

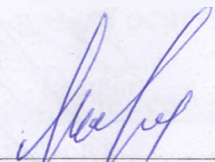
**МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

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

Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

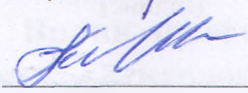
**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на тему: Вплив професійної рефлексії на власне особистісне зростання
майбутнього психолога**

Здобувача вищої освіти
першого(бакалавського) рівня
ПСБ 20-1 групи,
спеціальності 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»


підпис здобувача вищої освіти

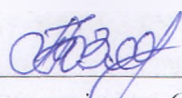
Д.О. Малофєєв

Науковий керівник


підпис наукового керівника

Р.А. Калениченко
к.психол.н., доцент

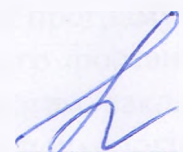
Гарант освітньо-
професійної програми


підпис керівника ОПП

М.Ю. Заушнікова
к. психол.н., доцент

Допущено до захисту за рішенням кафедри психології, педагогіки та суспільних
дисциплін протокол від «24» травня 2023 р. № 13

Завідувач кафедри


підпис

І.О. Пєтухова,
к. пед. н., доцент

Реєстрація № 6 06.06.24 О.А. Хоменко
(дата) (підпис відповідальної особи)

Результати перевірки до захисту 10.06.2024 ЛС-
(до захисту, на доопрацювання) (дата) (підпис)

Результат захисту 75/4 10.06.2024 ЛС-
(оцінка) (дата) (підпис)

Голова комісії:

ЛС
(підпис)

С.І. Корсун
(ініціали, ПІБ)

Члени комісії:

ЛС
(підпис)

О.Г. Льовкіна
(ініціали, ПІБ)

ЛС
(підпис)

І.О. Пестухова
(ініціали, ПІБ)

ЛС
(підпис)

М.Ю. Заушнікова
(ініціали, ПІБ)

Ця
підхлів
літератур
особливо
взаємозв'
майбутній
дослідже
як механі
рекоменд
професій
Ме
на процес
Об
психолог
Пр
особистіс
Бол
націонал
людина,

МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ПОДАТКОВИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціально-гуманітарних технологій, спорту та реабілітації

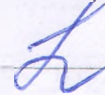
Кафедра психології, педагогіки та суспільних дисциплін

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Затверджую:

Завідувач кафедри психології,
педагогіки та суспільних
дисциплін



I.O. Петухова

Завдання на кваліфікаційну роботу
здобувача вищої освіти

Малофєєва Дениса Олександровича

(прізвище, ім'я, по батькові)

Тема кваліфікаційної роботи: **Вплив професійної рефлексії на власне особистісне зростання майбутнього психолога**

Затверджена наказом ректора від 22.04.2024 № 1251

Термін подачі закінченої роботи: 05.06.2024

Цільова установка: проаналізувати сутність основних теоретичних підходів щодо досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі; емпірично дослідити особливості розвитку професійної рефлексії та особливостей особистісного зростання майбутніх психологів; провести аналіз взаємозв'язку професійної рефлексії та власного особистісного зростання майбутніх психологів. На основі результатів теоретичної та емпіричної частин дослідження розробити тренінгову програму покращення професійної рефлексії як механізму власного особистісного зростання майбутнього психолога і надати рекомендації педагогам і психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів.

Мета роботи: вивчення професійної рефлексії та особливостей її впливу на процес власного особистісного зростання майбутніх психологів.

Об'єктом дослідження є власне особистісне зростання майбутнього психолога.

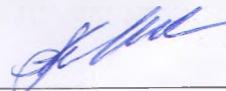
Предметом дослідження є професійна рефлексія як механізм власного особистісного зростання майбутнього психолога.

База дослідження: 66 студенти-психологи, які навчаються у Київському національному університеті будівництва і архітектури (контрольна група – 33 людини, експериментальна група – 33 людини).

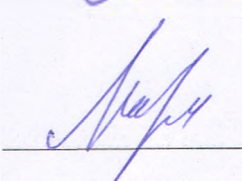
Календарний план виконання роботи

№ 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	до 15.09.2023	15.09.2023
2.	Підготовка першого розділу роботи та подання її керівнику	01.11.2023	01.11.2023
3.	Підготовка другого розділу роботи та подання її керівнику	15.02.2024	15.02.2024
4.	Підготовка третього розділу роботи та подання її керівнику	до 01.04.2024	01.04.2024
5.	Доопрацювання роботи з урахуванням зауважень керівника	до 01.05.2024	01.05.2024
6.	Попередній захист роботи	10.05.2024	10.05.2024
7.	Отримання відгуку керівника роботи	16.05.2024	16.05.2024
8.	Публікація тез у збірнику наукових матеріалів	до 01.05.2024	01.05.2024
9.	Отримання зовнішньої рецензії	до 20.05.2024	20.05.2024
10.	Допуск роботи зав. кафедри до захисту	до 24.05.2024	24.05.2024
11.	Захист роботи	10.06.2024	10.06.2024

1. Дата видачі завдання «22 » травня 2024

2. Керівник кваліфікаційної роботи  Р.А. Калениченко

3. Керівник освітньо-професійної програми  М.ІУ. Заушнікова

4. Завдання до виконання отримав
здобувач вищої освіти  Д.О. Малофєєв

АНОТАЦІЯ

Проведено теоретичний аналіз проблем особистісного зростання у науковій літературі.

Визначено психологічні фактори, що впливають на рефлексію майбутнього психолога.

Вивчено особливості професійної рефлексії в контексті власного особистісного зростання майбутніх психологів.

Здійснено психодіагностичне дослідження розвитку професійної рефлексії та особливостей особистісного зростання майбутніх психологів.

Проведено аналіз взаємозв'язку професійної рефлексії та власного особистісного зростання майбутніх психологів.

На основі результатів теоретичної та емпіричної частин дослідження розроблено тренінгову програму покращення професійної рефлексії як механізму власного особистісного зростання майбутнього психолога і надано рекомендації педагогам і психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів.

Ключові слова: особистісне зростання, власне особистісне зростання, рефлексія, професійна рефлексія, майбутні психологи, тренінгова програма, тренінг, рекомендації.

ABSTRACT

A theoretical analysis of the problems of personal growth in the scientific literature was carried out.

Psychological factors influencing the reflection of the future psychologist are determined.

Peculiarities of professional reflection in the context of personal growth of future psychologists are studied.

A psychodiagnostic study of the development of professional reflection and features of personal growth of future psychologists was carried out.

An analysis of the relationship between professional reflection and personal growth of future psychologists was conducted.

Based on the results of the theoretical and empirical parts of the study, a training program was developed to improve professional reflection as a mechanism for the future psychologist's own personal growth, and recommendations were given to teachers and psychologists of higher education institutions regarding the development of professional reflection in future psychologists.

Keywords: personal growth, own personal growth, reflection, professional reflection, future psychologists, training program, training, recommendations.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ РЕФЛЕКСІЇ ТА ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА	
1.1. Теоретичний аналіз проблем особистісного зростання у науковій літературі.....	12
1.2. Психологічні фактори, що впливають на рефлексію майбутнього психолога.	21
1.3. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті власного особистісного зростання майбутніх психологів.....	32
РОЗДІЛ 2. ВИВЧЕННЯ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	42
2.1. Психодіагностичне вивчення розвитку професійної рефлексії та особливостей особистісного зростання майбутніх психологів	42
2.2. Аналіз взаємозв'язку професійної рефлексії та власного особистісного зростання майбутніх психологів.....	44
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	64
3.1. Тренінгова програма покращення професійної рефлексії як механізму власного особистісного зростання майбутнього пси.....холога	64
3.2. Рекомендації педагогам і психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів	67
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	75
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема саморозвитку особистості займає провідне місце в психології. Зміни соціокультурного середовища призвели до трансформації парадигми освіти та створення нових вимог до майбутнього фахівця. Першочерговим завданням стає формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, яка готова до розуміння власних дій та постійного саморозвитку.

На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях таких зарубіжних вчених, як Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс. Не менш активно розробкою цієї проблеми займалися вітчизняні дослідники Г. Костюк, Г.О. Балл, І. Бех, Б. Вульфів, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко. Питання саморозвитку розглядаються в рамках дослідження самовиховання (А.А. Бодальов), самосвідомості (І.І. Чеснокова), самодетермінації (А.Г. Асєєв), життєвих стратегій (К.А. Абульханова-Славська). Проте, в цих дослідженнях закладаються теоретичні основи вивчення саморозвитку як самобутнього феномена. Складається категоріальний апарат, позначається проблемне поле досліджень саморозвитку. Авторами піднімаються проблеми диференціації розвитку і саморозвитку, виділення критеріїв саморозвитку, висвітлюються окремі аспекти мотивації, психічних механізмів забезпечення саморозвитку.

Разом з тим, існуючи у світі, що стрімко змінює-ся, особистість тим не менше потребує умов власної стабілізації, вирішуючи суперечність між збереженням досвіду та його онов-ленням. На наш, погляд єдина можливість ефективного функціонування особистості сьогодні – це саморозвиток, коли стабілі-зація досягається не за рахунок фіксації динамік розвитку, але через вибір напрямків руху, його форм і засобів – особистість стабільна, гармонічна, цілісна лише тоді, коли вона розвивається. Таке положення робить проблему саморозвитку надзвичай-но важливою практичною проблемою, що спонукає дослідників до розробки розвивальних (В. В. Давидов, О. К. Дусавицький,

Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко та ін.), тренінгових (Є. В. Заїка, Б. М. Мастеров), навчальних (Т. В. Сергєєва), психотерапевтичних (К. Роджерс), психокорекційних (С. Б. Кузікова) та інших психологічних технологій, які покликані створити зовнішні умови для саморозвитку. У той же час, питання про внутрішні, власне психологічні чинники саморозвитку особистості поки що не дістало свого вирішення, хоча в цьому процесі саме вони стають визначальними, як наголошував С. Л. Рубінштейн у своєму, нині вже класичному, положенні: «внутрішні умови виступають як причини ..., а зовнішні причини як умови, як обставини» [13, с. 34]. Саме рефлексія та креативність розглядаються найчастіше як характеристики та прояви суб'єктності людини, а отже, мають бути розглянуті як внутрішні чинники саморозвитку.

Рефлексія, яку можна визначити як системну психічну властивість, що забезпечує особистість можливістю обернути власну пізнавальну та перетворюючу діяльність на саму себе через переосмислення нею відносин з предметно-соціальним світом, зазвичай розглядається як конструктивна, позитивна якість суб'єкта. Вона забезпечує генеративні функції психічного загалом (А. В. Карпов), самоорганізацію (А. С. Шаров), саморегуляцію (Ю. М. Кулюткін), само-детермінацію (С. Л. Рубінштейн), породження нових образів себе та вироблення більш адекватних знань про світ (С. Ю. Степанов, І. М. Семенов), власне саморозвиток (В. Г. Анікіна, І. Д. Бех).

Отже, актуальність цієї проблеми зумовила вибір теми бакалаврського 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 та структури професійної рефлексії, а також особливостей її впливу як механізму на процес саморозвитку майбутніх психологів, розробка та впровадження психологічного супроводу для активізації становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх фахівців.

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

1. Проаналізувати ступінь розробленості досліджуваної проблеми у науковій літературі.
2. Провести психодіагностичне вивчення саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів з метою встановлення показників взаємозв'язку.
3. Розробити та апробувати тренінгову програму підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, а також надати рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо становлення професійної рефлексії у майбутніх психологів.

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

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

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

Практична значущість дослідження полягає в тому, що результати можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для сприяння становленню професійної рефлексії у майбутніх психологів. Матеріали дослідження можуть бути корисними для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія, освітньо-професійної програми «Психологія. Психологія бізнесу».

База дослідження. База дослідження. Загальну вибірку в процесі дослідження склали 66 студенти-психологи, які навчаються у Київському

національному університеті будівництва і архітектури (контрольна група – 33 людини, експериментальна група – 33 людини).

Апробація дослідження. Результати досліджень були відображені у матеріалах міжнародної конференції:

Малофеев Д. О., Калениченко Р.А. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті власного особистісного зростання майбутніх психологів / Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства]: Програма IX Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 25-29 квітня 2024 року. – Ірпінь: ДПУ, 2024. С. 21 .

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (64 найменування). Загальний обсяг роботи становить 72 сторінки. Робота містить 7 таблиць, 6 рисунків та 1 додаток.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ РЕФЛЕКСІЇ ТА ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

1.1. Теоретичний аналіз проблем особистісного зростання у науковій літературі

Проблема саморозвитку особистості займає провідне місце в психології. Зміни соціокультурного середовища призвели до трансформації парадигми освіти та створення нових вимог до майбутнього фахівця. Першочерговим завданням стає формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, яка готова до постійного саморозвитку.

На теоретико-методологічному рівні проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях таких зарубіжних вчених, як Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс. Не менш активно розробкою цієї проблеми займалися вітчизняні дослідники Г. Костюк, Г.О. Балл, І. Бех, Б. Вульфів, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко. Питання саморозвитку розглядаються в рамках дослідження самовиховання (А.А. Бодальов), самосвідомості (І.І. Чеснокова), самодетермінації (А.Г. Асєєв), життєвих стратегій (К.А. Абульханова-Славська). Проте, в цих дослідженнях закладаються теоретичні основи вивчення саморозвитку як самобутнього феномена. Складається категоріальний апарат, позначається проблемне поле досліджень саморозвитку. Авторами піднімаються проблеми диференціації розвитку і саморозвитку, виділення критеріїв саморозвитку, висвітлюються окремі аспекти мотивації, психічних механізмів забезпечення саморозвитку.

Якщо прослідити історію дослідження поняття саморозвитку особистості можна повернутися ще в епоху античності коли відбулось так зване «відкриття людини», однак воно зазвичай виражалось у виклику «Пізнай себе!». Він звучав

як порив в ім'я людини пізнати свою сутність перед величністю богів. Так, наприклад, Геракліт пропонував формулу «пошуку себе», тобто, більш глибинний підхід пошуку людської «самості». Демокрит підкреслював важливість автономії душі і власного «Я», які виступають в якості критерію моральних оцінок. Платон в розкритті даного феномену виходить з поняття «самопізнання», «самовизначення» аж до «самовдосконалення» [5].

Декарт розглядає поняття саморозвитку як індивідуальне буття в основі чого виступає рефлексивна думка. Рефлексія, на його думку, - це самозвіт, внутрішнє впорядковане відображення буття («Я мислю, отже, я існую»). Більш глибоке розкриття сутності поняття «саморозвиток» в цей період пов'язують з ідеями німецьких філософів (Е. Канта, Г. Гегеля, Л. Фербаса та ін.)

Перш за все, цю ідею пов'язують з ім'ям Еммануїла Канта. Він схилявся перед французькими ідеалами: «Свобода», «Рівність», «Братство». Е. Кант бачить в саморозвитку вирощування в собі свого кращого «Я» в боротьбі зі своїми недоліками. І цей процес, на його думку, є досить складною картиною людського «Я».

Е. Кант особливо виділяє «Я внутрішнього споглядання» і «Я - мислячого суб'єкта». Він надає найважливіше значення автономії «Я» і «свободи – Я». У філософії Е. Канта самопізнання набуває ціннісний, соціально-моральний аспект. Поруч зі своїм емпіричним «Я» Е. Кант створює образ іншого, присутність якого необхідна для звершення над людиною «внутрішнього суду совісті». Визначаючи себе за допомогою морального закону як діяльного «суб'єкта», Е. Кант дійшов дуже важливого висновку, що створення в собі морального закону і є становленням особистості [5].

Г.В. Лейбніц вважав, що здатність людини розуміти сенс своїх вчинків і приймати відповідальність за них є головною умовою перетворення свідомості в осягнення. Розвиваючи ідей Е. Канта, Р. Гегель у праці «Філософія права» пише про саморозвиток людини, як про перероблення себе в культурі.

Р. Гегель вважав, що важливий крок у створенні своєї індивідуальності як для себе, так і для інших, і прояві самого себе. Він бачить в самопізнанні відкриття свого «Я» через інших в процесі спілкування і діяльності [5].

С.Л. Рубінштейн по суті, наводить визначення саморозвитку запозичене з філософії, він обґрунтовує ідеї саморозвитку як «саморух» при якому всі елементи детерміновані в середині самої системи, а не задані ззовні. Дослідник дає ключ до проблеми саморозвитку: як можливий саморозвиток, ініційований всередині системи, а не поза нею. «Самостійно така сукупність парадигм, і всі відносини між елементами якої являються сутнісними елементами тієї ж сукупності, так що вона замикається в закінчене ціле, кожен елемент якого абсолютно визначений в межах того ж цілого. Тоді це ціле не має передумов в не собі; всі її передумови включені в саме систему, і ця система має в собі обґрунтоване існування».

Л.С. Виготський розглядав розвиток як саморух, який, «знаходить втілення в теоріях творчої еволюції, що спрямовується автономним, внутрішнім, життєвим поривом і цілеспрямовано розвивається в особистості, волею до самоствердження і самовдосконалення».

Б.Г. Ананьєв, визначаючи життєвий шлях людини як історію особистості і суб'єкта діяльності, відзначав, що людина «не є пасивним продуктом суспільного середовища або жертвою гри генетичних сил. Створення та зміна обставин сучасного життя власною поведінкою і працею, освіченість власного середовища розвитку за допомогою громадських зв'язків - все це прояви соціальної активності людини в її власному житті».

З точки зору А.Н. Леонтьєва, «всякий розвиток являє процес саморуху, тобто, «має спонтанний характер, якому властиві внутрішні закони ...». Відповідно до цього людина розглядається автором не тільки як об'єкт зовнішніх впливів, але, перш за все, як суб'єкт життя, суб'єкт розвитку [13].

А.Г. Асєєв, розвиваючи ідеї С.Л. Рубінштейна, трактує саморозвиток як діяльність, але діяльність абсолютно певного роду, а саме - «детерміновану прагненням людини розвинути в собі ту чи іншу рису особистості». Автор позначив ті умови, які необхідні, щоб саморозвиток розгорталося як діяльність: протиріччя між небажаним сьогоденням і бажаним майбутнім, яке забезпечить діяльність енергією; наявність функціонального резерву, який зазвичай не

використовується і може бути актуалізований і включений в регулярний процес діяльності [13 с. 7-12].

При вирішенні проблеми становлення особистості Е.Ф. Рибалко диференціює процеси розвитку і саморозвитку, самовиховання особистості. При цьому саморозвиток називається вищим рівнем розвитку особистості, ніж власне розвиток. В якості основних критеріїв диференціації розвитку і саморозвитку виділяються довільність і свідомість самозміни особистості.

Сутність саморозвитку, представлена вітчизняними психологами В.І. Слободчиковим і Є.І. Ісаєвим, близька до особистісно-орієнтованим гуманістичним поглядам. Поняття саморозвитку вчені трактують як фундаментальну здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність в предмет практичного перетворення . Згідно вченим, в людині присутнє особливе духовне начало, що не зводиться ні до природного, ні до суспільного, не з'ясовне ні спадковістю, ні впливом навколишнього культурного середовища. Вказуючи на даний факт, В.І. Слободчиков закликає розглядати особистість не як якість, а як цілісний, всеосяжний спосіб буття людини в своїй граничній адресованості «Іншому» і в своїй граничній відкритості Богу [3].

К.А. Абульханова-Славська асоціює саморозвиток з самовдосконаленням. Розглядаючи проблеми життєвого шляху, автор виділяє дві основні стратегії особистості: стратегію обліку своїх наявних можливостей та стратегію розвитку, вдосконалення своїх психічних можливостей. «Самовдосконалення (саморозвиток), – пояснює автор, – включає в себе процес долучення до культури (свого суспільства, своєї епохи), постійне підвищення рівня своїх знань у процесі безперервної освіти (поповнення наявних знань новими), наостанок, процес активної реалізації себе в житті (в роботі, творчості)». Таким чином, К.А. Абульханова-Славська виявляє структуру саморозвитку, включаючи в нього три вищеназвані компоненти [10].

Саморозвиток в працях Л.І. Анциферової розглядатися як атрибут вищого рівня розвитку особистості, коли людина стає суб'єктом життєвого шляху, що визначається ступенем індивідуальності і особистісної свободи - свободи

виявляти, переживати і власними діями дозволяти назрілі протиріччя, змінюючи рівень організації особистості як системи, змінювати режим її функціонування. Індивід, на її думку, досягаючи рівня суб'єкта, стає здатним «ініціювати початком, першопричиною своїх взаємодій зі світом, з суспільством; бути творцем свого життя; створювати умови свого розвитку; долати деформації власної особистості»[3, с. 78-89].

Представники якісно-особистісного підходу описують саморозвиток як стійку характеристику - здатність особистості до змін. В.Г. Маралов вважає, що саморозвиток – це фундаментальна здатність людини ставати і бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичної перебудови, здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе.

Психологічну основу розвитку даного явища науковці вбачають у розвитку рефлексії. Рефлексивні механізми саморозвитку особистості дослідники пов'язують із різними проявами самовпливу: самоконтролем, самопереконанням, самоінструкцією, самонаказом, самоподоланням тощо.

На думку психологів Т. Дмитрова та Т. Рожковського, феномен саморозвитку тісно пов'язаний зі зростанням рефлексивної самосвідомості, що приводить до створення «Я-концепції», у результаті чого особистість стає здатною на більш високому рівні спонукати себе до нової діяльності та здійснювати саморегуляцію.

О. Колесник визначає рефлексію як здатність особистості до самопізнання, усвідомлення внутрішніх закономірностей власної діяльності, ієрархічної побудови мотивів, з одного боку, а з іншого – здатність до самоаналізу актів життя і станів свідомості, а також розуміння того, як вона сприймається оточенням [6, с. 135-140].

Процес саморозвитку особистості можна поділити на два напрямки: саморозвиток як спонтанний процес і усвідомлена, цілеспрямована самозміна [10, с 42-46]. Провідною відмінністю між цими напрямками з нашої точки зору, є різне уявлення про детермінанти і джерела процесу саморозвитку.

Відповідно до першої точки зору, що розвивається, головним чином, в рамках гуманістичного і екзистенціального напрямків, саморозвиток розуміється

як природний процес розвитку психіки [11]. Природа людини розглядається спочатку як позитивна, а прагнення до самовдосконалення - як її невід'ємна характеристика. Прихильники даного підходу вважають, що людина володіє власною активністю, що йде з середини, прагненням до особистісного зростання, до реалізації внутрішнього потенціалу. У зв'язку з цим поняття «особистісне зростання», «саморозвиток» і «розвиток особистості» використовуються як синоніми, змістовно практично перекривають один одного. В цей же синонімічний ряд зазвичай включають і поняття «самореалізація», «самоактуалізація». Особлива увага в рамках цього напрямку приділяється аналізу зовнішніх умов і механізмів розвитку.

Наприклад, в концепції А. Маслоу, родоначальника гуманістичної психології, самореалізація розуміється як рух до меж можливої досконалості. Завданням людини є «навчитися вивільняти свої пригнічення, пізнавати своє «Я», прислухатися до «голосу імпульсу», розкривати свою величну природу, досягати розуміння, проникнення, осягати істину» [4, с. 117]. Займаючи в ієрархії мотивів вищі рівні, особистісний ріст і самореалізація стають можливими тільки тоді, коли досягається певний рівень задоволення потреб нижчих рівнів.

Можливо, найбільш розроблені ідеї позитивного початку в природі людини і особистісного зростання як іманентно притаманного їй в роботах К. Роджерса. «Одного разу стане ясно, - писав він, - що єдиний сенс піднесеного мною погляду такий: людина по суті своїй добра і рухається в напрямку самореалізації, якщо тільки їй надати таку можливість» (цит. За: [15, с. 130]). На базі цих ідей він розвиває абсолютно новий принцип роботи з клієнтом.

Відповідно до поглядів К. Роджерса, у людини є власні здібності і можливості для подолання виникаючих у нього проблем. Завдання психотерапевта - фасилітація - супровід та підтримка клієнта на цьому шляху. Психотерапевтичний підхід К. Роджерса отримав назву клієнт-центрований підход, оскільки основну увагу він приділяє не проблемам людини, а самій людині.

Для того щоб розвиток протікав в позитивному руслі, по К. Роджерсу, людині необхідні певні умови, які допомагають в реалізації її програми.

Основною серед них він називає «Емпатичну підтримку», безумовне прийняття людини і справжність, чи щирість. Його модель змін, що реалізується в процесі психотерапії, отримала назву «модель зростання». Однак зовнішні умови лише допомагають розвитку, але не можуть внести кардинальні зміни в нього. Як, наприклад, зміна вологості не може перетворити ялинку в зелений горошок [7].

Особистісний ріст, по К. Роджерсу, може заважати захисту, який формуються в дитинстві в процесі неправильного виховання. Вони орієнтують людину на ігнорування, заперечення «самості» заради сумнівних нагород і досягнень. Перегляд їх або відмова від них сприяє конгруентності, автентичності та автентичності особистості. І якщо створити людині сприятливі умови, вона буде розвиватися в позитивному руслі. В якості рушійної сили саморозвитку клієнт-центрована терапія К. Роджерса розглядає розрив між «Я-реальним» і «Я-ідеальним».

Основний упор в гештальттерапії робиться на сприянні особистісному зростанню за рахунок розвитку усвідомленості клієнта, який веде за собою розвиток особистості (Ф. Перлз). Психотерапевт допомагає клієнту стати все більш усвідомленим, щоб вийти з тупикової ситуації і щоб знайти справжні контакти з навколишнім середовищем.

Частково розуміння саморозвитку як природного спонтанного процесу, що розвивається в рамках даного підходу, співвідноситься з осмисленням принципів їх розвитку та самоорганізації, представленому в природничо-науковому напрямку психології. Таке розуміння розвитку ми зустрічаємо, наприклад, у Л.С. Виготського. Він формулює уявлення про розвиток як саморозгортання, саморух, де основними джерелами розвитку виступають протиріччя між новими можливостями, пов'язаними з появою новоутвореннями, і старою соціальною ситуацією розвитку.

Розвиток в теорії динамічних систем, зазначає Е.А. Сергієнко, «розглядається як поява властивостей цілісної системи і може бути зрозумілий тільки в термінах складної взаємодії її компонентів. Ключова характеристика динамічної системи - самоорганізація, що означає досягнення нових станів через власне функціонування. При безперервній зміні по одному або більше

параметрів, новий стан може з'явитися спонтанно як функція нелінійних взаємодій між елементами системи »[9, с. 320].

Як правило, саморозвиток при змішуванні його з особистісним зростанням і розвитком особистості не висувається людиною як усвідомлена мета, а є «побічним продуктом» якогось іншого процесу: міжособистісної взаємодії, творчого акту, спонтанної дії, самореалізації, самотрансценденції, психічного розвитку або навіть адаптації.

Гуманітарний і природничий напрямки в поглядах на саморозвиток як би доповнюють один одного, розглядаючи цей процес з різних сторін. Гуманітарний погляд передбачає наділення внутрішньою активністю глибинне «Я» людини, спонтанний розвиток, а природничо-науковий - основний акцент робить на генетичні або, ширше, - біологічні детермінанти. Але їх об'єднує уявлення про природність і спонтанності процесу саморозвитку. Вони обидва приділяють значну увагу середовищному контексту.

Однак таке розуміння природи людини задає лише один з можливих ракурсів аналізу феноменології саморозвитку.

Інший погляд на саморозвиток представлений, головним чином, дослідниками, що працюють в суб'єктному підході, де даний феномен розглядається не як стихійний, спонтанний процес, а як усвідомлений вибір вектора власного розвитку, як цілеспрямовані дії. Поняття саморозвитку розлучається з поняттями «розвиток особистості» або «психологічний розвиток», тим більше не завжди розглядається як особистісне зростання.

У такому контексті саморозвиток описується як свідомо діяльність людини, спрямована на якомога повну реалізацію себе як особистості, як форма життєтворчості людини, культивування власної унікальності шляхом розширення творчих можливостей [12, с. 75-85]. Саморозвиток в цьому випадку сприймається як форма розвитку, двигуном якого усвідомлено виступає сам суб'єкт.

М.А. Щукіна визначає саморозвиток як «якісну, не зворотню, спрямовану зміну особистості, здійснювану під управлінням самої особистості як суб'єкта розвитку. Зізнається, що саморозвиток, зберігаючи родові ознаки розвитку,

відрізняється усвідомленою і активною участю особистості в її здійсненні за допомогою управління спрямованою на саморозвиток діяльністю і способом життя »[14, с. 71-81]. При аналізі процесів, які охоплюють поняттям «само-», вона відзначає недостатність розуміння саморозвитку як розвитку, спрямованого на себе, оскільки категорія розвитку вже сама характеризує не «чужий» розвиток, а свій власний. Поняття ж «само» передбачає, що суб'єкт не тільки здійснює певну активність, але і управляє нею.

Відмінними рисами саморозвитку називають активність, самостійність, відповідальність, ініціативність, свідомість, цілепокладання, саморегуляцію і ін. В роботах прихильників цієї точки зору переважає недовіра до природи людини, а в якості провідного чинника розвитку визнається вплив середовища.

Так, наприклад, розглядаючи саморозвиток як механізм самоздійснення особистості, М.А. Фрізен зазначає, що «якщо екстраполювати типологію самоздійснення людини на процес саморозвитку, можна побудувати модель, логіка якої передбачає просування саморозвитку людини від локального, нав'язаного ззовні (конформність) до формування суб'єктивної цінності саморозвитку з його зростаючою цілеспрямованістю, при цьому саморозвиток в основному зосереджено в людині як системі (автономія, самодетермінації, трансценденція за межі «Образ Я»)» [12, с. 81]. Автором підкреслюється, що на ранніх етапах онтогенезу, коли усвідомленість і цілеспрямованість ще не доступні особистості, розвиток здійснюється за наявності сприятливих умов, в разі ж їх відсутності набуває характеру аномального.

Вважається, що «результатом здатності до саморозвитку повинні стати стійка мотивація до саморозвитку, готовність до саморозвитку і оволодіння суб'єктом здатністю самоврядування, що включає в себе: здатність орієнтуватися в ситуації, вміння бачити проблему і аналізувати протиріччя; прогнозування; цілепокладання; планування; формування критеріїв оцінки якості; прийняття рішення до дії; самоконтроль; корекцію» [12, с. 16]. У зв'язку з чим істотне значення надається тренінговим, навчальним програмам, що формує ці навички (усвідомлення, цілепокладання, самоврядування, планування та ін.), а також вольові якості особистості.

Однак не всякий саморозвиток в рамках цього підходу розглядається як особистісне зростання або розвиток особистості, оскільки цілі саморозвитку вибираються суб'єктом самотійно і довільно. Змістовно вони можуть нести не тільки позитивний, а й негативний сенс (і для розвитку його власної особистості, і для оточуючих). Так, віртуозний шахрай, розвиваючи асоціальні навички і ставить собі за мету досягти досконалості в своїй справі, навряд чи знаходиться в процесі особистісного зростання. Його особистість, якщо і розвивається, то, очевидно, не в конструктивному напрямку. Такий саморозвиток скоріше характеризує регрес особистості.

Отож, дослідники відзначають, що «саморозвиток - це свідомо зміна і (або) настільки ж свідоме прагнення зберегти в незмінності «Я-самість». Цілі, напрямки, засоби цих змін визначаю я сам». Інші додають: «Було б некоректно в даному випадку мати на увазі тільки прогресуюче розвиток. Внутрішнє протиріччя, яким рухає розвиток, може вести не тільки до прогресу: особистість, яка не має ресурсів для просування вперед, може характеризуватися регресивним розвитком» [12, с. 77].

1.2. Психологічні фактори, що впливають на рефлексію майбутнього психолога

Характерною відмінністю людини від тварин є наявність свідомості, яка виникає в результаті діяльності та мови. Діяльність - це активна взаємодія людини з навколишнім середовищем, в процесі якої вона досягає свідомо поставленої мети, зумовленої наявністю певного мотиву або потреби. Активність має бути спрямована на досягнення конкретної мети, інакше це розрізнена, імпульсивна поведінка. Крім того, діяльність має бути продуктивною і мати результат.

Такими результатами можуть бути продукти зовнішнього світу (мистецтво, наукова праця, технологія) або зміни в людських якостях (знаннях, уміннях, навичках). У цьому контексті виділяють різні види діяльності, такі як

праця, пізнання, спілкування і творчість, залежно від того, яка зміна якостей є більш важливою для людини.

Пізнавальна діяльність, тобто навчання, є основним видом діяльності для учнів. Під час цієї діяльності набуваються знання, вміння та навички. Звичайно, не всі учні хочуть або можуть активно вчитися, тобто бути об'єктом пізнавальної діяльності.

Розвиток людини як особистості відбувається через спілкування та саморозвиток, а також через діяльність. Для тих, хто вступає на психологію, спілкування є особливо важливим видом діяльності, адже ця професія нерозривно пов'язана зі сферою комунікації. Вплив сфери спілкування призводить до формування образу "Я" та зміни особистісних характеристик [1].

У комунікативних взаємодіях з метою пошуку односторонніх, сповіді, поради, обміну інформацією тощо використовуються мова та емоції для впливу на іншу людину, тобто на співрозмовника [1].

Повноцінний розвиток людини як індивіда, як особистості та як суб'єкта діяльності неможливий без спеціалізованої комунікативної діяльності. Спілкування - це діяльність, яка виконує комунікативну функцію, перцептивну функцію (усвідомлення інших) та інтерактивну функцію (взаємодія). Рівень активності суб'єкта комунікативної діяльності визначається особливостями його характеристик (соціальний інтелект, здібності, мотивація), процесів (мислення, пам'ять) та емоційного стану (напруженість, апатія).

Спілкування також має значний вплив на розвиток емоційно-вольової сфери студентів. Наприклад, під час навчання в університеті виникають різноманітні ситуації спілкування, які сприяють розвитку якостей, важливих для майбутньої професії психолога: цілеспрямованість, відповідальність, емпатія, вміння слухати та самоконтроль. Ці особистісні якості визначають їхню поведінку у професійній діяльності.

Коли справа доходить до виконання роботи, люди схильні вважати, що практика завжди вдосконалює майстерність. Чим частіше ми практикуємося у вивченні нової навички, тим більша ймовірність того, що ми зможемо впоратися

з відповідними завданнями. Однак дослідження показує, що рефлексія є набагато потужнішим інструментом навчання, коли йдеться про виконання роботи.

Продуктивна рефлексія - це не просто мислення, вона включає в себе цілеспрямований аналіз наших переконань і дій.

Досвід знайомства з людьми, аналіз поведінки інших людей і власної поведінки у відповідь на неї - це лише один із шляхів набуття студентами якостей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Інший шлях - здобуття теоретичних знань, опанування законів людської поведінки через аналіз літератури та реалістичних фільмів і вистав, вивчення внутрішнього світу людини та механізмів, що забезпечують її існування, участь у житті соціального світу. Таке знайомство з реальністю допомагає учням прояснити свою особистісну природу.

На сьогоднішній день дослідження здебільшого повідомляють про позитивний вплив рефлексії. Це може призвести до некритичного прийняття інтервенцій з рефлексії для всіх типів результатів.

Однак не виключено, що деякі стратегії рефлексії можуть не мати позитивного ефекту або, за певних умов, скоріше перешкоджати, ніж сприяти а не допомагати досягненню певних типів наслідків. У клінічній психології, наприклад, дослідження виявили, що руйнація - форма рефлексії, при якій люди постійно зосереджуються на причинах, значеннях і наслідках свого негативного настрою - може бути корисною для здоров'я. Аналіз свого негативного настрою - прогнозує симптоми депресії та суїцидального мислення (Miranda & Nolen-Hoeksema, 2007). Якщо поширити це на більш загальні робочі умови, то люди, які перебувають у негативному настрої або емоційно занепокоєні і не здатні регулювати свої почуття, можуть не обов'язково зможуть скористатися перевагами рефлексії, які були задокументовані в попередніх дослідженнях. Замість цього вони можуть застрягти в негативній низхідній спіралі і стати більш напруженими та перевантаженими, що обмежує їхню здатність працювати продуктивно та ефективно.

Майбутня професійна діяльність та дослідження рефлексії можуть, таким чином, отримати користь від розуміння когнітивної психології, щоб розробити

методи для учнів, які допоможуть їм подолати цей тип дезадаптації. подолання цього типу дезадаптивної рефлексії. Наприклад, дослідження показують, що навчання людей психологічному дистанціюванню від подій сприяє адаптивній саморефлексії.

Зміни, яких зазнає особистість абітурієнта під час навчання, тобто підготовки до професійної діяльності, впливають на розвиток особистості професіонала. Професійна рефлексія розглядається як аспект професійної компетентності [6]. Цей механізм допомагає людині аналізувати свою професійну діяльність та її об'єкт - саму себе, а також оцінювати й аналізувати ефективність свого особистісного розвитку.

Окрім структурованих форм рефлексії, організаціям слід також заохочувати здобувачів до долучатися до спонтанної рефлексії під час виконання своєї повсякденної роботи. Цей тип спонтанної неструктурованої рефлексії може охоплювати різні сфери роботи, включаючи робочі цілі, які переслідуються, методи, що використовуються для досягнення цих цілей, як поведінка та настрій можуть впливати на роботу та якість стосунків з іншими.

Рефлексивні втручання, люди, які займаються неструктурованою рефлексією, розглядають події так, як вони відбуваються події під час їхнього перебігу, а не лише після того, як вони сталися. Цей тип рефлексії може відбуватися навіть за відсутності певної робочої події. Неструктурована рефлексія особливо корисною в ситуаціях, коли норми є неоднозначними, і існує невизначеність щодо бажаності та доречності певної робочої поведінки. Вона дає людям можливість зробити крок назад, отримати чіткіше розуміння своєї робочої ситуації і зрозуміти, як відповідно скоригувати свою власну поведінку відповідно [1].

Рефлексія має на меті допомогти людині зрозуміти власну поведінку та розвинути самосвідомість. Вона розкриває особливості ментального світу сучасної людини. Отже, рефлексія - це процес, що ґрунтується на знанні логічних законів, які розкривають зв'язок між об'єктом і спрямованою на нього дією, а також на розумінні необхідності такого зв'язку[1].

Незважаючи на значний прогрес, досягнутий за останні роки в дослідженнях рефлексії, залишається багато аспектів рефлексії, які недостатньо вивчені. Теоретичному прогресу у дослідженні рефлексії холістичний підхід, прийнятий у більшості інтервенцій, спрямованих на розвиток рефлексії. Більшість досліджень, що вивчають рефлексію, використовували комплексні втручання, такі як аналіз після подій, що включають довгий перелік інструкцій, спрямованих на те, щоб спонукати людей до широкого осмислення їхнього досвіду. Такий цілісний фокус зрозумілий, оскільки саме так інтервенції часто використовуються в прикладних умовах.

Включення численних інструкцій з рефлексії в комплексне втручання втручання, ймовірно, призводить до сильніших ефектів у виконанні. Однак такий підхід дає мало концептуального розуміння різних факторів, що впливають на ефективність рефлексії. Дослідження здебільшого повідомляють про позитивний вплив рефлексії. З'ясувавши вплив різних стратегій рефлексії різних стратегій рефлексії, ми можемо вийти за межі простого питання «Рефлексія - це добре чи погано?» і зробити перший крок до розвитку теорії, досліджень і практики рефлексії.

Професійна рефлексія як механізм професійного саморозвитку є також психологічним механізмом. У такий спосіб відбувається самотійна самореалізація професіонала. Завдяки рефлексії фахівець може зайняти аналітичну позицію по відношенню до своєї особистості та роботи [3]. Це дуже важливо під час навчання в університеті.

Майбутнім фахівцям варто замислитися над своїми перспективами ще під час навчання у навчальному закладі, а також обмірковувати та проаналізувати свою майбутню поведінку в професії, яку вони опановують.

Професійна діяльність в університетах включає різні види практик: педагогічну, комплексну, виробничу, психологічну та ін. В рамках цих практик університети зобов'язані надавати студентам можливість аналізувати та рефлексувати власну професійну діяльність. Тому при підготовці психологів дуже важливо формувати та розвивати професійну рефлексію як професійно

важливу якість. У майбутньому це допоможе професійній рефлексії бути більш ефективною та успішною.

У своєму дослідженні авторка С. Михайлова виявила та проаналізувала комплекс рефлексивних здібностей. Вона розуміє їх як систему інтегративних характеристик носіїв на різних рівнях: стиль, рефлексивний процес, навички рефлексивного управління та особистісна варіативність.

Всі ці характеристики в сукупності гарантують високу професійну успішність на роботі [1].

Професійна рефлексія - це цілісне особистісне утворення, що включає в себе структурні та динамічні елементи особистості, які визначають успішність професійної діяльності.

Професійна рефлексія включає в себе компоненти особистості, оскільки вона не формується і не розвивається на порожньому місці, вона є певним плацдармом, на якому базується особистість (особистість студента). Компоненти особистості є структурними, тобто основними компонентами, які формують структуру (основу) особистості, і динамічними, тобто компонентами, які можуть змінюватися будь-яким чином. Компоненти особистості - це фактично характеристики або будівельні блоки особистості.

Основою динамічних компонентів особистості є структурні компоненти. Наприклад: основою загальних знань є рівень загального інтелекту; основою СЗЯ, смислів, спілкування, емоцій і сфер діяльності є особистісні риси (темперамент, характер, самооцінка) і психічні процеси. Динамічні структури також можуть впливати на структурні структури. Наприклад: ЗУН, сформовані під час навчання та професійної діяльності, можуть певною мірою змінювати особистість і самооцінку.

Для того, щоб рефлексія була надійною і валідною, необхідна точка опори в «реальності», яка доступна для критичного обговорення іншими. Зрештою, і дослідники, і люди, які рефлексують, хочуть отримати надійні та обґрунтовані висновки щодо сприйняття, почуттів, аргументів, висновків і думок свого внутрішнього «я», часто називаючи це «чесністю» або «доброчесністю». Далі ми пропонуємо корисний підхід до аналізу та класифікації концептуальних і

методологічних проблем вивчення рефлексії який був натхненний ідеями Ганса Ліншотена про зв'язані системи¹ (1964). Ліншотен розглядав стосунки між психологом-дослідником та його експериментальним «учасником» як такі, в яких дві особи мають ролі в декількох можливих системних зв'язках. Застосування його підходу сполучених систем до методологічно різноманітного набору досліджень рефлексії виявляє можливі покращення у вивченні рефлексії, які ми опишемо в останній частині цієї статті. які ми опишемо в останній частині цієї статті [3].

Хоча його дуже важко усвідомити, інший, більш складний спосіб вивчення цього явища дозволяє отримати відповіді на деякі глибші питання. У ситуації психометричного зв'язку передбачувані підсистеми експериментатора та учасника є не незалежними, а пов'язаними системами, як це відбувається в експериментальній ситуації.

Фактично, експериментатор і учасник є однією і тією ж особою. У філософській термінології це ситуація рефлексії в оптимальній формі. З відкритим ставленням, і на кожне питання, яке ми самі собі ставимо, можна отримати чесну і справедливу відповідь.

Однак, з психологічної точки зору, є багато причин, чому це не призведе до чесних і справедливих відповідей. Спокуси самозахисту і потурання собі, не кажучи вже про упередженість і самозраду, неминучі [3].

Причиною цього є те, що, з одного боку, необхідно отримати уявлення процес рефлексії в цілому - від самотійно поставлених запитань до самотійно отриманих відповідей а з іншого боку, контролювати наявність упереджень, пов'язаних з особистими інтересами. Враховуючи технічні та практичні проблеми, ми вважаємо, що це концептуально необхідні кроки. Це дає простір для феноменологічно чи філософськи запропонованих типових рис рефлексії, водночас обмежуючи експериментальну ситуацію достатньою мірою, щоб забезпечити надійні та валідних відповідей [3].

Одне застереження, яке можна зробити до наших пропозицій, полягає в тому, що рефлексія має багато значень. Як адекватно зауважив один з

рецензентів нашого оригінального рукопису, слід розрізняти рефлексію і саморефлексію. Звичайно, рецензент має рацію.

Ми думаємо, що між ними немає принципової різниці. І в тому, і в іншому випадку в якості локусу або суб'єкта рефлексії виступає «я рефлексії, а також об'єктом або фокусом рефлексії.

Звідси природно випливає, що рефлексія завжди включає в себе думки та інші переживання людини, яка рефлексує. «Я» не може «Я» не може бути фокусом рефлексії, окрім слова «Я» (в цьому випадку це думка людини про слово), або людини про слово), або про саму себе (в цьому випадку це думка людини про іншу людину, яка випадково має ту саму ідентичність). Перший випадок тривіальний, другий, мабуть, неможливий [3].

Крім того, структурні, динамічні та особистісні елементи перехресно функціонально пов'язані між собою. Наприклад, інтелект є структурним компонентом особистості. Крім того, соціальний інтелект, динамічний компонент, також може розвиватися. Соціальний інтелект сприяє розвитку навичок спілкування, взаємодії та налагодження контактів, які необхідні під час професійної діяльності психолога.

Це також є індивідуальним фактором розвитку професійної рефлексії студентів. Оскільки ці компоненти складають основу професійної рефлексії, то, впливаючи на них, можна змінити професійну рефлексію.

Ще одне застереження стосується рефлексивного парадоксу психології, або того, що можна назвати її сліпою зоною. Дійсно, як визначив Вільям Джеймс як «велику пастку психолога», психологам легко сплутати те, що думає їхній учасник, з тим, що думає психолог [3].

Коли я бачу нору десь під деревом, психологу легше подумати, що їхній учасник також бачить щурячу нору, якщо психолог знає про щурів та їхні нори (як багато хто з них, здається, знає). Це сліпа зона психолога - не усвідомлювати, що його учасник може бачити просто кролячу нору. Знову ж таки, це стосується того, що може статися в дослідженнях рефлексії: чи це відображення в очах спостерігача, чи в очах психолога?

Однак, зважаючи на можливість змін, у дослідженні слід зосередитися на динамічних характеристиках. Однак для досягнення високого рівня професійної рефлексії діяльності необхідно розвивати її в процесі навчання у вищій школі за допомогою спеціальних психолого-педагогічних методів [3].

Психологія також розкриває важливість уміння впливати на ціннісні орієнтації студентів, спрямовувати їх на індивідуальний розвиток особистості, реалізацію їхніх потреб у самореалізації та підвищенні компетентності в галузі психології професійної діяльності. Однак психологія не акцентує увагу на важливості особистості студента у розвитку професійної рефлексії індивіда.

Професійну рефлексію слід розглядати як важливий критерій професійної зрілості студентів. Вона є фундаментальним механізмом осмислення та переосмислення студентом своєї професійної діяльності та її об'єкта - самого себе. Завдяки рефлексії студент може прогнозувати свою діяльність, критично аналізувати її, реорганізовувати себе та оцінювати ефективність свого особистісного розвитку.

Рефлексія - це постійні роздуми про себе і свою діяльність. Вона дозволяє уникнути багатьох негативних наслідків, помилок сприйняття і розуміння, викривлень в інтерпретації своєї поведінки і вчинків. Допомагає формувати упередження, які сприяють конструктивній регуляції психологічного спілкування та взаємодії.

Одним з найважливіших показників сформованості ядра професійного світогляду студентів-психологів є специфіка їх особистісного сприйняття та розуміння механізмів професії. Таке сприйняття завжди розкриває когнітивну та регулятивну системи особистості справжнього професіонала.

Важлива роль рефлексії в розвитку людини представлена в роботах представників суб'єктно-діяльнісного підходу (наприклад, К. Абульханової-Славської [1], А. Брушлинського та ін.). С. Рубінштейн розрізняв злиті та розділені життєві шляхи людини. Останній він називав "рефлексивним способом життя". Цей спосіб життя він називав суб'єктним, оскільки він дозволяє людині самій обирати свій життєвий шлях і повністю контролювати його. Розвиток рефлексії пов'язаний з розвитком рефлексивних механізмів. Щоб зрозуміти, як

розвивається людина, потрібно оцінити себе з трьох рефлексивних перспектив і поставити собі такі запитання Ким я був? Ким я був і що я робив? Ким я став [7]?

Виходячи з такого підходу, рефлексію можна розглядати як вектор розвитку індивідуальності та унікальності людини. Особистість є предметом розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів.

Чинник (від лат. factor - "робити, робити") - це рушійна сила процесу, тобто те, що "робить". Термін сьогодні використовується в різних галузях науки, зазвичай комерційного характеру, в значенні своєрідного посередника. Коли поняття застосовують до психології, його значення змінюється на умови та ресурси: У роботі А. Лурії поняття фактора визначається як структурна одиниця вищого психічного функціонування [7].

Рефлексивність або самоаналіз - це особистісна характеристика, яка є частиною особистісних факторів, що формують і посилюють професійну рефлексію. Для ефективної професійної діяльності важлива також мотивація, яка сприяє цій діяльності. Від рівня професійної мотивації залежить якість мотивації, тобто спонукання до виконання робочих завдань. Якщо людина позитивно ставиться до своєї професії і задоволена нею, це свідчить про сформованість професійної мотивації.

Звичайно, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від навичок і вмінь, а й від мислення та мудрості; Н. Локалова розглядає рівень мисленнєвих процесів як важливий критерій успішності діяльності психолога [5].

Але навіть обдаровані студенти іноді бувають недостатньо успішні в професійній діяльності. Загальний інтелект не гарантує високих досягнень у професійній сфері психолога, у якій важливо грамотно організовувати взаємодію з оточуючими та вміти володіти собою. Професійно-важливою характеристикою, що забезпечує успіх діяльності психолога, є соціальний інтелект, який формується і розвивається під час навчання в університеті, за допомогою тренінгів та комунікації з іншими.

До структури особистості також входять цінності та смисложиттєві орієнтації, які є результатом взаємодії з іншими людьми та самоаналізу. Вони

формується тоді, коли людина стає суб'єктом власного розвитку, що дозволяє студенту усвідомлювати і ставити життєві цілі та аналізувати перспективи професійного розвитку. Період психологічної освіти забезпечує оптимальні умови для формування сприятливого інтроспективного середовища, тобто осмисленого життя та ціннісних орієнтацій. Водночас недостатнє їх усвідомлення може призвести до спонтанного та невмотивованого професійного вибору, що впливає на рівень професійної рефлексії, а відтак і на ефективність професійної діяльності.

На професійний розвиток студентів також впливають емоційні чинники, зокрема емпатія. Емпатія є особистісною рисою, що має життєво важливе значення для професії психолога, адже через емпатію людина розуміє інших, тобто емоційно входить у суб'єктивний світ співрозмовника К. Роджерс стверджує, що емпатія є проявом професіоналізму психолога і впливає на розвиток особистості клієнта.

Локус контролю, який складається з двох типів - екстернального та інтернального, є важливою професійною характеристикою психологів та чинником розвитку професійної рефлексії студентів. Люди схильні приписувати результати своєї діяльності або зовнішнім, або внутрішнім чинникам відповідно. У такому випадку ефективна професійна діяльність психологів залежить від рівня інтернальності, який має бути пов'язаний зі смисложиттєвими орієнтаціями, та рівня соціального інтелекту, що в сукупності регулює поведінку особистості під час успішності чи неуспішності її професійної діяльності.

Розвиток вищезгаданих особистісних чинників відбувається через діяльність студентів на навчальних курсах та під час проходження практики. Тому під впливом спеціальних методів навчання ці особистісні чинники сприяють розвитку професійної рефлексії студента. І навпаки, розвинена професійна рефлексія забезпечує позитивну динаміку в розвитку особистісних характеристик, важливих для роботи психолога.

Отже, необхідно підкреслити важливість освітніх умов для забезпечення таких позитивних взаємодій, які впливають на успішність майбутньої професійної діяльності психолога.

Стать, вік, рівень освіти, форма навчання, стаж та трудова діяльність, плани щодо роботи по спеціальності не можуть вплинути на розвиток рефлексії в майбутніх психологів.

Дані процеси відбуваються у тісному взаємозв'язку між собою та передбачають чинник рефлексії як найголовнішої функції самосвідомості [12, с. 174]. Вона спрямовує свою діяльність на пізнання, самоаналіз, осмислення суб'єктивної поведінки, життєвої ситуації та діяльності в системі людських відносин і дає «внутрішнє непогрішиме сприйняття власного буття» (Дж. Локк, Досвід про людський розум). Багато новітніх досліджень вже краще окреслюють розуміння рефлексії як невід'ємного чинника життєвого проектування.

Важливий чинник процесу життєвої творчості є рефлексія, вона також є саморегуляційна та дозволяє людині мати зовнішню позицію відносно самого себе, своїх дій, ставлення цілей, отримання мотивації та покращення поведінки.

Таким чином, рефлексія є основним психологічним чинником який може впливати на особистість та її становлення, забезпечуючи пізнання себе та оточуючих людей, створення планів на майбутнє, адекватної думки щодо цілісної життєвої картини та цілеспрямованості і вірності своїм мріям та бажанням.

Серед розвитку психологічних чинників рефлексії можна визначити такі: зовнішні (зміст яких полягає у формуванні професійно-рефлексивного середовища), когнітивні (вміння висловлювати свою думку та передавати чіткі мовні сигнали), особистісні (об'єднано потреба особистості у самоактуалізації) та мотиваційні (обґрунтовано роль усвідомлення шляху професійного становлення фахівця).

1.3. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті власного особистісного зростання майбутніх психологів

Існуючи у світі, що стрімко змінюється, особистість тим не менше потребує умов власної стабілізації, вирішуючи суперечність між збереженням досвіду та його оновленням. На наш, погляд єдина можливість ефективного

функціонування особистості сьогодні – це саморозвиток, коли стабілізація досягається не за рахунок фіксації динамік розвитку, але через вибір напрямків руху, його форм і засобів – особистість стабільна, гармонічна, цілісна лише тоді, коли вона розвивається.

Таке положення робить проблему саморозвитку надзвичайно важливою практичною проблемою, що спонукає дослідників до розробки розвивальних (В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Д. Б. Ельконін, С. Д. Максименко та ін.), тренінгових (Є. В. Заїка, Б. М. Мастеров), навчальних (Т. В. Сергєєва), психотерапевтичних (К. Роджерс), психокорекційних (С. Б. Кузікова) та інших психологічних технологій, які покликані створити зовнішні умови для саморозвитку.

У той же час, питання про внутрішні, власне психологічні чинники саморозвитку особистості поки що не дістало свого вирішення, хоча в цьому процесі саме вони стають визначальними, як наголошував С. Л. Рубінштейн у своєму, нині вже класичному, положенні: «внутрішні умови виступають як причини ..., а зовнішні причини як умови, як обставини» [13, с. 34].

Саме рефлексія та креативність розглядаються найчастіше як характеристики та прояви суб'єктності людини, а отже, мають бути розглянуті як внутрішні чинники саморозвитку.

Рефлексія, яку можна визначити як системну психічну властивість, що забезпечує особистість можливістю обернути власну пізнавальну та перетворюючу діяльність на саму себе через переосмислення нею відносин з предметно-соціальним світом, зазвичай розглядається як конструктивна, позитивна якість суб'єкта. Вона забезпечує генеративні функції психічного загалом (А. В. Карпов [6]), самоорганізацію (А. С. Шаров [17]), саморегуляцію (Ю. М. Кулюткін [8]), самодетермінацію (С. Л. Рубінштейн [13]), породження нових образів себе та вироблення більш адекватних знань про світ (С. Ю. Степанов, І. М. Семенов [14]), власне саморозвиток (В. Г. Анікіна [1], І. Д. Бех [3]).

У той же час відмічаються негативні ефекти рефлексії. Д. О. Леонтьєв [9], узагальнюючи дані різних, у тому числі зарубіжних досліджень, наводить

відомості про те, що рефлексія може заважати рішучій дії, приводити до надмірної зосередженості на дистресі без можливості його подолання (С. Нолен-Хоексема, Б. Віско, С. Любомірські), підтримувати та підсилювати депресію (Т. Пищінські, Дж. Грінберг).

С. Нолен-Хоексема зі співавторами вказують, що рефлексія пов'язана із тривогою, депресією та іншими психопатологічними формами, зокрема неадаптивними когнітивними стилями, почуттям безнадійності, самокритичністю, низькою майстерністю, залежністю та загалом підвищенням невротизації [20, с. 400].

А. В. Карпов зазначає, що рефлексія може блокувати прояви інтелекту в управлінській діяльності, підвищувати нейротизм та сприяти його деструктивному впливу на ефективність діяльності [6].

Суперечливість ефектів рефлексії вказує на необхідність уточнення та емпіричної перевірки положення про вплив рефлексії на саморозвиток особистості. Схожа неоднозначна ситуація склалась із креативністю. З одного боку, вона вважається найважливішою характеристикою суб'єкта саморозвитку (Ф. Барон, В. В. Давидов, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Шелдон, Н. Ю. Хрящева та ін.), має позитивну конотацію як властивість, що призводить до появи нових та адаптивних продуктів (Т. Любарт [10]), забезпечує самовираження особистості (А. Маслоу [11]), її зміну, викликаючи до життя нову форму існування (Ф. Баррон [2]), відкриття нових способів вирішення проблем, привнесення чогось нового (Н. Роджерс [12]), дослідники пов'язують її з самодетермінацією та саморозвитком (К. Шелдон [21], Н. Ю. Хрящева [16]).

З іншого боку, існують відомості про зв'язки креативності з психічними властивостями, які зазвичай маркуються як негативні. Г. Айзенк пов'язував креативність із психотизмом [19], який може проявлятися в асоціальності поведінки, неадекватності емоцій, неконтактності, конфліктності та вичурності.

В. М. Дружинін підкреслює, що перетворення, властиве для креативності, може мати як конструктивний, так і деструктивний, дезадаптивний характер [5, с. 158].

Д. Кроплі [18] зі співавторами у книзі з яскравою назвою «Темний бік креативності» узагальнюють негативні ефекти креативності та показують її зв'язки з когнітивними порушеннями при шизофренії та порушеннями настрою при біполярному розладі, частотою суїцидів (більш креативні особистості також більш чутливі та тривожні). Підкреслюючи властивий креативній особистості індивідуалізм (автономія, нонконформізм), вони також відмічають, що креативність постає у якості однієї з причин дезадаптації, може призводити до неврозів і конфліктів, маніпуляцій у спілкуванні, імпульсивності, девіантної поведінки і т. і.

Робляться спроби відокремити креативність від усіх негативних ефектів, наприклад, Т. Любарт [10, с. 173] відмічає, що хоча фактори (когнітивні, конативні, емоційні) співпадають для креативності та психічних розладів власне остаточний ефект залежить від факторів середовища: якщо вони стабілізуючі та стримуючі, це призводить до проявлення креативності та появи творчої продукції, якщо стресові та дестабілізуючі – до виникнення психічних розладів. У той же час модель Любарта не знімає проблеми негативних впливів креативності, які не призводять до психічних розладів, але ускладнюють життя особистості, а також перебільшує визначальну роль середовища. Отже, проблема ефектів рефлексії та креативності у саморозвитку особистості, насичена суперечливими емпіричними фактами, вимагає наукового вирішення.

Інтелектуальні рефлексія та креативність завдають позитивного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку, негативного – на інтергресивну. Вони виявляються чинником, який забезпечує рух особистості до індивідуального успіху, через втілення власного потенціалу та самостійне управління розвитком.

Продуктивне мислення, гнучке, таке, що дозволяє генерувати велику кількість ідей, звісно ж сприяє успішності особистості у суспільстві, реалізації цінностей прогресії: досягнень, влади, гедонізму, стимуляції. У той же час інтергресивна підсистема зазнає негативного впливу інтелектуальних рефлексії та креативності. Тобто останній чинник може перешкоджати взаєморозвитку особистості у відносинах з іншими людьми, можливості враховувати їх інтереси, піклуватись про їх благополуччя.

Дійсно, розвинений інтелект, продуктивне мислення пов'язані з цінністю унікальної ідеї, точки зору самої особистості, критичністю до інших. Інтергресія спирається на цінність індивідуальності іншої людини, можливість прийняти її такою, як вона є.

Ми вважаємо, що інтергресивна підсистема є також більш вираженою в осіб, що констатують власну пов'язаність не тільки з суспільством, але й з природою, всесвітом взагалі. Останнє твердження звісно ж вимагає подальшої наукової перевірки.

Особистісна креативність завдає більшого впливу на прогресивну підсистему. Звісно ж, можливість поводитися оригінально, нестандартно, незалежно та впевнено, але з користю для вирішення проблеми, відкриваючи нові способи поведінки, є важливою умовою руху особистості до індивідуального успіху, що передбачає як втілення потенціалу, так і самостійне управління розвитком.

Нагадаємо, що єдність, але не тотожність, креативності та самодетермінації, креативності та автономії особистості доводив у власних дослідженнях також К. Шелдон. Якщо підняти на екзистенційно-філософський рівень аналізу, можна вказати, що креативність виступає індивідуальною рисою та механізмом, який надає особистості можливість свободи.

Особистісна креативність забезпечує суб'єкта не тільки можливістю неочікуваного, оригінального вчинку, але й дозволяє йому реалізувати власний потенціал, втілити власні потреби, цінності та бажання у соціальному та предметному світі. Тут знову ж таки ми бачимо важливу подвійність, дуальність креативності як явища – оригінальність і продуктивність постають у якості її критеріїв, відкритих спостереженню та вимірюванню.

Слід також відмітити, що особистісна креативність завдає, хоча і меншого, але також позитивного впливу на інтергресивну підсистему. Креативні особистості мають здатність більш яскраво виражати власну індивідуальність.

Нагадаємо, про те, що у факторі особистісної креативності найбільшого навантаження має змінна «ефективність-автентичність», а отже, їх відносини є більш щирими, сповненими майстерною експресією їх думок та емоцій. При

цьому можна також вказати на те, що особистості з яскравими проявами індивідуальності нерідко є більш цікавими для членів їх суспільних груп, займають лідерські позиції, є референтними для інших.

Особистісна рефлексія завдає позитивного впливу на інтергресивну підсистему, негативного – на прогресивну. Усвідомлення власної особистості та особисті іншої людини виступає важливою умовою взаєморозвитку, співпраці, врахування інтересів іншого, що властиві інтергресії.

На соціальну спрямованість рефлексії, на відміну від індивідуальної спрямованості креативності, вказують науковці, а отже, отриманий емпіричний результат погоджується з існуючими теоріями. Так, вже у визначенні, що було взято нами за основу, яке належить С. Ю. Степанову та І. М. Семенову, рефлексія розуміється як переосмислення людиною відносин з предметно-соціальним світом.

В. І. Слободчиков та Г. А. Цукерман ставлять акцент на співбуття як джерело рефлексії [15]. І. С. Кон розглядає рефлексію як здатність поставити себе на місце іншого, засвоїти відношення інших до себе [7].

П. Вацлавік відмічає: «навіть усвідомлення людиною самої себе по суті є усвідомлення функцій, взаємовідносин, до яких вона залучена» [4, с. 20].

Отже, особистісна рефлексія має яскраву суспільну, навіть діалогічну природу, забезпечуючи побудову якісних міжособистісних відносин особистості, в яких вона може розвиватись, забезпечуючи також розвиток іншого.

Порівнюючи інтергресивну підсистему з прогресивною, ми вказували, що перша характеризується етичністю, а друга прагматичністю. Власне етичність саморозвитку може бути забезпечена тільки особистісною рефлексією, адже це і означає зрозуміти, та ще й піклуватись про інтереси іншої людини.

Саме з появою особистісної рефлексії С. Л. Рубінштейн пов'язував виникнення етичного відношення до іншого: «інший шлях – до побудови морального життя людини на новій, свідомій основі» [13, с. 90]. Чому ж особистісна рефлексія завдає негативного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку? Тут немає ніякого парадоксу.

Прогресія, рух до індивідуального успіху, вимагає зосередженості на власній меті, незалежності, здатності спиратися лише на себе, що нерідко призводить до ігнорування прагнень інших людей, у цьому режимі особистість керується результатом своєї діяльності, його корисністю для неї самої, практичністю, ефективністю.

Включення особистісної рефлексії, з її етичністю, роздумами, переживаннями за іншого, оцінкою власних дій по відношенню до іншого, звісно ж заважає цьому безперервному руху до цілі. Загалом, ми відмічаємо різноспрямованість особистісних рефлексії та креативності, що співвідноситься з різноспрямованістю підсистем саморозвитку. Так, особистісну креативність у цьому ракурсі можна розглядати як таку, що забезпечує рух від себе до суспільства, від власного потенціалу, здібностей, до їх соціального визнання, проявлення у професійній та творчій діяльності.

Особистісна рефлексія – це шлях від суспільства до себе, від того, як бачать особистість інші люди, якого сенсу вони надають її діям, які відносини будують з нею, до того як вона бачить себе та інших. Найбільші коефіцієнти регресії відповідно для особистісної креативності та прогресивної підсистеми, особистісної рефлексії та інтегресивної підсистеми дозволяють розглядати їх у якості керуючих параметрів відповідних підсистем. Змінюючи функціонування цих параметрів, ми можемо впливати на хід саморозвитку особистості, гармонізуючи його, допомагаючи особистості у психологічній консультативній, тренінговій, навчальній, психокорекційній роботі вирішити суперечність між індивідуальним та соціальним, прогресивною та інтегресивною орієнтацією.

Але залишається ще один фактор рефлексії – негативна рефлексія, який завдає значущого впливу на інтегресію, адже у конструктивних відносинах можна прийняти та навіть розділити як тривоги, так і мрії, фантазії. А ось прогресивна підсистема зазнає негативного впливу негативної рефлексії.

Схильність особистості до самокопання, тривожності, зосередженості на власних переживаннях, як і її відірваність від реальної мети, що визначає конкретну дію, втеча у фантазії, мрії, роздуми над абстрактним предметом,

звісно ж перешкоджають здійсненню ефективної діяльності, спрямованої на досягнення індивідуального успіху.

Негативна рефлексія блокує активну дію сумнівами, коливаннями, веде до появи негативних емоцій. Саме з цією формою рефлексії пов'язуються негативні ефекти, описані С. Нолен-Хоексема, Б. Віско, С. Любомірські та ін.

На даний час у психології використовуються різні *види рефлексій* до яких можна віднести:

1. Інтелектуальний. Даний вид означає роздуми про накопичені знання та способи їх застосування в реальних ситуаціях.
2. Комунікативний. Даний вид при якому явище людина проводить аналіз своїх взаємин із навколишнім світом, зокрема з різними людьми, які входять у це коло родичами, друзями, колегами, знайомими [25].
3. Саморефлексія. Відзначається як глибокий процес занурення в особисті роздуми.
4. Саногенний, який характеризується спробами взяти під контроль ситуацію, що викликає стрес. Бажання позбутися негативних емоцій, почуттів та переживань.

Крім того, існують різні *типи рефлексії*. Поділ відбувається залежно від прямої свідомості:

Особистісний тип. Пов'язаний із переоцінкою цінностей, аналізом емоцій. До компонентів, які є предметом аналізу, входять: здібності, можливості, ідеали, цілі, потреби і мотиви.

Логічний тип. Найраціональніший із усіх представлених. Напрямок такої рефлексії – пізнавальні процеси. Вона взаємопов'язана з самооцінкою мислення, його особливостей та відмінних рис.

Когнітивний тип. Використовується в галузі навчання та отримання нових знань. Направлений вивчення якості придбаної інформації та наскільки вона відповідає пред'явленим вимогам вчителів. Сприяє розширенню кругозору, допомагає адекватно оцінити свій професійний рівень.

Міжособистісний тип рефлексії. Направлений на осмислення взаємин з іншими людьми, аналізом конфліктів та соціальної взаємодії.

Соціальний тип. Це розуміння того, які почуття ми викликаємо у оточуючих. Це здатність аналізувати свої вчинки, реакцію та вміння коригувати власну поведінку.

Здатність до рефлексії – це ще й уміння аналізувати минулі події та передбачати їх розвиток у майбутньому [30].

Тому є два *види рефлексії, які поділяють за часом*:

1. *Рефлексія ретроспективна.* Це усвідомлення та осмислення подій, що відбулися, оцінка своєї поведінки, вчинків, помилок. Ми усвідомлюємо причини того, що сталося, і намагаємося отримати уроки, які стануть у нагоді в майбутньому, при можливому повторенні ситуації.

2. *Рефлексія перспективна.* Це означає погляд у майбутнє. Логічним способом ми намагаємось розрахувати розвиток подій, оцінюємо свої можливості. Без цього виду неможливо займатися плануванням та вибором найефективніших стратегій.

Таким чином протягом багатьох десятиліть вчені – психологи, філософи, педагоги досліджують проблему рефлексії та її місця у структурі мислення, саморозвитку та самопізнання особистості – вивчення власних психічних.

Педагогічна та корекційна психологія фізичних, моральних та творчих особливостей. З одного боку, поняття про рефлексію допомагає визначити власні пріоритети у професійному та особистому житті. З іншого боку, вивчення рефлексії як компонент мислення передбачає прийняття індивідуальної відповідальності за зроблений вибір, підвищує рівень індивідуальної культури роботи з інформацією. Рефлексивне мислення сприяє висування нових ідей і побачити нові можливості [17].

Поряд із розглядом рефлексії як принципу психічного розвитку, використовується як механізм свідомості та компонент мислення. Мислення – психічний пізнавальний процес, що полягає в опосередкованому та узагальненому відображенні людиною дійсності в її суттєвих та складних зв'язках та відносинах.

Декарт вважав створення наукової методики мислення та пізнання сил природи [16]. На думку вченого, досвід є необхідною умовою пізнання. Лєвова

частка наших знань походить від даних, отриманих за допомогою органів сприйняття, тобто почуттів. Думка є абсолютною і безперечна реальність, тобто. – «Якщо я думаю, то, отже, я існую!». Таким чином, Декарт приходить до твердження, що «людина – це реальність, що мислить».

У процесі навчання у студента формується своя думка, осмислення та об'єктивна оцінка якості інформації, зміна поглядів при виявленні нової достовірної інформації. Вміння добре мислити завжди розглядалося серед найвищих інтелектуальних переваг педагога. Психолог Ж.К. Дандарова зазначає, що для педагога мислення має особливе значення, тому у сучасній освіті виробився новий концепт. Мислення є пізнання дійсності, засноване на використанні раніше набутих знань, досвіду [26]. Таким чином, рефлексія може бути формою теоретичної діяльності, способом мислення, що розкриває цілі, зміст, засоби, способи власної діяльності.

Висновки до першого розділу

1) Особистісна креативність завдає більшого впливу на прогресивну підсистему саморозвитку, забезпечуючи особистість можливістю поводитися оригінально та нестандартно, рухаючись до індивідуального успіху; особистісна рефлексія – на інтегресивну підсистему, надаючи акту розвитку етичного виміру, реалізуючи усвідомлення самого себе у відносинах з іншим.

2) Інтелектуальні рефлексія та креативність пов'язані з прогресивною підсистемою, дозволяючи особистості генерувати велику кількість якісних ідей, сприяючи її успішності у суспільстві. При цьому інтегресивна підсистема зазнає негативного впливу цього чинника, адже для особистості з розвиненим продуктивним мисленням найбільшою цінністю може стати власна ідея, а не відносини з іншим.

3) Негативна рефлексія завдає негативного впливу на прогресивну підсистему саморозвитку. Схильність особистості до самокопання, тривожності, зосередженості на власних переживаннях, як і її відірваність від реальної мети, втеча у фантазії, мрії, роздуми, перешкоджають здійсненню ефективної діяльності, спрямованої на досягнення індивідуального успіху

РОЗДІЛ 2.

ВИВЧЕННЯ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

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

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема психодіагностики професійної рефлексії та саморозвитку студентської молоді привертає значну увагу [1; 6; 8; 10; 16; 25]. Теоретичний аналіз наукових джерел, проведений у першому розділі, не дозволяє повністю зрозуміти специфіку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, оскільки ця тема недостатньо розкрита у працях як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Тому виникла потреба у проведенні емпіричного дослідження з метою вивчення особливостей взаємозв'язку між розвитком професійної рефлексії та саморозвитком майбутніх психологів. Констатувальний експеримент було організовано на базі Київського національного університету будівництва і архітектури. Вибіркова сукупність досліджуваних складала 66 осіб (майбутніх психологів II- IV курсів).

У цілому, вивчення складових професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів проводилося з використанням достовірних та перевірених психологічних методів. Під час підбору методів ми дослідили наявні теоретичні та емпіричні роботи, присвячені професійній рефлексії та саморозвитку. Також був проведений аналіз процесів і результатів діяльності студентів. Застосовувалися як кількісні, так і якісні методи обробки даних.

Констатувальний експеримент проводився протягом 2023 року:

На першому етапі, підготовчому, було визначено проблему, сформульовано мету, завдання та гіпотезу дослідження; розроблено методики і процедуру дослідження психологічних особливостей професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; здійснено теоретичний аналіз саморозвитку особистості та визначено його психологічні механізми;

проаналізовано рефлексію як механізм саморозвитку особистості в юнацькому віці; досліджено професійну рефлексію в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів і розроблено модель, яка включає когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти.

На другому етапі було розроблено комплексну дослідницьку процедуру, яка складалася з чотирьох блоків психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення специфіки саморозвитку та особливостей розвитку професійної рефлексії, зокрема її компонентів. Проведення цих блоків методик дозволило скласти цілісне уявлення про рівень професійної рефлексії майбутніх психологів та їх прагнення до саморозвитку.

Третій етап включав безпосереднє проведення констатувального експерименту. Головною метою було дослідження специфіки саморозвитку та особливостей розвитку когнітивно-інформаційного компонента професійної рефлексії майбутніх психологів, зокрема таких його складників, як професійні знання, якості та вміння; мотиваційно-ціннісного компонента, зокрема мотиваційної готовності, емоційно-ціннісного ставлення до професії та її ціннісного прийняття; регулятивно-поведінкового компонента, включаючи професійну саморегуляцію, самоефективність та готовність студентів до професійної самореалізації. Отримані емпіричні дані дозволили з'ясувати специфіку розвитку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів, а також довести наявність взаємозв'язку між ними.

Для реалізації окреслених завдань було застосовано перший методичний блок, спрямований на дослідження саморозвитку майбутніх психологів. Для комплексної діагностики цього феномена використовували наступні методи.

Методики дослідження:

- методика вимірювання рівня рефлексивності (А. Карпова).
- Тест «Готовність до саморозвитку» (авт. В. Павлов).
- Методика «Діагностика рівня саморозвитку» (авт. Л. Бережнова).
- «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов).

- опитувальник професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів (авт. У. Родигін).
- методика «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький).

Усі представлені 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, умінь майбутніх психологів, мотивації до майбутньої професії, емоційно-ціннісного ставлення до неї, ціннісного її прийняття, професійної саморегуляції, професійної самоефективності та готовності до професійної самореалізації дає змогу дослідити професійну рефлексію та довести, що вона є механізмом саморозвитку майбутніх психологів.

2.2. Аналіз взаємозв'язку професійної рефлексії та власного особистісного зростання майбутніх психологів

Психологічне дослідження, а саме етап констатувального експерименту, спрямованого на виявлення специфіки саморозвитку та особливостей професійної рефлексії майбутніх психологів.

За результатами дослідження рефлексії у професійному становленні майбутніх практичних психолога встановлено середній рівень рефлексивності для більше ніж половини досліджуваних (70%) (табл. 2.1).

Таблиця .2.1

Результати досліджуваних осіб за рівнем рефлексивності психологів
за методикою А.В. Карпова (у %)

Рівень рефлексії	Кількість досліджуваних у %
Низький	18%
Середній	70%
Високий	12%

Далі ми продовжили з психодіагностичного аналізу саморозвитку майбутніх психологів. Для цього ми використали тест «Готовність до саморозвитку» (авт. В. Павлов) [15]. Результати констатувального експерименту наведені нижче (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

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

Аналізуючи результати зазначеного тесту, ми виявили, що 21,51% майбутніх психологів мають *високий рівень* готовності до саморозвитку. Вони прагнуть до 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 вони читають професійну та художню літературу, демонструють винахідливість, працелюбство, цілеспрямованість і ерудованість у процесі професійної практики.

Середній рівень готовності до саморозвитку виявлено у 25,27% майбутніх психологів, які мають явні можливості для самовдосконалення, але недостатньо бажання до саморефлексії та пізнання себе. У таких досліджуваних чітко сформульована особистісно-значуща мета, вони прагнуть стати професіоналами своєї справи, цікавляться професійною діяльністю психолога, проте їм бракує спостережливості, що заважає усвідомленню своїх сильних та слабких сторін.

Більшість студентів (51,61%) хочуть пізнавати себе, але ще не володіють навичками самовдосконалення. Їм бракує дисциплінованості, витримки та самокритичності, що ускладнює самостійну зміну та корекцію особистісних і професійних навичок, які заважають виконанню професійних завдань. Вони також бояться робити спроби щось виправити.

Низький рівень готовності до саморозвитку продемонстрували 1,61% студентів. Вони не прагнуть постійно працювати над собою, у них майже відсутнє усвідомлене ставлення та слабо виявляється мотивація до професійного саморозвитку. Їм заважають надмірна самовпевненість, несприятливі обставини та страх невдачі.

Таким чином, понад половину досліджуваних мають готовність до професійного саморозвитку. Це свідчить про їх інтерес до обраної професії, прагнення успішно виконувати професійні завдання та наявність чітких професійних цілей, над досягненням яких вони наполегливо працюють, підвищуючи свої потенціали. Низька готовність до саморозвитку, на нашу думку, може бути пов'язана з недостатньою увагою до вивчення власного внутрішнього світу, відсутністю рефлексії, складнощами в організації та керуванні процесом саморозвитку впорядковано та планомірно. Також проблеми можуть виникати через надмірну самовпевненість, гіперболізацію своїх професійних умінь або страх припуститися помилки.

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

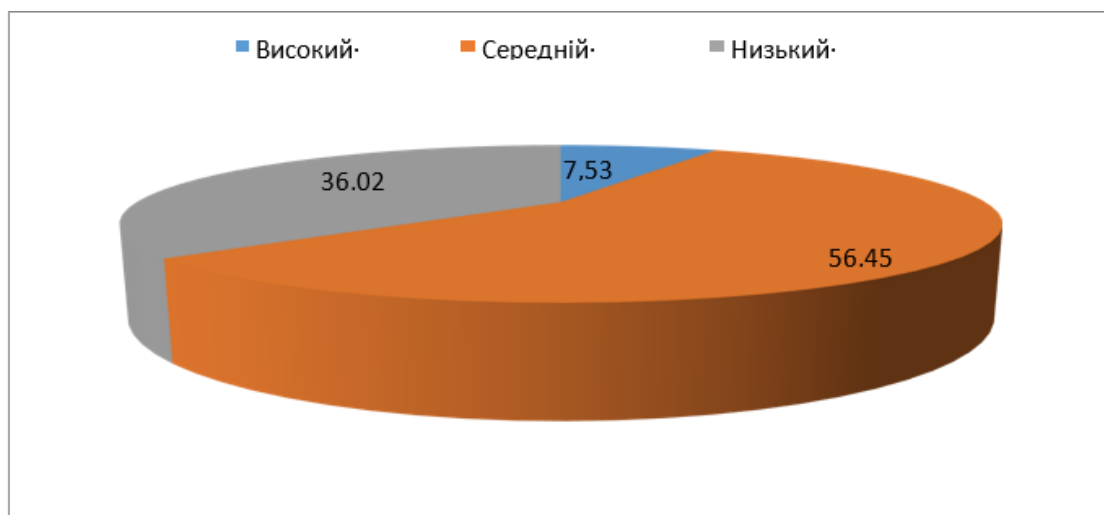


Рис. 2.1. Кількісні показники рівнів саморозвитку майбутніх психологів.

Кількісні результати за методикою показали, що *високий рівень* саморозвитку мають 7,53% майбутніх психологів. Ці студенти свідомо оцінюють свої потенційні професійні можливості, вірять у свої сили як майбутніх

психологів. Вони здатні співвідносити вимоги професії зі своїми індивідуальними особливостями, рівнем знань, сформованими вміннями та навичками, прагнуть досягти самодостатності у своїй професії. У них сильна внутрішня мотивація до набуття знань зі спеціальності та практичних навичок. Вони орієнтовані на самовдосконалення, підвищення рівня професійної компетенції та активно займаються самоосвітою. Студенти прагнуть до самореалізації спочатку в навчанні, а в подальшому - у своїй діяльності як психологи.

Середній рівень саморозвитку виявлено у 56,45% студентів. Ці майбутні психологи впевнені в собі як професіонали. Вони прагнуть досягти балансу між вимогами професії та рівнем своєї фахової компетентності. Їм властива як внутрішня, так і зовнішня мотивація до навчальної та професійної діяльності; вони намагаються самовдосконалюватись, розвивати професійно значущі якості, проте їх активність у самоосвіті досить ситуативна. Досліджувані націлені на рефлексивний аналіз власної діяльності та прагнуть знаходити шляхи виходу зі складних ситуацій. Вони вірять у свою здатність контролювати професійну поведінку, реалістично налаштовані, що сприяє їх професійному саморозвитку. Для більшості з них характерна низька самооцінка результатів навчальної та професійної діяльності, що у поєднанні з високою оцінкою власного потенціалу сприяє їхньому 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 недооцінюючи власні недоліки. У них слабка мотивація до навчання та прагнення до професійного самовдосконалення, їм не цікаво отримувати нову інформацію, знання і практичний досвід, вони обмежено прагнуть до вирішення професійних завдань та подолання труднощів. Ці студенти знаходяться у стані пошуку життєвих та професійних цілей і мотивів, намагаються уникати невдач, що знижує їхню потребу в досягненні успіху в професійній діяльності.

Отже, як показали результати якісного аналізу, трохи більше половини майбутніх психологів виявляють впевненість у своїх професійних можливостях,

прагнення до самодостатності у вибраній професії, до розвитку власної професійної компетенції та самореалізації як психологів. Водночас серед досліджуваних є третя частина студентів, яким властивий низький рівень саморозвитку. На нашу думку, це пов'язано з їхньою невпевненістю у правильності вибору спеціальності, сумнівами у своїх професійних перспективах, зовнішньою мотивацією до навчання та професійної діяльності, що призводить до відсутності прагнень до самоосвіти та подолання труднощів, які можуть виникати на професійному шляху.

Визначення сутності професійного саморозвитку майбутніх психологів було проведено в ході теоретичного дослідження, яке 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 глибшого самопізнання, аналізують власні вчинки та переживання, оцінюють свої переваги та недоліки. Вони постійно оновлюють та удосконалюють знання, уміння та навички для досягнення професіоналізму, здатні організовувати процес самоосвіти та раціонально його планувати. У них сильна внутрішня мотивація до отримання знань зі спеціальності та практичних навичок. Вони свідомо оцінюють свої професійні можливості, вірять у себе як у майбутніх психологів, співставляють вимоги професії з особистими якостями та рівнем знань, прагнуть досягти самодостатності в професії. Задоволені своїм професійним вибором, прагнуть підвищувати професійну компетентність, розвивати професійно значущі вміння та якості, ставлять професійні цілі та визначають методи їх досягнення, докладають максимальних зусиль для наближення до ідеалу.

Середній рівень. Майбутні психологи активно рефлектують себе як суб'єкта професійної діяльності, спостерігають за своїми діями та оцінюють їх, але їм складно самотійно змінюватись та коригувати небажані якості. Їх прагнення до самоосвіти залежить від ситуацій, їм важливі не лише знання, але й схвалення інших. Вони вміють працювати з основними джерелами інформації, але не завжди можуть раціонально застосовувати їх у практиці. Впевнені у собі як професіонали, прагнуть досягти рівноваги між вимогами професії та рівнем своєї компетентності. Мають як внутрішню, так і зовнішню мотивацію до навчання та професійної діяльності. Задоволені обраною професією, оскільки вважають її престижною, намагаються підвищувати свої професійні знання та уміння, самовдосконалюються, але важливо, щоб це сприяло зростанню матеріального благополуччя або престижу.

Низький рівень. У цих студентів слабе бажання до самопізнання, вони не вважають за потрібне спостерігати за собою та аналізувати свої дії, надмірно самовпевнені, невдачі пов'язують із несприятливими обставинами, а не зі своїми якостями чи діями. Їх вміння працювати із джерелами інформації не систематизовані, їм складно самотійно організовувати процес самоосвіти без вказівок викладачів. Їх мотивація до навчання ситуативна, не зацікавлені в отриманні нової інформації, слабо виявляють прагнення до вирішення професійних завдань. Вони перебувають у пошуку життєвих та професійних цілей, намагаються уникати невдач, що знижує потребу в досягненні успіху в професійній діяльності. Невпевнені у правильності свого професійного вибору, негативно ставляться до особистісних змін та процесу професійного самовдосконалення, оскільки не бачать у цьому доцільності.

Таким чином, на основі вищезазначеного, ми вважаємо, що саморозвиток майбутніх психологів – це усвідомлений, рефлексивний і керований процес, який базується на їхньому прагненні до глибшого самопізнання, суб'єктивній зацікавленості професією, мотивації до набуття фахових компетентностей, бажанні займатися самоосвітою, потребі у професійному самовдосконаленні та самореалізації.

Оскільки, на нашу думку, одним із важливих механізмів професійного саморозвитку майбутніх психологів є професійна рефлексія, адже вона дає можливість аналізувати та співвідносити власні можливості з вимогами обраної професії, на наступному етапі роботи було проведено 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. Одним із важливих аспектів, які ми досліджували, були професійні знання майбутніх психологів, оскільки однією з головних умов саморозвитку в юнацькому віці є знання, здобуті у закладі вищої освіти. Ми досліджували загальнопсихологічні та спеціальні психологічні знання, для чого використали метод експертних оцінок. За результатами цього дослідження було визначено рівень професійних знань майбутніх психологів (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

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, що високий рівень загальнопсихологічних знань мають 32,80% досліджуваних. Це свідчить про те, що вони володіють знаннями про особливості розвитку психіки та свідомості, пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової сфери й індивідуально-психологічних властивостей та здібностей особистості. Високий рівень спеціальних психологічних знань продемонстрували 23,65% опитаних.

Середній рівень загальнопсихологічних знань виявлено у 51,07% досліджуваних, а середній рівень спеціальних психологічних знань мають 59,14% респондентів. Ці студенти орієнтуються в психологічних особливостях

процесів навчання та виховання учнів, а також у психологічних аспектах соціального та особистісного розвитку людини як суб'єкта праці.

Низький рівень загальнопсихологічних знань зафіксовано у 16,13% респондентів. Їм важко орієнтуватись у більшості тем з психології та психологічних термінах, вони не здатні детально аналізувати приклади та можуть поверхово пояснювати сутність психічних процесів, станів і властивостей людини. Низький рівень спеціальних знань визначено у 17,20% майбутніх психологів, які мають недостатню теоретичну обізнаність та слабку орієнтацію у специфіці різних напрямків психології.

Отже, згідно з проведеним нами якісним аналізом, результати показують, що серед майбутніх психологів переважає середній рівень володіння загальнопсихологічними та спеціальними психологічними знаннями.

Наступним етапом нашого дослідження стало вивчення професійних якостей студентів, як складника когнітивно-інформаційного компонента. У процесі дослідження ми виділили найбільш достовірні та надійні для експерименту професійно важливі якості: комунікативну адаптивність, емпатію та толерантність. Комунікативну адаптивність і толерантність ми досліджували за допомогою тесту-опитувальника «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» (авт. С. Нужнова). Результати психодіагностики представлені на рисунку 2.2.

Результати тесту-опитувальника показали, що високий рівень соціально-комунікативної адаптивності було виявлено у 11,29% студентів. Вони досить пластичні, гнучкі в спілкуванні, можуть взаємодіяти з різними людьми та легко адаптуються до змінних обставин. Високий рівень толерантності було зафіксовано у 8,06% опитаних. Ці студенти здатні спокійно сприймати думки та позиції інших, навіть якщо вони відрізняються від їхніх, вони терпимі до чужого способу життя, поведінки, звичаїв та ідей, і здатні згладжувати неприємні враження при зіткненні інтересів.

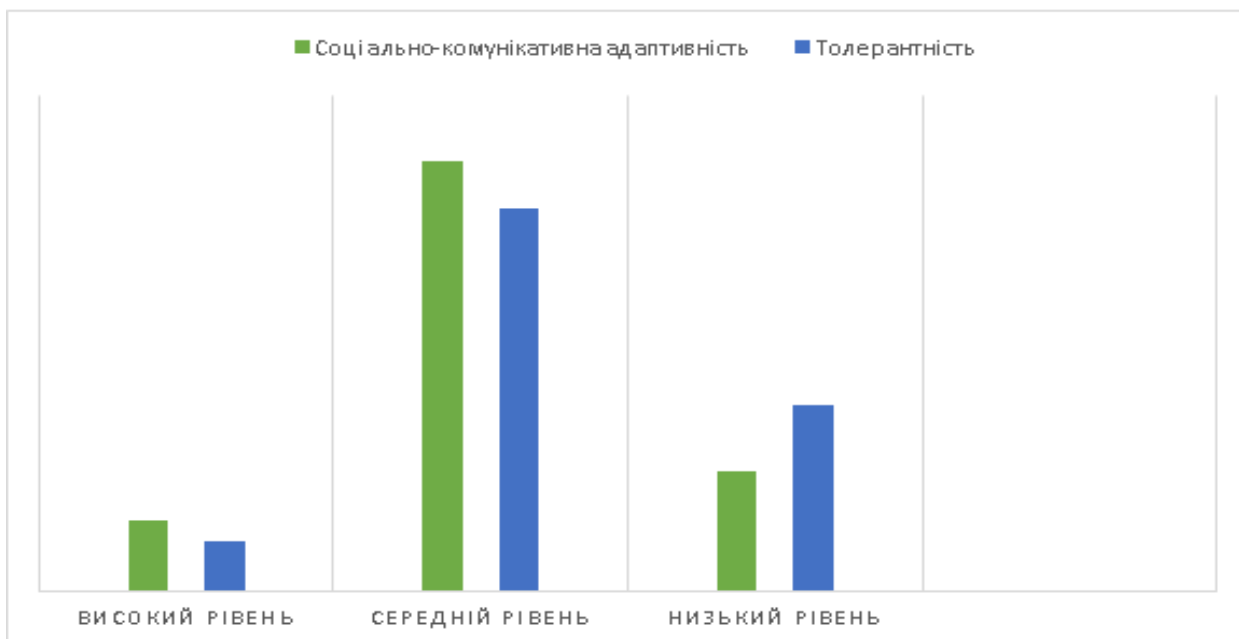


Рис. 2.2. Кількісні показники рівнів соціально-комунікативної адаптивності та толерантності майбутніх психологів

Середній рівень соціально-комунікативної адаптивності було виявлено у 69,35% студентів. Вони здатні успішно варіювати свою поведінку для встановлення взаєморозуміння в спілкуванні, проте іноді в нестандартних ситуаціях їм важко зберігати впевненість у собі. Толерантність на середньому рівні виявили 61,82% респондентів. Вони здатні приймати індивідуальність інших, їхні думки та погляди на різні життєві ситуації, але в конфліктних ситуаціях їм важко знайти альтернативне рішення.

Низький рівень соціально-комунікативної адаптивності виявлено у 19,35% студентів. Їм важко підтримувати розмову, вони відчувають скутість у спілкуванні та мають труднощі в налагодженні контактів з іншими. Низький рівень толерантності діагностовано у 30,11% респондентів, що свідчить про їхню схильність "підлаштовувати" оточуючих під себе. У більшості ситуацій їхня нестриманість, нестійкість та неврегульованість емоцій заважають встановленню позитивних контактів з людьми. Хоча респонденти намагаються приховувати свої негативні оцінки та переживання щодо міжособистісних взаємодій, вони часто роблять різкі та неоднозначні висновки. При цьому

егоїстичні наміри переважають, оскільки вони досягають своїх цілей, навіть якщо це шкодить іншим.

Отже, під час діагностики було встановлено, що студенти з високим рівнем соціально-комунікативної адаптивності та толерантності складають лише одну десяту від вибіркової сукупності, тоді як 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, що ускладнює налагодження комунікативної взаємодії з людьми. У випадку толерантності, третина 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 досліджували за допомогою методики «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов) [12]. Результати емпіричного дослідження відображено на рисунку 2.3.

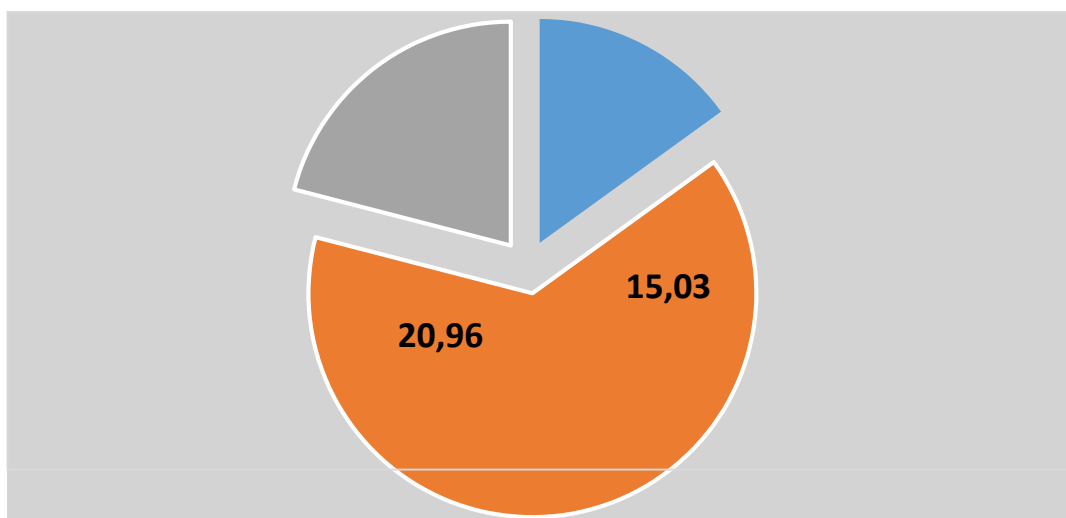


Рис. 2.3. Кількісні показники рівня емпатії майбутніх психологів

Діаграма показує, що високий рівень емпатії має 15,03% досліджуваних. Такі респонденти щиро співпереживають іншим, ототожнюють себе з ними,

намагаються бути корисними, відкриті та товариські, врівноважено регулюють свою поведінку, щоб не завдати оточуючим клопоту.

Середній рівень емпатії виявлено у 63,97% майбутніх психологів. Вони проявляють позитивні емоції до інших, але здебільшого контролюють свою емоційну сферу. Такі студенти уважні, намагаються зрозуміти та прийняти проблеми оточуючих, прагнуть психологічно підтримати, але не дозволяють зловживати своїм терпінням та часом.

Низький рівень емпатії виявлено у 20,96% досліджуваних, їм важко демонструвати позитивні емоції та переживання щодо інших, а також виявляти взаємопорозуміння з оточуючими. Серед одногрупників такі студенти тримаються окремо і надають перевагу усамотненню.

Отже, результати психодіагностики показують, що лише десята частина майбутніх психологів має високий рівень емпатії, а переважна більшість має середній рівень, що свідчить про здатність емоційно приймати іншу людину з усіма її думками та почуттями, пізнавати її внутрішній світ та взаємодіяти з нею, не порушуючи при цьому 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» (автор А. Іващенко) [30]. У результаті її проведення були виявлені наступні показники (див. рис. 2.4).

Результати дослідження свідчать, що 3,76% майбутніх психологів мають високий рівень професійних умінь. Переважна більшість, а саме 74,30%, має середній рівень професійних умінь. Вони легко вступають у контакт з різними людьми, будують діалог, але ще не повністю оволоділи техніками вербального та невербального спілкування. Водночас вони можуть чітко організувати та провести психодіагностику, хоча інтерпретація результатів інколи викликає незначні труднощі. Вони вміють визначати сферу діяльності, обирати тему та методи психологічного дослідження, послідовність його проведення, збирати необхідну інформацію, але інколи мають складнощі з аналізом та узагальненням отриманих матеріалів. Крім того, вони володіють умінням навчати інших,

використовувати власні резервні можливості, виявляти свої позитивні сторони, організовувати процес самодопомоги, але не завжди технічно правильно застосовують інноваційні технології в процесі організації навчання. Вони можуть планувати власну професійну діяльність, хоча під час реалізації планів ще можуть виникати деякі труднощі. Низький рівень професійних умінь продемонстрували 21,94% досліджуваних.

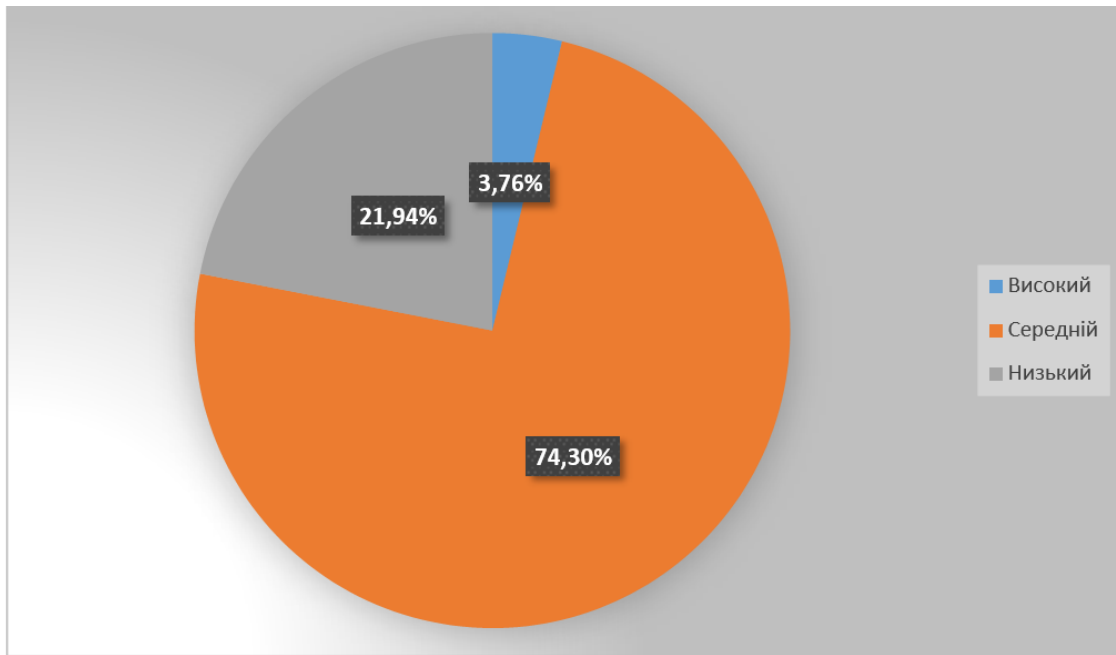


Рисунок 2.4. Професійні вміння майбутніх психологів

Отже, ми встановили, що більшість майбутніх психологів на середньому рівні володіють дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними та проектувальними вміннями. Здебільшого у студентів виникають складнощі з володінням комунікативними техніками, інтерпретацією результатів психодіагностичних методик, аналізом та узагальненням результатів психологічних досліджень. Вони припускаються помилок під час підбору та застосування інноваційних технологій у процесі організації навчання, а також мають проблеми з досягненням професійних цілей. 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, недостатньо збагачують власні знання та удосконалюють професійні якості й уміння, необхідні для ефективної професійної діяльності, що дещо заважає розвитку їхньої професійної рефлексії.

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

У процесі дослідження мотивації професійної діяльності майбутніх психологів ми проаналізували результати за методикою «Мотивація до професійної діяльності» (автори К. Замфір, модифікована та адаптована А. Реаном) [15]. Результати представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Кількісні показники мотивації до професійної діяльності
у майбутніх психологів

Мотивація до професійної діяльності.¶ Типи мотиваційного комплексу□		
Позитивний (високий рівень мотивації), ·%□	Оптимальний (середній рівень мотивації), ·%□	Негативний (низький рівень мотивації)□
10,22□	55,91□	33,87□

З таблиці 2.4 видно, що серед майбутніх психологів високий рівень мотивації виявлено у невеликої кількості осіб, зокрема позитивний мотиваційний комплекс (ВМ (внутрішня мотивація) > ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) > ЗНМ (зовнішня негативна мотивація)) діагностовано лише у 10,22% майбутніх психологів, у яких внутрішня мотивація (ВМ) переважає над зовнішньою позитивною (ЗПМ) та зовнішньою негативною (ЗНМ). Їх цікавить професійна діяльність сама по собі, а не зовнішні заохочення чи винагороди. Досліджувані прагнуть якісно та компетентно оволодіти професією, навчаються та здобувають професійні знання, що стимулює активізацію пізнавальних процесів і сприяє зростанню креативності та творчого потенціалу.

У 55,91% студентів виявлено середній рівень мотивації до професії, тобто 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 розвиватися у професії заради отримання схвалення від інших, для них важливо одержувати стипендію та усвідомлювати, що обрана професія є престижною та затребуваною в суспільстві.

33,87% студентів 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.

Таким чином, результати якісного аналізу показали, що лише десята частина досліджуваних має високий рівень мотивації до професії та отримує задоволення від процесу оволодіння нею, тоді як більше половини майбутніх психологів продемонстрували середній рівень мотивації до професії.

Емоційно-ціннісне ставлення майбутніх психологів до професії ми досліджували за допомогою «Опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» (автор У. Родигіна) [15] (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

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 щодо обраної професії, яка цілком їх задовольняє і з якою вони себе ідентифікують. Вони вбачають у ній своє покликання та можливості для особистісної і професійної самореалізації. Водночас, 44,62% студентів мають активну особистісну позицію щодо реалізації

себе в професії та житті, планують своє майбутнє так, щоб успішно працювати психологами, ставлять нові цілі й досягають їх. Вони прагнуть отримати практичний досвід, відвідують семінари, фестивалі, тренінги, читають додаткову літературу і застосовують здобуті знання під час практики.

Для 32,26% опитаних характерні нейтральні емоції щодо майбутньої професії, вони не виражають яскраво позитивних чи негативних емоцій, які змінюються залежно від ситуації. Такі досліджувані із задоволенням виконують професійні завдання, але сприймають професію як засіб для заробітку. Крім того, 30,11% студентів демонструють нейтральну позицію до професії. Вони не впевнені, що будуть працювати психологами після закінчення навчання, хоча демонструють зацікавленість і наполегливість у навчанні, працюючи здебільшого за програмою і уникаючи додаткових завдань.

У 23,65% майбутніх психологів спостерігаються негативні емоції до професії, оскільки вони вважають її неперспективною і не відповідною очікуванням. Також, 25,27% респондентів мають пасивну позицію щодо професії. Вони сумніваються, що будуть працювати за спеціальністю, і через це демонструють інертність у навчанні та здобутті практичного досвіду.

Таким чином, як показали кількісні дані, майже половина опитаних майбутніх психологів повністю задоволені обраною професією і прагнуть розвиватися в ній. Третина досліджуваних ставиться до професії нейтрально, але є і студенти (четверта частина), які розчаровані в обраній професії і не бачать в ній перспектив, що вказує на їхню невпевненість у готовності працювати за спеціальністю.

Регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів ми досліджували, вивчаючи такі його складові: професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації. Для вивчення професійної самоефективності було використано тест для визначення рівня самоефективності (автори: М. Шеєр, Дж. Маддукс) [21] (див. табл. 2.6).

Згідно з кількісними даними дослідження, 6,45% майбутніх психологів мають високий рівень самоефективності у предметній сфері, захоплюються

своєю майбутньою професією, впевнені у своєму потенціалі для організації та реалізації цієї діяльності, ставлять 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 добре володіють необхідним комунікабельним потенціалом та досвідом, впевнені, що можуть ефективно використовувати ці навички під час взаємодії з іншими людьми. Такі студенти добре соціально адаптовані, встановлюють успішні контакти з іншими.

Таблиця 2.6

Кількісні показники рівня самоефективності майбутніх психологів

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

Середній рівень самоефективності у предметній діяльності виявлено у 61,29% студентів. Вони свідомо обрали професію, розуміють, що можуть ефективно застосовувати отримані знання, професійні якості, вміння та 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 мають сумніви щодо ефективного застосування цих знань на практиці. Вони здатні адаптуватися до мінливого соціального середовища, добре встановлюють комунікативні зв'язки з іншими людьми та вміють вербально впливати на них.

Низький рівень самоефективності у предметній діяльності виявлено у 32,26% досліджуваних. Вони не впевнені, що психологія є їхнім покликанням, мають недостатню теоретичну базу та мало практичного досвіду, їм складно ставити професійні цілі та розробляти стратегії для їх досягнення. У той же час

низький рівень самоефективності у міжособистісному спілкуванні мають 34,41% студентів. У них замало знань, умінь, навичок та досвіду, необхідних для успішної взаємодії з людьми, через це відсутня впевненість у собі, їм складно адаптуватись у суспільстві.

Отже, після проведення тесту ми виявили, що більше половини майбутніх психологів мають середній рівень самоефективності в предметній сфері. Ми вважаємо, що перешкодою до підвищення цього рівня у студентів є недостатньо розвинені практичні навички та вміння, а також невпевненість у своїй здатності успішно виконувати професійну діяльність у майбутньому. Середні показники також переважають у випадку самоефективності у міжособистісному спілкуванні майбутніх психологів. На нашу думку, ці труднощі переважно пов'язані із заниженою самооцінкою щодо власної комунікативної компетентності та недостатнім досвідом, необхідним для успіху в професійному спілкуванні та ефективній реалізації в ситуаціях психологічної допомоги.

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

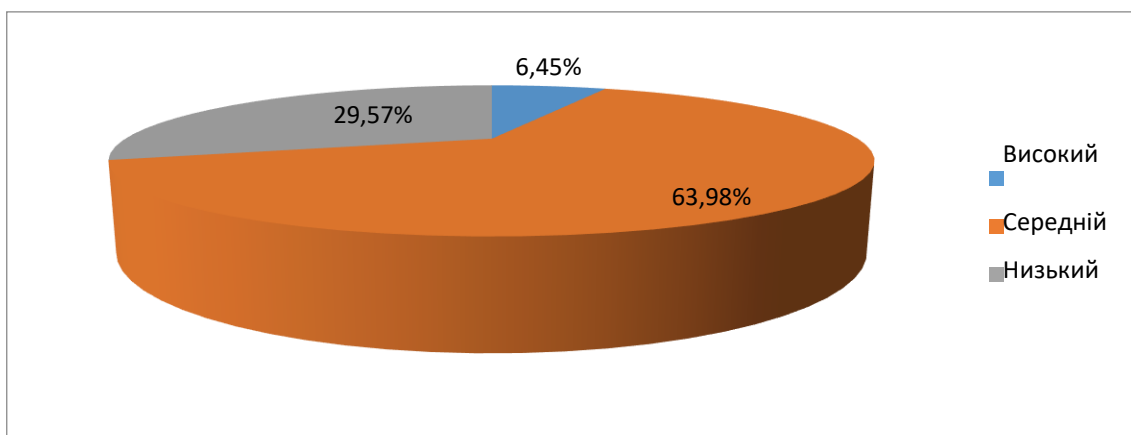


Рис. 2.5. Кількісні показники рівня сформованості саморегуляції діяльності майбутніх психологів

За результатами методики, високий рівень саморегуляції мають 6,45% майбутніх психологів. У той же час 63,98% респондентів продемонстрували середній рівень саморегуляції діяльності, що свідчить про їх енергійність,

старанність та стійке переконання, що вони можуть якісно виконувати професійну діяльність і 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 характерна інертність, їм важко усвідомити свою відповідальність за дії та вони постійно сумніваються у своїй компетентності.

Таким чином, за результатами проведеного якісного аналізу, трохи більше половини майбутніх психологів досягли середнього рівня розвитку саморегуляції діяльності. Ми вважаємо, що ці досліджувані зосереджують зусилля на досягненні поставлених цілей, розвивають власні професійні компетенції та вдосконалюють особистісно-ділові якості. Проте, на нашу думку, проблеми з саморегуляцією переважно виникають через пасивність студентів, безвідповідальність, невпевненість у собі та своїх силах.

Висновки до другого розділу

У ході емпіричного дослідження було розроблено та протестовано психодіагностичні інструменти для вивчення саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів. Визначено критерії для оцінки саморозвитку (самоосвіта, самопізнання, мотивація до самовдосконалення, самооцінка себе як психолога) та професійної рефлексії (глибоке знання теорії, розвинуті професійні якості та навички, мотивація і ціннісне ставлення до професії, готовність до реалізації професійних планів). Встановлено якісні та кількісні показники розвитку (високий, середній, низький рівні), а також досліджено взаємозв'язок між саморозвитком та професійною рефлексією і виявлено її вплив як механізму на саморозвиток майбутніх психологів. У констатувальному експерименті взяли участь 67 студентів (майбутні психологи II-IV курсів).

Результати експерименту показали, що майбутні психологи прагнуть стати професіоналами у своїй галузі, мають інтерес до професійної діяльності психолога та прагнуть до самовдосконалення і пізнання себе. Однак їм бракує

спостережливості щодо власного внутрішнього світу, що ускладнює усвідомлення своїх сильних і слабких сторін. Також вони стикаються зі складнощами у самостійному корегуванні особистісних та професійних навичок, що впливає на виконання професійних завдань.

Одним із ключових механізмів професійного саморозвитку майбутніх психологів є професійна рефлексія. У ході експерименту були вивчені компоненти професійної рефлексії: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий.

Результати, отримані за когнітивно-інформаційним компонентом, показали, що майбутні психологи на основі рефлексії мають знання про розвиток психіки та свідомості. Проте часто вони недооцінюють важливість теоретичних знань і формально ставляться до їх отримання. Вони проводять рефлексивний аналіз необхідних професійних якостей, намагаються зрозуміти та прийняти проблеми оточуючих, прагнуть їх психологічно підтримати. Вони вважають, що причиною труднощів є надмірна сором'язливість або невпевненість у собі під час міжособистісної взаємодії. Аналізують та оцінюють свій рівень володіння комунікативними, діагностичними, дослідницькими, дидактичними та проектувальними професійними навичками. Усе це відіграє важливу роль у стимулюванні розвитку професійної рефлексії майбутніх психологів.

Дослідження мотиваційно-ціннісного компонента показало, що майбутні психологи мають усвідомлені цілі та готові досягати високих результатів у професійному навчанні. Однак, вони часто керуються бажанням отримати матеріальні бонуси, похвалу, визнання та уникнути осуду. Вони займають активну позицію та переживають позитивні емоції щодо обраної професії, прагнуть розвиватися в ній після навчання, вивчають психологію та здобувають практичний досвід. Водночас деякі студенти ще не визначилися, чи готові вони працювати за спеціальністю. Сформованість цього компонента сприятиме усвідомленню професійних мотивів, становленню професійної позиції та засвоєнню професійних цінностей, які будуть орієнтирами для успішного професійного саморозвитку.

За результатами діагностики регулятивно-поведінкового компонента, майбутні психологи рефлексують свій поточний рівень самоефективності у майбутній професії, проте часто перепорою до підвищення цього рівня є недостатня впевненість у собі. Вони прагнуть оволодіти прийомами саморегуляції, свідомо регулювати свої дії, якісно планувати та виконувати професійну діяльність. Проте їм складно виробити стратегію досягнення поставленої мети, і деякі з них стикаються з проблемами через пасивність та невпевненість у собі. Вони зацікавлені у самореалізації в обраній професії, прагнуть активно утверджуватися у навчальній та професійній діяльності. Однак деяким студентам заважає слабка рефлексія: пасивна професійна позиція, нерозвинені саморегуляція та самоуправління. Таким чином, частина досліджуваних усвідомлює себе як майбутніх професіоналів, які здатні використовувати професійні компетенції, свідомо спрямовувати дії на виконання професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та готовність до практичної роботи. Це, в свою чергу, стимулює прагнення до саморозвитку у професійній діяльності. Розвиток зазначених компонентів може привести до високого рівня професійної рефлексії, яка стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ ВЛАСНОГО ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Тренінгова програма покращення професійної рефлексії як механізму власного особистісного зростання майбутнього психолога

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 виявлено, що найбільш вираженими у кореляційній матриці є «емоційно-ціннісне ставлення до професії», потім «професійні якості», а на третьому місці — «професійна самоефективність». «Професійні знання», «ціннісне прийняття професії» та «готовність до професійної самореалізації» мають меншу кількість значущих взаємозв'язків і знаходяться у стадії 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».

Загальну вибірку в процесі дослідження склали 66 студенти-психологи, які навчаються у Київському національному університеті будівництва і архітектури (контрольна група – 33 людини, експериментальна група – 33 людини).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, результатів емпіричного дослідження ми запропонували модель процесу формування професійної рефлексії в майбутніх психологів, яку можна реалізувати в тренінгу, що відображена на рис. 3.1.

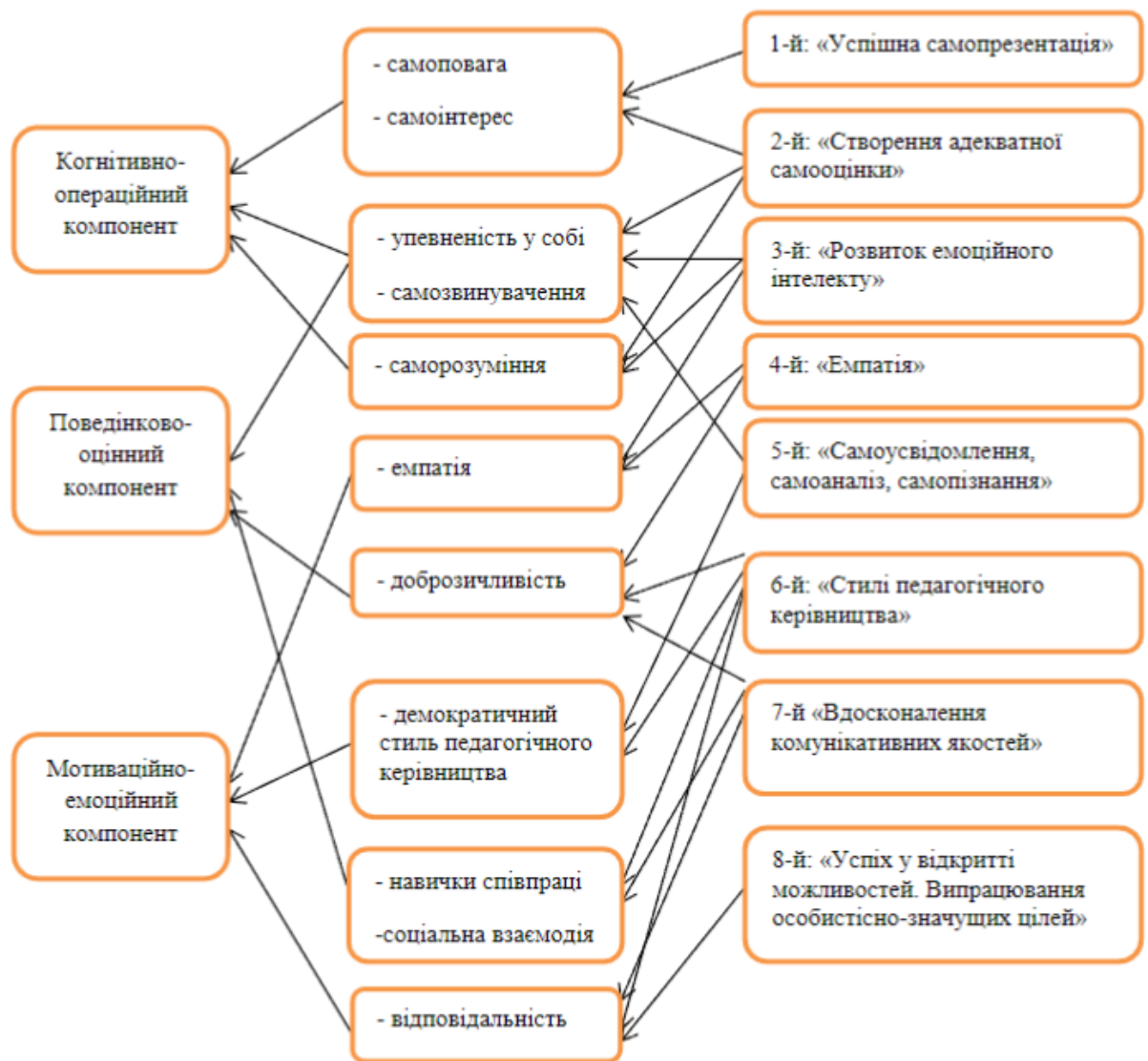


Рис. 3.1. Психологічний супровід формування професійної рефлексії в майбутніх психологів, яку можна реалізувати в тренінгу

Згідно з цією моделлю вплив на розвиток професійної рефлексії (її структурних компонентів) опосередковується через низку психологічних властивостей особистості студентів, які було виявлено за допомогою кореляційного аналізу (самоповагу, самоінтерес, самовідношення, впевненість у собі, саморозуміння, емпатію, доброзичливість, відповідальність, навички взаємодії і співпраці, демократичний стиль педагогічного керівництва та ін.). Тому розвиток цих властивостей (на який спрямовано зміст модулів тренінгу) одночасно є й метою тренінгу, і засобом впливу на формування професійної рефлексії як процесу, який починається у ЗВО і продовжується протягом

професійного життя людини.

Але в запропонованому інтегративному тренінгу формування професійної рефлексії здійснюється не тільки завдяки акцентуванню уваги на свідомій, цілеспрямованій роботі над своїми психологічними особливостями, а й через використання процедури актуалізації рефлексії, яка, зокрема, сприяє набуттю нових умінь, навичок, нових способів професійної діяльності.

У кожному модулі тренінгу його учасникам (змотивованим на якнайкраще рішення завдань тренінгу) ставлять такі завдання (у тому числі й ті, що моделюють професійну діяльність), які студентам не вдається успішно вирішити (адже вони ще не виконували такі завдання, в них немає зразків такої діяльності, й тому молоді люди отримують гірші результати, ніж ті, на які очікували).

У цьому випадку, коли відбувається розрив між реальним і бажаним результатом, людина ставить перед собою та іншими питання: чому в мене не вийшло? чи правильно я діяв? що треба зробити, щоб все ж таки вийшло так, як я хочу? як діяти краще? Тобто відбувається проблематизація ситуації, яка призводить до усвідомлення того, що треба щось змінювати і діяти якимось інакше. Це стає викликом для випускника (адже він прагне стати хорошим фахівцем) і підштовхує його до пошуку кращих рішень, до оптимізації своєї діяльності.

Важливий психологічний механізм, який тут проявляється: розбіжність між операційно-технічною і мотиваційною стороною діяльності.

Звідки і як можна отримати відповіді на поставлені питання? Тренер не дає вказівок, порад, простого опису етапів виконання завдань. Натомість (щоб студенти самостійно знайшли відповіді на поставлені питання) він актуалізує особистісну рефлексію (оскільки вирішення даного типу проблемних ситуацій вимагає здатності до самопізнання, яка проявляється в тому числі у свідомій постановці питань, які наведені вище), і на її основі в учасників тренінгу починають формуватися вміння аналізувати (змодельовану) професійну діяльність і поведінку та підвищувати їхню ефективність. Тренер підтримує ці спроби студентів здійснити «рефлексивний вихід» за межі своєї життєдіяльності і зробити об'єктом дослідження і співвіднесення майбутню професійну діяльність [6].

Розвиток професійної рефлексії відбувається завдяки механізму переходу діяльності із внутрішньої форми в зовнішню (В.В. Рибалка), на протилежність переходу діяльності із зовнішньої форми у внутрішню на основі планомірного поетапного формування розумових дій за П.Я. Гальперінім. Тобто вже сформовані розумові дії, які притаманні особистісній рефлексії (як пізнавальної активності людини, спрямованої на саму себе; як онтогенетично більш раннього різновиду рефлексії), розвертаються із внутрішнього плану діяльності в зовнішній на такому предметі, як процес вирішення професійної ситуації (завдання). І, таким чином, відбувається процес формування професійної рефлексії.

Цей процес проходить декілька етапів. Коли приходить усвідомлення проблемної ситуації і потреби оптимально вирішити її (1-й етап), тренер спрямовує пошук необхідної (для вирішення цієї ситуації) інформації в пізнання, дослідження об'єктивних і суб'єктивних умов конкретної ситуації, актуалізує рефлексію (2-й етап). Це спонукає до розгортання внутрішньої діяльності, зокрема, формулюються: загальна мета як уявлення про необхідний результат; план дій для її досягнення (які випрацьовуються на основі аналізу й усвідомлення вже виконаних раніше діяльностей і отриманих у них результатів); методи, засоби досягнення мети (3-й етап); до реалізації запланованого та отримання бажаного результату (4-й етап).

Результат діяльності, що відповідає потребі, мотиву й меті діяльності, викликає позитивну емоційно-чуттєву реакцію особистості (5-й етап).

У протилежному випадку діяльність коригується чи відкидається як незадовільна

Детальний зміст тренінгу наведено в додатку А.

3.2. Рекомендації педагогам і психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів

Для успішної професійної підготовки майбутніх психологів необхідно приділяти увагу розвитку професійної рефлексії вже на початкових етапах

їхнього професійного становлення. Виходячи з результатів констатувального та формувального експерименту, ми розробили методичні рекомендації для практичних психологів та викладачів закладів вищої освіти, спрямовані на покращення процесу розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

Методичні рекомендації для викладачів ЗВО

Рекомендації мотивують, допомагають та мобілізують студентів студентів закладів вищої освіти. Підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні вимагає не лише глибокого, системного і якісного засвоєння базових знань та організації формування відповідних практичних навичок, а й розвитку їх інтелектуальних здібностей, сфер мотивації і потреб, професійного мислення. Тому освіта має переглянути зміст підготовки компетентних фахівців у галузі в процесі спеціально організованої навчальної діяльності студентів.

Ця діяльність має включати психолого-педагогічні умови для формування професійного статусу та професійної рефлексії. Рефлексивна діяльність професіонала розвиває здатність бачити проблеми у своїй професійній діяльності, виправляти їх за рахунок внутрішніх ресурсів, робити власний вибір і нести відповідальність за свої рішення. Розвиток рефлексії в діяльності фахівця є основним завданням самого фахівця. Для цього слід враховувати структуру розвитку рефлексії: перша площина, де студент взаємодіє з іншими в рівній позиції (площина комунікації і розвитку особистості, де розвивається особистісна рефлексія);

- друга площина, де студент піддає самоаналізу себе як учня (площина інтелектуального розвитку і розвитку соціального інтелекту – інтелектуальна рефлексія);

- третя площина – «метапозиція», в якій студент перебуває в позиції «майбутнього професіонала». Він піддає самоаналізу себе і як учня, і як педагога, і як психолога в практичній діяльності (розвиток професійної рефлексії).

Методологічним підґрунтям для розвитку рефлексії можуть слугувати наступні підходи в психології. Системний підхід до професійного розвитку та особистісної задоволеності, особистісно-орієнтований підхід до професійної

підготовки студентів, суб'єктно-діяльнісний підхід. Іншими словами, в основу програми розвитку професійної рефлексії повинні бути покладені всі досліджувані особистісні чинники.

Також підкреслюється індивідуальність студента (як суб'єкта навчального процесу і подальшої професійної діяльності) і застосовується індивідуальний підхід до кожного студента (в процесі консультування студента щодо проблемних ситуацій у практичній діяльності). Основним принципом Програми розвитку професійної рефлексії є принцип проблемності, який гарантує розвиток рефлексивного мислення студентів.

Виходячи з усього вище сказаного, можемо визначити такі рекомендації: здобувачі вищої освіти на першому курсі мають брати участь у тренінгових програмах особистісного розвитку та соціально-психологічних тренінгах. Тренінги особистісного розвитку мають бути спрямовані на внутрішню мотивацію до навчання, розуміння сенсу життя та розвиток емоційної сфери, тобто розвиток особистості студента; соціально-психологічні тренінги - на розвиток комунікативної сфери та соціального інтелекту.

У четвертому та п'ятому семестрах на різних дисциплінах (психологічні практикуми з психології та педагогіки, навчально-методичні табори, практикуми з вікової психології) слід широко використовувати активні методи навчання: ділові та імітаційні ігри, представлення та розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності психолога; студентів після повернення з практики та їхньої ролі і позиції в практичній діяльності; знову ж таки пропонується проаналізувати продукти діяльності та зробити корекційні висновки. Сучасні дослідники використовують різні методи та види соціально-психологічного навчання, але в своїй роботі керуються спільними позиціями.

Акцент робиться на комплексному використанні виховного ефекту групового впливу, застосуванні принципів суб'єктної активності через тренінги та участь у спеціальних вправах, створенні низки ситуацій, в яких учасники під час навчання мають самостійно знаходити шляхи вирішення проблем, поєднанні інтелектуальних та емоційних впливів тощо.

Головною умовою ефективності тренінгових занять є інтеграція

навчальної роботи та спеціально організованої навчальної діяльності студентів, а також підтримання активної мотивації учасників. Ці види діяльності включають самооцінку та зворотній зв'язок (виконання психологічних вправ, участь у групових дискусіях, рольових іграх), формування навичок створення та реалізації індивідуальних програм особистісного розвитку майбутніх психологів [48].

Зокрема, ми вважаємо, що психологічна підготовка необхідна тому, що вона допомагає студентам сформувати образ майбутньої професійної діяльності, усвідомити свою відповідність образу ідеального професіонала, створюючи тим самим можливість для професійного розвитку.

Тому для розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів важливими визначаємо такі базові методологічні засади:

- У закладах вищої освіти мають існувати психолого-педагогічні та організаційні умови, які б забезпечували студентам можливість самореалізації у навчальній та професійній діяльності;
- гармонізації внутрішнього психологічного розвитку майбутнього психолога із зовнішніми умовами навчального процесу та позанавчальної діяльності;
- потреби в систематичній і цілеспрямованій допомозі та підтримці з боку наукових керівників, викладачів і практичних психологів для повноцінного професійного розвитку. Усвідомлення студентами якості своєї професійної підготовки, свого особистісного розвитку та відповідальності за реалізацію свого професійно-психологічного потенціалу.

Висновок до третього розділу

Підсумовуючи результати формувального експерименту, можна стверджувати, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії, можна досягти високого рівня її розвитку, що, своєю чергою, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів. Отже, професійна рефлексія є ефективним механізмом саморозвитку майбутніх психологів. На основі результатів констатувального та формувального експериментів ми розробили

методичні рекомендації для академічних кураторів та викладачів закладів вищої освіти щодо формування професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

Розроблено методичні рекомендації, що спрямовані на розвиток рефлексії задля успішного професійного становлення в професійній діяльності. Запропоновано практичні рекомендації, що сприятимуть кар'єрному зростанню та особистісному. Рекомендації містили такі форми роботи як: бесіди, перегляд та обговорення художніх фільмів, створення відеороликів, Рефлексивне ведення щоденників, творчі завдання в парах для активізації рефлексивного осмислення студентами проблемних ситуацій, соціально-психологічні тренінги, активна участь у психологічних заходах, психологічний супровід перед проходженням практики тощо. Ми вважаємо, що чим продуктивніше студенти будуть залучені до самостійної роботи, тим краще вони будуть підготовлені до професійної самореалізації. Таким чином, майбутні психологи можуть співпереживати своїй професії, поглиблювати професійну рефлексію та посилювати свій особистісний розвиток.

ВИСНОВКИ

У бакалаврському дослідженні проведено теоретичний та експериментальний аналіз професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Визначено психологічні особливості розвитку цих феноменів та їх взаємозв'язок, а також розроблено програму супроводу.

Саморозвиток майбутніх психологів – це усвідомлений, відрефлексований і самокерований процес, що базується на їхньому прагненні до пізнання себе, суб'єктивній зацікавленості професією, мотивації до набуття фахових компетентностей, стремлінні до самоосвіти, потребі у професійному самовдосконаленні та самореалізації. Критеріями саморозвитку майбутніх психологів є самоосвіта, самопізнання, мотивація до ціннісного самоставлення, самооцінка себе як психолога та самовдосконалення професійної діяльності.

Одним із основних психологічних механізмів саморозвитку особистості є рефлексія. Вона спонукає людину до самопізнання, самоусвідомлення та самозміни, таким чином сприяючи її саморозвитку. Рефлексія найбільш актуальна в юнацькому віці та є ключовою в освітньо-професійній діяльності.

Професійна рефлексія майбутніх психологів – це психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення власних можливостей з позиції фахівця та їх співвіднесення з вимогами обраної професії, що забезпечує саморозвиток особистості як професіонала. Критеріями розвитку професійної рефлексії є глибоке володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості та вміння, мотивація та ціннісне ставлення до майбутньої професії, а також готовність до реалізації професійних планів.

Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх психологів характеризуються такими показниками:

1. Високий рівень: постійне збагачення професійних знань, емпатія та толерантність до інших, здатність ефективно комунікувати, висока мотивація до обраної професії, активна особистісна позиція, готовність до самореалізації в професії.

2. Середній рівень: володіння професійними знаннями з періодичними помилками у співвіднесенні понять, емпатійність та прийняття індивідуальності

інших, але складнощі у вирішенні конфліктів, знання стратегій конструктивного спілкування з сумнівами щодо їх ефективного застосування, професійні мотиви включають бажання похвали та матеріальних винагород, нейтральні емоції щодо професії, прагнення до реалізації в психології, але складнощі з прогнозуванням стратегій досягнення мети.

3. Низький рівень: недостатня теоретична обізнаність, складнощі у прийнятті думок інших, труднощі у встановленні контактів з людьми, емоційне неприйняття професії та пасивна позиція щодо неї, недостатня мотивація, сумніви у виборі психології як покликання.

Емпіричне дослідження професійної рефлексії показало, що когнітивно-інформаційний компонент розвинений найкраще, проте спостерігаються недооцінка теоретичних знань та складнощі у взаємодії з людьми. Ціннісно-мотиваційний компонент розвинений опосередковано, оскільки основним мотивуючим фактором для студентів є бажання отримати матеріальні бонуси, а недостатня практична компетентність викликає страх роботи з клієнтами. Найменш розвиненим виявився регулятивно-поведінковий компонент, що пов'язано з невпевненістю у власній ефективності та здатності стати професіоналами через нестачу практичного досвіду.

Ефективність саморозвитку майбутніх психологів пов'язана з високими та середніми показниками розвитку таких складових професійної рефлексії, як професійні якості, мотивація, емоційно-ціннісне ставлення, професійна саме ефективність та саморегуляція. Низькі показники за такими складовими, як професійні знання, ціннісне прийняття професії та готовність до самореалізації, вказують на порушення цілісності становлення процесу саморозвитку. Виявлення цих особливостей зумовило необхідність розробки системи заходів, спрямованих на розвиток компонентів професійної рефлексії, що сприяло активнішому та цілеспрямованому саморозвитку майбутніх психологів.

Психологічний супровід базувався на розвивальній програмі та соціально-психологічному тренінгу, спрямованому на підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, з урахуванням принципів особистісно-орієнтованого виховання. Ефективність

запропонованого підходу визначалась зростанням усвідомленого прагнення студентів до самопізнання, мотивованості до набуття нових компетенцій, прагнення до самоосвіти, зацікавленості професією, готовності до самореалізації та прагнення до саморозвитку в сфері психології.

Таким чином, підвищення ефективності розвитку структури професійної рефлексії сприяло її вдосконаленню, що, у свою чергу, активізувало професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Розроблено методичні рекомендації, що спрямовані на розвиток рефлексії задля успішного становлення в професійній діяльності. Запропоновано практичні рекомендації, що сприятимуть кар'єрному зростанню та особистісному. Рекомендації містили такі форми роботи як: бесіди, перегляд та обговорення художніх фільмів, створення відеороликів, Рефлексивне ведення щоденників, творчі завдання в парах для активізації рефлексивного осмислення студентами проблемних ситуацій, соціально-психологічні тренінги, активна участь у психологічних заходах, психологічний супровід перед проходженням практики тощо. Чим продуктивніше студенти будуть залучені до самостійної роботи, тим краще вони будуть підготовлені до професійної самореалізації. Таким чином, майбутні психологи можуть співпереживати своїй професії, поглиблювати професійну рефлексію та посилювати свій особистісний розвиток.

Під час роботи над вирішенням змодельованих професійних ситуацій у студентів активізуються, поглиблюються, розвиваються ті якості, знання, вміння, компетентності, які допомагають успішно виконати це завдання (тобто ті якості та здібності особистості, що відповідають вимогам професійної діяльності). Закономірним є те, що процес самосприйняття, самоаналізу, осмислення особистістю власних особистісних властивостей і своєї діяльності, який крок за кроком відбувається в тренінгу, структурує та розвиває ці професійно значущі властивості, сприяючи тим самим формуванню професійної рефлексії і в цілому професійному розвитку май-бутнього фахівця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В.П. Філософія освіти «в заможжі завтрашнього дня». / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. 2008. № 1-2. С. 7-14.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. К.: Либідь, 2008. 848 с.
3. Бех І.Д. Духовні цінності як надбання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. 2012. № 1–2 (985–986). С. 9–12.
4. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й. Боришевський. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012 608 с.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т. Бусел. 5-е вид. К.: Ірпінськ: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
10. 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.
11. Волошина В.В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 274 с.

12. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / В.В. Волошина. Вінниця, ТОВ “Нілан–ЛТД”, 2015. 391 с.
13. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. І.М. Галян. 2-ге вид., стереотип. К. : Академвидав, 2011. 464 с.
14. 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.
15. 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.
16. Доскач С.С. Тренінг формування позиції дорослого у підлітків / С.С. Доскач. – Чернівці: Чернівецький нац. Університет, 2010. 96 с.
17. 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.
18. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. К.: Центр учбової літератури, 2010. 256 с.
19. 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.
20. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершин. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. К.: Наш формат, 2018. 304 с.
21. Зазимко О.В. Психологічні можливості самопроекування особистості в юнацькому віці / О.В. Зазимко // Актуальні проблеми психології . 2014. Т. 2. – Вип. 8. С. 83–97.
22. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції. [монографія]. / Лариса Іванівна Зязюн. Київ; Миколаїв: В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.

23. 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.

24. 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.

25. 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.

26. 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.

27. 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.

28. 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.

29. 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.

30. Іщук О.В. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу / О.В. Іщук // Проблеми сучасної психології. – 2013. – №2. С. 120-127.
31. 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.
32. Колісник О.П. Траєкторії духовного саморозвитку особистості / О.П.Колісник // Наука практиці. – 2013. – №1(8). С 29–37.
33. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень / За ред. В.І. Войтка. Київ: Радянська школа, 1979. С. 3-17.
34. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: [монографія] / С.Б. Кузікова. Суми: Видавництво «МакДен», 2012. 410 с.
35. 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
36. 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.
37. 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
38. 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.
39. 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.

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

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

42. 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.

43. 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.

44. Малофєєв Д. О., Калениченко Р.А. Вивчення особливостей професійної рефлексії в контексті власного особистісного зростання майбутніх психологів / Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства]: Програма ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, м. Ірпінь, 25-29 квітня 2024 року. Ірпінь: ДПУ, 2024. С. 21.

45. 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.

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

47. 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.

48. 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.

49. 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.

50. 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.

51. 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.

52. 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.

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

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

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

56. 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.

57. 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.

58. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності: [моногр.] / Т.М. Титаренко. К. : Либідь, 2003. 376 с.
59. Титаренко Т.М. Нариси до соціально–психологічної теорії особистісного життєконструювання / Т.М.Титаренко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2014. Вип. 5. С. 172–186.
60. Федосєєва І.В. Психотренінг спілкування: навч. Посібник / І.В. Федосєєва. Переяслав-Хмельницький, 2013. 108 с.
61. 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.
62. Штепа О. Ресурс-менеджмент /О. Штепа // Самоменеджмент (самоорганізування особистості). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 294–329.
63. 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.
64. 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>.