

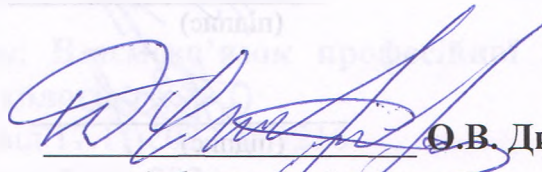
**МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ**  
**ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Факультет соціально-гуманітарних технологій,  
спорту та реабілітації**

**Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**на тему: Взаємозв'язок професійної рефлексії та саморозвитку**  
**майбутніх психологів**

Здобувача вищої освіти  
другого(магістерського) рівня  
ПСМ-22-1 групи,  
спеціальності 053 «Психологія»  
ОПП «Психологія. Психологія  
бізнесу»

  
О.В. Дикса  
підпис здобувача вищої освіти

Науковий керівник

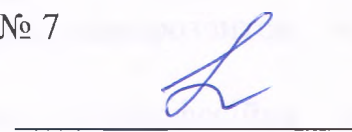
  
Р.А. Калениченко  
підпис наукового керівника  
к.психол.н., доцент

Гарант освітньо-  
професійної програми

  
О.О. Нежинська  
підпис керівника ОПП  
к. психол.н., доцент

Допущено до захисту за рішенням кафедри психології, педагогіки та суспільних  
дисциплін  
протокол від «1» грудня 2023 р. № 7

Завідувач кафедри

  
І.О. Петухова,  
підпис  
к. пед. н., доцент

Реєстрація № 4 15.01.24 [signature]  
(дата) (підпис відповідальної особи)

Результати перевірки до захисту [signature]  
(до захисту, на доопрацювання) (дата) (підпис)

Результат захисту 80 06.02.24 [signature]  
(оцінка) (дата) (підпис)

Голова комісії: [signature] С.І. Корсун  
(підпис) (ініціали, ПІБ)

Члени комісії: [signature] О.О. Нежинська  
(підпис) (ініціали, ПІБ)  
[signature] І.О. Петухова  
(підпис) (ініціали, ПІБ)  
[signature] М.Ю. Заушнікова  
(підпис) (ініціали, ПІБ)

**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. Психологія бізнесу»

**Затверджую:**

Завідувач кафедри психології,  
педагогіки та суспільних  
дисциплін



I.O. Петухова

**Завдання на кваліфікаційну роботу**  
**здобувача вищої освіти**

**Дикси Олександра Володимировича**

(прізвище, ім'я, по батькові)

*Тема кваліфікаційної роботи:* **Взаємозв'язок професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів**

Затверджена наказом ректора від 17.11.2022 № 1216

*Термін подачі закінченої роботи:* 30.01.2024

*Цільова установка:* полягає в теоретичному аналізі ступіню розробленості досліджуваної проблеми у науковій літературі; вивченні саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів; розробці програми підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; наданні рекомендацій викладачам ЗВО щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів.

*Мета роботи* полягає у вивченні сутності саморозвитку й структури професійної рефлексії та особливостей її впливу як механізму на процес саморозвитку майбутніх психологів, розробці і впровадженні психологічного супроводу активізації становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх фахівців.

*Об'єктом дослідження* є саморозвиток особистості майбутнього психолога.

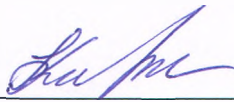
*Предметом дослідження* є професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутнього психолога.

*База дослідження:* 67 майбутніх психологів, які проходять навчання у Київському національному університеті будівництва і архітектури.

## Календарний план виконання роботи

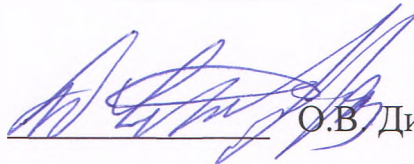
| №<br>п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи                                | Строк виконання етапів роботи |               |
|----------|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------|
|          |                                                                    | За планом                     | Фактично      |
| 1        | 2                                                                  | 3                             | 4             |
| 1.       | Вибір теми, вивчення літературних джерел та складання плану роботи | 30.10.2022                    | 30.10.2022    |
| 2.       | Підготовка першого розділу роботи та подання її керівнику          | 30.03.2023                    | 30.03.2023    |
| 3.       | Підготовка другого розділу роботи та подання її керівнику          | 30.06.2023                    | 30.06.2023    |
| 4.       | Підготовка третього розділу роботи та подання її керівнику         | 20.09.2023                    | 20.09.2023    |
| 5.       | Доопрацювання роботи з урахуванням зауважень керівника             | 20.10.2023                    | 20.10.2023    |
| 6.       | Попередній захист роботи                                           | 01.12.2023                    | 01.12.2023    |
| 7.       | Отримання відгуку керівника роботи                                 | 20.12.2023                    | 20.12.2023    |
| 8.       | Публікація тез у збірнику наукових матеріалів                      | до 20.12.2023                 | до 20.12.2023 |
| 9.       | Отримання зовнішньої рецензії                                      | до 15.01.2024                 | 10.01.2024    |
| 10.      | Допуск роботи зав. кафедри до захисту                              | до 15.01.2024                 | 12.01.2024    |
| 11.      | Захист роботи                                                      | 28.01.2024                    | 30.01.2024    |

1. Дата видачі завдання «19 » грудня 2022

2. Керівник кваліфікаційної роботи  Р.А. Калениченко

3. Керівник освітньо-професійної програми  О.О. Нежинська

4. Завдання до виконання отримав  
здобувач вищої освіти

 О.В. Дикса

## АНОТАЦІЯ

Вивчено особливості професійної рефлексії в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів.

Психодіагностично вивчено особливості розвитку професійної рефлексії та специфіки саморозвитку майбутніх психологів.

Визначено особливості взаємозв'язку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів.

Розроблено тренінгову програму підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

Досліджено зміни показників професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів після тренінгу.

Надано рекомендації викладачам ЗВО щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів.

**Ключові слова:** рефлексія, професійна рефлексія, особистісний розвиток і саморозвиток майбутніх психологів, тренінгова програма, тренінг, рекомендації.

## ABSTRACT

Peculiarities of professional reflection in the context of personal development and self-development of future psychologists were studied.

The peculiarities of the development of professional reflection and the specifics of the self-development of future psychologists were studied psychodagnostically.

The peculiarities of the relationship between professional reflection and self-development of future psychologists are determined.

A training program has been developed to increase the potential of professional reflection as a mechanism for self-development of future psychologists.

Changes in indicators of professional reflection and self-development of future psychologists after training were studied.

Recommendations are given to teachers of higher education institutions regarding the formation of professional reflection in future psychologists.

**Keywords:** reflection, professional reflection, personal development and self-development of future psychologists, training program, training, recommendations.

## ЗМІСТ

|                                                                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВСТУП.....                                                                                                                                            | 8  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ РЕФЛЕКСІЇ<br>ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА .....                                | 12 |
| 1.1. Теоретичний аналіз проблем саморозвитку особистості у науковій<br>літературі.....                                                                | 12 |
| 1.2. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті особистісного<br>розвитку та саморозвитку майбутніх психологів .....                     | 21 |
| РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ<br>МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ .....                                                                | 36 |
| 2.1. Психодіагностичне вивчення розвитку професійної рефлексії та специфіка<br>саморозвитку майбутніх психологів .....                                | 36 |
| 2.2. Особливості взаємозв'язку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх<br>психологів .....                                                    | 42 |
| РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ<br>АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ<br>САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ..... | 64 |
| 3.1. Тренінгова програма підвищення потенціалу професійної рефлексії як<br>механізму саморозвитку майбутніх психологів .....                          | 64 |
| 3.2. Дослідження змін показників професійної рефлексії та саморозвитку<br>майбутніх психологів після тренінгу .....                                   | 70 |
| 3.3. Рекомендації викладачам ЗВО щодо становлення професійної рефлексії у<br>майбутніх психологів .....                                               | 81 |
| ВИСНОВКИ.....                                                                                                                                         | 84 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....                                                                                                                       | 88 |
| ДОДАТКИ .....                                                                                                                                         | 93 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сучасному етапі розвитку нашої країни відбувається швидка трансформація суспільного, економічного та духовного життя. З цієї причини наголошується на необхідності створення умов для максимального розкриття потенціалу кожної особи, готовності до безперервного саморозвитку, самовизначення та самореалізації, а також сприяння становленню і розвитку кожної особи як ефективного професіонала. Зараз постійно зростають вимоги до рівня професійності фахівців та їх готовності виконувати інноваційні завдання.

В умовах таких змін висувається нагальне завдання перед вищою школою - перегляд концептуальних наукових положень у сфері професійної підготовки майбутніх психологів. Оскільки сучасні вимоги суспільства передбачають, що їхнє навчання повинно передусім спрямовуватися на розвиток здатності до самоосвіти, активної, якісної та творчої реалізації професійних функцій.

Для досягнення цих цілей важливо навчати студентів адекватним засобам самовираження, саморозвитку та протидії професійним деформаціям. Це, в свою чергу, підкреслює актуальність проблеми формування професійної рефлексії особистості майбутніх психологів під час їх професійної підготовки.

У галузі психологічної науки відзначається активний інтерес вчених до вивчення аспектів саморозвитку та рефлексії. Дослідники вивчають процеси суб'єктивного та особистісного розвитку в контексті виконання професійно-орієнтованої діяльності (роботи вчених, таких як І. Бех, І. Булах, С. Максименко). Окреслюються аспекти цих процесів як засобів професійного самовдосконалення особистості (представлено дослідженнями О. Власової, О. Сергєєнкової, В. Сластьоніної). Аналізуються етапи професійного становлення майбутнього фахівця (згадується у працях А. Гапоненка, О. Бодальова), розглядаються питання щодо особистісних та професійних характеристик практичного психолога та його професійної ідентифікації (дослідження Г. Абрамової, В. Панка). Також вчені займаються пошуками

механізмів саморозвитку майбутніх фахівців (роботи Н. Пейсахова, О. Штепи) і визначають основні психологічні механізми саморозвитку особистості: інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, екстеріоризацію (С. Кузікова, А. Іващенко) [3; 5; 6; 84 9; 10; 26; 28; 29; 39; 42, 43; 46].

Разом з тим, вчені більш ґрунтовно почали досліджувати професійну рефлексію як властивість особистості, яка сприяє формуванню знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності (Л. Мітіна, В. Шадріков). Науковці припустили, що розвинена професійна рефлексія стимулює самоактуалізацію професіонала (Т. Шевченко, Н. Пов'якель)[64; ]. Таким чином, професійна рефлексія була предметом дослідження багатьох науковців, проте, даних про вивчення її в контексті професійного саморозвитку замало.

Отже, актуальність зумовила вибір теми магістерського дослідження: «Взаємозв'язок професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів».

**Об'єкт дослідження** – саморозвиток особистості майбутнього психолога.

**Предмет дослідження** – професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутнього психолога.

**Мета дослідження** – вивчення сутності саморозвитку й структури професійної рефлексії та особливостей її впливу як механізму на процес саморозвитку майбутніх психологів, розробці і впровадженні психологічного супроводу активізації становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх фахівців.

Для досягнення мети необхідно виконати наступні **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми у науковій літературі.
2. З метою встановлення показників взаємозв'язку провести психодіагностичне вивчення саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів.
3. Розробити, апробувати тренінгову програму підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів та

надати рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети дослідження та вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, систематизація;
- емпіричні: спостереження, бесіда, констатуючий і формуючий експерименти, методи статистичної обробки даних.

Для вивчення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутнього психолога було застосовано різні методики: тест «Готовність до саморозвитку» (авт. В. Павлов), методика «Діагностика рівня саморозвитку» (авт. Л. Бережнова), тести-опитувальники «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» (авт. С. Нужнова), «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов) та «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх студентів психологів» (авт. А. Іващенко), опитувальник професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів (авт. У. Родигін), методика «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький), тест визначення рівня самоефективності (авт. М. Шеєр та Дж. Маддукс).

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що: визначено психологічний зміст і сутність понять «саморозвиток майбутніх психологів» та «професійна рефлексія майбутніх психологів»; доведено взаємозв'язок між саморозвитком й професійною рефлексією та вплив останньої на саморозвиток майбутніх психологів; розроблено, апробовано та доведено ефективність розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

**Практична значущість** дослідження полягає в тому, що результати дослідження можуть бути використані викладачам ЗВО щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів. Матеріали дослідження можуть

бути корисними для здобувачів вищої освіти спеціальності 053 Психологія ОПП «Психологія. Психологія бізнесу».

**База дослідження.** База дослідження. Загальну вибірку в процесі дослідження склали 67 майбутніх психологів, які проходять навчання у Київському національному університеті будівництва і архітектури (контрольна група – 34 людини, експериментальна група – 33 людини).

**Апробація дослідження.** Результати досліджень були відображені у матеріалах 2-х міжнародних конференцій:

Дикса О.В., Калениченко Р.А. Взаємозв'язок професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів / Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства [Електронне видання]: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 20 квітня 2023 року. – Ірпінь: Державний податковий університет, 2023. С. 81-85 [18].

Калениченко Р.А., Дикса О.В. Особливості психодіагностичного вивчення саморозвитку та професійної рефлексії фахівців / Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VI Міжнародної конференції (16 листопада 2023 року) – Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2023. – С. 108-111 [34].

**Структура роботи.** Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (69 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 87 сторінок. Робота містить 8 таблиць, 9 рисунків та 1 додаток.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

#### 1.1. Теоретичний аналіз проблем саморозвитку особистості у науковій літературі

У сучасній науці питання усвідомленого саморозвитку особистості розглядається з точки зору індивідуальної та соціальної значущості, адже передбачає визнання за нею автономності на основі ціннісної спрямованості. Вчені вивчають саморозвиток людського потенціалу в якісно новому аспекті, оскільки вважають, що він має вагомий вплив на формування соціальної мобільності й духовного самовдосконалення. Варто вказати, що зазначена проблема не є новою для науки. Вона була в епіцентрі наукових пошуків філософів ще за часів античності.

Теоретичний аналіз ідей саморозвитку показав, що у Стародавній Греції він вивчався в контексті дослідження принципу саморуху, який вперше досліджував Геракліт. Але філософ не зміг дати йому розгорнутого визначення. Проте саме Геракліт активно вивчав таке поняття як «рух», також він вперше ввів термін «самозростання». Філософські погляди Платона орієнтовані на самовдосконалення та саморозвиток особистості. Отже, спираючись на вище зазначене, можемо підсумувати, що давньогрецькі філософи великої значущості надавали самопізнанню та вважали його визначальним фактором саморозвитку людини [14].

Філософи стародавнього Риму також цікавилися проблемою самопізнання, самовдосконалення та саморозвитку особистості. У найвідомішому творі того часу «Моральні листи до Луцілія» давньоримського філософа Сенеки підкреслювалась важливість використання ідеї морального вдосконалення, яка реалізується через самопізнання. Вчений вважав, що потрібно весь час займатись самоаналізом власних надбань, а також замислюватися над тим, чи не відбулися

зміни в бажаннях та прагненнях. На його думку, зміна бажань – ознака перебування в русі, а отже й розвитку, це краще, ніж стояти на місці. Таким чином, один із найвідоміших давньоримських філософів Сенека найвищою цінністю вважав удосконалення власної душі та розуму, тобто удосконалення самого себе. Він підкреслював, що людина — це індивід, який має прагнути до вдосконалення в доброчинності [11].

В епоху Середньовіччя саморозвиток особистості вивчали також у контексті проблеми пізнання та самопізнання. П. Абеляр вважав, що велике значення для саморозвитку особистості має самоцінність розуму, а також її моральні вчинки. Разом з тим Д. Анахт відзначав, що у процесі саморозвитку, знання не є самоціллю, але вони повинні служити моральному піднесенню людини. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що філософи цієї епохи активно вивчали питання життєвої активності людини та тісно пов'язували її з

В епоху Просвітництва увага філософів була прикута до проблем людського буття. Відомий англійський філософ Дж. Локк, котрий був одним з основних представників цієї епохи вважав, що людина пізнає навколишній світ за допомогою відчуттів, через свій внутрішній досвід та рефлексію, яка є підґрунтям самопізнання, а також саморозвитку особистості. Ще одним яскравим представником цього часу був український мислитель, педагог Г. Сковорода, який великого значення надавав самопізнанню та саморозвитку. На думку філософа, життя людини потрібно спрямовувати на самопізнання, яке є важливим засобом для подолання людських вад. Він приділяв особливу увагу розвитку природних задатків людини за допомогою самовдосконалення. У працях Г. Сковороди досить часто трапляються такі висловлювання, як «пізнай себе», а також «зрозумій себе». Мислитель вважав, що в процесі своєї життєдіяльності людина вивчає й пізнає себе, а це в свою чергу спонукає її до саморозвитку [2].

Отже, у філософії саморозвиток розглядався як саморух складних систем. Значна увага приділялась самопізнанню, а найвищою цінністю людини філософи вважали удосконалення нею власної душі та розуму, точніше самої себе. Великої

значущості мислителі надавали вивченню рефлексії, яку розглядали як підґрунтя самопізнання, а також саморозвитку особистості.

На педагогічній арені одними із перших окреслили коло проблем, що входять до поняття саморозвитку особистості, педагоги-гуманісти. Так, Я. Коменський ставив у центр виховного процесу людину з її багатогранністю і незліченними сферами для самореалізації та самоактуалізації. Педагог вважав, що глобальною метою розвитку особистості є усвідомлення себе як невід'ємної частини світу, яку кожен створює самотійно [3].

На думку Й. Песталоцці, головним вмінням людини є здатність «розбудити» свою внутрішню силу, яка закладена природою. За поглядами вченого, все знаходиться в незмінному русі, де істинний, природний розвиток за самою своєю суттю породжує прагнення до досконалості та саморозвитку.

Педагогічні погляди ще одного видатного науковця Г. Літца базувалися на можливості розвитку суспільства як системи через саморозвиток окремого індивіда, який своїм власним перетворенням на краще сприяє розвитку цілого соціуму. Будь-яке виховання, врешті, повинно бути зведене до самовиховання, кінцевим результатом якого є не тільки індивідуальне вдосконалення, а також моральне зростання всього суспільства [3].

Особливу увагу у педагогіці приділяли вивченню проблеми саморозвитку вчителя. Значний внесок у розробку цього питання зробив В. Сухомлинський. За переконаннями педагога, важливою умовою успішної роботи вчителя є багате, різнобічне інтелектуальне життя, різноманітність інтересів, широта кругозору, допитливість, чутливість до нового в науці. Більше того, він розглядав прагнення педагога-вихователя до безперервного самовдосконалення, вміння самотійно оволодівати новими знаннями, вчити цього своїх учнів, як важливий показник його відповідальності за зростання якості навчання та виховання підростаючого покоління. Мотивація професійної самоосвіти виникає в результаті розвитку таких якостей особистості вчителя як почуття відповідальності, професійний обов'язок, прагнення до самоствердження. В. Сухомлинський також звертав увагу на важливість психолого-педагогічної освіченості, постійного наукового

збагачення вчителя. Від учителів вимагалось бути обізнаними з усіма новинами наукового і культурного життя суспільства [4].

Як зазначав Л. Зязюн, саморозвиток – це, насамперед, інформаційно забезпечувальна діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів досвіду людини для задоволення нею власних пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей. За поглядами вченого, саморозвиток визначається соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю та характером і змістом праці [25].

Отже, вчені-педагоги активно працювали над вивченням питання саморозвитку особистості. Вони широко досліджували проблеми саморозвитку учнів та вчителів. Процес саморозвитку науковці розглядали як інформаційно-забезпечувальну діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів досвіду для задоволення пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності.

Як показав історико-теоретичний аналіз проблеми саморозвитку, в зарубіжній та вітчизняній психології також існує безліч наукових поглядів стосовно вивчення зазначеного питання. У роботах зарубіжних психологів проблема саморозвитку особистості представлена у низці концепцій. Так, у своїй аналітичній теорії К. Юнг визначав особистість як динамічну систему процесів, які певним чином спрямовані на розвиток та водночас приховані для самої людини. Разом з тим, розвиток кожної особистості вчений вважав унікальним та таким, що триває протягом всього життя і включає в себе процес, який К. Юнг називав індивідуацією, точніше, становленням особистості, її саморозвитком. Науковець вважав, що людині, яка зважилась на саморозвиток, потрібно, перш за все, звернутись до пошуків духовних цінностей, сенсу життя та прагнути реалізовувати власні творчі здібності. За ідеями психолога, саморозвиток

неможливий без повноцінного суспільного життя, адже лише соціально сформована особистість здатна інтегруватися до групи людей, а не існувати відособлено. За поглядами К. Юнга, саморозвиток є обов'язковою умовою морального розвитку людини та суспільства [61].

Представники гуманістичної психології вважали, що саморозвиток є розкриттям ідентичності, завдяки чому стає можливим набуття «повноти людяності» через самоактуалізацію. На думку В. Франкла, саморозвиток є діалектичним процесом, який сприяє духовному та моральному самозбагаченню та саморозкриттю. Вчений стверджував, що саморозвиток – це реалізація життєвих смислів та сенсу життя. Особистість по-різному ставиться до проблеми управління власним саморозвитком, одні вважають, що непричетні до подій у власному житті, інші приймають повну відповідальність за свій розвиток. Водночас за позицією К. Роджерса, в кожній людині живе прагнення ставати компетентною, цілісною, тобто існує тенденція до самоактуалізації, яка є основоположною для особистості. За переконаннями А. Ленгле, лише людині, яка самоактуалізувалась властива внутрішня узгодженість, врівноваженість та прийняття себе з усіма недоліками та перевагами [69].

У диференційній психології В. Штерн підкреслював, що саморозвиток спрямовується та визначається середовищем, у якому живе людина. У свою чергу Е. Берн розумів саморозвиток як процес зміни соціальних установок та побудови власного життя [38]. А. Еріксон вважав, що саморозвиток можливий, лише якщо людина здатна докладати всіх сил, виходити з зони комфорту, зосереджуватися на чітких цілях, складати план для їх досягнення і додержуватись його [23]. За переконаннями А. Ленгле, саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення та напрацювання особистісних якостей. У цьому процесі людина концентрується на власних бажаннях і цілях та постійно набуває нових знань для їх досягнення. Саморозвиток є основним для досягнення життєвого успіху [28].

Теоретичний аналіз провідних зарубіжних психологічних досліджень проблеми саморозвитку дозволив виділити основні його характеристики, а саме:

він розглядався як обов'язкова умова морального розвитку людини та суспільства, як процес розкриття ідентичності та зміни соціальних установок і побудови власного життя.

Проблему саморозвитку особистості відносив до кола найважливіших Л. Виготський. Вчений розглядав саморозвиток як власну активність людини, що пов'язана зі змінюванням себе, розкриттям особистісного потенціалу. Він стверджував, що людину виховати не можна, вона виховує себе сама, оточуючий світ надає лише матеріал необхідний для цього процесу [25].

Ідея виникнення протиріч між новими можливостями та старою системою взаємодій зі світом знаходить своє продовження у працях О. Леонтьєва. Вчений зауважував, що саморозвиток може реалізовуватись лише у діяльності та ввів поняття «провідна діяльність», маючи на увазі таку діяльність, розвиток якої стимулює найважливіші зміни у психічних процесах. Саме у провідній діяльності з'являється відкрите протиріччя між стилем життя особистості та її можливостями, що обумовлює перебудову діяльності і, як наслідок, перехід на нову стадію саморозвитку [14].

О. Запорожець висунув гіпотезу стосовно існування крім стадіального, ще й функціонального саморозвитку, точніше такого, що відбувається лише в середині певної стадії саморозвитку. На думку вченого, він веде до кількісного накопичення якісно нових елементів, які створюють потенційний резерв, розширюючи можливості людини та стимулюючи виникнення протиріччя [25].

Продовжуючи розвивати ідею пошуку протиріч як джерел саморозвитку Д. Ельконіна, він зазначав, що цей процес людини відбувається в ситуації, коли її вищі та завершальні форми не задані на початку, а лише існують об'єктивно в ідеальній формі як суспільні зразки [14].

Отже, для представників культурно-історичного підходу поняття «розвиток» та «саморозвиток» мали синонімічне значення. Вчені розглядали саморозвиток як власну активність людини, як саморух особистості. Вони займались активним пошуком «внутрішньої логіки» розвитку, визначенням істинних його джерел, значна увага приділялась вивченню протиріч між

можливостями людини та існуючою системою стосунків зі світом. У цьому підході відображене зародження розуміння саморозвитку як механізму переходу можливостей у реальні дії.

Іншу логіку вивчення проблеми саморозвитку можна спостерігати у концепції С. Рубінштейна, він досліджував людину, яка активно взаємодіє із навколишнім світом, тим самим удосконалюючи його та водночас себе. Вчений визнавав «авторство» людини стосовно власного життя, яке знаходить відображення не лише у проявах психічної активності, але й у розвитку своєї психіки, у творенні власного світу і у відповідальності за результат діянь [28].

За положеннями К. Абульханової-Славської, саморозвиток є життєвою стратегією, в якій людина шукає більш адекватні власним можливостям шляхи реалізації себе у житті. Як зазначала науковець, стратегія саморозвитку забезпечує якісні зміни у ставленні людини до діяльності, що формує нові способи вирішення проблем, «вихід» за межі ситуації, завдяки чому «відкриваються можливості, які виводять індивіда на якісно інший рівень життєдіяльності» [3].

Цікавими є доробки В. Слободчикова та Є. Ісаєва, вони вводять ще одне особливе уявлення про розвиток взагалі та про саморозвиток зокрема. За поглядами вчених саморозвиток є оволодінням та удосконаленням людиною своєї самості. Вони зазначають, що у психології має йти мова про розвиток людини та про саморозвиток як фундаментальну здатність особистості ставати і бути суб'єктом власного життя, тобто саморозвиток для людини – це і мета, і цінність, а іноді і сенс життя [3].

Таким чином, можемо підсумувати, що започаткувалась традиція розглядати саморозвиток як усвідомлену самозміну, як атрибут найвищого рівня розвитку особистості, як життєву стратегію та як мету і найвищу цінність.

Значного зростання набуває інтерес до саморозвитку і серед вітчизняних психологів. Глибоко досліджував цей феномен український вчений Г. Костюк. Він розглядав його як саморух особистості, стверджуючи, що зазначений процес

виявляється у прагненні працювати над собою, виробляти в собі певні властивості, керуючись власним ідеалом, у свідомій цілеспрямованості [37].

На думку С. Максименка, саморозвиток – це важлива функція особистості, саморух, який може забезпечити тільки цілісна особистість. За твердженнями науковця, не потреба і не зовнішні умови послугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішньо-суперечливих взаємовідносинах з потребами. Саме в цьому є механізм розвитку, і саме він зумовлює явища виявлення, вираження і креативності людини у власному життєвому русі [44].

Як підкреслював С. Максименко, саморозвиток є процесом під час якого людина відповідно до поставленої життєвої мети свідомо виробляє у себе не тільки певні якості, навички, вміння, але й формує свою особистість (також відповідно до певної мети). Точніше, саморозвиток ототожнюється з особистісним розвитком суб'єкта, який створює себе [45]. На думку С. Ставицької, особистість стає суб'єктом свого життя через розгортання інтенціонального “Я”, що дистанціює інстанцію “Я” від власних особистісних конструктів і реалізує управління своєю внутрішньою й зовнішньою психічною реальністю [594 60]. За переконанням В.Чернобровкіна, саме особистість є джерелом власного розвитку, разом з тим, соціум – визначає засоби й умови її життєдіяльності. У процесах автономної актуалізації себе в соціумі молода людина стає суб'єктом власного життєвого шляху [46].

Концепція саморозвитку особистості розроблялась і в працях таких вчених як В. Татенко та Т. Титаренко. Незважаючи на розбіжності в поглядах на трактування процесу саморозвитку, вище зазначених науковців об'єднує апеляція до категорії суб'єкта. Так, у суб'єктно-вчинковій парадигмі В. Татенка, внутрішній зв'язок суб'єктності і вчинковості виявляється у тому, що людина-суб'єкт в іпостасях особистості, індивідуальності виступає енергетичним джерелом, носієм, автором і регулятором вчинкової активності, рушійною силою розвитку. Суб'єктне ядро визначає логіку розвитку психіки в онтогенезі, конститує становлення та розвиток нашого емпіричного «Я», надає йому

повноважень суб'єктної інстанції, енергетизує і встановлює онтологічні рамки, в межах яких «Я» може реалізовувати індивідуалізовані програми усвідомлення і актуалізації індивідом своєї суб'єктності. На думку Т. Титаренко, простір життєвого світу особистості складає ставлення до часу власного життя і ставлення до інших людей. Розширюючи чи звужуючи сітку значущих взаємин, роблячи власний простір все відкритішим чи замкненішим, людина прискорює або уповільнює особистісне зростання [61; 62].

Проаналізувавши погляди вітчизняних вчених на проблему саморозвитку особистості, можна зробити висновок, що вони розглядали саморозвиток як саморух особистості, як процес під час якого людина, відповідно до поставленої життєвої мети, свідомо виробляє у себе не тільки певні якості, навички, вміння, але й формує свою особистість [61; 62].

Таким чином, у нашому дослідженні під саморозвитком особистості ми будемо розуміти безперервний, свідомий, цілеспрямований процес становлення людини суб'єктом власного розвитку. А професійний саморозвиток будемо вважати, що це – це безперервний, свідомий, цілеспрямований процес набуття професійних знань та умінь, розвиток професійно-важливих якостей та здібностей, активізація майстерності та досвіду з метою особистісного та професійного самоудосконалення [27].

Таким чином, спираючись на теоретичний аналіз результатів досліджень процесу саморозвитку особистості в наукових джерелах можемо констатувати:

саморозвиток у роботах філософів постає у зв'язку з саморухом складних систем, його підґрунтям вважали самопізнання та рефлексію;

у педагогіці процес саморозвитку людини розглядався як інформаційно-забезпечувальна діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів власного досвіду для задоволення своїх пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності;

у зарубіжній та вітчизняній психології феномен саморозвитку вивчався в контексті морального розвитку людини та суспільства, також його досліджували

як процес розкриття ідентичності та зміни соціальних установок і побудови власного життя.

Сьогодні саморозвиток стає не тільки необхідним, а й незамінним суб'єктивним фактором становлення та розвитку особистості. Без усвідомленого, вольового саморозвитку важко досягнути цілісності, соціальної зрілості особистості. Саморозвиток особистості можна розглядати як інтеграцію соціального і особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, мета взаємодії яких полягає у поступовому, вільному сходженні людини до розвитку ідеального в самій собі.

## **1.2. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів**

В останні роки у психології значно зріс інтерес до вивчення проблеми рефлексії. Це пов'язано зі значними змінами у суспільно-політичному, економічному та духовному житті, перебудовою соціальних відносин, що призвело до відмови людей від усталених стереотипів мислення та поведінки, до потреби у стимулюванні розвитку активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності. До того ж, рефлексія є одним із головних психологічних механізмів професійної діяльності особистості.

У теперішній час високим соціальним запитом користуються саме фахівці, які володіють практико-орієнтованими компетенціями, спроможні на творче перетворення дійсності, а також професійний саморозвиток і самовдосконалення. З огляду на це, в освітньому просторі зростають вимоги до професійності фахівців, що, в свою чергу, підсилює увагу представників психологічної науки до проблеми професійної рефлексії. Адже однією з її важливих функцій є забезпечення розвитку в майбутнього спеціаліста-психолога усвідомленого ставлення до професійної діяльності.

Більше того, професійна рефлексія має важливу соціальну, наукову та практичну значущість, оскільки завдяки їй формуються цінності, які визначають

гуманістичну спрямованість майбутнього психолога. Водночас вона є засобом пізнання власних професійних можливостей студентом та сприяє становленню його індивідуального стилю діяльності.

Як вважав Б. Вульф, важливим завданням у підготовці професіонала є «запустити» рефлексію, щоб людина захотіла та зуміла рефлексувати, інтенсивно розвивала власну духовність, долаючи байдужість або душевну порожнечу, вміла сумніватися, бачити помилку, шукати шляхи її виправлення. Важливо, щоб особистість могла передбачити, хоча б вербально, вірогідні наслідки прийнятого рішення, розбиралася в собі, долала невпевненість у власних силах. Вчений зазначав, рефлексія – це особливий випадок індивідуального самоврядування й саморозвитку людини, а її відсутність – духовна трагедія [3].

Досить важливою рефлексія виявляється у процесі оволодіння професіями у системі «людина-людина», які вирізняються насиченим психологічним фоном, що значно утруднює технологічну регламентацію діяльності. У таких умовах, за твердженнями Д. Шона, рефлексія, як вміння професіонала інтегрувати власний досвід, теоретичні знання та дослідницький підхід з метою пошуку оптимального рішення неоднозначних практичних задач та проблем, стає показником високого рівня професіоналізму, для якого властивими є обдуманість та гуманістичність. У зв'язку з цим актуальним стає вивчення умов і способів становлення та розвитку професійної рефлексії, розробка методів її цілеспрямованого формування.

У сучасній психології праці та психології професійного розвитку рефлексія розглядається як центральна, важлива якість особистості, від якої залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності, такої думки дотримувався Е. Зеєр. В. Розін до числа найбільш істотних професійно важливих якостей людини, як суб'єкта професійної діяльності, відносив рефлексивність. Вчений звертав увагу на те, що загальна оцінка успішності професійної діяльності повинна містити як зовнішній критерій (оцінки інших людей), так і внутрішній (власну оцінку успішності діяльності).

За його твердженнями, особистість з високим рівнем рефлексії може більш адекватно оцінити та організувати свою роботу і, як наслідок, досягти успіху [28].

У свою чергу О. Рукавішнікова вивчала професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самовдосконалення, завдяки якому, відбувається самоактуалізація професіонала. За допомогою професійної рефлексії фахівець здатний зайняти аналітичну позицію відносно своєї особистості та діяльності, що набуває великого значення під час навчання у закладі вищої освіти. Аналіз власних ресурсів, їх перегляд, інвентаризація дозволяють активно формувати індивідуальний стиль професійної діяльності, що особливо важливо не лише для майбутніх фахівців, а й для людей, які вже працюють або змінюють роботу (на більш цікаву або матеріально привабливу) [49].

Професійна рефлексія, за позицією Л. Мітіної, означає констатацію наявності або відсутності знань, умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності. Це динамічна властивість особистості, яка змінюється та розвивається, стимулюючи формування багатьох професійних якостей людини. Саме тому, вчена вважала, що освітній процес у ЗВО не повинен зводитися до відтворення змісту підручників. Зокрема, навички професійної рефлексії мають розвиватись під час проходження майбутнім психологом різних видів практики. В її межах необхідно активізувати студентів, стимулювати аналіз та рефлексію професійної діяльності. Особливістю навчання студентів-психологів є те, що вивчаючи такі дисципліни, як психодіагностика, експериментальна психологія, психокорекція, проходячи в процесі навчання через низку тренінгів і практикумів, вони мають можливість вивчати себе, свої здібності, здобувати знання про власні ресурси. Викладачі мають допомагати студентам розвивати вміння об'єктивно оцінювати отриману інформацію і використовувати її під час розробки індивідуальних програм самокоректування та подальшого саморозвитку.

Самодіагностика може здійснюватись за допомогою механізму відрефлексування й зіставлення актуальних даних і професійних норм. Студент має знати професійно значущі та особистісні якості фахівця, що відповідають вимогам професіограм і акмеограм, свідомо спрямовувати свої зусилля на їх формування. Для того, щоб ще на етапі навчання зорієнтуватись у своїй майбутній професії та побудувати траєкторію власного професійного зростання і самоудосконалення, психологам варто пропонувати складати власні персонограми і кар'єрограми. Персонограма є уточненим ранговим списком здібностей конкретного студента, які фігурують у професіограмі фахівця, розміщених за ступенем їх розвиненості. Кар'єрограма відкриває перед майбутнім психологом вірогідні варіанти особистісного зростання. На думку І. Мартинюка, персонограма і кар'єрограма є одними з основних інструментів, які забезпечують ефективність розвитку професійної рефлексії фахівця на етапі його навчання у закладі вищої освіти. Психолог ще під час навчання має вчитися обмірковувати власну точку зору та планувати подальші дії. До того ж, оволодіння знаннями та вміннями, які необхідні у майбутній професійній діяльності, сприяє усвідомленню власного професійного зростання, формуванню у студентів професійної рефлексії, яка є центральною складовою самовизначення та знаходиться у зоні найближчого розвитку [39].

В основі знань, умінь та навичок лежить рівень загального інтелекту; професійно-важливі якості, а також змістова, комунікативна та діяльнісна сфери базуються на індивідуально-типологічних властивостях особистості (темперамент, характер) та психічних процесах. Натомість динамічні компоненти перебувають у співвідношенні зі структурованими конструктами. Прикладом є професійно-важливі якості особистості, які були сформовані під час навчання та професійної діяльності, можуть активно впливати на її характер та самооцінку. Отже, структурні та динамічні компоненти особистості перебувають у міжфункціональному зв'язку. Доказом цього слугує ще один приклад, а саме: інтелект – це структурний компонент особистості, на основі якого розвивається такий динамічний компонент як соціальний інтелект, який

сприяє формуванню навичок спілкування, встановленню міжособистісних контактів, що є невід'ємною частиною роботи психолога за Б. Паригінім [45].

М. Тутушкіна вважала, що рефлексія базується на якостях особистості, а відтак і професійна рефлексія перебуває у прямій залежності від індивідуальних особливостей людини. Тому, за позицією цієї вченої сутність поняття «професійна рефлексія» полягає у тому, що це найважливіший механізм, що спрямований на самовдосконалення та розвиток можливостей власного «Я» відповідно до вимог обраної професії. Майбутні фахівці мають не лише працювати над вдосконаленням особистісного потенціалу, засвоювати теоретичні та практичні знання та вміння, а й навчатися аналізувати та реалізовувати рефлексію в межах практичної діяльності [62].

У свою чергу, на думку М. Д'яченко та Л. Кандибовича, рефлексія є однією зі специфічних форм професійної діяльності, яка спрямована на осмислення власних дій. Вчені зазначали, що це дозволяє розглядати професійну рефлексію через призму такого явища як психологічна готовність до діяльності. Спираючись на результати їх досліджень, можна зробити висновок, що для виникнення готовності особистості до діяльності, у тому числі й до професійної рефлексії, необхідно, щоб вона чітко усвідомлювала вимоги колективу та суспільства; здатна була осмислювати завдання, розв'язання яких сприятиме задоволенню потреб та досягненню поставленої мети; оцінювати умови, в яких буде відбуватись діяльність; визначати найбільш вірогідні варіанти вирішення поставлених завдань; вміти співставляти свої бажання та можливості.

Готовність студентів до професійної діяльності є складним утворенням і складається із позитивного ставлення до професійної діяльності та стійких мотивів, професійно значущих особливостей психічних процесів, якостей особистості, необхідних у професії, та зі знань, умінь і навичок [5]. Отже, під професійною готовністю варто розуміти інтегративні якості особистості. В структурі зазначеного феномена можна виокремити компоненти, які обумовлюють успішність професійної діяльності в цілому та професійної

рефлексії зокрема. М. Д'яченко та Л. Кандилович визначили, що остання містить у собі наступні компоненти:

мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);

орієнтований (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);

операційний (оволодіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);

вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);

оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу рішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Таким чином, психологічна готовність до діяльності стимулює формування професійної рефлексії, яка, в свою чергу, детермінує цю готовність. Готовність забезпечує можливість використання знань, досвіду та сприяє ефективнішій адаптації до професії та подальшому професійному саморозвитку особистості [4, 5].

Когнітивно-інформаційний компонент відображає усвідомлення студентом сутності та змісту обраної професії, необхідності знань, умінь та якостей потрібних для ефективної професійної діяльності. Він включає в себе наступні складники:

*Професійні знання.* За поглядами В. Панка, майбутній психолог має оволодіти знаннями загальнонаукового рівня, точніше отримати загальнопсихологічну теоретичну підготовку, яка передбачає оволодіння знаннями з історії психології, загальної психології, психофізіології, психології особистості, окремих галузей психологічної науки (інженерної психології, соціальної, вікової психології тощо). Основу цього рівня мають складати ті відомості, що накопичила наукова психологія у вигляді наукових фактів, законів, теорій. Результат – сформована система знань, відомостей і фактів із психології.

Для успішного освоєння професії студент має чітко усвідомлювати, які знання йому необхідні, де є прогалини, а де варто поповнити багаж інформації [50].

*Професійні якості.* У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначено що «професійно важливі (значущі) якості – це окремі динамічні властивості особистості, психічні та психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам до людини з боку певної професії і сприяють успішному оволодінню цією професією [11]. На думку Р. Джордж і Т. Крістіані неодмінною професійною якістю психолога є емпатія. Вона являє собою афективну й когнітивну навичку. Афективна навичка, оскільки дозволяє психологу ідентифікувати почуття іншої людини, а когнітивна – тому, що «зобов'язує» психолога встановлювати події, які викликають відповідні почуття [27]. Ще одна важлива якість, якою має володіти психолог, за поглядами Л. Куликова, – толерантність. Це терпимість до інших людей, готовність приймати їх думки, погляди без агресії та роздратування, адже психологу доводиться працювати з різними клієнтами, при цьому, для ефективної роботи дуже важливо ставитись до них безоцінно [41]. Велике значення для психолога, як стверджував В. Карандашев, мають комунікативні якості: уміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них. Комунікативними якостями психолога, важливими для його професійної діяльності, можна вважати привабливість, товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати і розуміти іншу людину. В цілому комплекс цих якостей часто називають «талантом спілкування» [28].

Таким чином, когнітивно-інформаційний компонент професійної рефлексії майбутніх психологів включає наступні складники: професійні знання, професійні якості та професійні вміння. У процесі розвитку професійної рефлексії, він виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає свідоме розширення студентом системи власних знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє осмисленому формуванню професійно важливих якостей у самого себе як майбутнього психолога.

На етапі отримання вищої професійної освіти, великого значення набуває вмотивованість, готовність студентів до обраної професії та позитивне ставлення до неї. Саме це за А.І. Іващенко забезпечує ефективне оволодіння необхідними у діяльності психолога компетенціями [26]. Зважаючи на вище зазначене, можна виокремити в структурі досліджуваного феномена мотиваційно-ціннісний компонент.

Мотиваційно-ціннісний компонент об'єднує мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, удосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності. Він є свідченням наявності у людини інтересу до професії, потреби в оволодінні знаннями, ефективними способами організації професійної діяльності та усвідомленого ставлення до неї, виявляє готовність майбутнього спеціаліста успішно виконувати поставлені завдання. До складу зазначеного компонента ми віднесли наступні:

*Мотивація до майбутньої професії.* За позицією В. Волкової, уявлення особистості про себе як про фахівця, ступінь ідентифікації власного образу «Я» з образом професіонала виступає індикатором сформованості мотиваційної сфери студента, що обумовлює ставлення до професійної діяльності. Вчена виокремила таке поняття як «Я – концепція» майбутнього фахівця і презентувала його як систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Позитивна «Я – концепція», на її думку, є умовою і результатом успішного професійного становлення майбутнього фахівця. Сформованість мотиваційної сфери особистості впливає як на вибір професії, так і на успішність всієї трудової діяльності. Наявність у людини певних сполучень властивостей нервової системи, обумовлюють її схильність до певного виду діяльності. Усвідомлення цієї схильності та її причин сприяють формуванню мотиву, який і спонукає людину займатись тим чи іншим видом діяльності, так як саме ця діяльність відповідає її професійним здібностям [43; 45].

*Емоційно-ціннісне ставлення до професії.* Цей складник тісно пов'язаний з особистісними вподобаннями студента, його безпосередніми емоційними реакціями на ті чи інші особливості професії, професійні ситуації та взаємодії з

представниками професії. За позицією Е. Каліцького, емоційно-ціннісне ставлення до професії виявляється в таких показниках: позитивне сприйняття себе як професіонала; сформовані цінності професії; здатність керувати емоціями та долати стресові ситуації. Також у студенті протягом навчання відбувається процес становлення системи цінностей, моральних та соціальних норм, ідеалів та установок, вони мають орієнтуватися на успіхи в обраній професії, подолання труднощів на шляху досягнення поставленої мети. Позитивне емоційно-ціннісне ставлення сприяє прийняттю майбутнім психологом обраної професії, а відтак швидкій адаптації в ній та ефективному подальшому саморозвитку на професійній ниві [41].

*Ціннісне прийняття професії.* О. Денисова вважала, що цілеспрямований професійний розвиток та саморозвиток особистості може початись лише у разі прийняття професії, точніше, тоді, коли професійні вимоги усвідомлюються людиною як значущі, з'являється спрямованість на оволодіння професією та саморозвиток у ній. Саме прийняття обраної професії породжує у студента бажання бути залученим до професійної спільноти, він здатен спрямовувати власну активність на отримання необхідної професійної підготовки, засвоєння норм та вимог, які висуваються до професіонала, з метою ефективної діяльності та досягнення позитивних результатів [19]. Прийняття професії проявляється у вигляді емоційно-позитивного ставлення до неї та професійної спільноти, образ якої формується спираючись на її типового представника (прототипа). До того ж, оскільки професія психолога є суб'єкт-суб'єктною, то важливим складником процесу її прийняття є прийняття об'єкта професійної діяльності – клієнта. Загалом, ставлення до професії тісно пов'язане із емоційними реакціями студента на її особливості, професійні ситуації, зокрема з тим наскільки він здатен їх вирішувати, взаємодії з її представниками тощо [20].

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі наступні структурні елементи: мотиваційну готовність до професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї та ціннісне її прийняття.

Регулятивно-поведінковий компонент базується на взаємодії всіх вище зазначених компонентів і обумовлює готовність до дій, до реалізації своїх професійних планів. Цей компонент презентований загальним рівнем осмисленості життя, здатністю до саморегуляції, цілепокладання, рівнем активності студентів у проявах себе як членів професійної групи в контексті засвоєння відповідних професійних ідей, норм, цінностей та зразків поведінки. Також має значення підтримка гарних стосунків у студентській професійній спільноті, участь у спеціальних заходах, покращення власних результатів, бажання продовжувати навчання за професією. У складі цього компонента ми виокремили такі структурні елементи як: професійна саморегуляція, професійна самоефективність та готовність до професійної самореалізації [29].

*Професійна саморегуляція.* За поглядами А. Белошицького, професійна саморегуляція містить в собі як вольові зусилля майбутнього психолога, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послаблювати чи посилювати власні дії. Як вважав М. Гринців, професійна саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Завдяки саморегуляції студент може осмислено ставити цілі та визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та організовувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність. Майбутній психолог має вміти не тільки проектувати, планувати і здійснювати професійну діяльність на основі аналізу та оцінки досягнутого рівня розвитку, вихованості, а й розуміти значущість майбутньої професії, бути здатним до дій у професійній ситуації, самостійним в умовах невизначеності; вміти використовувати найпростіші прийоми саморегуляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування і виконання професійних завдань. А от оцінити рівень розвитку власних професійних здібностей та проаналізувати наскільки ефективно та оптимально

вони застосовуються, особистість може лише маючи розвинену самоефективність [6, 26].

Професійна самоефективність. На думку А. Бандури, самоефективність – це засноване на знаннях та переживаннях переконання людини, стосовно своєї здатності досягати конкретного результату докладаючи певних зусиль. Чим вищий рівень самоефективності, тим більших результатів очікує від себе людина. Вчений акцентував увагу на тому, що, навіть, маючи незначні професійні здібності, але вміючи їх ефективно використовувати, особистість може досягати високих результатів у професійній діяльності. Водночас, якщо людина володіє високим потенціалом, але не вірить у свої можливості та не намагається їх повною мірою реалізувати на практиці, то немає гарантій, що вона зможе досягти високих результатів у діяльності. У своїй концепції самоефективності А. Бандура зазначав, що, те, як сама людина оцінює власну ефективність, визначає для неї розширення чи обмеження можливостей вибору діяльності; зусиль, які доведеться докласти для подолання перешкод; завзятість, з якою вона буде вирішувати різні професійні проблеми [14]. Тож, студенти, які рефлексують свою професійну самоефективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж ті, хто сумнівається в своїх можливостях. На думку М. Гайдара, самоефективність у процесі професійного становлення студента-психолога представлена трьома видами: особистісною, комунікативною та діяльнісною. Вчений вважав, що особистісна самоефективність включає уявлення людини про наявність у неї професійно-важливих якостей та уявлення про те, що в професійній діяльності вона зможе їх кваліфіковано застосувати. Комунікативна самоефективність – це уявлення майбутнього фахівця про те, що володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволить йому бути компетентним у професійному спілкуванні. Діяльнісна самоефективність свідчить про те, що майбутній психолог має необхідні знання, вміння, ефективно володіє професійними технологіями та впевнений у тому, що зможе їх продуктивно використати у власній діяльності [45].

*Готовність до самореалізації в професійній діяльності.* Навчання у закладі вищої освіти є початковим етапом формування та становлення людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, саме в цей час відбувається професійне самопізнання, самовизначення та пошук шляхів реалізації власних можливостей. Цей період, за поглядами К. Гарбузова, є сензитивним для закладення майбутньої професійної самореалізації [45]. Є. Гаврилова відзначила, що професійна самореалізація особистості означає її прагнення до високого професіоналізму, успішності професійного самовизначення, кар'єрного зростання [46].

Таким чином, професійна самореалізація особистості на етапі навчання у ЗВО проявляється в готовності студента до майбутньої професійної діяльності.

Отже, регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії майбутнього психолога містить наступні складники: професійна саморегуляція, професійна самоефективність та готовність до професійної самореалізації. В основі цього компонента знаходиться усвідомлення себе як майбутнього професіонала, який здатен буде управляти власними професійними компетенціями, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та рівень підготовленості до діяльності за фахом, що в свою чергу стимулюватиме прагнення до саморозвитку особистості у професійній діяльності.

Зазначені вище три компоненти об'єднує одне психологічне утворення – професійна рефлексія (рис. 1.1). Спочатку вся навчально-пізнавальна й виховна система працює на розвиток професійної рефлексії, а в результаті, ця професійна рефлексія стимулює розвиток кожного компонента окремо та саморозвиток особистості студента як майбутнього професіонала в цілому.

Отже, спираючись на теоретичний аналіз досліджень стосовно проблеми професійної рефлексії, можна зробити наступні висновки:

рефлексія є необхідним компонентом у психограмі багатьох професій, зокрема тих, які належать до сфери міжособистісних взаємин та спільної

діяльності. На думку багатьох вчених, саме від неї залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності;



Рис. 1.1. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутнього психолога

у результаті вивчення наукових доробків низки науковців щодо трактування поняття «професійна рефлексія», ми сформулювали власне визначення цього терміна;

розвиток професійної рефлексії є важливою складовою навчання майбутніх психологів, адже саме завдяки їй вони вчаться моделювати власну професійну діяльність, мислити та діяти креативно, ставити мету та досягати її. При цьому професійна рефлексія має розвиватись під час проходження студентами практики, вивчення низки спеціальних дисциплін, у процесі взаємодії між учасниками навчального процесу, використання спеціальних педагогічних та психологічних методів;

формування професійної рефлексії у майбутніх психологів є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та

результативності, ми розробили модель професійної рефлексії майбутніх психологів. Вона включає в себе три компоненти, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий. Ми вважаємо, що розвиваючи зазначені компоненти, можна досягти високого рівня розвитку професійної рефлексії, яка буде стимулювати професійний саморозвиток майбутніх психологів.

### **Висновки до першого розділу**

Таким чином, проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної наукової літератури показав, що саморозвиток є саморухом особистості, інтеграцією соціального і особистісного, процесом свідомого формування людини як особистості. У свою чергу, професійний саморозвиток є важливою умовою успішного професійного становлення фахівця і являє собою безперервний, свідомий, цілеспрямований процес набуття професійних знань, умінь, професійно-важливих якостей та здібностей, що є умовою активізації майстерності й досвіду з метою особистісного та професійного самовдосконалення.

Оскільки саморозвиток є процесом усвідомленим і цілеспрямованим, то особистість можна вважати суб'єктом власного саморозвитку, тому актуальним завданням було окреслити механізми його ефективного перебігу. Механізми саморозвитку вчені вбачали в бажанні людини задовольнити базові та вищі потреби, її прагненні визначати мету та досягати бажаного, пошуках сенсу життя й подоланні життєвих криз, стремлінні до самоприйняття та самопрогнозування. В результаті теоретичного аналізу низки наукових праць було з'ясовано, що існують різні точки зору щодо механізмів саморозвитку. Проте для нашого дослідження особливий інтерес викликають погляди вчених, які рядоположно, разом з власними науковими пошуками, вказували, що рефлексія може виступати механізмом саморозвитку особистості, адже лише свідомо опрацьовані людиною особистісні риси, стани або форми поведінки можуть бути

трансформовані та самозмінені на її користь. При цьому найбільшій актуальності набуває розвиток рефлексії саме в юнацькому віці.

Більшість психологів робили акцент на проблемі розвитку професійної рефлексії юнаків саме під час навчання у ЗВО. За результатами вивчення наукових праць було констатовано, що поняття «професійна рефлексія» має таке змістове навантаження: це інтегральне, динамічне утворення, яке спрямоване на розвиток можливостей власного «Я» та сприяє успішності професійної діяльності особистості; важливий складник індивідуального ресурсу особистості, що стимулює розвиток професійних знань, нахилів, мотивів, компетенцій та сприяє професійній ідентичності майбутнього фахівця. Враховуючи наукові позиції вчених, було сформульовано власне визначення цього терміну. Узагальнивши наукові погляди низки дослідників [3; 5; 6; 84 9; 10; 26; 28; 29; 39; 42, 43; 46] було виділено компоненти професійної рефлексії, а саме: когнітивно- інформаційний, мотиваційно-ціннісний, регулятивно- поведінковий.

Означені положення було покладено в основу емпіричного дослідження професійної рефлексії в контексті саморозвитку та вивчення специфіки її впливу на саморозвиток майбутніх психологів.

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ВИВЧЕННЯ САМОРОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

#### **2.1. Психодіагностичне вивчення розвитку професійної рефлексії та специфіка саморозвитку майбутніх психологів**

На сучасному етапі розвитку психологічної науки особливої уваги набуває проблема психодіагностики професійної рефлексії та саморозвитку студентської молоді [1; 6; 8; 10; 16; 25]. Здійснений у першому розділі теоретичний аналіз наукових джерел не дозволяє повною мірою оцінити специфіку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, оскільки зазначена проблема недостатньо висвітлена у працях зарубіжних та вітчизняних вчених. Таким чином, постала необхідність провести емпіричне дослідження, метою якого було вивчити особливості взаємозв'язку розвитку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів.

Констатувальний експеримент було організовано на базі Київського національного університету будівництва і архітектури. Вибіркова сукупність досліджуваних склала 67 осіб (майбутніх психологів II- IV курсів).

У цілому дослідження компонентів професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів здійснювалось за допомогою валідних та надійних психологічних методів. Добираючи їх, ми проаналізували наявний досвід теоретичних та емпіричних досліджень присвячених професійній рефлексії та саморозвитку. Також відбувався аналіз процесів і продуктів діяльності студентів. Використовувались кількісний та якісний методи обробки даних.

Констатувальний експеримент проводився упродовж 2023 року у декілька етапів, а саме:

перший етап дослідження – підготовчий: було визначено проблему, сформульовано мету, завдання та гіпотезу; розроблено та підготовлено методики і процедуру дослідження психологічних особливостей професійної рефлексії як

механізму саморозвитку майбутніх психологів; зроблено теоретичний аналіз саморозвитку особистості, виокремлено його психологічні механізми; проаналізовано рефлексію як механізм саморозвитку особистості юнацького віку; досліджено професійну рефлексію в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів та розроблено і обґрунтовано її модель, яка включає когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти.

На другому етапі нами було розроблено комплексну дослідницьку процедуру. Вона містила чотири блоки психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення специфіки саморозвитку та особливостей розвитку професійної рефлексії, зокрема її компонентів. Проведення запланованих блоків методик дало можливість скласти цілісне уявлення про рівень професійної рефлексії майбутніх психологів та про їх прагнення до саморозвитку.

Третій етап – це власне констатувальний експеримент, головною метою якого було дослідження специфіки саморозвитку та особливостей розвитку когнітивно-інформаційного компонента професійної рефлексії майбутніх психологів, зокрема таких його складників: професійних знань, якостей та вмінь; мотиваційно-ціннісного компонента, а саме: мотиваційної готовності, емоційно-ціннісного ставлення до професії та її ціннісного прийняття; складників регулятивно-поведінкового компонента, таких як: професійна саморегуляція, самоефективність та готовність студентів до професійної самореалізації. Отримані у процесі констатувального експерименту емпіричні дані дали нам можливість з'ясувати специфіку розвитку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів та довести наявність взаємозв'язку між ними.

З метою виконання окреслених завдань був застосований перший методичний блок, спрямований на дослідження саморозвитку майбутніх психологів. Для комплексного діагностування цього феномена, було застосовано психометричні методи.

Тест «Готовність до саморозвитку» автор В. Павлов [15]. Цей тест був використаний нами з метою дослідження готовності до саморозвитку майбутніх психологів. Він досить цілісно дав змогу робити висновки щодо рівня допитливості майбутніх психологів, їх амбітності, віри в себе, готовності змінюватись, пізнавати себе, точніше формувати та розвивати власні якості та особистість у цілому. Саме через поєднання готовності пізнавати себе та готовності до самовдосконалення ми мали змогу визначити наскільки майбутні психологи здатні до подальшого саморозвитку.

Методика «Діагностика рівня саморозвитку» (авт. Л. Бережнова) [15]. За допомогою значеної методики ми мали на меті дослідити прагнення майбутніх психологів до саморозвитку. Методика дала можливість діагностувати рівень стремління студентів до саморозвитку, самооцінку власних якостей, які сприяють саморозвитку, здійснити оцінку можливості реалізації себе в професійній діяльності.

Другий методичний блок був орієнтований на дослідження загальнопсихологічних та спеціальних психологічних знань майбутніх психологів, комунікативних якостей, емпатії, толерантності та таких професійних умінь, як дослідницькі, комунікативні, діагностичні, дидактичні та проектувальні. Рівень розвитку кожного із цих елементів демонстрував наскільки розвинений когнітивно-інформаційний компонент професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Для комплексного діагностування цього компонента ми використали низку психометричних методів.

Метод експертних оцінок [21, 25]. Зазначений метод був використаний з метою визначення рівня професійних знань майбутніх психологів, на якому рівні досліджувані володіють загальнопсихологічними та спеціальними психологічними знаннями. Зазначений метод дозволив нам з'ясувати наскільки сформовані у студентів система знань, відомостей і фактів із психології, «психологічний світогляд»; навички і вміння практичної роботи, рівень володіння набором технік, технологій та професійних дій.

Наступним кроком у нашій роботі стало вивчення професійних якостей студентів. Ми виокремили найбільш актуальні для експерименту професійно важливі якості, а саме: комунікативні, емпатія і толерантність, для цього було використано тест-опитувальник «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» (авт. С. Нужнова) [3]. Метою опитувальника є оцінка рівня вияву комунікативних якостей та толерантності. Показники, отримані в результаті проведення зазначеного тесту-опитувальника допомогли оцінити пластичність, гнучкість у спілкуванні та схильність студентів до взаємодії з людьми, їхню здатність дослухатись до думки інших, з повагою та розумінням ставитись до їх поглядів і звичок.

Для визначення рівня емпатії, ми використали методику «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов) [12]. Метою стало дослідження здатності майбутніх психологів ставити себе на місце інших людей, проявляти емоційну чуйність до їх переживань. За допомогою цієї методики ми з'ясували загальний рівень емпатійності студентів, наскільки вони чутливі до потреб і проблем оточуючих, душевні, товариські та здатні до співпереживання.

Ще одним із ключових складників професійної рефлексії, які сприяють підвищенню рівня професіоналізму майбутніх психологів є професійні вміння. Для їх вивчення нами була використана методика «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» [30]. Метою застосування цієї методики стало визначення рівнів оволодіння професійними вміннями майбутніми психологами та визначення їх здатності оцінювати себе.

За її результатами нам вдалось з'ясувати на якому рівні вони володіють дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними, проектувальними вміннями.

Третій методичний блок було сформовано з метою вивчення мотиваційно-ціннісного компонента професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. До його складу ми віднесли такі складники, як мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до професії, ціннісне

прийняття професії. Для вивчення цього компонента, був підібраний психодіагностичний інструментарій.

На початковому етапі дослідження з метою діагностики мотивації до майбутньої професії була застосована методика «Мотивація професійної діяльності» (авт. К. Замфір, модиф., адапт. А. Реан) [15]. Мета зазначеної методики спрямована на виявлення мотивації професійної діяльності. Вона дала нам можливість визначити, які мотиви (внутрішні чи зовнішні) переважають у майбутніх психологів. Якщо для особистості значуща саме професійна діяльність, то це свідчить про переважання внутрішніх мотивів. У разі прагнення людини до задоволення таких потреб як висока заробітна плата, соціальний престиж тощо, то домінують зовнішні мотиви. Спираючись на отримані результати ми визначили мотиваційні комплекси притаманні досліджуваним, вони презентовані співвідношенням між собою трьох видів мотивації – внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПН) та зовнішньої негативної (ЗНМ). Найбільш сприятливим є комплекс  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  та  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ , найгіршим є наступне співвідношення  $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$ . Під час аналізу даних, особливу інтерпретаційну цінність для нас мав не лише тип мотиваційного комплексу, а й те, наскільки сильно один тип мотивації переважає над іншим.

Емоційно-ціннісне ставлення майбутніх психологів до професії ми досліджували за допомогою опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів (авт. У. Родигіна) [15]. Мета: виявлення емоцій, які переважають у ставленні до професійної діяльності в досліджуваних та констатація того, як вони ставляться до професійного навчання, чи планують своє професійне майбутнє, чи співвідносять вимоги професії та власні можливості. За результатами методики ми визначили активну чи пасивну позицію займають майбутні психологи стосовно професії, позитивні чи негативні емоції переважають у ставленні до неї.

Четвертий методичний блок було укомплектовано для вивчення регулятивно-поведінкового компонента. Він містив такі складники, як

професійна саморегуляція, самоефективність, самореалізація. Для їх вивчення ми підібрали психодіагностичний інструментарій.

Для вивчення професійної саморегуляції майбутніх психологів, ми застосували методику «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький) [13]. Метою цієї методики є визначення рівня сформованості саморегуляції майбутніх психологів. Під час аналізу даних отриманих за цією методикою нам вдалось дослідити функціональні властивості саморегуляції студентів (упорядкованість, стійкість, деталізація, практичність), динамічні властивості (впевненість, ініціативність, обережність, пластичність), особистісно-стильові властивості (критичність, автономність, відповідальність), структурно-компонентні (цілеспрямованість, утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх корекція).

Наступний складник досліджуваного компонента – професійна самоефективність. Для її вивчення було обрано тест визначення рівня самоефективності (авт. М. Шеєр та Дж. Маддукс, адапт. А. Бояринцевої) [15]. Його метою є визначення рівня суб'єктивної оцінки досліджуваним свого потенціалу в сфері предметної діяльності та спілкування, якими він може реально скористатися. За допомогою цього методу ми змогли оцінити наскільки майбутні психологи усвідомлюють свою здатність до кваліфікованого застосування професійно важливих якостей, які уявлення мають стосовно власного комунікативного потенціалу і наявних знань та умінь. Чим вищим рівнем самоефективності володіє майбутній психолог тим кращих професійних результатів він зможе досягти.

Методика «Тип та рівень професійної самореалізації» була розроблена О. Гавриловою (модиф. А. Іващенко) [15] з метою визначення типу професійної самореалізації суб'єкта професійної діяльності незалежно від віку, трудового стажу, освіти, кар'єрного рівня фахівця. Для досягнення цілей нашого дослідження, зокрема, визначення рівня готовності до професійної самореалізації студентів майбутніх психологів під час проходження навчальної

практики, зазначена методика була адаптована шляхом модифікації деяких тверджень з метою чіткого усвідомлення та глибшого їх сприйняття студентами.

Метою зазначеної методики є виявлення рівнів професійної самореалізації, а саме: примітивно-виконавчого (найнижчого рівня професійної самореалізації), індивідуально-виконавчого (середньо-низького), рівня реалізації ролей та норм (середнього) і зрештою ціннісної самореалізації (високого рівня). Завдяки цій методиці нам вдалось діагностувати відповідність майбутніх психологів обраний професії, цілеспрямованість їх професійних дій, на якому рівні відбувається реалізація професійних потреб і вимог та яку професійну позицію вони займають.

Всі презентовані методики спрямовані на цілісне вивчення професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів. Вони утворюють нерозривну єдність одна з одною. Виявлення на основі цих методів показників розвитку професійних знань, якостей, вмінь майбутніх психологів, мотивації до майбутньої професії, емоційно-ціннісного ставлення до неї, ціннісного її прийняття, професійної саморегуляції, професійної самоефективності та готовності до професійної самореалізації дасть змогу дослідити професійну рефлексію та довести, що вона є механізмом саморозвитку майбутніх психологів.

## **2.2. Особливості взаємозв'язку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів**

Психологічне дослідження, зокрема етап констатувального експерименту з виявлення специфіки саморозвитку та особливостей професійної рефлексії майбутніх психологів, ми розпочали з психодіагностичного вивчення *саморозвитку майбутніх психологів*. Його ми реалізували за допомогою тесту «Готовність до саморозвитку» (авт. В. Павлов) [15]. Результати констатувального експерименту розміщені нижче (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Кількісні показники готовності до саморозвитку майбутніх психологів

| Рівні розвитку | Високий                                         | Середній                                          | Низький                                  |
|----------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------|
|                | Хочу пізнавати себе і можу самовдосконалюватися | Можу самовдосконалюватися, але не хочу знати себе | Не хочу знати себе і не можу змінюватися |
| %              | 21,51                                           | 25,27                                             | 51,61                                    |

Проаналізувавши результати вище зазначеного тесту, ми з'ясували, що *високий рівень* готовності до саморозвитку мають 21,51% майбутніх психологів. Вони прагнуть до все глибшого самовдосконалення, пізнання себе, занурення у свій внутрішній світ, рефлексують власні підсвідомі психологічні захисти та намагаються уникати їх впливу у взаємодіях. Ці досліджувані цікавляться психологією, вмотивовані на досягнення високого рівня компетентності, мають потребу в саморозвитку. У вільний час читають професійну та художню літературу, схильні демонструвати в процесі професійної практики такі якості як винахідливість, працелюбство, цілеспрямованість, ерудованість.

*Середній рівень* готовності до саморозвитку виявлено у майбутніх психологів, які мають явні можливості для самовдосконалення, але у них недостатньо бажання до саморефлексії, пізнання себе (25,27%). У таких досліджуваних чітко сформульована особистісно-значуща мета, вони прагнуть стати професіоналами своєї справи, у них є інтерес до професійної діяльності психолога, проте їм не вистачає спостережливості, що заважає усвідомленню своїх сильних та слабких сторін. Водночас, більшість студентів хочуть пізнавати себе, але вони ще не володіють навичками самовдосконалення (51,61%), їм децю не вистачає дисциплінованості, витримки та самокритичності, а тому складно самотійно змінюватись і корегувати особистісні та професійні навички, що заважають виконанню професійних завдань, до того ж, при цьому бояться робити спроби щось виправити.

*Низький рівень* саморозвитку продемонстрували 1,61% студентів, які не прагнуть постійно працювати над собою, як правило, у них майже відсутнє

усвідомлене ставлення та слабо виявляється мотивація до професійного саморозвитку, їм заважають у цьому надмірна самовпевненість, також перешкоди вони вбачають у несприятливих обставинах, нерідко причиною є страх невдачі.

Таким чином, більше половини досліджуваних готові до професійного саморозвитку. Вважаємо, що про це свідчить інтерес до обраної професії, їхнє прагнення до успішного виконання професійних завдань, наявність чітко окреслених професійних цілей, над досягненням яких вони наполегливо працюють, підвищуючи власні потенціали. Тоді як низька готовність до саморозвитку, за нашою позицією, може бути пов'язана з тим, що респонденти не приділяють достатньої уваги вивченню власного внутрішнього світу, не рефлексують, їм складно організувати й керувати процесом свого саморозвитку впорядковано та планомірно. Крім того, проблеми можуть виникати через надмірну самовпевненість досліджуваних, гіперболізацію своїх професійних умінь або ж через страх зробити щось не правильно, припуститись помилки.

Особливості саморозвитку майбутніх психологів ми вивчали за допомогою методики «Діагностика рівня саморозвитку» (авт. Л. Бережнова) [15]. Кількісні дані презентовано в діаграмі (див.рис.2.1).

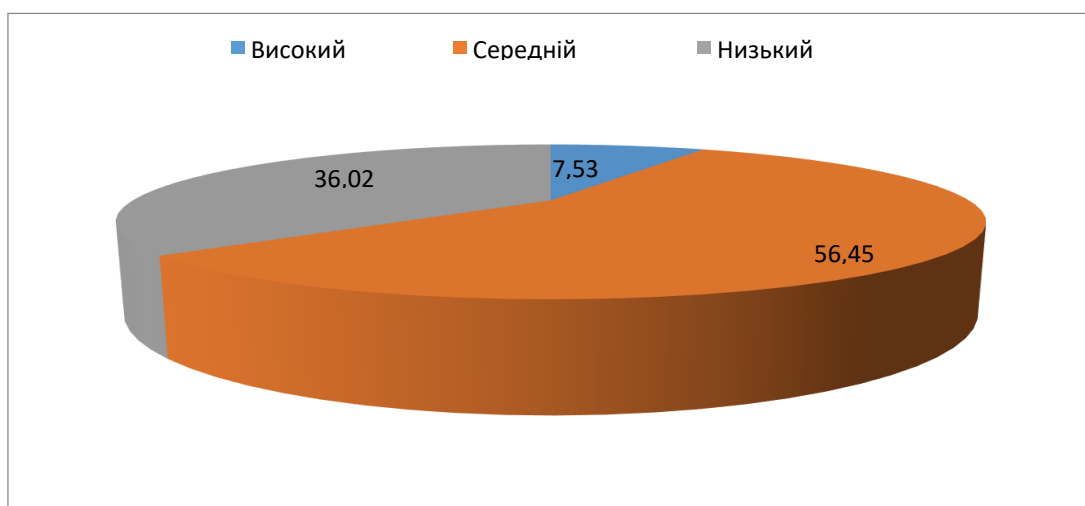


Рис. 2.1. Кількісні показники рівнів саморозвитку майбутніх психологів.

Кількісні результати за методикою дозволили з'ясувати, що високий рівень саморозвитку мають 7,53% майбутніх психологів. Вони свідомо оцінюють свої потенційні професійні можливості, вірять у себе як у майбутніх психологів. Досліджувані вміють співставляти вимоги професії й індивідуальні особливості власної особистості, обсяг своїх знань, сформованих умінь та навичок, прагнуть досягти самодостатності в майбутній професії. У них сильна внутрішня мотивація до отримання знань зі спеціальності та практичних навичок роботи. Такі студенти орієнтовані на самовдосконалення, підвищення рівня власної професійної компетенції та активно займаються самоосвітою. Хочуть самореалізуватись спочатку в професійному навчанні, а в подальшому досягти успіхів у своїй діяльності як психологи.

*Середній рівень* констатовано у 56,45% студентів. Ці майбутні психологи впевнені в собі як у професіоналах. Вони прагнуть досягати рівноваги між вимогами професії та рівнем своєї фахової компетентності. Для них властива як внутрішня, так і зовнішня мотивація до навчальної й професійної діяльності; намагаються самовдосконалюватись, розвивати професійно значущі якості необхідні для професійної діяльності, проте їм важливі не лише знання, а й хороші оцінки та матеріальна складова, тому їх активність щодо самоосвіти досить ситуативна. Досліджувані націлені на рефлексивний аналіз власної діяльності та прагнуть знаходити шляхи виходу зі складних ситуацій. Вірять у те, що здатні контролювати свою професійну поведінку, реалістично налаштовані, що обумовлює прагнення до самореалізації в професії. Для більшості з них властива низька самооцінка результату навчальної та професійної діяльності, що у поєднанні з високою оцінкою власного потенціалу сприяє їх професійному саморозвитку.

*Низький рівень* саморозвитку діагностовано у 36,02% досліджуваних. Вони невпевнені у правильності вибору професії. У професійному навчанні можуть бути надто самовпевненими, перебільшуючи свою професійну обізнаність і применшуючи власні недоліки. У них слабка мотивація до навчання та прагнення до професійного самовдосконалення, їм не цікаво отримувати нову

інформацію, знання і практичний досвід, у діяльності обмежене прагнення до вирішення професійних завдань та подолання труднощів. Ці студенти перебувають у стані пошуку життєвих та професійних цілей і мотивів, намагаються уникати невдач і це обумовлює зниження потреби в досягненні успіху в професійній діяльності.

Отже, як засвідчили нам результати якісного аналізу, трохи більше половини майбутніх психологів демонструють впевненість у власних професійних можливостях, прагнення до самодостатності в обраній професії, до розвитку власної професійної компетенції, до самореалізації як психологи. Однак, серед досліджуваних є третя частина студентів, яким властивий низький рівень саморозвитку. За нашою позицією це пов'язано з їх невпевненістю у правильності вибору спеціальності, сумніваються в собі та своїх професійних перспективах, для них властиві зовнішня мотивація до навчання та професійної діяльності, як наслідок, відсутність прагнень до самоосвіти та подолання труднощів, які можуть виникати на професійному шляху.

Визначення сутності професійного саморозвитку майбутніх психологів було проведено в ході теоретичного дослідження, що дало можливість обґрунтувати наступні критерії:

- 1) самоосвіта, самопізнання (Л. Бережнова, В. Павлов, Л. Терлецька) [15];
- 2) мотивація до ціннісного самостварення, самооцінки себе як психолога (І. Бех, Г. Костюк) [4, 37];
- 3) самовдосконалення професійної діяльності (Н. Ковальчук, Н. Панова, Є. Власова) [27].

Рівні та показники сформованості професійного саморозвитку майбутніх психологів:

Високий рівень. Майбутні психологи прагнуть до все глибшого самопізнання, занурення у свій внутрішній світ, аналізують власні вчинки та переживання, намагаються оцінювати свої переваги та недоліки та усвідомлювати їх. Постійно оновлюють та удосконалюють вже існуючі знання,

уміння, навички з метою набуття професіоналізму, здатні організовувати процес самоосвіти та раціонально його планувати. У досліджуваних сильна внутрішня мотивація до отримання знань зі спеціальності та практичних навичок роботи. Свідомо оцінюють свої потенційні професійні можливості, вірять у себе як у майбутнього психолога. Вони вміють співставляти вимоги професії й індивідуальні особливості власної особистості, рівень знань, сформованих умінь та навичок, прагнуть досягти самодостатності в майбутній професії. Задоволені своїм професійним вибором, свідомо прагнуть підвищувати професійну компетентність, розвивати професійно значущі вміння та якості, які сприятимуть успіху в професійній діяльності, ставлять професійні цілі та визначають методи їх досягнення, докладають максимальних зусиль, щоб наблизитись до ідеалу.

Середній рівень. Майбутні психологи активно рефлексують себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, спостерігають за своїми діями, оцінюють їх, однак їм складно самостійно змінюватись та корегувати якості, що не влаштовують, до того ж бояться робити спроби щось виправити.

Прагнення до самоосвіти залежить від ситуацій, їм важливі не лише знання, а й схвалення інших. Вміють самостійно працювати з основними джерелами інформації, але не завжди можуть раціонально застосовувати їх у практичній діяльності. Впевнені в собі як у професійних фахівцях. Прагнуть досягати рівноваги між вимогами професії та рівнем своєї фахової компетенції. Для них властива як внутрішня, так і зовнішня мотивація до навчальної та професійної діяльності. Задоволені обраною професією, оскільки вважають її престижною та намагаються співвідносити власну відповідність або невідповідність професійному ідеалу, зацікавлені у підвищенні своїх професійних знань та умінь, намагаються самовдосконалюватись, розвивати професійно значущі якості необхідні для професійної діяльності, проте для них важливо, щоб це сприяло зростанню матеріального благополуччя або ж престижу.

Низький рівень. У досліджуваних слабе бажання до пізнання себе як майбутніх психологів, не вважають за потрібне спостерігати за собою, своїми

діями під час виконання професійних завдань, а тим більше аналізувати та оцінювати їх, надмірно самовпевнені, невдачі пов'язують швидше із несприятливими обставинами, ніж зі своїми якостями чи діями, часто причиною відсутності бажання пізнавати себе є страх. Їх вміння працювати із різними джерелами інформації не систематизовані, їм складно без вказівок викладачів самостійно організовувати процес самоосвіти. У них ситуативна мотивація до навчання, їм не цікаво отримувати нову інформацію, слабо виявляється прагнення до вирішення професійних завдань. Ці студенти перебувають у стані пошуку життєвих та професійних цілей і мотивів, намагаються уникати невдач і це обумовлює зниження потреби в досягненні успіху в професійній діяльності. Невпевнені у правильності свого професійного вибору, негативно ставляться до будь-яких особистісних змін та процесу професійного самовдосконалення, оскільки не вбачають у цьому доцільності.

Таким чином, спираючись на вище зазначене, ми вважаємо, що *саморозвиток майбутніх психологів* – це усвідомлений, відрефлексований і керований процес, який базується на їх прагненні до все глибшого пізнання себе, суб'єктивній зацікавленості професією, вмотивованості до набуття фахових компетентностей, стремлінні займатися самоосвітою, потребі у професійному самовдосконаленні та самоздійсненні.

Оскільки, на нашу думку, одним із важливих механізмів професійного саморозвитку майбутніх психологів є професійна рефлексія, адже саме вона дає можливість проаналізувати та співвіднести власні можливості з вимогами обраної професії, на наступному етапі роботи було здійснено психодіагностичне дослідження її структурних компонентів. Спочатку відбулося вивчення когнітивно-інформаційного компонента професійної рефлексії, зокрема таких його складників як професійні знання, професійні якості та професійні вміння. Досить важливий складник, який ми вивчали – професійні знання майбутніх психологів, оскільки однією з головних умов саморозвитку в юнацькому віці є знання, які вони здобувають у закладі вищої освіти. Ми досліджували загальнопсихологічні знання та спеціальні психологічні знання, для цього

використали метод експертних оцінок. За результатами проведення останнього було визначено рівень професійних знань майбутніх психологів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівня професійних знань майбутніх психологів

| Професійні знання       | Рівень професійних знань |             |            |
|-------------------------|--------------------------|-------------|------------|
|                         | Високий, %               | Середній, % | Низький, % |
| Загальнопсихологічні    | 32,80                    | 51,07       | 16,13      |
| Спеціальні психологічні | 23,65                    | 59,14       | 17,20      |

Результати моніторингу професійних знань майбутніх психологів показали високий рівень загальнопсихологічних знань у 32,80 % досліджуваних, це є свідченням того, що вони володіють знаннями про особливості розвитку психіки та свідомості, пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової сфери й індивідуально-психологічних властивостей та здібностей особистості. Високим рівнем спеціальних психологічних знань володіють 23,65% опитаних.

Водночас середній рівень загальнопсихологічних знань властивий 51,07% досліджуваних. Середній рівень спеціальних психологічних знань мають 59,14% респондентів, ці студенти орієнтуються в психологічних особливостях процесів навчання та виховання учнів, психологічних аспектах соціального та особистісного розвитку людини як суб'єкта праці.

Низький показник загальнопсихологічних знань визначено у 16,13% респондентів. Їм важко орієнтуватись у більшості тем з психології та психологічних термінах, вони не здатні детально аналізувати приклади, які наводять, можуть поверхово пояснювати сутність психічних процесів, станів і властивостей людини. Низький рівень знань зі спеціальності виявлено у 17,20% майбутніх психологів, яким властива недостатня теоретична обізнаність та слабка орієнтація у специфіці різних напрямків психології.

Таким чином, згідно проведеного нами якісного аналізу, отримані результати показують, що серед майбутніх психологів переважає середній рівень володіння загальнопсихологічними і спеціальними психологічними знаннями.

Наступним кроком у нашій роботі стало вивчення такого складника когнітивно-інформаційного компонента як професійні якості студентів. У процесі дослідження ми виокремили найбільш достовірні та надійні для експерименту професійно важливі якості, а саме: комунікативна адаптивність, емпатія і толерантність. Комунікативну адаптивність та толерантність ми досліджували за допомогою тесту-опитувальника «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» (авт. С. Нужнова). Результати психодіагностики презентовані на рисунку 2.2.

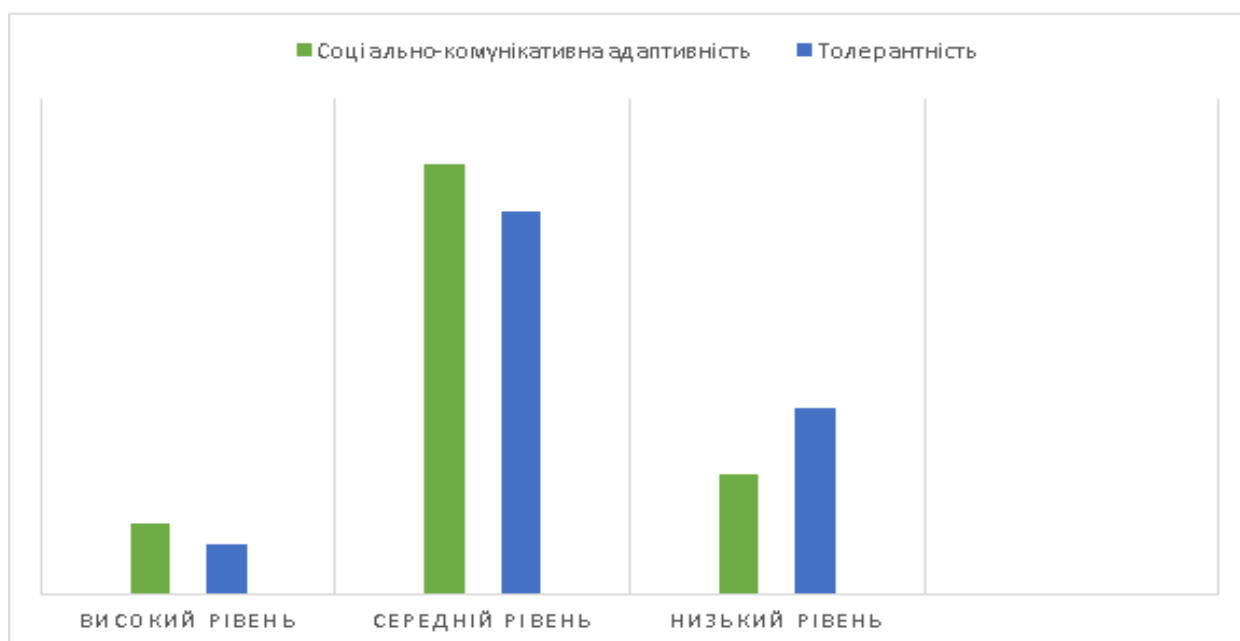


Рис. 2.2. Кількісні показники рівнів соціально-комунікативної адаптивності та толерантності майбутніх психологів

Результати за цим тестом-опитувальником дозволили визначити, що високий рівень соціально-комунікативної адаптивності виявлено 11,29% студентів. Вони досить пластичні, гнучкі у спілкуванні, можуть взаємодіяти з різними людьми, з легкістю адаптуються до змінних обставин. Водночас

високий рівень толерантності було виявлено у 8,06% опитуваних. Ці досліджувані можуть сприймати спокійно, без агресії думки і позиції інших, навіть, якщо ті відрізняються від їхніх, терпимі до чужого способу життя, поведінки, звичаїв та ідей, згладжують неприємні враження у разі зіткнення інтересів.

Середній рівень соціально-комунікативної адаптивності було виявлено у 69,35 %. Майбутні психологи здатні вдало варіювати власною поведінкою для встановлення взаєморозуміння у спілкуванні, проте час від часу в нестандартних ситуаціях, їм складно не втратити впевненість у собі. У 61,82 % досліджуваних толерантність виявляється на середньому рівні. Вони здатні приймати індивідуальність інших, їх думки та погляди відносно різних життєвих ситуацій, однак, у конфліктній ситуації їм складно знайти альтернативне рішення.

Певна частина студентів має низький рівень соціально-комунікативної адаптивності, показник якої 19,35%. Їм складно підтримувати розмову, присутня скутість у спілкуванні, є труднощі у встановленні контакту з іншими. Разом з тим, низький рівень толерантності діагностовано у 30,11% респондентів, що свідчить про схильність особистості «підлаштовувати» оточуючих під себе. В більшості ситуацій їх нестриманість, нестійкість та неврегульованість емоцій заважають встановлювати позитивні контакти з людьми. Респонденти хоч і намагаються приховувати свої негативні оцінки та переживання з приводу міжособистісних взаємодій з оточуючими, проте роблять про ці взаємодії різкі, неоднозначні висновки. При цьому егоїстичні наміри переважають, оскільки своєї мети досягають, навіть, якщо це шкодить іншим.

Отже, в процесі діагностики було виявлено, що показники студентів, які мають високий рівень соціально-комунікативної адаптивності та толерантності, становлять лише одну десяту від вибіркової сукупності, натомість переважають майбутні психологи із середнім рівнем соціально-комунікативної адаптивності та толерантності. Проте майже чверть досліджуваних мають низькі показники соціально комунікативної адаптивності. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що студенти сумніваються у собі та власних можливостях, а тому їм складно

налагоджувати комунікативну взаємодію з людьми. У випадку із толерантністю, третя частина досліджуваних має низькі показники. На нашу думку, найбільше труднощів у них виникає через певну необізнаність, сором'язливість або ж невпевненість у собі під час вибудовування міжособистісної взаємодії.

Емпатію майбутніх психологів ми вивчали за допомогою методики «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов) [12]. Результати емпіричного дослідження відображено на рисунку 2.3.

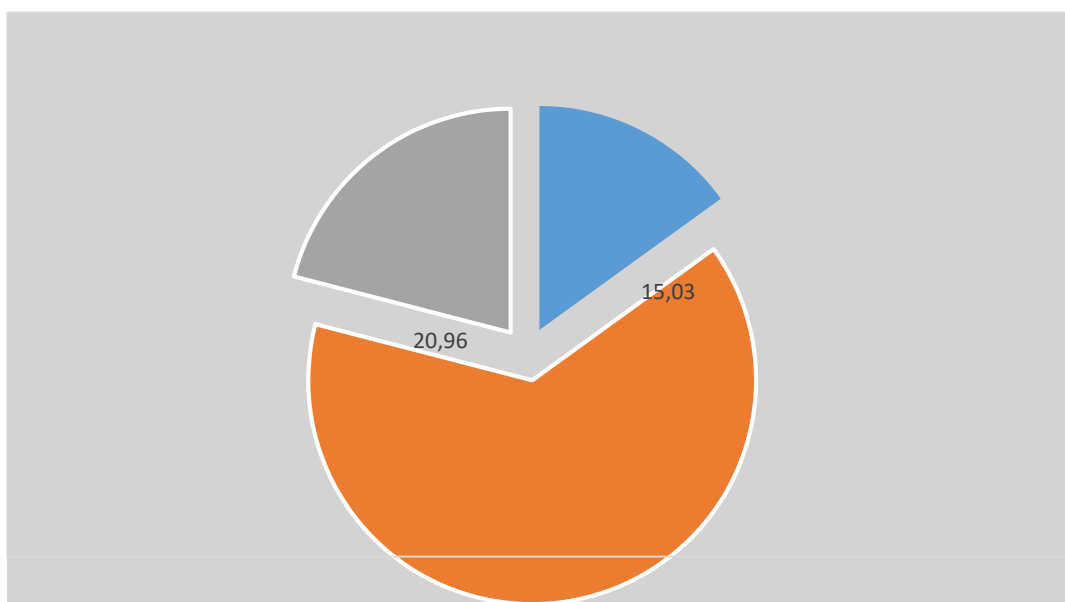


Рис. 2.3. Кількісні показники рівня емпатії майбутніх психологів

З діаграми видно, що високий рівень емпатії спостерігається у 15,03% досліджуваних. Респонденти з таким рівнем щиро співпереживають іншим, ототожнюючи себе з ними. Вони намагаються бути максимально корисними для оточуючих, відкриті та виявляють товариськість у ставленні до них, врівноважено регулюють свою поведінку, щоб не завдати їм клопоту.

Середній рівень простежується у 63,97% майбутніх психологів. Їм властиві позитивні емоційні вияви стосовно інших, але здебільшого емоційна сфера знаходиться під самоконтролем. Такі студенти уважні й намагаються зрозуміти та прийняти проблеми оточуючих, прагнуть психологічно підтримати, але не дозволяють зловживати своїм терпінням та часом.

Низький рівень виявлено у 20,96% досліджуваних, їм складно демонструвати позитивні емоції, переживання відносно інших та виявляти взаємопорозуміння з оточуючими. Серед одногрупників такі студенти тримаються відособлено і надають перевагу усамітненості.

Тож, спираючись на результати отримані під час психодіагностики, можна підсумувати, що майбутніх психологів із високим рівнем емпатії всього одна десята частина, а от із середнім переважаюча більшість, що сигналізує про те, що досліджувані здатні емоційно прийняти іншу людину з усіма її думками та почуттями, пізнати її внутрішній світ та взаємодіяти з нею, при цьому не даючи порушувати особисті межі.

Наступним складником когнітивно-інформаційного компонента професійної рефлексії є професійні вміння майбутніх психологів. Для їх вивчення, ми використали методику «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» (авт. А. Іващенко) [30]. У результаті її проведення нами були виявлені наступні показники (див. рис. 2.4).

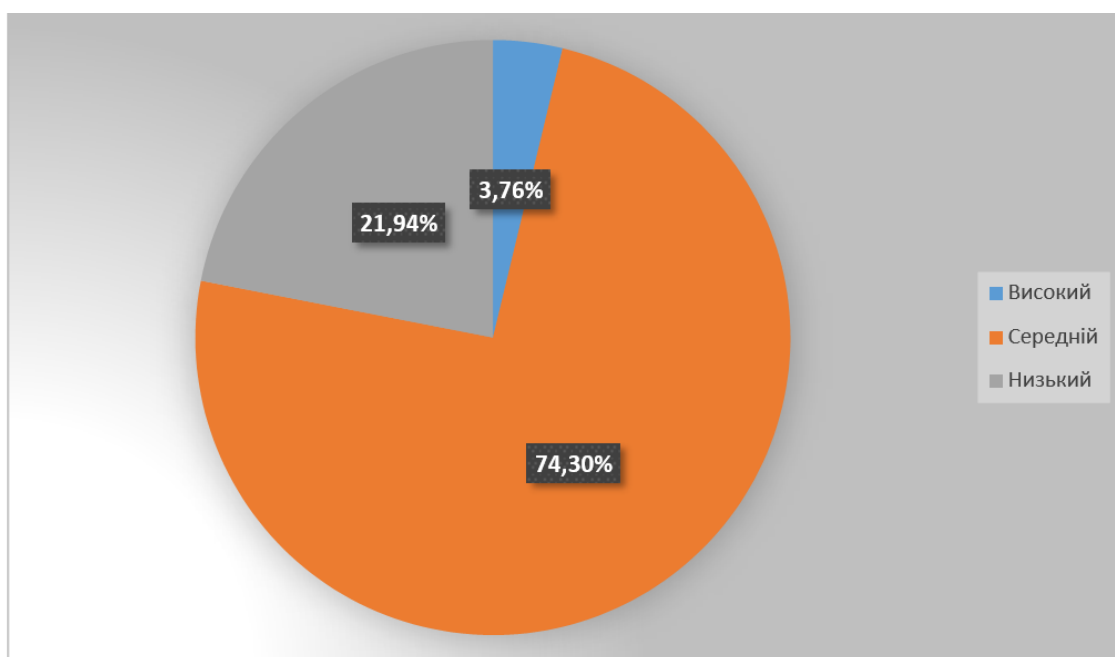


Рисунок 2.4. професійні вміння майбутніх психологів

Результати дослідження свідчать, що 3,76% майбутніх психологів мають високий рівень професійних вмінь. Переважаюча більшість майбутніх психологів мають середній рівень професійних вмінь – 74,30%. Вони легко вступають у контакт з різними людьми, вибудовують діалог, проте не до кінця здатні оволодівати техніками вербального та невербального спілкування; водночас можуть чітко та правильно організувати і провести психодіагностику, хоча інтерпретація результатів ще викликає незначні труднощі; уміють визначати сферу діяльності, обирати тему, методи психологічного дослідження, послідовність проведення останнього, збирати необхідну інформацію, втім інколи складнощі пов'язані з аналізом та узагальненням отриманих матеріалів; при цьому володіють умінням навчати інших, користуватися власними резервними можливостями, відкривати свої позитивні сторони, організовувати процес власної самодопомоги, проте не завжди технічно правильно застосовують інноваційні технології в процесі організації навчання; можуть планувати власну професійну діяльність, хоча у процесі реалізації запланованого ще можуть виникати деякі труднощі. Низький рівень професійних вмінь продемонстрували 21,94% досліджуваних.

Отже, нами було констатовано, що більшість майбутніх психологів на середньому рівні володіють дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними та проектувальними вміннями. Здебільшого, у студентів складнощі виникають з володінням комунікативними техніками, багато труднощів на етапі інтерпретації результатів психодіагностичних методик, з аналізом та узагальненням результатів психологічних досліджень, студенти припускаються помилок під час підбору та застосування інноваційних технологій у процесі організації навчання, проблеми виникають і на шляху досягнення професійних цілей. За нашим розумінням, це може бути пов'язано зі слабкою мотивацією до оволодіння професією, прогалинами у теоретичних знаннях та практичній діяльності.

Таким чином, результати отримані за цим компонентом, свідчать про те, що майбутні психологи не завжди усвідомлюють вимоги до фахівця в обраній

професії, збагачують власні знання, удосконалюють професійні якості та вміння потрібні для ефективної професійної діяльності, а це дещо заважає розвитку їх професійної рефлексії.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної рефлексії як механізму саморозвитку ми вивчали, досліджуючи такі його складники як мотивація до майбутньої професійної діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до професії, ціннісне прийняття професії.

У процесі дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх психологів нами були проаналізовані результати за методикою «Мотивація до професійної діяльності» (авт. К. Замфір, модиф., адапт. А. Реан) [15]. Результати наведені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кількісні показники мотивації до професійної діяльності  
у майбутніх психологів

| Мотивація до професійної діяльності.<br>Типи мотиваційного комплексу |                                               |                                          |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|
| Позитивний (високий<br>рівень мотивації), %                          | Оптимальний (середній<br>рівень мотивації), % | Негативний (низький<br>рівень мотивації) |
| 10,22                                                                | 55,91                                         | 33,87                                    |

З табл. 2.3 видно, що в майбутніх психологів високий рівень мотивації виявлено у невеликої за обсягом кількості осіб, а саме позитивний мотиваційний комплекс (ВМ (внутрішня мотивація) > ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) > ЗНМ (зовнішня негативна мотивація)) діагностовано лише у 10,22% майбутніх психологів, у них переважає внутрішня мотивація (ВМ) над зовнішньою позитивною (ЗПМ) та зовнішньою негативною (ЗНМ). Їх цікавить професійна діяльність сама по собі, а не зовнішні заохочення чи винагороди за досягнення в ній. Досліджувані зацікавлені в якісному, компетентному оволодінні професією, прагнуть навчатись та отримувати професійні знання, все це стимулює

активізацію пізнавальних процесів і сприяє зростанню креативності й творчого потенціалу.

Водночас у 55,91% студентів констатовано середній рівень мотивації до професії, точніше оптимальний мотиваційний комплекс ( $BM = ЗПМ > ЗНМ$ ). У них внутрішня мотивація та зовнішня позитивна мотивація є рівнозначними і домінують над зовнішньою негативною мотивацією. Такі досліджувані гарно навчаються, прагнуть розвиватись у професії заради того, щоб отримувати схвалення від інших, їм важливо одержувати стипендію та усвідомлювати, що обрана професія є престижною та затребуваною в суспільстві.

Значний відсоток студентів, 33,87%, мають низький рівень мотивації до професії, негативний мотиваційний комплекс ( $ЗНМ > ЗПМ > BM$ ). У цих досліджуваних зовнішня негативна мотивація переважає над зовнішньою позитивною та внутрішньою мотивацією.

Отже, результати якісного аналізу засвідчили, що лише десята частина досліджуваних мають високий рівень мотивації до професії, отримують задоволення від самого процесу оволодіння обраною професією, натомість більше половини майбутніх психологів продемонстрували середній рівень мотивації до професії.

Емоційно-ціннісне ставлення майбутніх психологів до професії ми вивчали за допомогою «Опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» (авт. У. Родигіна) [15] (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

#### Кількісні показники ідентичності майбутніх психологів

| Показники професійної ідентичності майбутніх психологів |                    |            |           |                     |            |         |
|---------------------------------------------------------|--------------------|------------|-----------|---------------------|------------|---------|
|                                                         | Переважаючі емоції |            |           | Показник активності |            |         |
|                                                         | Позитивні          | нейтральні | негативні | Активна             | нейтральні | пасивна |
| %                                                       | 44,08              | 32,26      | 23,65     | 44,62               | 30,11      | 25,27   |

Згідно з кількісними даними експериментального дослідження у 44,08% майбутніх психологів переважають позитивні емоції стосовно обраної професії, яка цілком задовольняє їх, вони ідентифіковані в ній. Саме в ній досліджувані вбачають своє покликання та способи особистісної і професійної самореалізації. Водночас 44,62% студентів мають активну особистісну позицію стосовно реалізації себе у професії та житті, прораховують власне майбутнє так, щоб успішно працювати психологом, ставлять нові цілі й досягають їх. Намагаються не втрачати жодної нагоди отримати досвід практичної психологічної діяльності, відвідують семінари, фестивалі, тренінги, активно читають додаткову психологічну літературу, застосовуючи самостійно набуті знання під час виробничих практик.

Для 32,26% опитаних властиві нейтральні емоції стосовно майбутньої професії, у них не прослідковуються яскраво виражені як позитивні, так і негативні емоції, вони варіюють у залежності від ситуації. Такі досліджувані із задоволенням виконують професійні завдання, проте майбутню професію сприймають як засіб для заробітку грошей. Разом з тим, 30,11% студентів продемонстрували нейтральну позицію до професії. Вони не зовсім впевнені в тому, що по закінченню вищого навчального закладу будуть працювати психологами. У навчанні демонструють зацікавленість, наполегливість, але здебільшого працюють виключно за програмою, уникаючи додаткових завдань.

У 23,65% майбутніх психологів простежуються негативні емоції до професії, оскільки, на їхню думку, вона не відповідає очікуванням та є не перспективною. У той же час 25,27% респондентів мають пасивну позицію щодо професії. Вони відчують сумніви, що працюватимуть за спеціальністю, тому інертні у навчанні й здобуванні практичного досвіду.

Таким чином, як показали кількісні дані, майже половина опитаних майбутніх психологів повністю задоволені обраною професією та прагнуть розвиватися в ній. Третина досліджуваних ставляться до професії нейтрально, однак є й студенти (четверта частина), які розчаровані в обраній професії та не

вбачають в ній перспектив, ці показники вказують на те, що вони не зовсім визначились чи готові працювати за спеціальністю.

Регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів ми досліджували шляхом вивчення таких його складників: професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації.

Для вивчення професійної самоефективності було використано тест визначення рівня самоефективності (авт. М. Шеєр, Дж. Маддукс) [21] (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кількісні показники рівня самоефективності майбутніх психологів

|   | Самоефективність<br>у предметній сфері |          |        | Самоефективність<br>у міжособистісному спілкуванні |          |         |
|---|----------------------------------------|----------|--------|----------------------------------------------------|----------|---------|
|   | Високий                                | Середній | Низкий | Високий                                            | Середній | Низький |
| % | 6,45                                   | 61,29    | 32,26  | 4,84                                               | 60,75    | 34,41   |

Згідно з кількісними даними дослідження 6,45% майбутніх психологів мають високий рівень самоефективності у предметній сфері, захоплюються своєю майбутньою професією, впевнені у тому, що володіють необхідним потенціалом для організації та реалізації цієї діяльності, ставлять перед собою цілі й докладають максимум зусиль для їх досягнення, чітко усвідомлюють власні недоліки та знають як їх виправити. Водночас 4,84% респондентів мають високий рівень самоефективності у міжособистісному спілкуванні. Вони досконало володіють необхідним комунікабельним потенціалом й досвідом, впевнені, що здатні їх ефективно використовувати під час взаємодії з іншими людьми. Такі студенти добре соціально адаптовані, встановлюють успішні контакти з іншими.

Середній рівень самоефективності у предметній діяльності констатовано у 61,29% студентів. Вони свідомо обрали професію та

розуміють, що можуть ефективно застосовувати отримані в процесі навчання узагальнені знання, професійні якості, вміння, набутий досвід під час виробничої практики, мають мету та прагнуть її досягти, проте недостатньо впевнені у собі та своїх силах. Разом з тим 60,75% майбутніх психологів мають середній рівень самоефективності у міжособистісному спілкуванні. Вони володіють знаннями про стратегії і тактики конструктивного спілкування, хоча при цьому мають сумніви щодо того чи зможуть їх ефективно застосувати на практиці. Також ці респонденти здатні активно пристосовуватися до мінливого соціального середовища, добре встановлюють комунікативні зв'язки з іншими людьми та вміють вербально впливати на них.

Виявлено низький рівень самоефективності у предметній діяльності у 32,26% досліджуваних. Вони не впевнені, що психологія це їх покликання. У них недостатня теоретична база та мало практичного досвіду, їм складно ставити професійні цілі та розробляти стратегію їх досягнення. У той же час низький рівень самоефективності у міжособистісному спілкуванні мають 34,41% студентів. У них замало знань, умінь, навичок та досвіду, які необхідні для успішної взаємодії з людьми, через це відсутня тверда впевненість у собі та їм складно адаптуватись у суспільстві.

Таким чином, після проведення тесту, ми з'ясували, що більше половини майбутніх психологів мають середній рівень самоефективності у предметній сфері. За нашим розумінням, перепорою до підвищення рівня означеного феномена у студентів є недостатньо напрацьовані практичні навички та вміння, невпевненість у тому, що вони зможуть у майбутньому успішно виконувати професійну діяльність. Переважають середні показники і у випадку самоефективності у міжособистісному спілкуванні майбутніх психологів. На нашу думку, здебільшого труднощі пов'язані із заниженою самооцінкою щодо власної комунікативної компетентності, нестачею досвіду необхідного для того, щоб бути успішними у професійному

спілкуванні та ефективної реалізації в ситуаціях психологічної допомоги людям.

Для вивчення професійної саморегуляції майбутніх психологів ми застосували методику «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький) [13]. Кількісні дані презентовані у гістограмі (див. рис.2.5).

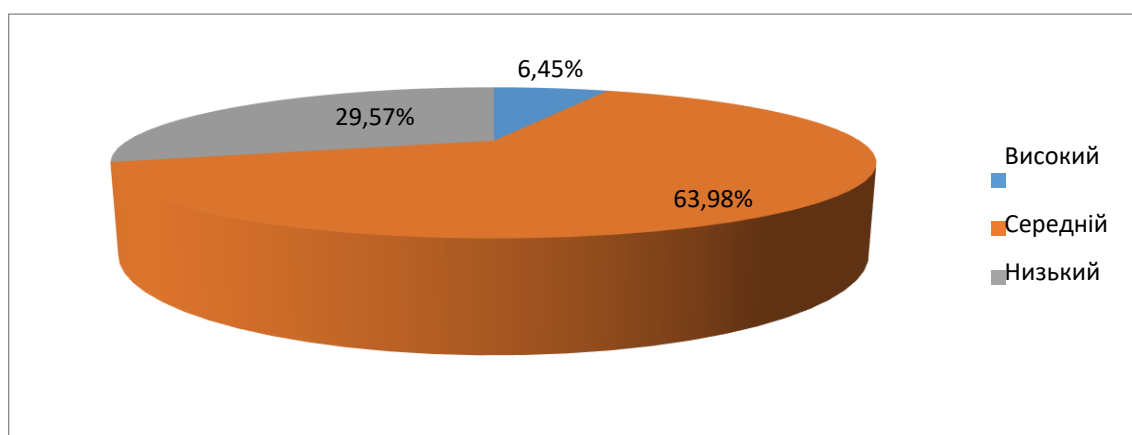


Рис. 2.5. Кількісні показники рівня сформованості саморегуляції діяльності майбутніх психологів

За результатами методики високий рівень саморегуляції мають 6,45% майбутніх психологів. Водночас 63,98% респондентів продемонстрували середній рівень саморегуляції діяльності, це свідчить про те, що вони енергійні, старанні, мають стійке переконання, що можуть якісно виконувати професійну діяльність та свідомо, адекватно регулювати свої дії. Такі майбутні психологи здатні до цілепокладання та планування практичної чи комунікативної діяльності з клієнтом, проте їм складно спрогнозувати наслідки та виробити стратегію досягнення поставленої мети. Низький рівень саморегуляції діяльності мають 29,57% досліджуваних. Для них властивою є інертність, їм важко усвідомити, що вони несуть відповідальність за свої дії, постійно сумніваються у своїй компетентності.

Отже, за результатами проведеного якісного аналізу, трохи більше половини майбутніх психологів досягли середнього рівня розвитку

саморегуляції діяльності. Як ми вважаємо, ці досліджувані концентрують зусилля на досягненні поставлених цілей, розвивають власні професійні компетенції та вдосконалюють особистісно-ділові якості. Проте, на нашу думку, здебільшого, проблеми з саморегуляцією виникають через пасивність студентів, безвідповідальність, невпевненість у собі та своїх силах.

### **Висновки до другого розділу**

Під час емпіричного дослідження було підібрано й апробовано психодіагностичний інструментарій для дослідження саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів; обґрунтовано критерії (самоосвіта, самопізнання; мотивація до ціннісного самоставлення, самооцінки себе як психолога; самовдосконалення професійної діяльності) саморозвитку майбутніх психологів та професійної рефлексії (досконале володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості та вміння, вмотивованість та ціннісне ставлення до майбутньої професії, готовність до реалізації власних професійних планів), визначено якісні і кількісні показники й рівні їх розвитку (високий, середній, низький); емпірично досліджено особливості саморозвитку і професійної рефлексії та проаналізовано показники їх взаємозв'язку і виявлено вплив професійної рефлексії як механізму на саморозвиток майбутніх психологів. У ході констатувального експерименту прийняли участь 67 студентів (майбутніх психологів II-IV курсів).

За результатами констатувального експерименту можна зробити наступні висновки щодо специфіки саморозвитку майбутніх психологів: студенти хочуть стати професіоналами своєї справи, у них є інтерес до професійної діяльності психолога; вони прагнуть до все глибшого самовдосконалення, пізнання себе, занурення у свій внутрішній світ; їм не вистачає спостережливості, у першу чергу, відносно ставлення до себе та власного внутрішнього світу, що заважає усвідомленню своїх сильних та

слабких сторін; складно самотійно змінюватись та корегувати особистісні та професійні навички, що заважають виконанню професійних завдань.

Одним із важливих механізмів професійного саморозвитку майбутніх психологів є професійна рефлексія. У ході констатувального експерименту було вивчено компоненти професійної рефлексії майбутніх психологів, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий.

Результати отримані за когнітивно-інформаційним компонентом, засвідчили, що майбутні психологи на засадах рефлексії володіють знаннями про розвиток психіки та свідомості, однак часто вони недооцінюють значення теоретичних знань та переважає формальне ставлення до їх отримання; здійснюють рефлексивний аналіз необхідних професійних якостей, намагаються зрозуміти та прийняти проблеми оточуючих, прагнуть психологічно підтримати їх. Причини труднощів вбачають у надмірній сором'язливості або ж невпевненості в собі під час вибудовування міжособистісної взаємодії. Аналізують та оцінюють власний рівень оволодіння комунікативними, діагностичними, дослідницькими, дидактичними та проектувальними професійними вміннями. Все вище означене відіграє важливу роль у стимулюванні розвитку професійної рефлексії майбутніх психологів.

Після дослідження мотиваційно-ціннісного компонента майбутніх психологів було досліджено, що вони мають відрефлексовані цілі та готові досягати високих результатів під час професійного навчання, проте, здебільшого, вони керуються бажання отримати матеріальні бонуси, похвалу, визнання, уникнути осуду; займають активну позицію та переживають позитивні емоції щодо обраної професії, прагнуть розвиватися в ній і після навчання, вивчають психологію та здобувають практичний досвід, однак, є студенти, які вважають, що не зовсім визначились чи готові працювати за спеціальністю. Сформованість цього компонента у майбутніх психологів забезпечуватиме усвідомлення ними своїх професійних мотивів,

становлення професійної позиції та засвоєння професійних цінностей, які й будуть орієнтирами для їх успішного професійного саморозвитку.

За результатами діагностики регулятивно-поведінкового компонента, майбутні психологи рефлексують актуальний рівень самоефективності в майбутній професії, проте часто перепорою до підвищення рівня самоефективності стає недостатня впевненість у собі та своїх силах; мають за самоціль оволодіти прийомами саморегуляції, свідомо, адекватно регулювати свої дії, якісно планувати та виконувати професійну діяльність, проте їм здебільшого складно виробити стратегію досягнення поставленої мети, також проблеми у деяких студентів виникають через пасивність та їх не впевненість у собі; зацікавлені у самореалізації в обраній професії, прагнуть активно утверджуватися в навчальній та професійній діяльності, проте деяким респондентам ефективно підвищувати процес самореалізації заважають слабкі вияви рефлексії: пасивна професійна позиція, нерозвинені саморегуляція та самоуправління. Таким чином, частина досліджуваних усвідомлюють себе як майбутні професіонали, які здатні використовувати власні професійні компетенції, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та професійну готовність до практичної діяльності за фахом, а це в свою чергу має стимулювати прагнення до саморозвитку у професійній діяльності. Розвиваючи зазначені компоненти, можна досягти високого рівня розвитку професійної рефлексії, яка буде стимулювати професійний саморозвиток майбутніх психологів.

### РОЗДІЛ 3.

## ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

### 3.1. Тренінгова програма підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

На основі проведеного констатувального експерименту були визначені компоненти професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів та їх складники: когнітивно-інформаційний (професійні знання, якості, вміння), мотиваційно-ціннісний (мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї, ціннісне її прийняття), регулятивно-поведінковий (професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації). За допомогою кореляційного аналізу було досліджено, що за висотою коефіцієнтів кореляції домінуюче положення в інтеркореляційній матриці займає «емоційно-ціннісне ставлення до професії», друге – «професійні якості», а третє – «професійна самоефективність», а от «професійні знання», «ціннісне прийняття професії» та «готовність до професійної самореалізації» мають невелику кількість достовірних взаємозв'язків і ще перебувають у стані імпліцитного переструктурування.

Найбільший вплив на «професійний саморозвиток» мають такі складники професійної рефлексії майбутніх психологів як «професійні якості», «мотивація до майбутньої професії», «емоційно-ціннісне ставлення до професії», «професійна самоефективність та «професійна саморегуляція».

Враховуючи результати отримані під час констатувального експерименту, нами було розроблено та апробовано програму й соціально-психологічний тренінг підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Формувальний експеримент проводився зі студентами психологічних спеціальностей Київського національного

університета будівництва і архітектури. Всього у формувальному експерименті взяли участь 67 студентів: 33 досліджуваних увійшли до експериментальної групи і 34 – до контрольної.

Спираючись на якісні показники розвитку складників професійної рефлексії, була розроблена модель підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, що відображена на рис. 3.1.

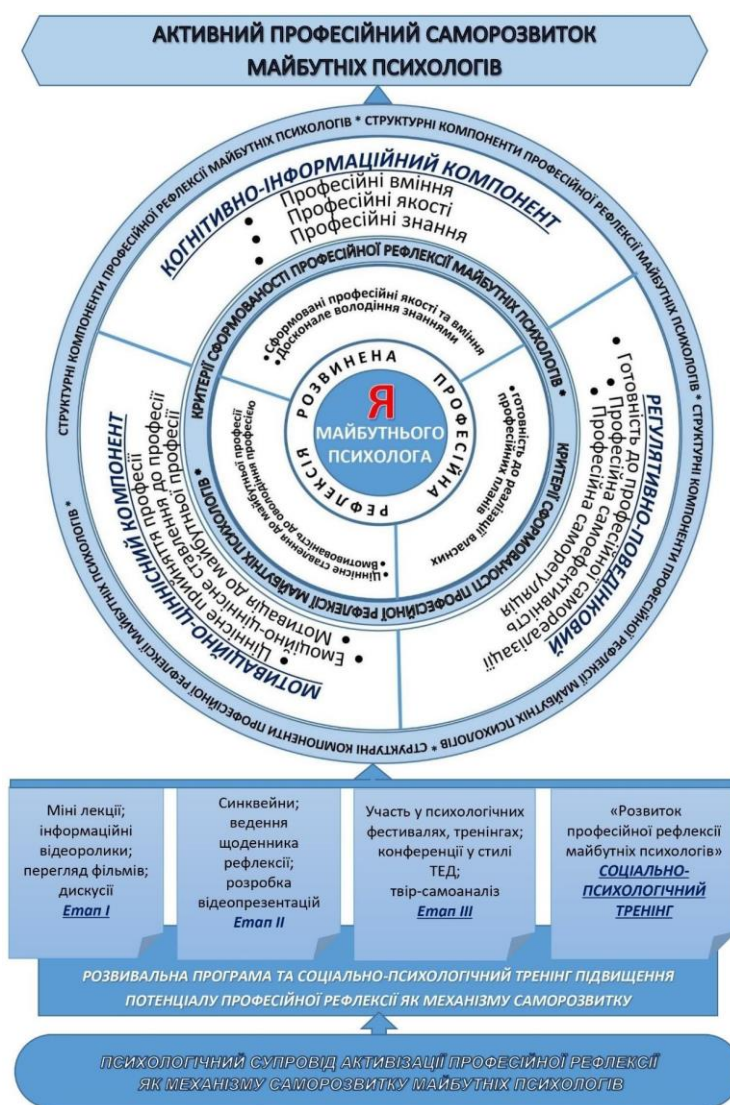


Рис. 3.1. Психологічний супровід активізації професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

З метою втілення презентованої моделі та поставлених у процесі формувального експерименту завдань було розроблено *розвивальну програму*,

яка включала різноманітні форми роботи зі студентами. Серед основних завдань програми варто відзначити наступні:

Розкрити суть понять «професійна рефлексія» та «професійний саморозвиток» для студентів.

Актуалізувати ціннісне ставлення до себе з позиції «Я-студента» та «Я-майбутнього професіонала».

Підвищити у досліджуваних розвиток активної позиції до оволодіння професією.

Поглибити знання способів та прийомів ефективної професійної рефлексії.

Основною стратегією програми є розвиток професійної рефлексії студентів та інтересу до рефлексивної діяльності, який стимулює власну рефлексивну поведінку професіонала та його саморозвиток.

I етап – метою було формування у майбутніх психологів розуміння основних теоретичних понять «професійна рефлексія» та «саморозвиток майбутніх психологів», усвідомлення їх важливості у професійній діяльності.

На нашу думку, в теперішній час досить дієвою є парадигма самостійного здобуття знань через власну пошукову діяльність, тому ми використали такий сучасний засіб навчання як електронний навчальний контент. Він дозволив збільшити час спілкування з досліджуваними, замінити репродуктивні методи роботи діяльнісними, продуктивними, проєктними. Для досягнення мети ми створили навчальний простір «Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів».

На цьому етапі використовувались наступні методи роботи:

1. міні лекції, основна ціль яких – викристалізувати у студентів розуміння основних понять та засвоєння теоретичного матеріалу, що стосується професійної рефлексії та професійного саморозвитку («Професійна рефлексія в діяльності психолога», «Професійний саморозвиток як невід’ємна складова професіоналізму»);

2. інформаційні відеоролики про рефлексію, за їх допомогою ми прагнули збагатити та поглибити знання досліджуваних про рефлексію та саморозвиток;

3. побудова інтелектуальної карти (mind maps). Цей метод дозволив відобразити сутність поняття «професійна рефлексія», його структуру, взаємозв'язки з іншими поняттями та місце в роботі психолога. Майбутні психологи створювали інтелектуальну карту зазначеного поняття;

4. відеофільми, які активізували у студентів рефлексію та прагнення до саморозвитку (фільм «Пірати силіконової долини», режисер Мартін Берк, США, 1999 р.) і формували розуміння цінності їхньої майбутньої професійної діяльності («Розумник Вілл Гантінг», режисер Ганс Ван Сент, США, 1997 р.). Після перегляду у групі проходило обговорення між учасниками, вони ділились власними враженнями від фільмів та думками стосовно того, що з побаченого є важливим у їхній майбутній професійній діяльності;

5. дискусії, що сприяли аналізу проблемних сторін розвитку професійної рефлексії й активізації саморозвитку «Ефективність професійної рефлексії в роботі психолога», «Професійний саморозвиток майбутнього психолога як необхідна умова його успішності».

II етап – Майбутні психологи вчилися саморозумінню себе з позиції «Я-студент». На цьому етапі основною метою була рефлексія професійних знань та ціннісне прийняття професії.

Методи роботи:

1. синквейн – це неримований «білий» вірш, який є синтезом інформації в лаконічній формі і складається з 5 рядків. У ході цього заходу були створені «білі вірші» на означену тематику з опорою на психологічний тезаурус («Професійна рефлексія», «Професійний саморозвиток», «Я майбутній психолог»). Метою стало глибоке пізнання сутності психологічних явищ, вивчення їхніх властивостей та розширення професійної термінології;

2. ведення щоденника рефлексії під час практики. Після закінчення практики студенти писали твір про свою роль та місце в процесі здійснення

практичної діяльності, аналізували специфіку роботи шкільного психолога та визначали, чи достатньо їм знань для виконання професійних завдань на високому рівні. Це дало їм можливість відрефлексувати, які труднощі виникають у процесі реалізації теоретичних знань на практиці, а відтак зрозуміти над чим варто працювати, що удосконалити та розвинути;

3. розробка та пред'явлення студентами відеопрезентацій на тему «Моя майбутня професія – Психолог». Під час роботи над відеопрезентаціями майбутні психологи рефлексували власне ставлення до обраної професії, свої емоції стосовно неї, ціннісне ставлення та плани на майбутнє. На етапі презентації, вони ділились враженнями та обговорювали із психологом чи ідентифікують вони себе із професією психолога;

4. психотехніки й рольові ігри («Мої професійні бажання», «Лист до себе»), з метою рефлексії власного ставлення до обраної професії, очікувань та емоцій стосовно неї.

III етап – Студенти здійснювали саморозкриття себе як майбутніх фахівців у практичній діяльності. Цей етап був спрямований на формування готовності до професійної самореалізації. Були організовані конференції в стилі TED Токс, для поглиблення розуміння студентами обраної професії на основі спілкування з психологами, які вже досягли успіху, проте не зупиняються у професійному саморозвитку й прагнуть до подальшого самовдосконалення та самоздійснення. Майбутні психологи активно долучались до участі в психологічних фестивалях, семінарах, тренінгах як волонтери, психодіагности та ведучі тренінгів. Після заходів вони аналізували проведену роботу, з'ясовували причини труднощів, виявляли з яких дисциплін не вистачало знань, обговорювали, чому деякі учасники тренінгу не йшли на контакт тощо. Досліджувані активно долучались до вирішення пропонованих проблемних ситуацій та вправ («Ефективна робота з запереченнями та претензіями клієнтів», «Беру відповідальність на себе») з метою рефлексії власного професійного потенціалу для роботи з клієнтами, аналізу своїх недоліків і проектування способів їх виправлення, формулювання бажаної професійної мети й засобів її досягнення.

Напередодні виробничої практики студенти отримували такі завдання, як провести психодіагностику, корекцію та вести щоденник особистої рефлексії. Після практики досліджувані писали твір-самоаналіз «Мої перші професійні спроби», в якому рефлексували щодо власного професійного потенціалу, розглядали свої недоліки та шляхи їх виправлення, формулювали бажану професійну мету та способи її досягнення. Щоденник особистої рефлексії та твір самоаналіз підлягали обов'язковому аналізу з психологом-дослідником.

Також для реалізації окреслених у програмі завдань було створено соціально-психологічний тренінг «Розвиток професійної рефлексії у майбутніх психологів». Програма тренінгу складалась із 4 занять по 80 хвилин. Мета названого тренінгу – підвищення ефективності розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів. Всі заняття були умовно розділені на 3 блоки, у кожному з яких ставились свої завдання.

Завдання I блоку тренінгу були спрямовані на наступне: розвиток когнітивно-інформаційного компонента, точніше, навчити досліджуваних здійснювати рефлексію власних професійних знань, якостей та вмінь.

Студенти мали можливість усвідомити чи достатньо їм теоретичних знань для успішного виконання професійних завдань, розвинути свої комунікативні якості, емпатію та толерантність, зрозуміти, яких професійних вмінь їм не вистачає і які варто удосконалити, з'ясувати причини невдалих та вдалих дій.

II блок мав такі завдання: розвинути складники, які належать до мотиваційно-ціннісного компонента, зокрема, підвищити у студентів мотивацію до майбутньої професії, покращити емоційно-ціннісне ставлення до неї та сприяти ціннісному її прийняттю. В процесі тренінгу досліджувані сформували внутрішню мотивацію до обраної професії, особистісну позитивну позицію стосовно неї, почали ідентифікувати себе саме з професією психолога.

III блок занять був орієнтований на такі завдання: посилити регулятивно-поведінковий компонент, покращити професійну саморегуляцію, сприяти розвитку самоефективності та формуванню готовності до професійної самореалізації. Під час виконання вправ студенти навчились свідомій регуляції

власної професійної діяльності, ставити мету, утримувати її та досягати. Вони отримали уявлення про те, якими знаннями, вміннями володіють та як їх ефективно застосовувати у практичній діяльності. Також заняття цього блоку дали можливість майбутнім психологам усвідомити власну потребу в самореалізації в обраній професії.

Перше заняття було спрямоване на знайомство учасників групи між собою та вироблення правил і довірливої атмосфери, а на останньому занятті тренінгу відбувалось підбиття підсумків, визначення найбільш важливих моментів, отримання зворотного зв'язку від досліджуваних, усвідомлення ними змін, що вже відбулись.

Тренінгові заняття складались з трьох частин: вступної, основної та завершальної. Вступна частина містила зворотний зв'язок між психологом і учасниками, на фоні обговорення домашніх завдань, відбувалась актуалізація теми поточного заняття та коментувались їхні очікування. Основна частина – це робота учасників тренінгу в групах, виконання психологічних вправ, рольові ігри, керовані дискусії та дебати, вправи спрямовані на зняття м'язового та психологічного напруження та інші форми роботи націлені на засвоєння теми заняття. Завершальна частина – підбиття підсумків заняття, отримання психологом зворотного зв'язку від учасників, релаксація і процедури завершення тренінгу, у разі необхідності задавалось домашнє завдання на відпрацювання певних навичок у реальному житті [21].

З повним змістом тренінгу можна ознайомитися у додатку А.

### **3.2. Дослідження змін показників професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів після тренінгу**

З метою визначення ефективності впровадження розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу з підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, нами була проведена психологічна діагностика за допомогою методик, які презентовані в II

розділі. Результати діагностики за методом «поперечних зрізів» до і після формувального експерименту надали можливість констатувати кількісні та якісні зміни, що відбулися після його завершення.

Кількісні дані, які ми отримали в експериментальній (33 досліджуваних) та контрольній групах (34 досліджуваних), були проаналізовані відповідно з рівнями і показниками розвитку професійної рефлексії та саморозвитку. Так, розглянемо показники за складниками професійної рефлексії, що належать до когнітивно-інформаційного компонента (професійні знання, професійні якості, професійні вміння).

Рівні та показники сформованості професійних знань у майбутніх психологів презентовані в табл. 3.1. Ми бачимо, що після проведеного тренінгу

Таблиця 3.1.

Кількісні показники (%) рівня розвитку професійних знань майбутніх психологів до та після формувального експерименту

| Рівні    |       | Загальнопсихологічні знання |       | Спеціальні психологічні знання |       |
|----------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------------|-------|
|          |       | ЕГ                          | КГ    | ЕГ                             | КГ    |
|          |       | n=33                        | n=34  | n=33                           | n=34  |
| Високий  | до    | 30,33                       | 32,35 | 21,21                          | 23,52 |
|          | після | 42,42                       | 35,30 | 30,30                          | 26,46 |
| Середній | до    | 42,42                       | 50,00 | 57,57                          | 64,68 |
|          | після | 51,52                       | 52,94 | 66,66                          | 61,74 |
| Низький  | до    | 27,27                       | 17,66 | 21,21                          | 11,76 |
|          | після | 6,06                        | 14,7  | 3,03                           | 11,76 |

у експериментальній групі студентів зросли показники високого рівня загальнопсихологічних (від 30,33% до 42,42%) та спеціальних психологічних

(від 21,21% до 30,30%) знань. У досліджуваних сформувалось позитивне ставлення до теоретичних знань. Вони ще більше усвідомили їх значущість та важливу роль в успішному професійному зростанні. Ці студенти націлені на подальше засвоєння інформації про закономірності розвитку і проявів психічних явищ та механізмів розвитку особистості, про прийоми та техніки роботи психолога з клієнтами.

Середній рівень розвитку професійних знань у досліджуваних також зріс. Зокрема, до тренінгу рівень загальнопсихологічних знань становив 42,42%, а після 51,52%, відповідно спеціальних психологічних – спочатку 57,57%, а потім 66,66%. Якщо раніше ці студенти приділяли недостатньо уваги вивченню базових понять, дещо нівелювали значущість теоретичних фундаментальних знань для розв'язання прикладних професійних завдань, то після тренінгу зросло розуміння їх важливості. Кожен з них відзначив, що почав переосмислювати своє ставлення до теоретичних знань, зрозумів, що лише міцне теоретичне підґрунтя допоможе сповна самореалізуватися у психології.

У результаті формувального експерименту відбулись кількісні та якісні зміни й на низькому рівні розвитку професійних знань. Так, до експерименту досліджуваних із низьким рівнем загальнопсихологічних знань було 27,27%, після 6,06%, схожа ситуація склалась із спеціальними психологічними знаннями (до 21,21%, після 3,03%). Респонденти досить поверхнево орієнтуються у теоретичних аспектах психології, слабо усвідомлюють значення цих знань для свого подальшого становлення в обраній професійній сфері. Проте, вони відзначили, що після тренінгу значно зросла їх особистісна зацікавленість психологічною наукою.

Варто відзначити, що показники розвитку професійних знань у студентів контрольної групи залишились майже без змін.

Надалі розглянемо кількісні та якісні зміни, що відбулись з другим складником когнітивно-інформаційного компонента – професійними якостями студентів, точніше, комунікативною адаптивністю, емпатією та толерантністю. Спираючись на результати продемонстровані в інтеркореляційній матриці, цей

складник один із тих, який має найбільше достовірних зв'язків з іншими складниками професійної рефлексії та саморозвитком. У результаті формувального експерименту вдалося досягти подальшого зростання показників, що проілюстровано на рис. 3.2.

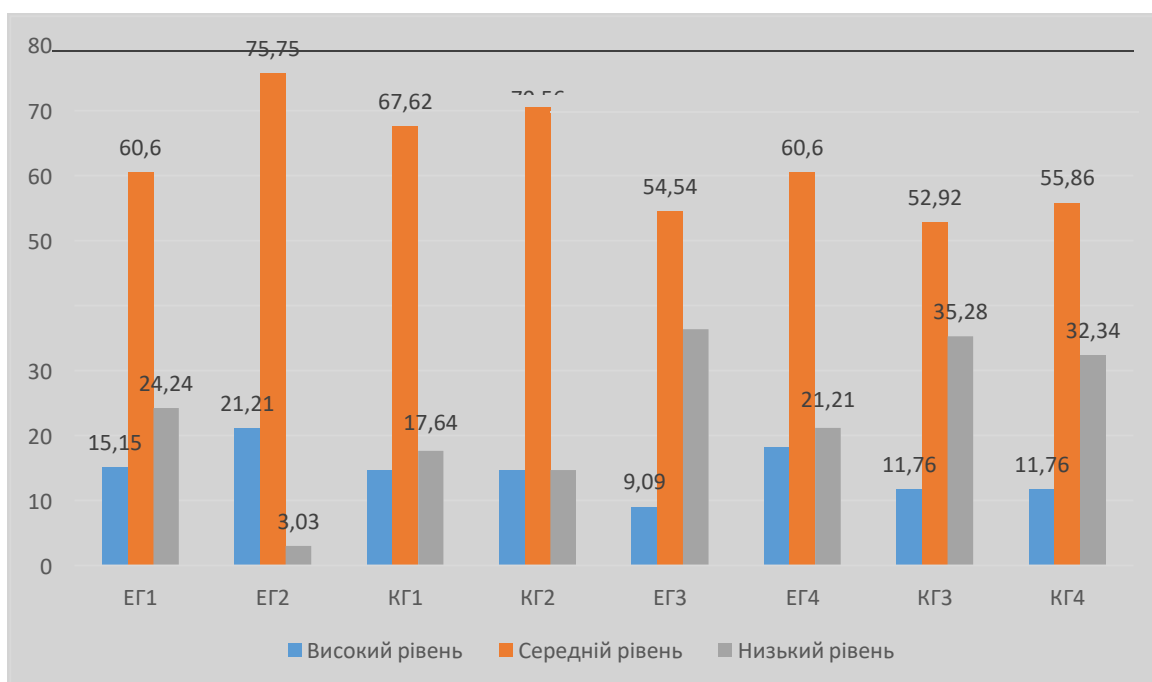


Рис. 3.2. Кількісні показники (%) рівнів розвитку соціально-комунікативної адаптивності та толерантності майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

У результаті формувального експерименту відбулись кількісні та якісні зміни на високому рівні соціально-комунікативної адаптивності (від 15,15% до 21,21%) та толерантності (від 9,09% до 18,18 %). Це є свідченням того, що у майбутніх психологів зросла орієнтованість на міжособистісну взаємодію з людьми, зацікавленість у побудові емоційно-довірливих стосунків з ними та в отриманні від них зворотного зв'язку. Водночас, підвищення рівня розвитку толерантності вказує на те, що студенти усвідомлюють необхідність та демонструють готовність приймати інших такими, якими вони є, навіть, якщо їх погляди і думки відрізняються. Адже здатність до прийняття є запорукою майбутнього психолога щодо побудови ефективної міжособистісної взаємодії у

подальшій професійній діяльності.

Середній рівень соціально-комунікативної адаптивності збільшився від 60,6% до 75,75%, а толерантності – від 54,54% до 60,6%. Такі студенти відмітили, що почали набувати гнучкості у спілкуванні та розуміти як вдало змінювати власну поведінку під час вибудовування міжособистісної комунікації, навіть, у своєрідних, нешаблонних ситуаціях. Вони усвідомили, що варто бути більш толерантними та приймати людей такими, які вони є, проте, час від часу їм ще складно спокійно та виважено реагувати на демонстративну, невивічливу і різку поведінку деяких співрозмовників.

Кількість респондентів, у яких виявлено низький рівень розвитку соціально-комунікативної адаптивності зменшилась від 24,24% до 3,03%, толерантності – від 36,36% до 21,21%. Це свідчить про те, що у 21,21% та 15,15% зросли показники, вони перемістились на середній рівень. У таких студентів змінилось ставлення до партнера по міжособистісній взаємодії на більш позитивне, відбулось ціннісне переосмислення його ролі у спілкуванні, відповідно їм стало дещо простіше встановлювати контакт з іншими. Вони почали усвідомлювати руйнівний вплив їхніх негативних емоцій, не бажання приймати іншу точку зору, крім власної, на взаємодію з людьми. У них з'явилося бажання зайнятись саморозвитком і почати руйнувати усталенні стереотипи у ставленні до інших, перетворюючи їх на ціннісні.

Отже, після формувального експерименту майже на одну десяту частину зросли показники високого та трохи менше ніж на чверть середнього рівня соціально-комунікативної адаптивності та толерантності, натомість низькі показники зменшились майже на чверть. Ми вважаємо, що у теперішній час майбутні психологи більш активно рефлексують власну поведінку, стали впевненішими у собі під час вибудовування міжособистісної взаємодії, а це у свою чергу, сприяє виникненню бажання до професійного самоудосконалення, розвитку власних комунікативних вмінь та особистісних позитивних ставлень до оточуючих.

Розглянемо тепер показники регулятивно-поведінкового компонента

професійної рефлексії майбутніх психологів (професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації). Спираючись на дані презентовані в інтеркореляційній матриці, можемо стверджувати, що професійна самоефективність є одним зі складників, які мають найбільший вплив на професійний саморозвиток майбутніх психологів. У результаті формувального експерименту вдалося досягти зростання показників, що проілюстровано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

Кількісні показники (%) розвитку професійної самоефективності майбутніх психологів до та після формувального експерименту

|            |       | Самоефективність у предметній сфері |          |        | Самоефективність у міжособистісному спілкуванні |          |         |
|------------|-------|-------------------------------------|----------|--------|-------------------------------------------------|----------|---------|
| Рівні      |       | Високий                             | Середній | Низкий | Високий                                         | Середній | Низький |
| ЕГ<br>n=33 | до    | 15,15                               | 51,51    | 33,33  | 6,06                                            | 66,66    | 27,27   |
|            | після | 27,27                               | 60,60    | 12,12  | 18,18                                           | 72,72    | 9,09    |
| КГ<br>n=34 | до    | 14,70                               | 58,80    | 26,46  | 8,82                                            | 64,68    | 26,46   |
|            | після | 14,70                               | 61,74    | 32,34  | 8,82                                            | 67,62    | 23,28   |

Як видно із табл. 3.2., після формувального експерименту в експериментальній групі зросла кількість студентів із високим рівнем самоефективності у предметній сфері (від 15,15% до 27,27%) і в міжособистісному спілкуванні (від 6,06 до 18,18%). Такі студенти адекватно оцінюють себе, впевнені у власних професійних знаннях, вміннях, комунікативних здібностях. Після тренінгу вони чіткіше усвідомили власні сильні та слабкі сторони, зрозуміли, на що варто звернути посилену увагу задля досягнення поставлених професійних цілей. Ці студенти впевнені в тому, що мають потенціал для провадження ефективної, успішної професійної діяльності.

Зросли показники і за середнім рівнем самоефективності у предметній сфері (від 51,51% до 60,60%) та в міжособистісному спілкуванні (від 66,66% до

72,72%). Це є свідченням того, що студенти бачать себе професіоналами в майбутньому, активно набувають професійно-значущих компетенцій. Вони почали відмічати, що їм стала притаманна впевненість у власних знаннях, якостях, набутому досвіді, до того ж вони більш рішуче стали застосовувати їх на практиці. Ці досліджувані вчаться приймати свої недоліки і обертати їх на стимули до професійного зростання.

Показники низького рівня самооефективності знизились у предметній сфері від 33,33% до 12,12%, у міжособистіному спілкуванні від 27,27% до 9,09%. Позитивні зміни на цьому рівні свідчать про те, що хоча досліджувані невпевнені чи готові реалізуватись у психології, однак вони почали розуміти важливість майбутньої професії у суспільстві, змінили своє ставлення до неї, зацікавилися психологічними знаннями, навчаються вибудовувати комунікації з іншими людьми, у них зросла впевненість в собі та власних можливостях.

Таким чином, після формувального експерименту зросли показники самооефективності за високим та середнім рівнями. За нашим переконанням, студенти набули впевненості у власних професійних знаннях, вміннях та навичках. У результаті систематичної роботи над розвитком професійної рефлексії, вони усвідомили, що, за умови безперервного саморозвитку, зможуть досягти успіху в майбутньому професійному становленні. Кількість студентів із низьким рівнем самооефективності зменшилась. На нашу думку, такі студенти хоч і мають низькі показники, але у них прослідковується позитивна динаміка, насамперед тому, що відбулось зростання їх самооцінки, з'явилося прагнення до реалізації власного потенціалу, можливо не в психології, але в інших професійних сферах.

У досліджуваних контрольної групи значущих змін серед показників розвитку самооефективності майбутніх психологів зафіксовано майже не було. Наступним складником професійної рефлексії майбутніх психологів, який підлягав аналізу була професійна саморегуляція. Результати експериментального впливу на названий складник презентовані на гістограмі (рис. 3.3.)

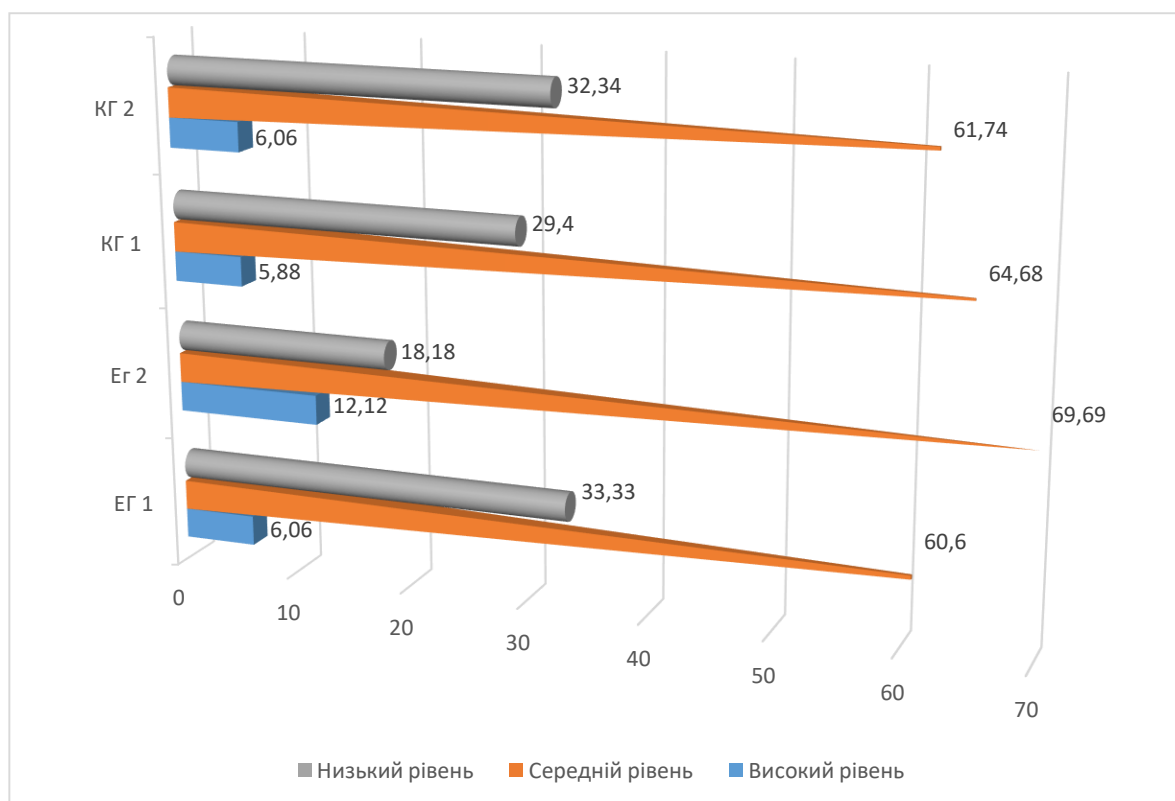


Рис. 3.3. Кількісні показники (%) рівнів сформованості умінь саморегуляції діяльності майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Виходячи з показників відображених на гістограмі 3.3., можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту високий рівень саморегуляції діяльності майбутніх психологів у експериментальній групі збільшився від 6,06% до 12,12%. Такі досліджувані демонструють здатність регулювати та контролювати процес власної діяльності в різних професійних ситуаціях під час виробничих практик. Вони почали формулювати більш амбітні професійні цілі, водночас співвідносячи власні можливості з вимогами конкретних професійних обставин, визначаючи та оцінюючи найбільш доречні шляхи досягнення поставленої мети і корегуючи результати.

Водночас на середньому рівні саморегуляції діяльності також відбулось підвищення показників від 60,60% до 69,69%, що є свідченням того, що ці майбутні психологи здатні до мобілізації всіх своїх фізичних та психічних можливостей у нестандартних професійних ситуаціях. Вони відмічають, що

навички саморегуляції діяльності, які отримали на тренінгу допомагають їм більш успішно справлятися із поставленими професійними завданнями, плануванням та цілепокладанням, до того ж, почала з'являтися впевненість у кінцевому результаті своєї діяльності.

Низький рівень саморегуляції діяльності також зазнав змін, точніше, показники знизились від 33,33% до 18,18%. Такі студенти зазначають, що їм складно регулювати власну професійну діяльність, а тим паче нести відповідальність за її результати, адже невпевнені у своїй професійній компетентності. Проте у них з'явилося усвідомлення приналежності до обраної професії. Досліджувані почали робити спроби, щодо постановки професійних цілей, планування власного професійного майбутнього.

Отже, за результатами формувального експерименту, можемо констатувати зростання кількості студентів із високим та середнім рівнями професійної саморегуляції, натомість студентів із низькими показниками стало менше. Як ми вважаємо, досліджувані навчилися сконцентрувати всю свою волю, щоб досягати поставлених професійних цілей. Вони усвідомили необхідність наполегливого та послідовного розвитку власних професійних компетенцій та безперервного саморозвитку для подальшого кар'єрного зростання. Варто зазначити, що навіть студенти із низьким рівнем професійної саморегуляції почали свідомо долати свою пасивність, намагались планувати власне професійне майбутнє та вчитись формулювати професійну мету та програму дій для її досягнення.

Також можемо відзначити, що після формувального експерименту в досліджуваних контрольної групи розвиток професійної саморегуляції не показав вагомих змін у порівнянні з показниками до експерименту.

Для визначення ефективності програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів варто розглянути показники та його розвиток до та після формувального експерименту. Результати дослідження готовності студентів до саморозвитку відображені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3.

Кількісні показники (%) готовності до саморозвитку майбутніх психологів до та після формувального експерименту

| Рівні розвитку |       | Високий                                         | Середній                                          |                                             | Низький                                   |
|----------------|-------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------|
|                |       | Хочу пізнавати себе і можу самовдосконалюватись | Можу самовдосконалюватись, але не хочу знати себе | Хочу знати себе, але не можу себе змінювати | Не хочу знати себе і не можу змінювати ся |
| ЕГ<br>n=33     | до    | 15,15                                           | 21,21                                             | 42,42                                       | 21,21                                     |
|                | після | 66,66                                           | 6,06                                              | 18,18                                       | 9,09                                      |
| КГ<br>n=34     | до    | 14,71                                           | 20,59                                             | 44,12                                       | 20,59                                     |
|                | після | 14,71                                           | 26,46                                             | 41,16                                       | 17,64                                     |

Як видно із даних, презентованих у табл. 3.3., після формувального експерименту в студентів експериментальної групи трохи більше ніж в половину зросли показники високого рівня готовності до саморозвитку на 51,51% (від 15,15% до 66,66%). Ці майбутні психологи навчились пізнавати себе, в першу чергу завдяки рефлексії, чітко усвідомлюють свої слабкі сторони, намагаються їх виправити та працюють над сильними. Вони хочуть, можуть і прагнуть до самовдосконалення себе як особистостей та як професіоналів, невпинно збагачуючи власні професійні знання під час навчального процесу і поза ним, старанно відшліфовуючи отримані на виробничих практиках вміння та навички.

Варто зазначити, що на середньому рівні зменшилась кількість досліджуваних, які можуть самовдосконалюватись, але не бажають пізнавати себе на 15,15% (від 21,21 до 6,06 %). Це є свідченням того, що після тренінгу студенти зрозуміли, що неможливо досягти успіху та реалізуватись в професії, не пізнаючи себе, не аналізуючи власні переваги і недоліки, зокрема шляхи їх виправлення. Відбулись зміни у бік зменшення показників і серед майбутніх

психологів, які хотіли б себе змінити, проте не усвідомлювали, яким чином це зробити. Дані знизились майже на чверть, на 24,24% (від 42,42% до 18,18%). Ці респонденти відмічають, що, під час виконання тренінгових вправ, навчилися рефлексії себе як професіоналів, спробували проаналізувати власну відповідність професійному ідеалу, зрозуміли, що потрібно їм робити, щоб до нього наблизитись. Загалом у студентів із середнім рівнем готовності до саморозвитку відмічаються суттєві зміни, оскільки вони стали більш активно рефлексувати, краще пізнали себе та цілеспрямовано працюють над собою.

Зменшення кількісних показників відбулось і на низькому рівні готовності до саморозвитку від 21,21% до 9,09%, що менше на 12,12%. Такі результати були досягнуті завдяки активній рефлексії під час тренінгових вправ, як наслідок у більшості досліджуваних відбулась переоцінка власної особистості та обраної професії, почало з'являтися бажання розвиватись та реалізовуватись у ній. Проте, студенти, на зазначеному рівні й надалі не розуміють потребу в пізнанні та змінюванні себе, вважають, що їх мають приймати такими, якими вони є.

Таким чином, кількість майбутніх психологів із високим рівнем готовності до саморозвитку зросла більше як в половину, тоді як за середнім та низьким рівнями можна було спостерігати зниження показників. Вважаємо, що це свідчить про зростання інтересу до психології у студентів, їх бажання досягати високих результатів у виконанні професійних завдань та постійно підвищувати власний професійний потенціал. Респонденти із низькою готовністю до саморозвитку, за нашою позицією, також демонструють позитивні зрушення. Вони вчаться рефлексувати власний внутрішній світ, намагаються фіксувати свої недоліки та працювати над їх усуненням. Їм ще складно організувати й керувати процесом свого саморозвитку, але вони намагаються та докладають зусиль, щоб досягти бажаних результатів.

Важливість досягнутих результатів формувального експерименту засвідчується ще й тим, що показники готовності до саморозвитку в студентів контрольної групи за відповідний період майже не змінились.

### **3.3. Рекомендації викладачам ЗВО щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів**

Для успішної професійної підготовки майбутніх психологів варто приділяти увагу розвитку професійної рефлексії ще на початкових етапах їхнього професійного становлення. Тому спираючись на результати констатувального та формувального експерименту нами були розроблені методичні рекомендації для практичних психологів та викладачів закладів вищої освіти щодо покращення процесу розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

#### ***Методичні рекомендації для викладачів ЗВО***

Викладачам ЗВО варто допомагати студентам розвивати та удосконалювати професійну рефлексію, що забезпечить усвідомлення й переосмислення ними отриманих знань, вмінь та навичок і сприятиме успішному розв'язанню проблемних ситуацій, що виникають під час професійної підготовки.

Для викладачів ЗВО рекомендується в межах навчально процесу застосовувати прийоми рефлексії, щоб студенти розуміли навіщо вони вивчають ту чи іншу тему і яким чином вона знадобиться їм у професійному майбутньому.

Рефлексію можна проводити на будь-якому етапі заняття. На початку пари можна провести рефлексію емоційного стану студентів, запропонувати їм відповісти на запитання «Що я відчуваю зараз?», «Який у мене настрій?», таким чином студенти будуть звикати оцінювати та аналізувати власний емоційний стан, аргументувати свою точку зору, до того ж це допоможе викладачеві встановити емоційний контакт з академічною групою.

Протягом пари також варто заохочувати студентів до рефлексії та осмислення отриманої інформації, власної активності, усвідомлення існуючих пробілів. Приміром, можна запропонувати їм заповнювати імпровізоване «дерево успіху». Кожен листочок на ньому має свій колір: зелений – вся отримана інформація є зрозумілою та завдання виконуються вірно, жовтий –

зустрічаються труднощі, червоний – роблю багато помилок. Завдяки таким прийомам рефлексії викладачі та студенти розумітимуть, що із навчального матеріалу зрозуміли і засвоїли, а над чим варто попрацювати.

В кінці пари, під час підбиття підсумків, варто провести її рефлексію. Це допоможе студентам усвідомити зміст пройденого та оцінити ефективність власної роботи. Можна запропонувати їм продовжити фрази «сьогодні я дізнався...», «було складно...», «я зрозумів, що...», «я навчився...», «я зміг...», «було цікаво дізнатись, що...», «мене здивувало, що...», «я захотів...».

Цікавими та інноваційними методами роботи зі студентами на парах можуть стати синквейни відповідної тематики, вони сприятимуть усвідомленню глибинної сутності психологічних явищ та збагачуватимуть знання із психології. Синквейн – це «білий вірш» на запропоновану тему. В першому рядку формулюється тема чи предмет; у другому – відбувається опис ознак предмета; в третьому – характеризуються дії предмета; в четвертому – наводиться фраза, зазвичай із чотирьох значимих слів, які символізують ставлення автора до предмета; в п'ятому рядку використовується синонім, який узагальнює чи розкриває зміст теми чи предмета (одне слово). Синквейни сприяють розумінню особливостей мотивації студентів до професійної діяльності, є засобом самооцінки засвоєних професійних знань та умінь. Ефективною формою роботи є створення проблемних ситуацій, саме пошук шляхів їх вирішення, змушує студентів активно залучатись до роботи на парі.

Розвивати професійну рефлексію студентів потрібно і через прищеплення звички вести щоденник рефлексії професійної діяльності, як під час виробничих практик, так і на семінарських і лабораторних заняттях. Важливо вчити майбутніх психологів щоденно послідовно й систематично фіксувати свої успіхи, записувати і аналізувати власні переваги і недоліки, кожен прояв активності й процес прийняття рішення, складати список того, що заважає в досягненні цілей, розробляти особисту покрокову програму вправ для підвищення впевненості в собі. Все це націлено на розвиток рефлексії й осмислення результатів навчальної і професійної діяльності, постановку цілей та

їх виконання. Таким чином, варто пояснювати майбутнім психологам, що ведення щоденника рефлексії сприятиме усвідомленню свого внутрішнього потенціалу, переваг та недоліків, стимулюватиме прагнення до покращення якості власних професійних знань, вмінь, навичок, посилюватиме потребу у самоосвіті й самовдосконаленні.

Отже, за нашою позицією, пізнавальна активність студентів є вищою, якщо змістовне наповнення дисципліни відповідає їх інтересам і вони усвідомлюють як отримана інформація знадобиться їм у майбутньому, а процес самопізнання та професійного саморозвитку відбувається інтенсивніше, якщо в процесі навчання використовувати творчі завдання, що вимагають активної діяльності на парі та рефлексивного осмислення проблемних ситуацій.

### **Висновок до третього розділу**

Підсумовуючи результати формуального експерименту, можемо стверджувати, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії, можна досягти високого рівня її розвитку, а це, в свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Таким чином, професійна рефлексія є ефективним механізмом саморозвитку майбутніх психологів. Тому на основі результатів констатувального та формуального експериментів нами були розроблені методичні рекомендації академічним кураторам та викладачам закладів вищої освіти щодо становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

## ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні здійснено теоретичне та експериментальне вивчення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, визначено психологічні особливості розвитку досліджуваних феноменів та їх взаємозв'язок, розроблено програму супроводу.

Саморозвиток майбутніх психологів – це усвідомлений, відрефлексований і самокерований процес, який базується на їх прагненні до пізнання себе, суб'єктивній зацікавленості професією, вмотивованості до набуття фахових компетентностей, стремлінні займатися самоосвітою, потребі у професійному самовдосконаленні та самоздійсненні. Критеріями саморозвитку майбутніх психологів є самоосвіта, самопізнання; мотивація до ціннісного самоставлення, самооцінки себе як психолога; самовдосконалення професійної діяльності.

Одним із основних психологічних механізмів саморозвитку особистості є рефлексія. Вона спонукає людину до самопізнання, самоусвідомлення, самозміни і таким чином сприяє її саморозвитку. Найбільшої актуальності рефлексія набуває в юнацькому віці й є основоположною у здійсненні освітньо-професійної діяльності.

Професійна рефлексія майбутніх психологів – це психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення людиною можливостей власного «Я» з позиції фахівця, та співвіднесення їх із вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала. Критеріями розвитку професійної рефлексії є досконале володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості та вміння, вмотивованість та ціннісне ставлення до майбутньої професії, готовність до реалізації власних професійних планів.

Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів характеризується наступними рівнями та показниками: високий – постійно збагачують свої професійні знання, емпатійні та толерантні стосовно інших, з легкістю вибудовують ефективну комунікацію з людьми, вмотивовані стосовно обраної

професії, яка цілком їх задовольняє, мають активну особистісну позицію, готові до самореалізації в майбутній професії; середній – володіють професійними знаннями, проте інколи не вірно співвідносять основні поняття, емпатійні й здатні приймати індивідуальність інших людей, однак у конфліктній ситуації, не завжди можуть знайти альтернативне рішення, знають стратегії і тактики конструктивного спілкування, втім сумніваються чи зможуть їх ефективно застосувати на практиці, переважаючими професійними мотивами є бажання отримати похвалу і матеріальні винагороди, мають нейтральні емоції та особистісну позицію стосовно професії, прагнуть реалізуватись в психології, але їм складно спрогнозувати стратегії досягнення цієї мети; низький – властива недостатня теоретична обізнаність, їм складно приймати думки і погляди інших, якщо вони не співпадають з їхніми, є труднощі у встановленні контакту з людьми, простежуються емоції неприйняття професії та пасивна позиція щодо неї, мають недостатню мотивацію, не впевнені, що психологія це їх покликання.

Специфіка саморозвитку майбутніх психологів залежить від особливостей розвитку професійної рефлексії. Вона складається з трьох компонентів. Когнітивно-інформаційний – містить такі складники як професійні знання, якості, вміння. Їх розвиток сприяє усвідомленню студентами вимог до фахівця в обраній професії, свідомому збагаченню власних знань, удосконаленню професійних компетенцій потрібних для здійснення ефективної професійної діяльності в майбутньому. Мотиваційно- ціннісний складається з мотивації до майбутньої професії, емоційно- ціннісного ставлення до неї та ціннісного її прийняття. Сформованість цих складників забезпечує усвідомлення майбутніми психологами своїх професійних мотивів, становлення професійної позиції та засвоєння професійних цінностей, які є орієнтирами для успішного професійного саморозвитку. Регулятивно-поведінковий має в своєму складі професійну саморегуляцію, самоефективність та готовність студентів до професійної самореалізації, що впливають на усвідомлення студентами себе як майбутніх психологів, які здатні ефективно використовувати набуті професійні компетенції, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних

завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та професійну готовність до практичної діяльності за фахом, а це в свою чергу стимулює прагнення до самовдосконалення і саморозвитку у професії.

Емпіричне вивчення професійної рефлексії показало, що когнітивно-інформаційний компонент розвинений найкраще, проте спостерігається недооцінка студентами значущості теоретичних знань, складнощі у налагодженні взаємодії з людьми; ціннісно-мотиваційний компонент виявився опосередковано розвиненим, адже основним мотивуючим фактором у досліджуваних було бажання отримати матеріальні бонуси, недостатня практична компетентність викликала страх роботи з клієнтом; найслабше розвиненим був регулятивно-поведінковий компонент, що пов'язано з невпевненістю майбутніх психологів у власній ефективності та здатності стати професіоналами, нестачею у них практичного досвіду. Ефективність процесу саморозвитку майбутніх психологів, з одного боку, пов'язана з високими та помірними показниками розвитку таких складників професійної рефлексії як професійні якості, мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї, професійна самоефективність та професійна саморегуляція. З іншого боку, низькі показники за такими складниками як професійні знання, ціннісне прийняття професії, готовність до професійної самореалізації вказують на порушення цілісності становлення досліджуваного процесу. Виявлення вищезгаданих особливостей зумовило необхідність розробки системи розвивальних заходів, спрямованих на розвиток компонентів та складників професійної рефлексії і, як результат, посилили більш активний, планомірний та цілеспрямований процес професійного саморозвитку майбутніх психологів.

Психологічний супровід базувався на розвивальній програмі та соціально-психологічному тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів на засадах вихідних положень особистісно-орієнтованого виховання. Ефективність запропонованого авторського психологічного супроводу визначалась зростанням усвідомленого прагнення студентів до самопізнання, вмотивованості до набуття нових

компетентностей, прагнення до самоосвіти, зацікавленості професією, готовності до самореалізації й стремління до саморозвитку в психології. Таким чином, підвищення ефективності розвитку структури професійної рефлексії, сприяло потенціалу її розвинутості, а це, в свою чергу, активізувало професійний саморозвиток майбутніх психологів. Розроблені практичні рекомендації спрямовані на допомогу академічним кураторам та викладачам ЗВО у навчально- професійній діяльності з метою підвищення потенціалу рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів прояву та розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Більш глибокого теоретичного й емпіричного вивчення потребують питання, що стосуються дослідження ролі професійної рефлексії в проектуванні успішного професійного шляху фахівця, впливу індивідуальних особливостей особистості на процес професійного саморозвитку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. П. Психолого-педагогічна система гармонізації Я- концепції майбутніх практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – Київ, 2002. – Том IV. – Ч.3. С.14-20
2. Андрущенко В.П. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня». / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – N 1-2. С. 7-14.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. 848 с.
4. Бех І.Д. Духовні цінності як надбання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 1–2 (985–986). С. 9–12.
5. Бех І.Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. 2011. №8–9. С. 9–14.
6. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й. Боришевський. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012 608 с.
7. Брагіна Н.В. Життєва позиція як предмет психологічного аналізу / Н.В. Брагіна // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка К., 2010. Т.12. –ч. 1. – 695 с. С. 76-85.
8. Булах І.С. Витоки особистісного зростання людини / І.С.Булах // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. – 2017. – Вип. 6 (51). С. 53–64.
9. Булах І.С. Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини / І. С. Булах // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 33. С. 58–68.
10. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т. Бусел. – 5-е вид. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
12. Волкова В.А., Хромишева О.О. Діагностика професійної готовності студентів до педагогічної діяльності/ В.А. Волкова, О.О. Хромишева // Серія педагогіка. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2010. – №5. С. 323-326.

13. Волошина В.В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 274 с.
14. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / В.В. Волошина. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 391 с.
15. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. І.М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2011. 464 с.
16. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки // М. В. Гринців. – Science and Educational New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (17). – 2014. – № 35. С. 107-110.
17. Гріньова О.М. Психологічні особливості екзистенційної рефлексії в майбутніх педагогів на ранніх етапах професійної підготовки / О.М.Гріньова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – 2016. – Вип. 4. С. 99–105.
18. Дикса О.В., Калениченко Р.А. Взаємозв'язок професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів / Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства [Електронне видання]: збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 20 квітня 2023 року. – Ірпінь: Державний податковий університет, 2023. С. 81-85.
19. Доскач С.С. Тренінг формування позиції дорослого у підлітків / С.С. Доскач. – Чернівці: Чернівецький нац. Університет, 2010. 96 с.
20. Дружиніна І.А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. 21 с.
21. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К.: Центр учбової літератури, 2010. 256 с.
22. Дуткевич Т.В. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: монографія / Т.В. Дуткевич, В.А. Терещенко; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Поділ., 2010. 160 с.
23. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершин. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. – К.: Наш формат, 2018. 304 с.
24. Зазимко О.В. Психологічні можливості самопроекування особистості в

юнацькому віці / О.В. Зазимко // Актуальні проблеми психології . – 2014. – Т. 2. – Вип. 8. С. 83–97.

25. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції. [монографія]. / Лариса Іванівна Зязюн. - Київ; Миколаїв: В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

26. Іващенко А.І. Етапи професійного розвитку майбутнього психолога. /А. І. Іващенко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – 2015. С. 135-142.

27. Іващенко А.І. Наукові підходи до вивчення проблеми саморозвитку як психологічного феномена. / А.І. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 36. С. 217-223.

28. Іващенко А.І. Особливості впливу арт-терапії на розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів/ А.І. Іващенко //Інноваційні арт- терапевтичні технології:збірник статей І Всеукр. Наук. Інтернет-конф., 12 березня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький, 2019. 160 с.

29. Іващенко А.І. Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога. / А.І. Іващенко // Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки. – Чернігів, 2015. Вип. 128. С. 116-121.

30. Іващенко А.В. Структура позааудиторної роботи та її роль у підготовці майбутніх психологів / А.В. Іващенко, А.І. Іващенко // Соціум. Документ. Комунікація: зб. наук. праць. Серія: Історичні науки. Переяслав- Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2019. Вип. 6/2 (Спецвипуск). 236 с.

31. Іващенко А.І. Рефлексія як механізм саморозвитку особистості юнацького віку. / А.І. Іващенко // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific journal). – Warszawa, 2016. –№ 6. С. 132-137.

32. Іващенко А.І. Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів у контексті компетентнісного підходу/ А.І. Іващенко // Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної офлайн-онлайн конференції учнівської молоді, студентів, аспірантів, молодих учених та науковців, м. Переяслав-Хмельницький, 14-16 травня 2019 р., 360 с. С. 134-137.

33. Іщук О.В. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу / О.В. Іщук // Проблеми сучасної психології. – 2013. – №2. С. 120-127.

34. Калениченко Р.А., Дикса О.В. Особливості психодіагностичного вивчення саморозвитку та професійної рефлексії фахівців / Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VI Міжнародної конференції (16 листопада 2023 року) – Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2023. С. 108-111.

35. Кіян А.П. Психологічні проблеми спілкування вчителя з підлітками / А.П. Кіян // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: психологічні науки. – 2013. – Вип. 40. С. 294-298.

36. Колісник О.П. Траєкторії духовного саморозвитку особистості / О.П.Колісник // Наука практиці. – 2013. – №1(8). С 29–37.

37. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В.І. Войтка. – Київ: Радянська школа, 1979. С. 3-17.

38. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: [монографія] / С.Б. Кузікова. – Суми: Видавництво «МакДен», 2012. 410 с.

39. Кузікова С.Б. Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади/ С.Б. Кузікова // URL: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/tippp/2009\\_2/Kuzikova.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tippp/2009_2/Kuzikova.pdf)

40. Кузікова С.Б. Емпіричне дослідження саморозвитку суб'єктної діяльності / С.Б.Кузікова // Психологічні науки: проблеми і здобутки. Додаток 1 до №1, Том IV, 2012. Тематичний випуск “Проблеми емпіричних досліджень у психології”. Вип. 6. С.132–139.

41. Кузікова С.Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості/ С.Б. Кузікова // URL: [www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011\\_6/32.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/32.pdf)

42. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття / С.Б.Кузікова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Психологічні науки. – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. С. 171–176.

43. Максименко С.Д. Методологічний аналіз прогнозування та внутрішні лінії

розвитку особистості / С.Д.Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка за ред. С.Д.Максименка. – 2011. – Вип. 39. С. 3–16.

44. Максименко С.Д. Особливості прогнозування внутрішніх ліній психічного здоров'я особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 2. С. 4–14.

45. Максименко С.Д. Прогнозування психічного розвитку особистості у генетичній психології / С.Д.Максименко // Актуальні проблеми психології. – 2015. – Т. 7. – Вип. 38. С. 13–23.

46. Максименко С.Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально–генетичний метод // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Ніка–Центр, 2010. – Вип. 38. С. 18–34.

47. Мамон О.В. Самооцінка в професійному розвитку вчителя: аналіз поняття, структури і процесу формування / О.В.Мамон // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць – Полтава, 2011. Вип. 8. Ч.2. С.172- 176.

48. Муханова І.Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І.Ф.Муханова // Актуальні проблеми психології малих груп: збірник тез доповідей Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 14–15 лютого 2011 р.). К.: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. С. 57–61.

49. Новак В.О. Організаційна поведінка: Підручник / В.О. Новак, Т.Л. Мостенська, О.В. Ільєнко. - К.: Кондор-Видавництво, 2013. 498 с.

50. Панок В.Г. Життєвий шлях особистості як категорія прикладної психології / В.Г.Панок // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 146-151.

51. Панчук Н.П. Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей у процесі професіоналізації / Н.П. Панчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець–Поділ. нац. ун–ту ім. І. Огієнка, Ін–ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2012. Вип. 18. С. 624–634.

52. Партенадзе О.В. Дослідження особливостей життєвих перспектив студентів–першокурсників / О.В.Партенадзе // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – 2012. – Том 2. – Вип. 9. С. 170–179.

53. Побірченко Н.А. Проблема самовизначення особистості юнацького віку в трансформаційному суспільстві / Н.А.Побірченко // Розвиток особистості в умовах трансформаційного суспільства: збірник матеріалів Міжнародної науково–практичної конференції (м. Київ, 13 грудня 2012 р.). – К.: КУБГ, 2012. С. 192–196.

54. Помиткіна Л.В. Вибір стратегій досягнення життєвих цілей студентами як психологічна проблема / Л.В.Помиткіна // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. – 2014. – №22. С. 89–94.

55. Рось Л.М. Соціалізація особистості студента в процесі професійної підготовки / Л.М. Рось // Сучасні тенденції професійної освіти в Європейському просторі: Зб.наук.праць. - Черкаси: П.П.Гордієнко, 2013. С.152-155.

56. Савчин М.В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. – Івано-Франківськ: Місто НВ. 2007. 400 с.

57. Сковорода Г.С. Твори: в двох томах. – Т. 1. – Наркисс. Розмова про те: пізнай себе / Григорій Сковорода. – К.: [б. в.], 1961. 640 с.

58. Співак Л.М. Психологія розвитку національної самосвідомості особистості в юності: монографія / Л.М.Співак. – Кам'янець–Подільський: ТОВ «Друкарня Рута», 2015. 300 с.

59. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / С.О.Ставицька. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 727 с.

60. Ставицька С.О. Теоретичний аналіз проблеми механізмів розвитку духовної самосвідомості особистості в юнацькому віці / С.О.Ставицька // Проблеми сучасної психології. – 2014. – Вип. 24. С. 630–645.

61. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: [моногр.] / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. 376 с.

62. Титаренко Т.М. Нариси до соціально–психологічної теорії особистісного життєконструювання / Т.М.Титаренко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 5. С. 172–186.

63. Федосєєва І.В. Психотренінг спілкування: навч. Посібник / І.В. Федосєєва. – Переяслав-Хмельницький, 2013. 108 с.

64. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів / Н.Ф.Шевченко // Вісник Дніпропетровського університету імені

Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». – 2013. – №1(5). С. 95–101.

65. Штепа О. Ресурс-менеджмент /О. Штепа // Самоменеджмент (самоорганізування особистості). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 294–329.

66. Corno, Lyn, and Eric M. Anderman, eds. Handbook of educational psychology – New York: Routledge, 2015.

67. Eryilmaz A. Satisfaction of Needs and Determining of Life Goals: A Model of Subjective Well-Being for Adolescents in High School / A.Eryilmaz // Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice. – 2011. – 11(4). P. 1757–1764.

68. Osin E. N. Self-determination and Well-being [Elektronnyi course] / E. N. Osin, I. Boniwell // Poster presented at the 2010 Self-Determination Theory Conference.

– Ghent, Belgium, 2010. Retrived from:  
<http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/conference/2010/SDTConf2010Program.pdf>.

69. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s. – Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merrill Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983.