатній розвиток цієї форми рефлексії може проявлятися у труднощах планування діяльності, прогнозування наслідків власних дій та постановки довгострокових цілей.

Дослідження зазначених форм рефлексії дозволяє комплексно оцінити особливості самосвідомості особистості, механізми саморегуляції та здатність до усвідомленого управління власною поведінкою в минулому, теперішньому й майбутньому часових вимірах.

Для дослідження особливостей рефлексивних процесів особистості було використано *Диференціальний тест рефлексивності* (ДТР), розроблений Д.Леонтьєвим та Є.М. Осіним. Методика спрямована на вивчення якісно різних аспектів рефлексії та дозволяє диференціювати її продуктивні й непродуктивні форми.

Теоретичною основою методики є уявлення про неоднорідність феномена рефлексії. Автори розглядають рефлексію не лише як механізм самопізнання та саморегуляції, а й як процес, що може виконувати як адаптивні, так і дезадаптивні функції. У зв'язку з цим тест дає змогу оцінити не тільки загальний рівень рефлексивності, а й специфіку рефлексивних процесів особистості.

Диференціальний тест рефлексивності включає три основні шкали. Шкала *системної рефлексії* характеризує здатність особистості усвідомлено аналізувати власні переживання, думки та поведінку, одночасно враховуючи вимоги ситуації та особливості зовнішнього середовища. Системна рефлексія вважається найбільш продуктивною формою рефлексивної діяльності, оскільки забезпечує адекватне саморозуміння, ефективну саморегуляцію та конструктивне вирішення життєвих завдань.

Шкала *інтроспекції* відображає спрямованість уваги людини переважно на власні внутрішні переживання, емоції та думки. Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про схильність до надмірного самозаглиблення та концентрації на внутрішньому світі, що іноді ускладнює адекватне сприйняття зовнішніх обставин.

Шкала *квазірефлексії* характеризує схильність особистості до роздумів, які не пов'язані безпосередньо з актуальною ситуацією або реальними

життєвими завданнями. Квазірефлексія проявляється у схильності до абстрактних міркувань, фантазування та відходу від конкретної діяльності. Високий рівень квазірефлексії може знижувати ефективність поведінки та прийняття рішень.

Методика являє собою опитувальник, що містить низку тверджень, які оцінюються респондентом за шкалою згоди. Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за кожною шкалою окремо. Отримані показники дозволяють визначити структуру рефлексивних процесів особистості та оцінити співвідношення продуктивних і непродуктивних форм рефлексії.

У даному дослідженні “Диференціальний тест рефлексивності” був використаний для вивчення особливостей рефлексивної сфери майбутніх психологів та аналізу взаємозв’язків між різними аспектами рефлексії та іншими психологічними характеристиками досліджуваних.

## **2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів дослідження**

На початковому етапі дослідження було визначено рівень рефлексивності студентів. Результати дослідження за методикою А.Карпова, В.Пономарьової, дозволили виділити три групи: студенти з низьким рівнем рефлексивності – 1 група, із середнім рівнем рефлексивності – 2 група, із високим рівнем рефлексивності – 3 група. Статистична достовірність вираховувалася за критерієм t-Стюдента та становить  $p \leq 0,05$  (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Розподіл студентів – психологів за рівнями рефлексивності (%)**

n = 50

|                   | Досліджувані групи |    |    | p≤0,05       |
|-------------------|--------------------|----|----|--------------|
|                   | 1                  | 2  | 3  |              |
| Стенові показники | 3                  | 5  | 7  | 1 і 2; 1 і 3 |
| Кількість (%)     | 55                 | 33 | 12 |              |

1 група – низький рівень рефлексивності;

2 група – середній рівень;

3 група – високий рівень рефлексивності.

Дані представлені у табл. 2.1 показують, що найбільше студентів входять до 1 групи та мають низький рівень рефлексивності (55 %). Низький рівень рефлексивності визначається невмінням аналізувати власні помилки. Студентам важко розмірковувати над причинами того, що відбувається, у зв'язку з чим, виникають труднощі при плануванні діяльності, постановці цілей та прогнозуванні результатів. Студентів із середнім рівнем рефлексивності, 2 група – 33%, із високим рівнем рефлексивності, 3 група – 12%. Для студентів високого та середнього рівня рефлексивності характерна схильність до контролю та аналізу власної діяльності та дій оточуючих. Вони бачать своє сьогодення у взаємозв'язку з минулим та майбутнім. Їм властиво планувати та прогнозувати свою діяльність. Такі студенти мають основний девіз життя: «тут і зараз».

Далі було проведено дослідження щодо виявлення виду рефлексії, яким володіють студенти з різним рівнем рефлексивності. Виявлено, що студенти з низьким рівнем рефлексивності схильніші до ретроспективної рефлексії (17 %). Ретроспективна рефлексія дозволяє фіксувати схильність суб'єкта до аналізу власних помилок, роздумів над причинами того, що сталося,

передумовами, мотивами, умовами минулої діяльності, її результатами. Даний вид рефлексії проявляється в тому, що суб'єкт часто і довго перебирає в розумі, оцінює минулі події, схильний аналізувати свої помилки та промахи, розмірковувати над причинами своїх невдач.

Схильність до ситуативної рефлексії продемонстрували 15% студентів із середнім та 12% з високим рівнем рефлексивності. Ситуативна рефлексія забезпечує безпосередню включеність суб'єкта до ситуації, критичне осмислення поточної діяльності та її елементів. Ситуативна рефлексія дозволяє за необхідності координувати, контролювати та коригувати хід виконання діяльності відповідно до змінних умов. Зовнішніми проявами ситуативної рефлексії є такі характеристики: час обмірковування суб'єктом поточної діяльності; частота звернення до обмірковування того, що відбувається, і розтягнутість цього процесу в часі; ретельність підготовки ухвалення рішення; схильність суб'єкта до самоаналізу.

Схильність до перспективної рефлексії продемонстрували 18% студентів із середнім та 20% з високим рівнем рефлексивності. Перспективна рефлексія включає в себе аналіз схильності суб'єкта до роздумів про майбутню діяльність, планування, уявлень про мету і майбутні результати, вибір найбільш ефективних способів виконання, прогнозування ймовірного результату діяльності. Поведінковою характеристикою перспективної рефлексії може бути ретельне планування деталей, мають значення для виконання майбутньої діяльності, занепокоєння майбутньому (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Види рефлексії (за групами, у % співвідношенні)**

n = 76

| Види рефлексії | Досліджувані групи |    |    |
|----------------|--------------------|----|----|
|                | 1                  | 2  |    |
| Ретроспективна | 17                 | 5  | 2  |
| Ситуативна     | 6                  | 15 | 12 |
| Перспективна   | 5                  | 18 | 20 |

Таким чином, дослідження показників рефлексивності студентів визначило три групи: низький, середній та високий рівень рефлексивності. Низький рівень рефлексивності проявляється у невмінні аналізувати власні помилки, планувати діяльність, ставити цілі та прогнозувати результати діяльності. Студенти з низьким рівнем рефлексивності схильні до ретроспективної рефлексії. Студенти з високим та середнім рівнем рефлексивності схильні до контролю та аналізу власної діяльності та дій оточуючих. Вони бачать своє сьогодення у взаємозв'язку з минулим та майбутнім. Їм властиво планувати та прогнозувати свою діяльність. Студенти із середнім та високим рівнем рефлексивності схильні до ситуативної та перспективної рефлексії. Позитивну динаміку рефлексивності студентів можна розглядати як потенціал інтернальності, самостійності, здатності до аналізу та вирішення проблем.

Як вже зазначалося у вступі, у дослідженні взяли участь 50 студентів – майбутніх психологів та 26 осіб – студентів інших спеціальностей. У ході дослідження передбачалося, що рівень розвитку рефлексивності у студентів-психологів буде вищим у порівнянні зі студентами інших спеціальностей. Ця гіпотеза ґрунтувалася на тому, що професійна діяльність психолога безпосередньо пов'язана з постійною взаємодією з людьми, необхідністю аналізу власної поведінки, емоційних станів та розуміння переживань інших

людей. Отже, навчання з психологічного напрямку має сприяти вищому розвитку рефлексивних здібностей особистості.

Для перевірки висунутої гіпотези було проведено порівняння двох незалежних груп – студентів-психологів та студентів інших спеціальностей. Як метод математично-статистичної обробки даних використовувався критерій t - Стюдента для незалежних вибірок, що дозволяє визначити наявність або відсутність статистично значущих відмінностей між середніми значеннями показників у досліджуваних групах. Результати аналізу представлені у таблиці 2.3.

Згідно з отриманими даними, середнє значення рівня рефлексивності у групі студентів-психологів становило  $3,867 \pm 2,315$ , тоді як у групі студентів інших спеціальностей –  $3,967 \pm 1,474$ . Емпіричне значення критерію t - Стюдента становило  $t = - 0,2$  за рівня значущості  $p = 0,843$ , що перевищує критичне значення  $p < 0,05$ . Це свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між групами, що досліджуються, за загальним рівнем рефлексивності.

Отже, спочатку висунута гіпотеза дослідження не підтвердилася. Можна припустити, що специфіка професійної підготовки студентів-психологів на цьому етапі навчання ще істотно не впливає на формування більш високого рівня рефлексивності порівняно з студентами інших напрямів підготовки. Крім того, розвиток рефлексивності може залежати не тільки від професійної спеціалізації, а й від індивідуально-психологічних особливостей особистості, життєвого досвіду, умов соціального середовища та особливостей сучасної освітньої ситуації.

Аналіз результатів показав, що найнижчі показники були отримані за шкалою «Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми». Це свідчить про те, що учасники дослідження меншою мірою схильні аналізувати особливості міжособистісної взаємодії, оцінювати власну поведінку у комунікації та осмислювати стосунки з оточуючими людьми.

Ймовірно, ця тенденція може бути пов'язана із соціальними умовами останніх років. Зокрема, значний вплив мала ситуація, пов'язана з військовими діями на території України. Внаслідок цього було суттєво обмежено можливості безпосереднього міжособистісного спілкування: традиційний формат навчання був частково чи повністю замінений дистанційним, скоротилася кількість очних заходів, знизилася інтенсивність соціальних контактів. Подібні зміни могли призвести до зменшення потреби в активній комунікації та, відповідно, до зниження рівня осмислення міжособистісної взаємодії.

Найбільш високі показники було виявлено за шкалою «Розгляд майбутньої діяльності». Отримані результати дозволяють припустити, що в сучасних умовах невизначеності та постійних соціальних змін студенти частіше звертаються до роздумів про власне майбутнє, професійний розвиток та життєві перспективи. Необхідність адаптації до умов життя, що швидко змінюються, сприяє більш активному плануванню і прогнозуванню подальшої діяльності, що відображається в підвищеному рівні рефлексії, спрямованої на майбутнє.

*Таблиця 2.3*

**Порівняння рівня рефлексивності студентів-психологів та студентів інших спеціальностей**

$n = 76$

| Респонденти              | Рівень рефлексивності осіб, (%) |          |         |
|--------------------------|---------------------------------|----------|---------|
|                          | Низький                         | Середній | Високий |
| Психологи                | 46,7                            | 43,3     | 10      |
| Інші спеціальності       | 33,3                            | 66,7     | 0       |
| Загальні дані по вибірці | 40                              | 55       | 5       |

Таблиця 2.4

**Емпіричні значення критерію Т-Ст'юдента для незалежних вибірок**

n = 76

| Шкала                    | Середнє<br>значення у<br>групі<br>психологів | Середнє<br>значення у<br>групі «інші<br>спеціальності» | Емпіричне<br>значення<br>критерія | Рівень<br>значущості |
|--------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Рівень<br>рефлексивності | 3,867 ± 2,315                                | 3,967 ± 1,474                                          | - 0,2                             | 0,843*<br>P < 0,05   |

Таблиця 2.5

**Результати дослідження видів рефлексивності студентів-психологів та студентів інших спеціальностей**

n = 76

| Середнє арифметичне за<br>шкалою                      | Студенти-психологи                     | Студенти<br>інших<br>спеціальностей    |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------|
| Ретроспективна рефлексія<br>діяльності                | 34,1<br>Інтервал [20; 46]<br>Розмах 26 | 33,3<br>Інтервал [23; 46]<br>Розмах 2  |
| Рефлексія нинішньої<br>діяльності                     | 33,7<br>Інтервал [20;51]<br>Розмах 31  | 33,9<br>Інтервал [24; 45]<br>Розмах 21 |
| Розгляд майбутньої<br>діяльності                      | 39,2<br>Інтервал [25;51]<br>Розмах 26  | 38,8<br>Інтервал [25; 48]<br>Розмах 23 |
| Рефлексія спілкування та<br>взаємодії з іншими людьми | 32,1<br>Інтервал [22;51]<br>Розмах 29  | 34,5<br>Інтервал [22; 44]<br>Розмах 22 |

Отже, аналіз даних таблиці 2.5 показує, що найменше середнє арифметичне вийшло за шкалою «Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми». Можна припустити, що це обумовлено ситуацією, що склалася в Україні, пов'язаною з війною. Були обмежені соціальні контакти, традиційний формат навчання було замінено дистанційним, було припинено різні активні заходи очної взаємодії, зокрема масового характеру та інше. Найбільше

середнє арифметичне значення виявлено за шкалою «Розгляд майбутньої діяльності». Тобто в реаліях сучасності, пов'язаних із змінами в житті та професійній діяльності, що постійно відбуваються, люди частіше намагаються розмірковувати про своє майбутнє, заглядати в майбутнє.

*Результати дослідження за опитувальником «Диференціальний тип рефлексії»* (авт. Д.Леонтева та ін.) дозволили діагностувати три форми рефлексії, кожна з яких являє собою різні процеси: зосередження на власних станах (інтроспекція), фантазування, відірване від реалій (квазірефлексія), а також процес, який об'єднує ці два полюси в інтегральний і продуктивний механізм саморегуляції – системна рефлексія, яка ґрунтується на самодистанціюванні і погляду на себе з боку.

Таблиця 2.6.

**Результати дослідження типів рефлексії у студентів-психологів та студентів інших спеціальностей**

n = 76

| Тип рефлексії            | Студенти-психологи, % | Студенти інших спеціальностей, % | t     | P    |
|--------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------|------|
| Системна рефлексія       | 18                    | 66                               | 6,435 | 0,00 |
| Інтроспективна рефлексія | 53                    | 17                               | 2,175 | 0,01 |
| Квазірефлексія           | 32                    | 17                               | –     | –    |

Аналізуючи результати, можна зазначити, що системна рефлексія домінує у групі студентів інших напрямків підготовки осіб (66%). У групі студентів діагностовано 18% досліджуваних з системною рефлексією. У студентів виражена інтроспективна рефлексія (53%), далі йде квазірефлексія, яка відмічена у 32% досліджуваних.

Статистичні відмінності у даних групах перевірялися з допомогою  $t$ -критерія Стюдента. Середні показники у групі студентів та інших спеціальностей відрізняються за типом «системна рефлексія» ( $t = 6,435$   $p = 0,00$ ), що доводить якісну достовірність відмінностей поряд з кількісною.

Схожі кількісні показники дані групи молодих людей мають за інтроспективним та квазірефлексивним формам самосвідомості. Інтроспекція складає 17% у студентів інших спеціальностей та 19% студентів-психологів, квазірефлексією характеризуються відповідно 17% і 20%. Дані, підтверджені різницею середніх за типом домінуючої інтроспективної рефлексії у студентів інших спеціальностей та студентів-психологів ( $t = 2,175$   $p = 0,01$ ). Коментуючи результати, важливо враховувати роль рефлексії у регуляції життєдіяльності студентів. Визначаючи її як провідну у формуванні свідомості, ми можемо відмітити її вплив на ціннісно-сміслову сферу життєдіяльності сучасного студента. Так, системна рефлексія, яка виявилася маловираженою формою свідомості у більшості студентства, стає результатом здобуття автономності у сучасному світі, де доводиться враховувати велику кількість не лише внутрішніх, а й зовнішніх сил, які скеровують особистість в одному чи іншому напрямленні.

Свідома рефлексія стає тим важливим компонентом, який супроводжує велику міру відповідальності людини перед самою собою, яка називається самостійністю чим і характеризуються наші групи досліджуваних. Не можна не відмітити інтроспективну форму самосвідомості у більшості (53%) студентів. Вона являє собою процес концентрації на власних переживаннях, пов'язана із зосередженістю на власному стані і переживанні з приводу актуальної ситуації, виступає проміжним ланцюгом між системною рефлексією і квазірефлексією.

У нинішнього студентства відмічається часто несформованість професійних пріоритетів, продиктованих неусвідомленістю виборів і мінливість не лише професійних, але й особистісних бажань. З кожним

поколінням процес дорослішання стає все більш затягнутим у часі і супроводжується впливом різних факторів, як зовнішніх так і внутрішніх. У тих, хто вибрав професію не зовсім продумано, у подальшому часто виникають труднощі: одні не справляються з навчанням, інші – розчаровуються у спеціальності або сумніваються у правильності вибору ВНЗ.

Адаптація до нового статусу на початкових стадіях навчання може супроводжуватися негативними переживаннями, пов'язаними із невмінням здійснювати саморегулювання власної поведінки та діяльності. Стан може загострюватися у зв'язку із відсутністю звичного щоденного контролю педагогів або батьків, пошуком оптимального режиму праці і відпочинку у нових умовах, а також налагоджуванням побуту і самообслуговування особливо при переході із домашніх умов до гуртожитку.

Можливо для групи студентів настає переломний момент, коли доводиться розбиратися що для них є важливим і цінним. Зверненість до власної персони може характеризувати процес поглибленого самопізнання, який бере свій початок у юнацтві. Разом із тим, виражена присутність двох інших форм рефлексивної діяльності у групи студентів може говорити про те, що дана категорія молодих людей ще поки не інтегрувала ці процеси в єдину об'ємну і багатогранну характеристику, яка носить назву системної рефлексії.

### **2.3. Практичні рекомендації, шляхи та програма формування й розвитку рефлексивності у майбутніх психологів**

Виявлені на етапі емпіричного вивчення диспропорції у метакогнітивному профілі студентів актуалізують потребу у переході від констатації фактів до активного формувального втручання. Зафіксований розрив між високою схильністю до самоспостереження та низьким рівнем здатності генерувати конструктивні інсайти свідчить про те, що майбутні

психологи перебувають у стані своєрідної рефлексивної пастки. Вони накопичують внутрішню напругу і не володіють дієвим інструментарієм для її екологічного опрацювання. Подолання цього дефіциту неможливе шляхом екстенсивного збільшення академічних годин на вивчення теоретичних дисциплін. Як зазначає К. Мілютіна у своїх працях з теорії групової роботи, особистісні та метакогнітивні новоутворення кристалізуються виключно в умовах спеціально організованого, безпечного, але фруструючого досвіду, який найефективніше моделюється у форматі соціально-психологічного тренінгу [35].

Спираючись на результати емпіричного аналізу, принципи особистісно-діяльнісного підходу та концепцію рефлексивної практики, було розроблено комплексну програму психологічного тренінгу «Метакогнітивний архітектор: від румінації до професійного інсайту». Головною метою запропонованої програми є гармонізація структури професійної самосвідомості студентів-психологів шляхом трансформації деструктивного самокопання у продуктивну рефлексію, а також розширення меж їхньої когнітивної гнучкості.

Програма розрахована на здобувачів вищої освіти третього-четвертого курсів. В цей період відбувається первинне зіткнення з клієнтською практикою, що супроводжується кризою компетентності. Загальний обсяг тренінгового циклу становить 24 академічні години, які розподілені на вісім тематичних зустрічей. Тривалість однієї сесії (3 години) є оптимальною для запуску групової динаміки, подолання первинного опору учасників та занурення у глибинні процеси самоаналізу без ефекту надмірної емоційної виснаженості.

Архітектурна логіка тренінгової програми вибудована за принципом концентричного поглиблення. Від базового розпізнавання власних станів учасники поступово рухаються до складного мета-аналізу професійних ситуацій. Для забезпечення чіткого розуміння структури формувального втручання, тематичний план та методичне наповнення програми наведено у

таблиці 2.1.

Початковий модуль виконує функцію контейнерування базової тривоги учасників. Як показало дослідження, студенти схильні до жорсткого самоконтролю та бояться здатися некомпетентними в очах колег. Перші зустрічі присвячені легалізації права на помилку. Завдяки використанню метафоричних асоціативних карт майбутні фахівці отримують безпечний інструмент для екстеріоризації своїх прихованих страхів щодо професійної непридатності. Усвідомлення того факту, що подібні сумніви переживають всі члени групи, різко знижує рівень екзистенційної самотності студента і вивільняє психічну енергію.

Занурення у простір групової роботи неминуче супроводжується актуалізацією потужних психологічних захистів. Зіштовхуючись із необхідністю відкрито говорити про власні дефіцити, майбутні фахівці схильні вдаватися до інтелектуалізації та раціоналізації, підміняючи справжнє проживання почуттів сухим цитуванням психологічних теорій. Завданням групової матриці на цьому етапі є поглинання та трансформація нормативного опору. Здобувачі проходять складний шлях від конкурентної закритості до формування істинної групової згуртованості. Ефект дзеркального відображення, коли учасник бачить власні викривлення у реакціях інших членів групи, запускає найглибші рефлексивні процеси, дозволяючи обійти свідомий контроль та доторкнутися до витіснених переживань.

Наступний, емоційно-регулятивний етап тренінгу спрямований на роботу з найгострішим дефіцитом вибірки – розривом між інтенсивністю рефлексії та здатністю до інсайту. Учасники на практиці вчать розрізняти моменти, коли вони конструктивно аналізують свій досвід, і моменти, коли вони провалюються у виснажливу румінацію. З цією метою у програму інтегровано техніки когнітивного розтотожнення, запозичені з терапії прийняття та відповідальності (АСТ). Зарубіжні дослідження, адаптовані С. Хейсом, доводять, що навичка спостерігати за своїми тривожними думками як за

зовнішніми об'єктами, не зливаючись із ними, є найшвидшим шляхом до зупинки непродуктивного самокопання [36]. Тренер пропонує студентам спеціальні вправи на заземлення та усвідомлену присутність у моменті «тут і тепер», допомагаючи повернути контроль над власною увагою та підготувати ґрунт для появи справжнього, незамутненого афектами інсайту.

Когнітивне розтотожнення виявиться малоефективним без підключення соматичного компонента усвідомленості. Тривала румінація завжди має своє тілесне представлення у вигляді м'язових панцирів, зміни патернів дихання та загальної скутості. Продуктивний професійний інсайт неможливий без тілесної рефлексії. Емоційно-регулятивний блок тренінгу насичується вправами на бодісканінг. Навчаючись фіксувати найменші зміни у власному тілі у відповідь на стресові стимули, студенти отримують додатковий, надійний інструмент верифікації своїх справжніх емоцій, що знижує ймовірність їхнього витіснення.

Центральним та найбільш об'ємним є когнітивно-поведінковий модуль, який апелює до результатів за опитувальником когнітивної гнучкості (CFI). Оскільки дослідження виявило у студентів тенденцію до функційної закріпленості та розгубленості у непередбачуваних ситуаціях, цей етап насичений симуляційними рольовими іграми з жорсткими правилами. Наприклад, під час відпрацювання навичок консультування студенту-консультанту свідомо дається інструкція вести бесіду в тій терапевтичній парадигмі, яка йому особисто не подобається, або ж захищати точку зору клієнта, чиї цінності викликають у нього внутрішній опір. Така штучна фрустрація звичних патернів мислення руйнує стереотипи і змушує психіку шукати альтернативні способи розв'язання проблеми. Метод «Акваріуму», коли двоє учасників ведуть бесіду, а решта групи мовчки спостерігає за ними ззовні, щоб потім надати розгорнутий зворотний зв'язок, є блискучим тренажером децентрації. Спостерігаючи за роботою колеги, студент вчиться відокремлювати об'єктивну реальність від власних проєкцій.

Успішність реалізації описаних когнітивно-поведінкових інтервенцій залежить від професійної позиції самого ведучого програми. У форматі рефлексивного тренінгу викладач змушений повністю відмовитися від звичної дидактичної ролі носія абсолютної істини, переходячи у позицію фасилітатора та емоційного контейнера. Тренер свідомо демонструє групі власну вразливість, він може відкрито визнавати свої помилки під час рольових симуляцій, демонструючи екологічний спосіб поводження з професійною невдачею. Така рефлексивна прозорість ведучого знімає стигму з процесу помиляння. Студенти отримують наочну, живу модель поведінки зрілого фахівця, який спирається не на ілюзію власної ідеальності, а на здатність витримувати напругу невизначеності та гнучко перебудовувати свої гіпотези.

Завершальний інтегративний модуль спирається на формат балінтовських груп, який вважається золотим стандартом профілактики вигорання у професіях формату «людина-людина». Навчальна супервізія в колі рівних має унікальний психотерапевтичний потенціал для студентів [34]. На цьому етапі учасники тренінгу приносять для обговорення свої реальні труднощі або ситуації з навчальної практики. Завдання групи полягає не в тому, щоб дати експертну пораду, а в тому, щоб поділитися своїми резонуючими почуттями та фантазіями щодо почутого кейсу. Глибокий, екологічний обмін метафорами призводить до розширення професійного світогляду доповідача, перетворюючи його попередню тривогу на глибокий інсайт щодо природи клієнтського опору або власного контрперенесення.

Будь-яке формувальне втручання потребує чіткої системи верифікації результатів, щоб уникнути підміни реальних метакогнітивних змін тимчасовим емоційним катарсисом учасників. Оцінка ефективності впровадженої програми передбачає пролонгований моніторинг. Окрім стандартного пост-тестування за допомогою методик SRIS та CFI одразу після завершення циклу, виправданим є проведення відстроченого діагностичного зрізу через два-три місяці. Це дозволяє зафіксувати стабільність утворених

метакогнітивних патернів. Крім кількісних метрик, значення має якісний контент-аналіз фінальних есе або звітних портфоліо здобувачів. Маркером успіху виступає зміна семантики їхніх текстів, перехід від зовнішньо-обвинувачувальних чи фаталістичних конструкцій до глибоких, авторських, самовідповідальних формулювань.

Впровадження запропонованої тренінгової програми є центральним, але не єдиним елементом у системі формування професійної рефлексивності. Вирішення задачі потребує синхронізації зусиль на рівні всієї освітньої екосистеми закладу вищої освіти. Тому, окрім безпосередньої тренінгової роботи, вважаю за доцільне сформулювати низку стратегічних практичних рекомендацій для різних суб'єктів навчально-виховного процесу.

На рівні викладацького складу критично важливою є зміна парадигми оцінювання самостійної роботи здобувачів. Як було з'ясовано під час теоретичного аналізу, ефективним інструментом розвитку інсайту є ведення студентами рефлексивних журналів за підсумками кожної пройденої практики або складного семінарського заняття. Цей інструмент працює за умови надання викладачем формативного зворотного зв'язку. Наставникам рекомендується відмовитися від сухої бальної оцінки таких робіт. Замість того, щоб вказувати студенту на правильність чи неправильність його думок, викладач має ставити на полях щоденника відкриті, Сократівські запитання, які спонукатимуть майбутнього фахівця до подальшого заглиблення у свої переживання. Діалогічний стиль коментування перетворює формальний звіт на живий акт самопізнання.

Розширення рефлексивних практик у межах класичного академічного середовища актуалізує складні етичні дилеми. Впровадження елементів самопізнання робить межу між освітнім процесом та психотерапією тонкою. Керівництво факультетів та викладацький склад мають проявляти екологічність, аби не перетворити стимулювання рефлексивності на примусове оголення душі студента перед екзаменатором. Здобувач освіти

повинен мати право самостійно визначати глибину саморозкриття у своїх щоденниках чи під час групових дискусій, не побоюючись зниження академічного балу за відмову ділитися травматичним досвідом. Забезпечення такої базової психологічної безпеки є фундаментом, без якого неможливо побудувати довірливий простір для професійного становлення.

До шляхів формування рефлексивності студентів-психологів належать:

*1. Організація рефлексивної діяльності в навчальному процесі*

- ✓ ведення рефлексивних щоденників;
- ✓ написання есе та самоаналіз навчальних досягнень;
- ✓ обговорення власного досвіду під час семінарів і практичних занять.

*2. Використання активних та інтерактивних методів навчання*

- ✓ тренінги особистісного зростання;
- ✓ рольові та ділові ігри;
- ✓ аналіз професійних ситуацій (кейс-метод);
- ✓ групові дискусії та дебати.

*3. Розвиток навичок самопізнання і самооцінки*

- ✓ психологічна діагностика особистісних якостей;
- ✓ вправи на усвідомлення власних емоцій, мотивів і поведінки;
- ✓ формування адекватної самооцінки та самоконтролю.

*4. Залучення до практичної психологічної діяльності*

- ✓ проходження навчальної та виробничої практики;
- ✓ супервізія та інтервізія;
- ✓ аналіз власних професійних дій і помилок.

*5. Створення рефлексивного освітнього середовища*

- ✓ атмосфера довіри та відкритості;
- ✓ підтримка суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом;
- ✓ заохочення до самостійного прийняття рішень та відповідальності за них.

#### *6. Застосування психологічних тренінгів*

- ✓ тренінги розвитку рефлексії;
- ✓ комунікативні тренінги;
- ✓ тренінги емоційного інтелекту та саморегуляції.

#### *7. Науково-дослідницька діяльність*

- ✓ участь у наукових проєктах;
- ✓ виконання дослідницьких завдань;
- ✓ аналіз та інтерпретація результатів власних досліджень.

Отже, формування рефлексивності студентів-психологів є комплексним процесом, що передбачає поєднання навчальної, практичної, дослідницької та особистісно-розвивальної діяльності, спрямованої на усвідомлення власних професійних і особистісних особливостей та їхнє вдосконалення.

### **Висновки до 2 розділу**

Проведене дослідження дозволило виявити особливості розвитку рефлексивності у студентської молоді та визначити домінуючі форми рефлексивної діяльності. Встановлено, що переважна частина студентів характеризується низьким рівнем рефлексивності, що проявляється у недостатній здатності до аналізу власних дій, планування діяльності та прогнозування її результатів. Водночас студенти із середнім і високим рівнями рефлексивності демонструють схильність до самоаналізу, контролю власної поведінки та усвідомленого планування майбутньої діяльності.

Результати дослідження показали, що для студентів із низьким рівнем рефлексивності більш характерною є ретроспективна рефлексія, тоді як для студентів із середнім і високим рівнями переважають ситуативна та перспективна форми рефлексії. Це свідчить про їхню здатність не лише аналізувати поточні події, а й прогнозувати майбутні результати власної діяльності.

Порівняльний аналіз студентів-психологів та студентів інших спеціальностей не виявив статистично значущих відмінностей за загальним рівнем рефлексивності, що не підтвердило висунуту гіпотезу дослідження. Отримані результати дають підстави припустити, що розвиток рефлексивності визначається не лише професійною підготовкою, а й комплексом індивідуально-психологічних та соціальних чинників.

Дослідження також засвідчило, що найнижчі показники характерні для рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, тоді як найвищі — для рефлексії, спрямованої на майбутню діяльність. Це може бути пов'язано з сучасними соціальними умовами, зокрема наслідками воєнного стану та трансформацією форм міжособистісної взаємодії.

Аналіз диференціальних типів рефлексії показав переважання інтроспективної рефлексії серед студентів-психологів та системної рефлексії серед студентів інших спеціальностей. Водночас недостатня вираженість системної рефлексії у значної частини студентської молоді свідчить про незавершеність процесів особистісного та професійного самовизначення.

Отже, рефлексивність є важливим чинником особистісного розвитку студентів, формування їхньої самостійності, відповідальності та здатності до ефективної саморегуляції. Отримані результати підкреслюють необхідність створення в освітньому середовищі умов для цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь, що сприятиме успішному професійному становленню.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі вирішено актуальне науково-практичне завдання, що полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності професійної рефлексивності майбутніх психологів, емпіричному виявленні специфіки її прояву на етапі фахової підготовки та розробці дієвої програми її цілеспрямованого формування. Результати проведеного дослідження дають підстави для висновків.

На основі теоретико-методологічного аналізу наукової літератури доведено, що рефлексивність становить інтегральне, складне метакогнітивне утворення особистості, яка виступає стійкою властивістю психіки, що гарантує фахівцеві здатність до об'єктивного самоаналізу, моніторингу інтелектуальних операцій та управління власною поведінкою. Визначено багатовимірну структуру досліджуваного феномену, яка охоплює когнітивно-інтелектуальний, емоційно-регулятивний, мотиваційно-цільовий, комунікативно-соціальний та ціннісно-смісловий компоненти. Гармонійна взаємодія вказаних складових забезпечує перехід особистості від деструктивного самокопання (румінації) до конструктивного інсайту.

Обґрунтовано провідну роль рефлексивності у структурі професійної діяльності психолога. Встановлено, що специфіка фаху типу «людина-людина» перетворює саму особистість консультанта на головний інструмент психологічного впливу. Процес фахового становлення студента супроводжується інтенсивними нормативними кризами, деконструкцією ілюзій щодо професії та зіткненням із власними емоційними дефіцитами. Без розвиненого рефлексивного апарату майбутній фахівець неминуче переносить власні непропрацьовані травми на клієнта через механізми проєкції та контрперенесення. Виокремлено ключові зовнішні та внутрішні чинники розвитку професійного самоусвідомлення, серед яких вирішальне значення має спеціально організоване, безпечне, але фруструюче діалогічне середовище

закладу вищої освіти.

Проведене дослідження дозволило виявити особливості розвитку рефлексивності у студентської молоді та визначити домінуючі форми рефлексивної діяльності. Встановлено, що переважна частина студентів характеризується низьким рівнем рефлексивності, що проявляється у недостатній здатності до аналізу власних дій, планування діяльності та прогнозування її результатів. Водночас студенти із середнім і високим рівнями рефлексивності демонструють схильність до самоаналізу, контролю власної поведінки та усвідомленого планування майбутньої діяльності.

Результати дослідження показали, що для студентів із низьким рівнем рефлексивності більш характерною є ретроспективна рефлексія, тоді як для студентів із середнім і високим рівнями переважають ситуативна та перспективна форми рефлексії. Це свідчить про їхню здатність не лише аналізувати поточні події, а й прогнозувати майбутні результати власної діяльності.

Порівняльний аналіз студентів-психологів та студентів інших спеціальностей не виявив статистично значущих відмінностей за загальним рівнем рефлексивності, що не підтвердило висунуту гіпотезу дослідження. Отримані результати дають підстави припустити, що розвиток рефлексивності визначається не лише професійною підготовкою, а й комплексом індивідуально-психологічних та соціальних чинників.

Дослідження також засвідчило, що найнижчі показники характерні для рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми, тоді як найвищі — для рефлексії, спрямованої на майбутню діяльність. Це може бути пов'язано з сучасними соціальними умовами, зокрема наслідками воєнного стану та трансформацією форм міжособистісної взаємодії.

Аналіз диференціальних типів рефлексії показав переважання інтроспективної рефлексії серед студентів-психологів та системної рефлексії серед студентів інших спеціальностей. Водночас недостатня вираженість

системної рефлексії у значної частини студентської молоді свідчить про незавершеність процесів особистісного та професійного самовизначення.

Отже, рефлексивність є важливим чинником особистісного розвитку студентів, формування їхньої самостійності, відповідальності та здатності до ефективної саморегуляції. Отримані результати підкреслюють необхідність створення в освітньому середовищі умов для цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь, що сприятиме успішному професійному становленню майбутніх фахівців.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2009. 464 с. URL: <https://lnk.ua/A9Y3sn3SS>
2. Горностай П. П. Консультативна психологія : Теорія і практика проблемного підходу. – 2-ге вид., перероб. і допов. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Київ : Ніка-Центр, 2025. – 416 с. URL: <https://lnk.ua/XOWZxlwkW>
3. Дьюї Дж. Демократія і освіта / пер. з англ. М. Олійник. Львів : Літопис, 2003. 294 с.
4. Заїка Є. В., Зімовін О. І. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання: «рефлексивність» та «рефлексія». Психологія і суспільство. 2014. № 2. С. 92–100. URL: <https://lnk.ua/S6Kxtpspi>
5. Кизима О. В. Психологічні умови формування рефлексивної компетентності студентів-психологів. Проблеми сучасної психології. 2022. Вип. 55. С. 88–97.
6. Климчук В. О. Математичні методи у психології : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2009. 288 с.
7. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734643/>
8. Мушкевич М. І. Супервізія : навч. посіб. (до курсу «Супервізія») / Мирослава Іванівна Мушкевич. – Луцьк : Вежа-Друк, 2022. – 188 с. URL: <https://lnk.ua/62LBm5TEE>
9. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2004. 192 с. URL: [http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/ps\\_26.pdf](http://elcat.pnpu.edu.ua/docs/ps_26.pdf)
10. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія та саморегуляція мислення практичного психолога. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. 215 с.

11. Радчук Г. К. Освітнє середовище як чинник розвитку професійної рефлексії. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2005. Т. 7, вип. 3. С. 268–275.
12. Роджерс К. Становлення особистості. Погляд на психотерапію / пер. з англ. Київ : Либідь, 2004. 450 с.
13. Савченко Т. В. Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 1. С. 134–139.
14. Семиченко В. А. Психологія особистості. Київ : Видавець Есенова, 2001. 427 с.
15. Синишина В. М. Професійна ідентичність майбутніх практичних психологів: теоретико-методологічний аспект. Психологія і суспільство. 2019. № 2. С. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-89-7>.
16. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с. URL: <https://lnk.ua/0RCNs88va> (дата звернення: 14.03.2026).
17. Туриніна О. Л. Методологія та методи психологічного дослідження: навч.- метод. посіб. / О. Л. Туриніна. — Київ : ДП “Вид. дім “Персонал”, 2018. – 206 с. – Бібліогр.: с. 199–205.
18. Федориняк О. Тренінг як засіб формування професійної рефлексії майбутнього практичного психолога. Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. 2007. Вип. 10. С. 145–152.
19. Чепелєва Н. В. Психологічна культура майбутнього фахівця. Психологія і суспільство. 2004. № 4. С. 45–56.
20. Чепелєва Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. Педагогіка і психологія. 2018. № 1. С. 71–77.

21. Хейс С. К., Сміт С. В. Звільніться від думок – почніть жити. Терапія прийняття і відповідальності / пер. з англ. Київ : Ростислав Бурлака, 2021. 312 с.
22. Ялом І. Дар психотерапії / пер. з англ. Зеніна І. Видавництво Ростислава Бурлаки, 2024. 384 с.
23. Bruno A., Dell'Aversana G. Reflective Practice for Psychology Students: The Use of Reflective Journal Feedback in Higher Education. *Psychology Teaching Review*. 2017. Vol. 16, No. 2. P. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.1177/1475725716686288> .
24. Dennis J. P., Vander Wal J. S. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*. 2010. Vol. 34, No. 3. P. 241–253. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
25. Givropoulou D., Tseliou E. Developing Reflexivity through Group Processes in Psychotherapy Training: An Interpretative Phenomenological Analysis of Systemic Family Therapy Trainees' Experience. *Family Process*. 2021. Vol. 60, No. 2. P. 346–360. DOI: <https://doi.org/10.1111/famp.12600> .
26. Givropoulou D., Tseliou E. Developing Reflexivity through Group Processes in Psychotherapy Training: An Interpretative Phenomenological Analysis of Systemic Family Therapy Trainees' Experience. *Journal of Marital and Family Therapy*. 2021. Vol. 47, No. 3. P. 657–673. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32970338>
27. Grant A. M., Franklin J., Langford P. The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality: an International Journal*. 2002. Vol. 30, No. 8. P. 821–835. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.8.821>
28. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.

29. Kolb D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education, 2015. 390 p.
30. Mohamed M., Rashid R. A., Alqaryouti M. H. Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 894123. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894123> .
31. Nolen-Hoeksema S., Wisco B. E., Lyubomirsky S. Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3, No. 5. P. 400–424. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
32. Schön D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 374 p. URL: <https://lnk.ua/pLQ4Geh5V>
33. Schraw G., Dennison R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994. Vol. 19, No. 4. P. 460–475. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

## ДОДАТКИ

### *Методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова*

Методика діагностики рівня рефлексивності, розроблена А. Карповим, є одним із найбільш поширених психодіагностичних інструментів для вивчення рефлексивних процесів особистості. Вона спрямована на визначення здатності людини до самоаналізу, осмислення власної діяльності, поведінки, емоційних станів та взаємодії з оточенням.

Основною метою методики є оцінка рівня розвитку рефлексивності як важливої характеристики особистості, що забезпечує усвідомлене ставлення до власних дій та вчинків. Методика дозволяє виявити, наскільки людина схильна аналізувати минулий досвід, оцінювати власну поведінку в поточній ситуації та прогнозувати результати майбутньої діяльності.

Теоретичною основою методики є уявлення про рефлексію як психічний механізм самопізнання та саморегуляції. На думку автора, рефлексивність проявляється у здатності особистості звертати увагу на власні внутрішні процеси, критично оцінювати результати діяльності та коригувати поведінку відповідно до ситуації.

Методика являє собою опитувальник, що складається приблизно з 27 тверджень. Досліджуваному пропонується оцінити ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від повної незгоди до повної згоди. Питання стосуються особливостей самоаналізу, планування діяльності, оцінки власних помилок, а також розуміння поведінки інших людей.

У структурі методики виділяють кілька компонентів рефлексивності:

*ретроспективну рефлексію* – аналіз власних дій і переживань у минулому;

*ситуативну рефлексію* – усвідомлення поведінки в поточній діяльності;

*перспективну рефлексію* – здатність прогнозувати та планувати майбутні дії;

*комунікативну рефлексію* – розуміння внутрішнього стану та поведінки інших людей у процесі спілкування.

Проведення дослідження можливе як в індивідуальній, так і в груповій формі. Середня тривалість виконання методики становить 15–20 хвилин. Важливою умовою отримання достовірних результатів є щирість відповідей досліджуваних та відсутність зовнішнього тиску під час тестування.

Обробка результатів здійснюється шляхом підрахунку сумарної кількості балів відповідно до ключа методики. Отримані показники дозволяють визначити низький, середній або високий рівень рефлексивності. Низький рівень свідчить про недостатню схильність до самоаналізу та осмислення власної діяльності. Середній рівень характеризується ситуативним проявом рефлексії. Високий рівень відображає виражену здатність особистості до глибокого самоаналізу, самоконтролю та усвідомленого регулювання поведінки.

Методика А. В. Карпова широко застосовується у психологічних дослідженнях, педагогічній практиці, професійному консультуванні та вивченні особистісного розвитку. Її перевагами є простота використання, можливість комплексного аналізу різних аспектів рефлексії та достатній рівень інформативності результатів. Водночас методика залежить від суб'єктивності самооцінки досліджуваних, що необхідно враховувати під час інтерпретації отриманих даних.

### **Інструкція**

Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки воно відповідає вашій звичній поведінці та способу мислення.

Використайте таку шкалу:

- 1 – зовсім не згоден(на)
- 2 – не згоден(на)
- 3 – скоріше не згоден(на)
- 4 – важко відповісти
- 5 – скоріше згоден(на)
- 6 – згоден(на)

7 – повністю згоден(на)

*Твердження*

1. Після важливих подій я зазвичай аналізую свої дії.
2. Мені цікаво розуміти причини власних вчинків.
3. Я часто думаю про те, що можна було б зробити інакше в уже завершеній ситуації.
4. Перед прийняттям рішення я намагаюся розглянути кілька можливих варіантів дій.
5. Я можу пояснити, чому відчуваю ті чи інші емоції.
6. Для мене важливо розуміти, яке враження я справляю на інших людей.
7. Я намагаюся вчитися на власних помилках.
8. Після розмови я іноді подумки повертаюся до неї та оцінюю її перебіг.
9. Я здатний(на) помічати зміни у власних поглядах і переконаннях.
10. Мені легко визначити, що саме вплинуло на мій настрій.
11. Я часто замислююся над наслідками своїх рішень.
12. Мені цікаво аналізувати мотиви поведінки інших людей.
13. Я помічаю суперечності між своїми словами та вчинками.
14. У складних ситуаціях я намагаюся зрозуміти, що саме призвело до виникнення проблеми.
15. Я регулярно оцінюю власні досягнення та невдачі.
16. Мені властиво порівнювати очікуваний результат своїх дій із реальним.
17. Я здатний(на) визнавати свої помилки та розуміти їхні причини.
18. Перед важливою розмовою я продумую можливі варіанти її розвитку.
19. Я часто розмірковую над тим, як мої дії впливають на оточуючих.
20. Для мене важливо розуміти свої сильні та слабкі сторони.
21. Я намагаюся помічати повторювані моделі власної поведінки.
22. Я можу подивитися на ситуацію з точки зору іншої людини.
23. Після конфліктів я аналізую свою роль у їх виникненні.
24. Я думаю про те, якою людиною хочу стати в майбутньому.
25. Мені цікаво відстежувати зміни у власному світогляді.

26.Я намагаюся передбачати можливі труднощі ще до початку справи.

27.Я регулярно осмислюю свій життєвий досвід і роблю висновки на майбутнє.

### **Обробка результатів**

Підрахуйте суму балів за всіма твердженнями.

Мінімальний результат — 27 балів.

Максимальний результат — 189 балів.

### **Інтерпретація результатів**

- 27–80 балів — низький рівень рефлексивності.
- 81–135 балів — середній рівень рефлексивності.
- 136–189 балів — високий рівень рефлексивності.

Реєстрація \_\_\_\_\_  
(дата) (підпис відповідальної особи)

Результати перевірки *до захисту* \_\_\_\_\_  
(дата) (підпис)

Результат захисту \_\_\_\_\_  
(оцінка) (дата) (підпис)

Голова комісії: \_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, ПІБ)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, ПІБ)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, ПІБ)