

Міністерство освіти і науки України

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Іващенко Альона Ігорівна

УДК 159.923.2]:378.147:159-051

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ
САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ А.І. Іващенко

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Булах Ірина Сергіївна,
доктор психологічних наук, професор

Київ–2020

АНОТАЦІЯ

Іващенко А.І. Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2020.

Дисертація присвячена дослідженню професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Визначено психологічний зміст і сутність понять «саморозвиток майбутніх психологів» та «професійна рефлексія майбутніх психологів»; виокремлено структурні компоненти та складники професійної рефлексії – когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий; сконструйовано її психологічну модель; емпірично досліджено психологічні особливості професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів, обґрунтовано критерії професійної рефлексії та саморозвитку, якісні та кількісні показники і рівні розвитку досліджуваних феноменів; доведено взаємозв'язок між саморозвитком й професійною рефлексією та вплив останньої на саморозвиток майбутніх психологів; розроблено, апробовано та доведено ефективність розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; розроблені методичні рекомендації викладачам, академічним кураторам та психологам закладів вищої освіти щодо підвищення потенціалу розвитку досліджуваного психологічного утворення.

Ключові слова: професійна рефлексія майбутніх психологів; професійний саморозвиток; психологічний механізм; когнітивно-інформаційний компонент професійної рефлексії, мотиваційно-ціннісний компонент професійної рефлексії, регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії.

ABSTRACT

Ivashchenko A.I. Professional reflection as future psychologists' self-development mechanism. – Qualification research paper, manuscript.

Thesis for a Candidate Degree in Psychology, Specialty 19.00.07 «Pedagogical and developmental psychology». – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020.

The thesis is devoted to the study of professional reflection as future psychologists' self-development mechanism. The psychological sense and the essence of the notions «future psychologists' self-development» and «future psychologists' professional reflection» were defined; the structural components in professional reflection were distinguished – cognitive informational, motivational value-based and regulative behavioural ones; its psychological model was built; the psychological peculiarities of future psychologists' professional reflection and self-development was empirically studied; the criteria of professional reflection and self-development as well as qualitative and quantitative characteristics and development levels of the studied phenomena were revealed; the connection between self-development and professional reflection was proved together with the influence the reflection has on future psychologists' self-development; the thesis developed, tested and proved the effectiveness of the developmental programme and social psychological training for improving the potential of professional reflection as future psychologists' self-development mechanism; the methodological recommendations concerning the improvement in the developmental potential of the psychological notion under consideration for professors, academic advisors and university psychologists were developed.

Key words: future psychologists' professional reflection; professional self-development; psychological mechanism; cognitive informational component of professional reflection, motivational value-based component, regulative behavioural component.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Вітчизняні фахові видання:

1. Герасимова А. І. Проблема формування професійної мотивації студентів під час навчання у вищому навчальному закладі / А. І. Герасимова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 32. – С. 26-36.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. Іващенко А. І. Особливості апробації методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» / А. І. Іващенко // «Теорія і практика сучасної психології» зб. наук. праць. – Київ, 2018.– С. 17-23.

Наукометричні фахові видання:

6. 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.

7. Іващенко А. В., Іващенко А.І. Модифікація методики розробленої О. Гавриловою «Тип та рівень професійної самореалізації» / А.В. Іващенко,

А.І. Іващенко// Наукового вісника Херсонського державного університету.
Серія «Психологічні науки». – Херсон, 2020. – № 2. – С. 126-131.

ЗМІСТ

| | |
|--|------------|
| ВСТУП..... | 8 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІЗЬНОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ | |
| 1.1 Теоретичний аналіз дослідження саморозвитку особистості в наукових джерелах..... | 15 |
| 1.2 Психологічні механізми саморозвитку особистості..... | 28 |
| 1.3 Рефлексія як механізм саморозвитку особистості пізнього юнацького віку..... | 39 |
| 1.4 Професійна рефлексія в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів..... | 50 |
| Висновки до розділу 1..... | 69 |
| РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА | |
| 2.1 Психодіагностичне вивчення саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів..... | 72 |
| 2.2 Особливості розвитку професійної рефлексії та специфіка саморозвитку майбутніх психологів..... | 79 |
| 2.3 Показники взаємозв'язку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів..... | 110 |
| Висновки до розділу 2..... | 122 |
| РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ | |
| 3.1 Розвивальна програма підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів..... | 126 |
| 3.2 Динаміка професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів..... | 140 |

| | |
|---|------------|
| 3.3 Методичні рекомендації викладачам та практичним психологам закладів вищої освіти щодо становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів..... | 168 |
| Висновки до розділу 3..... | 177 |
| ВИСНОВКИ..... | 179 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 183 |
| ДОДАТКИ..... | 205 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку нашої держави відбувається стрімка трансформація суспільного, економічного та духовного життя. У зв'язку з цим викликом часу стає створення умов для максимального розкриття потенціалу кожної людини, підготовки до безперервного саморозвитку, самовизначення та самореалізації, сприяння становленню і розвитку її як ефективного професіонала. Постійно зростають вимоги до рівня професійності фахівців, їх готовності до виконання інноваційних завдань. З огляду на вище означене, нагальним завданням вищої школи в умовах соціальних змін є переосмислення концептуальних наукових положень до професійної підготовки майбутніх психологів. Адже в ситуації складних запитів сьогодення їх професійна підготовка має бути спрямована насамперед на забезпечення здатності до самоосвіти, активної, якісної та творчої реалізації професійних функцій. Для цього варто навчити студентську молодь адекватним засобам самовираження, саморозвитку, протидії професійним деформаціям, що, в свою чергу, актуалізує проблему формування професійної рефлексії особистості майбутніх психологів у процесі їхньої професійної підготовки.

У психологічній науці стрімко зростає інтерес вчених до вивчення проблеми саморозвитку та рефлексії. Науковці активно досліджували процеси суб'єктивного розвитку і саморозвитку особистості в ході реалізації професійно-орієнтованої діяльності (І. Бех, І. Булах, С. Максименко); вивчали ці процеси як засоби професійного самовдосконалення людини (О. Власова, О. Сергєєнкова, В. Сластьонін,); описували специфіку етапів професійного становлення майбутнього фахівця (А. Гапоненко, О. Бодальов); вирішували питання про особистісні та професійні особливості практичного психолога, його професійну ідентифікацію (Г. Абрамова, В. Панок); займались пошуками механізмів саморозвитку майбутніх фахівців (Н. Пейсахов, О. Штепа); визначили як основні психологічні механізми саморозвитку особистості

інтеріоризацію, ідентифікацію, інтерналізацію, рефлексію, екстеріоризацію (С. Кузікова).

Вченими висувались припущення, що саме рефлексія може бути ефективним механізмом саморозвитку особистості (С. Кузікова, М. Савчин), оскільки від неї залежить успішність оволодіння і виконання людиною трудової діяльності (Б. Вульф, Е. Зеєр). Дослідники інтерпретували рефлексію як механізм міжособистісного пізнання і організації взаємодії в складних, конфліктних ситуаціях, а також у процесі безперервного навчання дорослих людей (М. Аргайл, Г. Улунова); як механізм проектування життєвого шляху особистості (О. Гриньова) та розвитку ключових компетентностей фахівця в процесі корпоративного навчання (В. Помилуйко).

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

Отже, виникає необхідність вивчення її як механізму, який сприятиме ефективному саморозвитку майбутніх фахівців та становленню їх як висококваліфікованих професіоналів. Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що поза увагою залишається ґрунтовне вивчення професійної рефлексії майбутніх психологів, зокрема дослідження її як одного із найважливіших механізмів їх саморозвитку. Актуальність проблеми, її практична значущість і недостатній рівень розробленості визначили вибір теми дослідження: «Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами дослідження.

Тема дисертаційного дослідження входить до плану наукових робіт кафедри менеджменту освіти та практичної психології педагогічного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тема дисертації затверджена вченою радою ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (протокол № 6 від 11 лютого 2015 року) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24 березня 2015 року).

Мета дослідження полягала в теоретико-емпіричному вивченні сутності саморозвитку й структури професійної рефлексії та особливостей її впливу як механізму на процес саморозвитку майбутніх психологів, розробці і впровадженні психологічного супроводу активізації становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх фахівців.

Основу нашого дослідження складає *припущення* про те, що підвищення ефективності розвитку структурних компонентів (когнітивно-інформаційного, мотиваційно-ціннісного та регулятивно-поведінкового) професійної рефлексії, сприятиме потенціалу її розвинутості, а це, в свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

1) здійснити теоретичний аналіз дослідження проблеми саморозвитку майбутніх психологів, його психологічних механізмів, рефлексії, як одного із таких механізмів та професійної рефлексії в контексті розвитку та саморозвитку майбутніх психологів;

2) підібрати психодіагностичний інструментарій для дослідження саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів, обґрунтувати їх критерії, визначити якісні і кількісні показники та рівні.

3) емпірично дослідити особливості саморозвитку й професійної рефлексії та проаналізувати показники їх взаємозв'язку і виявити вплив професійної рефлексії як механізму на саморозвиток майбутніх психологів;

4) розробити та експериментально перевірити ефективність психологічного супроводу активізації становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів;

Об'єкт дослідження – саморозвиток особистості майбутнього психолога.

Предмет дослідження – професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутнього психолога.

Методологічні основи дослідження становлять наукові положення гуманістичного (А. Маслоу, К. Роджерс) та особистісно-орієнтованого підходу в розвитку особистості (І. Бех, І. Булах).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, систематизація та узагальнення наукової філософської та психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження; *емпіричні:* психологічне тестування, констатувальний та формувальний експерименти, конструювання психологічних завдань, проблемних ситуацій; систематизація та узагальнення якісних та кількісних даних дослідження; спостереження; анкетування; *статистичні:* обробка експериментально отриманих даних здійснювалась за допомогою версії 23.0.0.0 комп'ютерної програми IBM Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows з використанням методів параметричної статистики (t-критерій Стьюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона).

База дослідження. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Рівненський державний гуманітарний університет.

Загальну вибірку в процесі дослідження склали 186 майбутніх психологів II-IV курсів.

Наукова новизна та теоретична значущість дисертаційної роботи:

- *вперше* визначено психологічний зміст і сутність понять «саморозвиток майбутніх психологів» та «професійна рефлексія майбутніх психологів»; виокремлено структурні компоненти та складники – когнітивно-

інформаційний (професійні знання, вміння, якості), мотиваційно-ціннісний (мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї, ціннісне її прийняття) та регулятивно-поведінковий (професійна саморегуляція, самоефективність, готовність до професійної самореалізації) професійної рефлексії; теоретично доведено, що професійна рефлексія є механізмом саморозвитку майбутнього фахівця, сконструйовано її психологічну модель; емпірично досліджено психологічні особливості професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів, обґрунтовано критерії (досконале володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості й вміння, вмотивованість і ціннісне ставлення до майбутньої професії, готовність до реалізації власних професійних планів) професійної рефлексії та саморозвитку (самоосвіта, самопізнання, мотивація до ціннісного самоствавлення, самооцінка себе як психолога, самовдосконалення професійної діяльності), якісні та кількісні показники і рівні (високий, середній, низький) досліджуваних феноменів; доведено взаємозв'язок між саморозвитком й професійною рефлексією та вплив останньої на саморозвиток майбутніх психологів; розроблено, апробовано та доведено ефективність розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів;

- *поглиблено та розширено* уявлення про змістове навантаження та структуру професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів;

- *набула подальшого розвитку система* знань про професійну рефлексію та саморозвиток особистості.

Практична значущість одержаних результатів роботи полягає у тому, що обґрунтовані та впроваджені система психологічної діагностики професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів, модель активізації професійної рефлексії як механізму саморозвитку, розвивальна програма й соціально-психологічний тренінг підвищення її потенціалу можуть

бути використані в практиці роботи викладачів ЗВО з метою формування у студентів розуміння значущості професійної рефлексії для успішного саморозвитку в професії; у процесі вивчення навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості» для глибшого усвідомлення та переосмислення майбутніми фахівцями отриманих ними професійних знань, вмінь і навичок; практичних психологів закладів освіти для формування готовності юнаків до самореалізації в обраній професійній сфері.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідались та отримали схвалення на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Вплив гендерних стереотипів на професійний саморозвиток особистості» (Севєродонецьк, 2015); «Етапи професійного розвитку майбутнього психолога» (Київ, 2015); «Феноменологія професійної рефлексії: визначення поняття» (Переяслав-Хмельницький, 2015); «Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень, присвячених професійній рефлексії та саморозвитку студентів (Переяслав-Хмельницький, 2019); «Особливості професійного саморозвитку майбутніх психологів, які належать до молодіжної субкультури» (Рівне, 2019); «Розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів у контексті компетентнісного підходу (Переяслав-Хмельницький, 2019); «Рівні та показники сформованості професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів» (Львів, 2019); *всеукраїнських науково-практичних конференціях* «Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога» (Чернігів, 2015); «Особливості впливу арт-терапії на розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів» (Переяслав-Хмельницький, 2019); звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький, 2014-2018); засіданнях кафедри менеджменту освіти та практичної психології (2014-2018).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (довідка № 262 від 04.05.2020), Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (довідка № 925/1 від 11.03.2020), Рівненського гуманітарного університету (довідка № 01-12/32 від 21.04.2020).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 16 публікаціях: 5 у вітчизняних фахових виданнях, 2 у наукометричних фахових виданнях, 9 – матеріали конференцій.

Структура та обсяг дисертації зумовлена логікою дослідження та складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 6 іноземною мовою), додатків. Основний зміст дисертації викладений на 179 сторінках комп'ютерного набору, містить 12 таблиць та 15 рисунків загальним обсягом 14 сторінок. Загальний обсяг дисертації – 243 сторінки.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ТА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

1.1 Теоретичний аналіз досліджень саморозвитку особистості в наукових джерелах

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

Теоретичний аналіз ідей саморозвитку показав, що у Стародавній Греції він вивчався в контексті дослідження принципу саморуху, який вперше дослідив Геракліт. Але філософ не зміг дати йому розгорнутого визначення. Проте саме Геракліт активно вивчав таке поняття як «рух», також він вперше ввів термін «самозростання». Давньогрецький філософ Піфагор закликав бути повелителем самого себе, адже володіючи й управляючи собою, людина матиме «чудове царство і найвищу посаду». За його поглядами, індивід може керувати собою через самопізнання. На думку Платона, пізнання є процесом пригадування того, що колись відбувалося безпосередньо з душею людини до її воз'єднання з тілом. Як вважав філософ, позитивні якості душі спочатку повністю відсутні, але в подальшому людина може їх набути завдяки застосуванню різних вправ та прагненню до самовдосконалення. Філософські погляди Платона орієнтовані на самовдосконалення та саморозвиток особистості. Отже, спираючись на вище зазначене, можемо

підсумувати, що давньогрецькі філософи великої значущості надавали самопізнанню та вважали його визначальним фактором саморозвитку людини [6].

Філософи стародавнього Риму також цікавилися проблемою самопізнання, самовдосконалення та саморозвитку особистості. У найвідомішому творі того часу «Моральні листи до Луцілія» давньоримського філософа Сенеки підкреслювалась важливість використання ідеї морального вдосконалення, яка реалізується через самопізнання. Вчений вважав, що потрібно весь час займатись самоаналізом власних надбань, а також замислюватися над тим, чи не відбулися зміни в бажаннях та прагненнях. На його думку, зміна бажань – ознака перебування в русі, а отже й розвитку, це краще, ніж стояти на місці. Таким чином, один із найвідоміших давньоримських філософів Сенека найвищою цінністю вважав удосконалення власної душі та розуму, тобто удосконалення самого себе. Він підкреслював, що людина — це індивід, який має прагнути до вдосконалення в добродійності [166].

В епоху Середньовіччя саморозвиток особистості вивчали також у контексті проблеми пізнання та самопізнання. П. Абеляр вважав, що велике значення для саморозвитку особистості має самоцінність розуму, а також її моральні вчинки. Разом з тим Д. Анахт відзначав, що у процесі саморозвитку, знання не є самоціллю, але вони повинні служити моральному піднесенню людини. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що філософи цієї епохи активно вивчали питання життєвої активності людини та тісно пов'язували її з духовною спрямованістю [53; 160].

Кінець епохи Середньовіччя знаменувався початком епохи Відродження або Ренесансу. Одна з характерних рис цієї епохи – гуманізм. Гуманісти Відродження створювали й розвивали свої гуманістичні ідеї, активно проповідували самовдосконалення людини через залучення до культурного життя.

В епоху Просвітництва увага філософів була прикута до проблем людського буття. Відомий англійський філософ Дж. Локк, котрий був одним з основних представників цієї епохи вважав, що людина пізнає навколишній світ за допомогою відчуттів, через свій внутрішній досвід та рефлексію, яка є підґрунтям самопізнання, а також саморозвитку особистості. Ще одним яскравим представником цього часу був український мислитель, педагог Г. Сковорода, який великого значення надавав самопізнанню та саморозвитку. На думку філософа, життя людини потрібно спрямовувати на самопізнання, яке є важливим засобом для подолання людських вад. Він приділяв особливу увагу розвитку природних задатків людини за допомогою самовдосконалення. У працях Г. Сковороди досить часто трапляються такі висловлювання, як «пізнай себе», а також «зрозумій себе». Мислитель вважав, що в процесі своєї життєдіяльності людина вивчає й пізнає себе, а це в свою чергу спонукає її до саморозвитку [61, 168].

Отже, у філософії саморозвиток розглядався як саморух складних систем. Значна увага приділялась самопізнанню, а найвищою цінністю людини філософи вважали удосконалення нею власної душі та розуму, точніше самої себе. Великої значущості мислителі надавали вивченню рефлексії, яку розглядали як підґрунтя самопізнання, а також саморозвитку особистості.

На педагогічній арені одними із перших окреслили коло проблем, що входять до поняття саморозвитку особистості, педагоги-гуманісти. Так, Я. Коменський ставив у центр виховного процесу людину з її багатогранністю і незліченними сферами для самореалізації та самоактуалізації. Педагог вважав, що глобальною метою розвитку особистості є усвідомлення себе як невід'ємної частини світу, яку кожен створює самостійно [37].

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

Педагогічні погляди ще одного видатного науковця Г. Літца базувалися на можливості розвитку суспільства як системи через саморозвиток окремого індивіда, який своїм власним перетворенням на краще сприяє розвитку цілого соціуму. Будь-яке виховання, врешті, повинно бути зведене до самовиховання, кінцевим результатом якого є не тільки індивідуальне вдосконалення, а також моральне зростання всього суспільства [184].

У свою чергу Г. Кершенштейнер убачав мету виховання в пошуку людиною власного шляху до розвитку. Він вважав, що головне – розвинути в дитині схильність і силу, які в майбутньому стимулюватимуть її до роботи над власним «Я», над удосконаленням себе, що врешті дасть змогу змінювати своє життя та творити навколишній світ [14].

У педагогічній концепції «школа дій» В. Лая фундаментом вважався розвиток вихованця, яким учитель мав керувати, орієнтуючись на культурно-суспільні потреби сучасності. Все в навчанні було спрямоване на те, щоб учень якомога раніше зміг перейти до самовиховання. Апогеєм успішного навчання видатний педагог вважав досконалу особистість, що живе в досконалому оточенні. Такого ідеального результату можливо досягти тільки докладаючи внутрішніх зусиль, прагнучи до самовиховання, його вчений пояснював як процес постановки життєвої мети, яку людина прагне досягти самостійно, а головним є те, що вона свідомо керує своїм розвитком [111].

Особливу увагу у педагогіці приділяли вивченню проблеми саморозвитку вчителя. Значний внесок у розробку цього питання зробив В. Сухомлинський. За переконаннями педагога, важливою умовою успішної роботи вчителя є багате, різнобічне інтелектуальне життя, різноманітність інтересів, широта кругозору, допитливість, чутливість до нового в науці. Більше того, він розглядав прагнення педагога-вихователя до безперервного самовдосконалення, вміння самостійно оволодівати новими знаннями, вчити цього своїх учнів, як важливий показник його відповідальності за зростання якості навчання та виховання підрастаючого покоління. Мотивація професійної самоосвіти виникає в результаті розвитку таких якостей

особистості вчителя як почуття відповідальності, професійний обов'язок, прагнення до самоствердження. В. Сухомлинський також звертав увагу на важливість психолого-педагогічної освіченості, постійного наукового збагачення вчителя. Від учителів вимагалось бути обізнаними з усіма новинами наукового і культурного життя суспільства [177].

Аналогічного звучання набувають ідеї, що належать Національній освітній лабораторії (National Training Laboratory – NTL). Пробудження активності особистості, вирощування її суб'єктності, сприяє переходу від розвитку, де вона виконує роль більш чи менш пасивного об'єкта, до саморозвитку, коли вона реалізує функції відповідального творця власного способу життя. Педагог, який має на меті сприяти саморозвиткові учня, повинен враховувати, що джерелом саморуху особистості є внутрішні суперечності, які виникають у його житті. Допомога в роботі над собою потрібна учням, тому педагогічна підтримка має бути спрямована й на самовизначення та самореалізацію особистості в освітньому просторі, а відтак необхідно розробляти та впроваджувати механізми педагогічної підтримки саморозвитку особистості учня. Складність процесу саморозвитку та його компонентів сприяє пошуку власного, індивідуального шляху особистісного і професійного зростання вчителя [206].

Під саморозвитком учителя М. Костенко розумів:

- 1) самовільний природообумовлений процес самореалізації індивіда;
- 2) соціокультурний процес свідомої самоосвіти особистості;
- 3) активність суб'єкта щодо зміни здібностей;
- 4) діяльність зі створення своєї індивідуальності, розвиток «самості»;
- 5) пошук свого місця в суспільстві, розвиток загальнолюдського в кожному;
- 6) умови й результат самоосвіти тощо [87].

Як зазначав Л. Зязюн, саморозвиток – це, насамперед, інформаційно забезпечувальна діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів

досвіду людини для задоволення нею власних пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності. Зміст саморозвитку є цілісним комплексом процесів і засобів поступу особистості, задоволенням її пізнавальних і духовних потреб, розкриттям і вдосконаленням природних задатків та здібностей. За поглядами вченого, саморозвиток визначається соціально-економічними чинниками, психофізіологічним потенціалом людини, цілеспрямованістю та характером і змістом праці [68].

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

Як показав історико-теоретичний аналіз проблеми саморозвитку, в зарубіжній та вітчизняній психології також існує безліч наукових поглядів стосовно вивчення зазначеного питання. У роботах зарубіжних психологів проблема саморозвитку особистості представлена у низці концепцій. Так, у своїй аналітичній теорії К. Юнг визначав особистість як динамічну систему процесів, які певним чином спрямовані на розвиток та водночас приховані для самої людини. Разом з тим, розвиток кожної особистості вчений вважав унікальним та таким, що триває протягом всього життя і включає в себе процес, який К. Юнг називав індивідуацією, точніше, становленням особистості, її саморозвитком. Науковець вважав, що людині, яка зважилась на саморозвиток, потрібно, перш за все, звернутись до пошуків духовних цінностей, сенсу життя та прагнути реалізовувати власні творчі здібності. За ідеями психолога, саморозвиток неможливий без повноцінного суспільного життя, адже лише соціально сформована особистість здатна інтегруватися до групи людей, а не існувати відособлено. За поглядами К. Юнга, саморозвиток є обов'язковою умовою морального розвитку людини та суспільства [200].

Представники гуманістичної психології вважали, що саморозвиток є розкриттям ідентичності, завдяки чому стає можливим набуття «повноти людяності» через самоактуалізацію. На думку В. Франкла, саморозвиток є діалектичним процесом, який сприяє духовному та моральному самозбагаченню та саморозкриттю. Вчений стверджував, що саморозвиток – це реалізація життєвих смислів та сенсу життя. Особистість по-різному ставиться до проблеми управління власним саморозвитком, одні вважають, що непричетні до подій у власному житті, інші приймають повну відповідальність за свій розвиток. Водночас за позицією К. Роджерса, в кожній людині живе прагнення ставати компетентною, цілісною, тобто існує тенденція до самоактуалізації, яка є основоположною для особистості. За переконаннями А. Ленгле, лише людині, яка самоактуалізувалась властива внутрішня узгодженість, врівноваженість та прийняття себе з усіма недоліками та перевагами [100; 152; 186].

У диференційній психології В. Штерн підкреслював, що саморозвиток спрямовується та визначається середовищем, у якому живе людина. У свою чергу Е. Берн розумів саморозвиток як процес зміни соціальних установок та побудови власного життя [14; 206]. А. Еріксон вважав, що саморозвиток можливий, лише якщо людина здатна докладати всіх сил, виходити з зони комфорту, зосереджуватися на чітких цілях, складати план для їх досягнення і додержуватись його [65]. За переконаннями А. Ленгле, саморозвиток – це постійна робота над собою, самовдосконалення та напрацювання особистісних якостей. У цьому процесі людина концентрується на власних бажаннях і цілях та постійно набуває нових знань для їх досягнення. Саморозвиток є основним для досягнення життєвого успіху [100].

Теоретичний аналіз провідних зарубіжних психологічних досліджень проблеми саморозвитку дозволив виділити основні його характеристики, а саме: він розглядався як обов'язкова умова морального розвитку людини та суспільства, як процес розкриття ідентичності та зміни соціальних установок і побудови власного життя.

Проблему саморозвитку особистості відносили до кола найважливіших питань і радянські вчені. Одним із найвизначніших представників культурно-історичного підходу був Л. Виготський. Вчений розглядав саморозвиток як власну активність людини, що пов'язана зі змінюванням себе, розкриттям особистісного потенціалу. Він стверджував, що людину виховати не можна, вона виховує себе сама, оточуючий світ надає лише матеріал необхідний для цього процесу [43].

Варто зазначити, що поняття «розвиток» та «саморозвиток» мають синонімічне значення для Л. Виготського та представників означеного підходу. Вчений сформував уявлення про розвиток як про саморух, а основним його джерелом вважав протиріччя між новими можливостями та стереотипною соціальною ситуацією. Оперуючи поняттями «соціальна ситуація розвитку», «новоутворення», «криза», він заклав фундамент до розуміння внутрішньої логіки саморозвитку. Л. Виготський вважав, що на кожному віковому етапі утворюються взаємозв'язки між дитиною та оточуючою дійсністю, вони і є основним джерелом саморозвитку. Її долучення до соціального життя сприяє появі новоутворень, розкриттю ресурсних можливостей. Це, у свою чергу, веде до виникнення вікової кризи, яка полягає у руйнуванні «старої» соціальної ситуації та зародженні нової, такої, що максимально відповідає новим можливостям та внутрішній логіці подальшого саморозвитку [42].

Ідея виникнення протиріч між новими можливостями та старою системою взаємодій зі світом знаходить своє продовження у працях О. Леонтьєва. Вчений зауважував, що саморозвиток може реалізовуватись лише у діяльності та ввів поняття «провідна діяльність», маючи на увазі таку діяльність, розвиток якої стимулює найважливіші зміни у психічних процесах. Саме у провідній діяльності з'являється відкрите протиріччя між стилем життя особистості та її можливостями, що обумовлює перебудову діяльності і, як наслідок, перехід на нову стадію саморозвитку [101].

О. Запорожець висунув гіпотезу стосовно існування крім стадіального, ще й функціонального саморозвитку, точніше такого, що відбувається лише в середині певної стадії саморозвитку. На думку вченого, він веде до кількісного накопичення якісно нових елементів, які створюють потенційний резерв, розширюючи можливості людини та стимулюючи виникнення протиріччя [199].

Продовжуючи розвивати ідею пошуку протиріч як джерел саморозвитку Д. Ельконіна, він зазначав, що цей процес людини відбувається в ситуації, коли її вищі та завершальні форми не задані на початку, а лише існують об'єктивно в ідеальній формі як суспільні зразки [198].

Отже, для представників культурно-історичного підходу поняття «розвиток» та «саморозвиток» мали синонімічне значення. Вчені розглядали саморозвиток як власну активність людини, як саморух особистості. Вони займались активним пошуком «внутрішньої логіки» розвитку, визначенням істинних його джерел, значна увага приділялась вивченню протиріч між можливостями людини та існуючою системою стосунків зі світом. У цьому підході відображене зародження розуміння саморозвитку як механізму переходу можливостей у реальні дії.

Іншу логіку вивчення проблеми саморозвитку можна спостерігати у концепції С. Рубінштейна, він досліджував людину, яка активно взаємодіє із навколишнім світом, тим самим удосконалюючи його та водночас себе. Вчений визнавав «авторство» людини стосовно власного життя, яке знаходить відображення не лише у проявах психічної активності, але й у розвитку своєї психіки, у творенні власного світу і у відповідальності за результат діянь [157].

Саморозвиток у працях Л. Анциферової розглядався як атрибут найвищого рівня розвитку особистості, це виявляється у тому, що людина стає суб'єктом свого життєвого шляху, вона набуває особистісної свободи, точніше здатна визначати, переживати та вирішувати протиріччя, змінюючи таким чином рівень організації власної особистості як системи. За ідеями вченої, індивід як суб'єкт власного життя, оволодіває здатністю бути ініціюючим

початком, першопричиною своїх взаємодій зі світом та суспільством, стає творцем свого життя, прагне створювати умови для саморозвитку та долати деформації власної особистості [7].

За положеннями К. Абульханової-Славської, саморозвиток є життєвою стратегією, в якій людина шукає більш адекватні власним можливостям шляхи реалізації себе у житті. Як зазначала науковець, стратегія саморозвитку забезпечує якісні зміни у ставленні людини до діяльності, що формує нові способи вирішення проблем, «вихід» за межі ситуації, завдяки чому «відкриваються можливості, які виводять індивіда на якісно інший рівень життєдіяльності» [1].

Цікавими є доробки В. Слободчикова та Є. Ісаєва, вони вводять ще одне особливе уявлення про розвиток взагалі та про саморозвиток зокрема. За поглядами вчених саморозвиток є оволодінням та удосконаленням людиною своєї самості. Вони зазначають, що у психології має йти мова про розвиток людини та про саморозвиток як фундаментальну здатність особистості ставати і бути суб'єктом власного життя, тобто саморозвиток для людини – це і мета, і цінність, а іноді і сенс життя [169].

У своїх працях М. Щукіна звернула увагу на самостійний онтологічний статус поняття «саморозвиток». Вчена виокремила його специфічні характеристики, такі як позитивна спрямованість змін, їх суб'єктність, цілеспрямованість та усвідомленість. Психолог виявила, що саморозвиток проявляється в усвідомленій самозміні, саме під час цього процесу людина максимально реалізує себе як творець власного «Я» та життєвого шляху. До того ж дослідниця встановила зв'язок між поняттями «саморозвиток» та «суб'єкт розвитку», звертаючи увагу на те, що саморозвиток у такому трактуванні стає доступним для людини у міру становлення її як суб'єкта розвитку, точніше, в процесі переходу від розвитку за допомогою зовнішніх посередників до саморозвитку як самостійного, усвідомленого процесу самозміни [197].

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

Значного зростання набуває інтерес до саморозвитку і серед вітчизняних психологів. Глибоко досліджував цей феномен український вчений Г. Костюк. Він розглядав його як саморух особистості, стверджуючи, що зазначений процес виявляється у прагненні працювати над собою, виробляти в собі певні властивості, керуючись власним ідеалом, у свідомій цілеспрямованості [88].

На думку С. Максименка, саморозвиток – це важлива функція особистості, саморух, який може забезпечити тільки цілісна особистість. За твердженнями науковця, не потреба і не зовнішні умови послуговують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішньо-суперечливих взаємовідносинах з потребами. Саме в цьому є механізм розвитку, і саме він зумовлює явища виявлення, вираження і креативності людини у власному життєвому русі [110].

Як підкреслював С. Максименко, саморозвиток є процесом під час якого людина відповідно до поставленої життєвої мети свідомо виробляє у себе не тільки певні якості, навички, вміння, але й формує свою особистість (також відповідно до певної мети). Точніше, саморозвиток ототожнюється з особистісним розвитком суб'єкта, який створює себе [109]. На думку С. Ставицької, особистість стає суб'єктом свого життя через розгортання інтенціонального “Я”, що дистанціює інстанцію “Я” від власних особистісних конструктів і реалізує управління своєю внутрішньою й зовнішньою психічною реальністю [174]. За переконанням В.Чернобровкіна, саме особистість є джерелом власного розвитку, разом з тим, соціум – визначає засоби й умови її життєдіяльності. У процесах автономної актуалізації себе в соціумі молода людина стає суб'єктом власного життєвого шляху [189].

Концепція саморозвитку особистості розроблялась і в працях таких вчених як В. Татенко та Т. Титаренко. Незважаючи на розбіжності в поглядах

на трактування процесу саморозвитку, вище зазначених науковців об'єднує апеляція до категорії суб'єкта. Так, у суб'єктно-вчинковій парадигмі В. Татенка, внутрішній зв'язок суб'єктності і вчинковості виявляється у тому, що людина-суб'єкт в іпостасях особистості, індивідуальності виступає енергетичним джерелом, носієм, автором і регулятором вчинкової активності, рушійною силою розвитку. Суб'єктне ядро визначає логіку розвитку психіки в онтогенезі, конституює становлення та розвиток нашого емпіричного «Я», надає йому повноважень суб'єктної інстанції, енергетизує і встановлює онтологічні рамки, в межах яких «Я» може реалізовувати індивідуалізовані програми усвідомлення і актуалізації індивідом своєї суб'єктності. На думку Т. Титаренко, простір життєвого світу особистості складає ставлення до часу власного життя і ставлення до інших людей. Розширюючи чи звужуючи сітку значущих взаємин, роблячи власний простір все відкритішим чи замкненішим, людина прискорює або уповільнює особистісне зростання [178; 179].

Проаналізувавши погляди вітчизняних вчених на проблему саморозвитку особистості, можна зробити висновок, що вони розглядали саморозвиток як саморух особистості, як процес під час якого людина, відповідно до поставленої життєвої мети, свідомо виробляє у себе не тільки певні якості, навички, вміння, але й формує свою особистість [71].

Таким чином, у нашому дослідженні під саморозвитком особистості ми будемо розуміти безперервний, свідомий, цілеспрямований процес становлення людини суб'єктом власного розвитку [28].

Варто зазначити, що саморозвиток вивчався в різних аспектах, але в умовах сьогодення найбільший інтерес викликає проблема саморозвитку особистості саме в професійній діяльності. За поглядами Н. Панова, у психологічній науці професійний саморозвиток варто розглядати як процес професіоналізації. Разом з тим, О. Власова розуміла зазначений феномен як багатокomпонентний особистісний та професійно-значимий процес діяльності людини, який сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, допомагає осмислювати передовий досвід та є засобом

самопізнання та самоудосконалення. Вчена виокремлювала такі компоненти процесу професійного саморозвитку як: мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний та рефлексивний. Перший компонент є сукупністю умов, що визначають спрямованість та величину зусиль, які людина докладає для досягнення цілей саморозвитку, сприяє формуванню професійної поведінки. Змістовно-операційний компонент є системою наукових знань, умінь, навичок, оволодіння якими сприяє всебічному розвитку особистості. Рефлексивний компонент передбачає вміння особистості об'єктивно оцінювати власні дії в процесі цілеспрямованого саморозвитку. Активна рефлексивна позиція є необхідною умовою саморозвитку фахівця, а її відсутність виключає можливість як особистісного так і професійного саморозвитку [37; 132].

Отже, можемо зробити висновок, що професійний саморозвиток – це безперервний, свідомий, цілеспрямований процес набуття професійних знань та умінь, розвиток професійно-важливих якостей та здібностей, активізація майстерності та досвіду з метою особистісного та професійного самоудосконалення [72].

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

- саморозвиток у роботах філософів постає у зв'язку з саморухом складних систем, його підґрунтям вважали самопізнання та рефлексію;
- у педагогіці процес саморозвитку людини розглядався як інформаційно-забезпечувальна діяльність, що здійснюється через оволодіння, нагромадження, упорядкування, систематизацію, оновлення різних видів власного досвіду для задоволення своїх пізнавальних потреб у процесі різних видів діяльності;
- у зарубіжній та вітчизняній психології феномен саморозвитку вивчався в контексті морального розвитку людини та суспільства, також його досліджували як процес розкриття ідентичності та зміни соціальних установок

і побудови власного життя. Зокрема російські вчені саморозвиток розглядали як власну активність людини у зміні себе, як атрибут найвищого рівня розвитку особистості. Натомість вітчизняні вчені стверджували, що зазначений феномен – це саморух особистості, процес під час якого людина свідомо формує свою особистість.

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

1.2. Психологічні механізми саморозвитку особистості

Розвиток прикладних психологічних досліджень особистісного зростання сприяв поглибленню інтересу як зарубіжних, так і вітчизняних вчених до проблеми саморозвитку особистості. Увага до зазначеного феномена зумовлена його визначальною роллю у життєдіяльності особистості, активним її включенням у процес власної життєтворчості.

У процесі дослідження проблеми саморозвитку, науковці з'ясували, що якщо цей процес відбувається усвідомлено і цілеспрямовано, то особистість можна вважати суб'єктом власного саморозвитку. Звідси актуальною є потреба у з'ясуванні механізмів ефективного перебігу саморозвитку, які актуалізують цей процес та завдяки яким спадковість й середовище впливають на свідомість і самосвідомість людини.

Для початку варто з'ясувати суть поняття «психологічний механізм». З точки зору А. Напалко, в гуманітарних науках під поняттям «механізм» розуміють детально розкриті сутнісні явища. У психології термін «механізм» означає систему різних психологічних факторів, засобів, які забезпечують той

чи інший процес прояву психічних якостей, різноманітних психічних змін тощо. Б. Теплов використовував термін «механізм» у тому сенсі, що для наукового пояснення психічних процесів необхідно вивчати нервові механізми відображення [183].

Як вважав Е. Бойко, що конкретний механізм завжди «занурений» у конкретний процес. Точніше, механізми психічних процесів – це такі явища, які входять до складу цих процесів та є їх особливою деталізованою характеристикою. Крім того, вчений зазначав, що вивчення механізмів різних психічних явищ пов'язане зі спробами їх наукового пояснення. Зрозуміти механізм такого явища означає наступне: відкрити внутрішню його будову, усвідомити взаємозв'язки та взаємозалежності окремих частин одного цілого і через все це пояснити сутність предмета чи процесу, умови виникнення та закономірний хід розвитку того чи іншого феномена.

Науковець виокремлював наступні показники, за якими можна визначити чи є конкретне психічне утворення механізмом:

1) механізм завжди пов'язаний з процесом. До того ж, ні перший, ні другий не мають бути зовнішніми по відношенню один до одного. Точніше, механізми психічних процесів варто вважати особливими деталізованими складниками психічних процесів;

2) вивчення механізмів різних явищ пов'язане з науковим поясненням цих явищ. Розкрити механізм чого-небудь – означає зрозуміти внутрішню структуру, взаємозв'язок окремих елементів одного цілого і, завдяки цьому, пояснити сутність предмета чи процесу, умови його виникнення й розвитку.

Таким чином, у психології термін «механізм» використовують для означення системи різних психічних факторів, засобів, які забезпечують той чи інший процес прояву психічних якостей та різних психічних змін [172].

За науковою позицією О. Леонтьєва, у психології розрізняють механізми вродженні, набуті та такі, що склались в індивідуальній та суспільній практиці, психофізичні та психічні, більш та менш узагальнені, тобто здатні реалізовуватись лише у специфічних умовах та ситуаціях. Психологічні

механізми є закономірно пов'язаними факторами, умовами, засобами різних відношень, зв'язків, на основі яких виникають мотиви і різні форми мотивації. Також вчений вказував на те, що психологічні механізми вирізняються більшою чи меншою мірою узагальненості та мають різні рівні. Існують приватні та всезагальні механізми, які можна привести в дію за наявності певних умов. Як наслідок, вони ієрархізовані між собою та утворюють систему механізмів, яка здатна забезпечити реальну діяльність [103].

Л. Виготський, розглядаючи механізм психічного розвитку, відштовхувався від питання «Чим це викликано?» і виділяв як першопричину, систему відносин між індивідом і середовищем. Як відзначав М. Ясницький, у більшості визначень цього поняття виокремлюється той факт, що воно відображає процес особистісного розвитку у взаємозв'язку з системою ціннісних орієнтацій людини. Вчений відзначав, що психологічний механізм є компонентом процесу психічного розвитку, що являє собою систему засобів та умов, які забезпечують цей розвиток [35; 203].

Вивчення психологічних механізмів, на думку Л. Анциферової, полягає у дослідженні динаміки психічного життя особистості. Вчена зазначала, що психологічні механізми можна уявити собі як функціональні способи перетворення особистості, які закріпились в її психологічній організації, та в результаті яких з'являються різні новоутворення, підвищується чи знижується рівень організованості людини, змінюється режим функціонування. Більше того, вона також підкреслювала, що психологічні механізми виступають як способи зміни організації особистості лише тому, що вони є механізмами реальних чи мисленнєвих перетворень та взаємостосунків індивіда з суспільством та світом в цілому [172].

На думку Е. Доценко, психологічний механізм – це набір психічних станів і процесів, які сприяють руху до результату у відповідності зі стандартною послідовністю. За положеннями В. Агеєва, деякі психологічні механізми актуалізуються у звичних умовах, під час взаємодії добре знайомих

людей, інші, навпаки, починають діяти у незвичних умовах при контактах із малознайомими чи взагалі незнайомими людьми [116; 185].

Вивчення проблеми психологічних механізмів саморозвитку особистості, шляхів реалізації закладеного потенціалу займає одне із провідних місць у зарубіжній та вітчизняній психології.

У зарубіжній психології одним із перших зазначено проблему окреслив К. Юнг. У межах його аналітичної психології викристалізувалась ідея про тенденцію кожної людини до індивідуації, процесу становлення власного «Я», до саморозвитку й самореалізації. Метою індивідуації кожного індивіда є надбання та реалізація його власної самості. Архетип самості, найбільш важливий у теорії вченого, він є ядром особистості, врівноважує різні її елементи із наступним вивільненням енергії, яка необхідна для підвищення особистісного потенціалу до зростання. Таким чином, людина свідомо реалізується у всій повноті та унікальності своєї психічної реальності – розвитку та саморозвитку [201].

У свою чергу А. Адлер, в індивідуальній психології, зачепив проблему постановки та реалізації життєвих цілей. Все життя особистості науковець розглядав як активні прагнення до досконалості, до особистісно значущих життєвих цілей, безкінечного руху з тенденцією до зростання й розвитку. Розкриваючи ідею саморозвитку, вчений підкреслював, що особистість кожної людини є її власним творінням. Крім того, людям властива вільна, свідома активність. Все це, на думку вченого, сприяє саморозвитку особистості [3].

Дослідження зазначеної проблематики у зарубіжній психології повною мірою презентоване у роботах психологів-гуманістів. Як відомо, у працях більшості вчених категорія «самоактуалізація» визначена як прагнення людини до більш повного виявлення та розвитку своїх можливостей. Крім того вона розглядається як форма процесу саморозвитку, що дозволяє краще зрозуміти деякі перетворення механізмами цього процесу [148].

Суттєвий внесок у розробку проблеми саморозвитку особистості зробив А. Маслоу. Варто зазначити, що поняття «саморозвиток» та

«самоактуалізація» мають для науковця синонімічне значення. Він трактував самоактуалізацію як найвищу із потреб у загальній ієрархії. На думку А. Маслоу, механізм саморозвитку особистості полягає у послідовному задоволенні спочатку базових потреб, а вже потім і вищих. Задовольнивши всі базові потреби, людина рухається завдяки потребі у саморозвитку та самовиявленні [114].

Ще одним лідером гуманістичної психології, К. Роджерсом, було висунуто ідею про позитивну природу людини, а також про існування у кожного орієнтацій на реалізацію власних можливостей та самоактуалізацію. Особистість володіє тенденцією до руху в напрямку більшої конгруентності, тобто від уявлень про своє реальне «Я» до ідеального «Я», саме у цьому, за позицією вченого, полягає сутність механізму саморозвитку або ж самоактуалізації [210].

У межах концепції логотерапії В. Франкл висунув положення про те, що людині необхідно прагнути до реалізації сенсу свого життя, який варто шукати в оточуючому її світі, а не в собі. Саме пошук сенсу життя є механізмом розвитку та саморозвитку особистості. За положеннями вченого, зрозуміти у чому сенс існування можна шляхом осягнення цінностей творчості та відносин у соціумі. Він вважав, що самоактуалізація особистості є результатом усвідомлення нею сенсу життя, а не її самоціллю. Цікавою є думка В. Франкла про те, що, чим більше людина прагнеться до самоактуалізації, тим далі вона буде віддалятися від неї [186].

Р. Ассаджолі, як представник трансперсональної психології, стверджував, що самоактуалізація та саморозвиток є проявами пробудження, росту можливостей та потенціалу особистості. На думку психолога, одним із провідних механізмів саморозвитку особистості є духовне зростання. Натомість Ш. Бюллер, розглядаючи проблему саморозвитку, сформулювала концепцію інтенціональності, відповідно до якої життя складається із виборів, необхідних для постановки та досягнення мети. Саме так людина реалізує власне «Я» та саморозвивається. У свою чергу У. Джеймс, неодноразово

зазначав, що активність людини є рушійною силою в процесі саморозвитку та реорганізації того, що дано природою та еволюцією [9; 59].

За позицією Е. Еріксона, засновника еґо-психології, саморозвиток та особистісне зростання відбуваються шляхом набуття ідентичності у послідовному подоланні низки криз. Завдання кожної людини полягає у адекватному їх подоланні і, починаючи з підліткового віку, вона сама має нести відповідальність за власні успіхи та невдачі [199].

Виходячи із вище зазначеного можна зробити висновок, що у зарубіжній психології вчені розглядали механізм саморозвитку і як архетип самості, і постановку та реалізацію життєвих цілей, і послідовне задоволення базових та вищих потреб, і рух у напрямку більшої конгруентності, і пошук сенсу життя, і духовне зростання, і активність та, врешті решт, послідовне подолання особистістю життєвих криз [188].

У свою чергу, при вирішенні питань щодо механізмів саморозвитку особистості, у російській психології вчені зачіпають вивчення таких понять, як самоудосконалення, життєвий шлях, творча діяльність [191].

Так, С. Рубінштейн виокремлював два основних способи існування людини, які визначають ставлення до власного життя і можливості реалізувати себе. Вчений наголошував наступне: «Перший спосіб існування – це життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, серед яких існує людина... Тут особистість повністю в середині, вона звертає увагу на окремі події, але не на життя в цілому. Це пов'язано з тим, що людина не може подумки виключитись із свого життя, подивитись на нього зі сторони, порефлексувати над ним... Другий спосіб пов'язаний із проявом рефлексії. Вона начебто призупиняє неперервний процес життя і виводить особистість за його межі. Людина ніби займає позицію поза ним. Це є вирішальним моментом. Із появою рефлексії з'являється філософське осмислення власного існування... З цього моменту постає проблема відповідальності за свої вчинки». Таким чином, аналізуючи детермінацію та розвиток людини, вчений при цьому підкреслював, що рефлексія є «внутрішньою умовою», механізмом саморозвитку [156].

На підставі наукових положень Б. Вульфова, рефлексія – це особливий випадок індивідуального самоуправління. Відсутність рефлексії – духовна трагедія. Таке трактування, як уточнив вчений, дозволяє нам розглядати її як механізм особистісного та професійного саморозвитку [41].

У свою чергу Л. Коган вивчав специфіку оволодіння культурою як механізмом, завдяки якому відбувається саморозвиток особистості, і остання формує свої сутнісні сили, тим самим «будуючи» себе. Натомість Н. Пейсахов вважав, що механізм саморозвитку варто розглядати в аспекті саморегуляції. Вона проявляється в довільному управлінні людиною своєю активністю. За позицією вченого, саморегуляція – це зміни, які відбуваються в межах існуючих норм та критеріїв, а її функцією є закріплення досягнутого в процесі самоуправління. За допомогою саморегуляції та самоуправління особистість керує іншими формами своєї активності [85; 137].

За поглядами К. Абульханової-Славської, особистість не просто змінюється протягом життя, не лише проходить різні вікові етапи. Як суб'єкт, вона виступає організатором, і саме в цьому проявляється індивідуальний характер життя особистості. Вчена детально вивчала проблему вибору життєвих стратегій, адже саме це є обов'язковою умовою приведення у відповідність своєї особистості та способу життя, в цьому проявляється перманентність саморозвитку. Разом з тим, за положеннями іншого науковця, В. Асєєва, механізмом саморозвитку особистості є реалізація невикористаної, резервної зони її функціональних можливостей [2; 8].

У контексті вивчення проблеми механізмів саморозвитку цікавою є описана Л. Поповим модель особистості як суб'єкта розвитку та саморозвитку. Зазначена модель структури особистості включає в себе просторово-часовий (ПЧ-комплекс), який можна означувати як інтелектуальний та детермінантний (Д-комплекс), або особистісний комплекс.

Просторово-часовий комплекс має дві складові: статистичну (продуктивно-просторову) та динамічну (процесуально-часову). У статистичній складовій презентовані образи різного ступеня узагальненості:

перцептивні, репрезентативні, понятійні. Динамічна складова – це реальне відображення ініціативних дій людини у вигляді безперервних актів взаємодії з об'єктами зовнішнього та внутрішнього планів: зовнішньо планові і внутрішньо планові дії. Саме ця складова просторово-часового комплексу дає найбільш повне уявлення про психологічний механізм розвитку та саморозвитку людини. Насичення та репродукція – перші стадії внутрішньо-та зовнішньо планових дій. Відповідно створення та перетворення – наступний крок до саморозвитку. Створення, в зазначеному випадку, може бути значущим як для окремого суб'єкта, так і для суспільства в цілому. Якісне перетворення відбувається за фазами: проблема – висунення гіпотези – постановка завдань – формулювання висновків. Також воно може здійснюватись за наступним алгоритмом: проблема – крах логічних програм – інтуїтивне осяяння – вербалізація – формалізація. За ідеями вченого, щодо «психологічного маятника», то процеси переходу зовнішніх дій у внутрішні і навпаки відбуваються постійно та сприяють, завдяки розширенню амплітуди коливань, розвитку та саморозвитку особистості [143].

Не менш цікавими є дослідження Л. Блінова у царині проблеми саморозвитку. На думку вченого, психологічними механізмами саморозвитку особистості є самоприйняття та самопрогнозування. Самоприйняття – це визнання права на існування всіх аспектів своєї особистості в цілому. Як сильні сторони, так і слабкі, як позитивні, так і негативні – всі вони мають право на існування та функціонування. Самоприйняття дає можливість людині знайти відповіді на низку питань, а саме: що я в собі приймаю? До чого ставлюсь позитивно? Що в мені є негативного? Що мені заважає і я хочу змінити? Який Я? Чому люди по-різному сприймають мене чи не сприймають взагалі?

Самопрогнозування – це здатність до передбачення подій, пов'язаних із вирішенням завдань майбутньої діяльності та саморозвитку. Разом із самопізнанням самопрогнозування дозволяє людині визначити перспективи особистісного розвитку, виокремити ідеальний образ «Я», до якого вона буде

прагнути і на який орієнтуватиметься в найближчому та віддаленому майбутньому [19].

До особливостей самопрогнозування належать: а) орієнтація на певні спроектовані життєві події; б) спрямованість на події зовнішнього світу і безпосередня та опосередкована участь у них; в) самопрогноз, який пов'язаний із уявленнями про себе на різних етапах життєвого шляху та створення образів уявлень про розвиток своїх якостей та здібностей у майбутньому. До того ж вчений виокремив три групи самопрогнозів: ситуативні (на найближчий час), перспективні (на найближчі роки), життєво-цільові (пов'язані з постановкою та реалізацією завдань самовдосконалення та саморозвитку) [192].

Отже, російські вчені активно працювали над дослідженням питання механізмів саморозвитку особистості. Основний акцент ними було поставлено на таких механізмах як рефлексія, оволодіння культурою, саморегуляція, вибір життєвих стратегій, самоприйняття та самопрогнозування.

Цікавою щодо цієї проблеми є позиція українських вчених. Так, С. Кузікова визначила такі основні психологічні механізми саморозвитку особистості: інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація, рефлексія, екстеріоризація [90].

Під «інтеріоризацією» вчена розглядала формування в ході онтогенезу внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню зовнішніх структур міжіндивідуальних відносин. Це формування опосередковує весь процес вікового розвитку та становлення особистості, до того ж, це ще й формування Я-концепції і концепції життя, способів взаємодії із самим собою і навколишнім світом. На різних етапах вікового розвитку інтеріоризація може виступати як в усвідомлюваній, так і в неусвідомлюваній формі. Останнє стосується засвоєння дітьми з ранніх років способу взаємодії дорослих із навколишнім світом, засобів саморегуляції та саморозвитку.

Саморозвиток також здійснюється за допомогою механізму ідентифікації. Ідентифікація – емоційно-когнітивний процес пізнання і ототожнення себе як суб'єкта. Поняття ідентифікації як центрального

механізму формування здатності Я суб'єкта до саморозвитку використовувалося в ортодоксальному психоаналізі. С. Кузікова трактувала це поняття як процес ототожнення суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на підставі усталеного емоційного зв'язку, включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних норм і цінностей оточення. Переживаючи тотожність з іншою людиною, суб'єкт переживає її особистісні смисли як свої, що розширює його внутрішній світ, сприяє формуванню діалогічності та діалектичності самосвідомості.

За поглядами вченої, два розглянуті механізми саморозвитку об'єднує механізм інтерналізації, який активізує організацію саморозвитку саме як усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін. У психоаналітичній традиції інтерналізація трактується як процес, за допомогою якого об'єкти зовнішнього світу отримують постійне психічне представництво, тобто за допомогою якого сприйняття перетворюються в образи, що формують частину нашого психічного вмісту і структуру [95].

За позицією вченої, інтерналізація – більш складний процес, що передбачає свідоме й активне сприйняття людиною навколишнього світу, а також активне відтворення нею прийнятих на певному смисловому рівні норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того, інтерналізація, як механізм осмислювання людиною дійсності, передбачає прийняття нею відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результатів власної діяльності.

Реалізацію окремих етапів інтерналізації можна презентувати так: інформація (про існування об'єкта чи явища дійсності та умови його реалізації); трансформація («переклад» інформації на власну, індивідуальну мову); активна діяльність, що полягає в осмисленні (пізнаний об'єкт або явище дійсності приймається або відкидається); інклюзія (ініціювання, привласнення); динамізм – зміни особистості, що впливають з прийняття або заперечення значущості об'єкта чи явища. Пропуск етапів призводить до

редукування інтерналізації і, як наслідок, до механічного прийняття чужих зразків і стереотипів поведінки.

Рефлексія також є одним з важливих механізмів саморозвитку, оскільки вона включає в себе самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, внутрішній досвід людини. У процесі саморозвитку суб'єкт усвідомлює, хто він є насправді, яким він хоче стати і т.п.

Екстеріоризація – продуктивний механізм саморозвитку, оскільки характеризується винесенням у зовнішній світ результатів діяльності, що здійснюється у внутрішньому плані щодо самозміни, самоперетворення та перетворення зовнішнього світу. Екстеріоризація є завершальним етапом самотворчості, її суть полягає у створенні нових життєвих цінностей, їх опредметнення [95].

Отже, дослідження психологічних механізмів саморозвитку особистості займає одне з провідних місць у зарубіжній психології. Так, зарубіжні вчені виокремлювали як механізми саморозвитку: архетип самості, постановку та реалізацію життєвих цілей, послідовне задоволення базових та вищих потреб, рух у напрямку більшої конгруентності, пошук сенсу життя, духовне зростання, активність та послідовне подолання особистістю життєвих криз.

Механізмами саморозвитку особистості російські психологи вважали: рефлексію, оволодіння культурою, саморегуляцію, вибір життєвих стратегій, самоприйняття та самопрогнозування. Українськими вченими вивчались наступні психологічні механізми: інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація, рефлексія та екстеріоризація.

Тож в результаті теоретичного аналізу наукових праць низки вчених нами було з'ясовано, що проблема саморозвитку та його механізмів є надзвичайно багатогранною і саме тому існує безліч різноманітних, іноді навіть полярних точок зору. Проте, для нашого дослідження особливо важливою стала позиція тих вчених, які обґрунтовують рефлексію як один із механізмів саморозвитку особистості.

1.3 Рефлексія як механізм саморозвитку особистості пізнього юнацького віку

У теперішній час рефлексія досить широко вивчається у різних прикладних психологічних науках, як у зарубіжній, так і вітчизняній, адже в життєдіяльності сучасної людини вона має важливе значення. Саме завдяки рефлексії стають можливими перебудова свідомості у відповідності до реалій сьогодення, відмова від стереотипів мислення й поведінки, розвиток активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності та способів її реалізації. До того ж, рефлексія є одним із основних психологічних механізмів стимулювання і розвитку професійної діяльності людини.

Одним із перших запропонував виокремити дослідження рефлексії та самосвідомості в окрему галузь і назвати її психологією рефлексії А. Буземан. Вчений зазначав, що рефлексією є будь-яке перенесення переживань ззовні на самого себе. До того ж, він експериментально довів, що рефлексія та самосвідомість презентовані в розвитку [47].

У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія розглядається в декількох аспектах, а саме:

- як особливий стан свідомості (Д. Браун, Ф. Василюк, О. Улибіна та ін.);
- як важливий механізм самопізнання та саморегуляції (Х. Хекхаузен, І. Кон, В. Столін, В. Слободчиков, Н. Гуткіна);
- як принцип існування індивідуальної свідомості та умова розвитку зрілої особистості (К. Роджерс, Б. Зейгарник, А. Холмогорова);
- як особлива організація мислення, пов'язана із зародженням нового змісту (В. Давидов, А. Зак, І. Семенов, С. Степанов).

Всі ці аспекти мають свої проєкції в різних дослідженнях, що сприяє багатозначному трактуванню терміна «рефлексія». Варто зазначити, що вирізняється актуальністю вивчення рефлексії в контексті побудови вирішення різних мисленнєвих завдань. Одним із вчених, який досліджував зазначений феномен, був Р. Ключев. Він вивчав рефлексію у сфері мислення,

зокрема, дослідник ставив акцент на когнітивній активності людини, в межах якої логічна рефлексія виконувала контрольні функції над застосуванням стратегій вирішення завдань та у процесі регуляції власного мислення. Викликають інтерес і роботи Д. Редфорда, який довів, що метод розмірковування вголос є ефективним під час вирішення проблемних завдань [208].

У дослідженнях російських вчених викристалізувалась ідея щодо того, що мислення є континуально-генетичним процесом, а кожна його стадія чи етап виникають із попередніх, тим самим забезпечуючи розвиток змісту та суб'єкта мислення. М. Алексєєв зазначав, що вирішуючи мисленнєві завдання, особистість тим самим впливає на себе. У процесі мислення у неї з'являються нові мотиви та інтелектуальні почуття, виникає інше ставлення до поставлених завдань. У цьому контексті формується таке розуміння рефлексії: це особлива організація індивіда, що спрямовує його мислення на самого себе, саме цим вона відрізняється від процесів, які реалізуються на операціональному та предметному рівнях [4].

Цікавими є дослідження А. Брушлинського, в них розкрита динаміка неспецифічної та специфічної мотивації суб'єкта в процесі вирішення моральних завдань. Оскільки ці завдання не мають однозначної відповіді, то людина самостійно має розробити критерії їх вирішення, спираючись на власні цінності та світогляд. У такому разі особистість конструює рішення автономно і виявляє під час цього процесу рефлексивні якості [24].

За поглядами І. Семенова та С. Степанова, у процесі теоретичного мислення можна виокремити два типи рефлексії, а саме:

- інтелектуальну, яка спрямована на усвідомлення суб'єктом власних мисленнєвих дій відносно проблемної ситуації та шляхів її вирішення;
- особистісну, яка полягає у конструктивному осмисленні та критичному переосмисленні себе як суб'єкта мисленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що ці вчені розуміли рефлексію як процес усвідомлення людиною власного руху думки в предметному змісті розумових

завдань, з метою пошуку засобів їх вирішення. Водночас мислення вони розглядали як особистісно-обумовлений процес, центральне місце в якому відводилось рефлексії, точніше, самоусвідомленню особистості у певній проблемній ситуації [163].

Натомість, на думку А. Зака, рефлексія – це усвідомлення людиною логічної форми та схеми своїх інтелектуальних та предметних дій. Вчений вважав, що рефлексію в процесі пізнання зовнішнього та внутрішнього світу можна звести до загальної рефлексивної дії, оскільки пізнання й самопізнання є важливими видами психічної діяльності. Саме тому він виступав проти поділу рефлексії на інтелектуальну та особистісну [67].

Таким чином, у результаті аналізу робіт науковців, які займались експериментальним вивченням рефлексії, можна констатувати, що вони розглядали її як властивість людського мислення, але розходились у думках, щодо того, чи є вона єдиним універсальним процесом, за допомогою якого відбувається пізнання зовнішнього та внутрішнього світу, чи це два різних типи рефлексії.

Актуальністю вирізняються і дослідження рефлексії в контексті спілкування та спільної діяльності. У багатьох сучасних західно-європейських наукових джерелах рефлексія вивчається як основний механізм міжособистісного пізнання і організації взаємодії в складних, невизначених, конфліктних ситуаціях, а також у процесі навчання людей. Так, М. Аргайл виокремив дві взаємопов'язані функції рефлексії, а саме:

- функцію когнітивного освоєння ситуації взаємодії (формування уявлень про себе, партнера, завдань, які постають під час контактів);
- функцію управління процесом міжособистісної взаємодії.

До того ж, вчений зазначав, що існує два типи рефлексивних уявлень про інших:

- формальні, а точніше синкретичні, які залежать від впливів емоційних факторів, вони базуються на соціально-перцептивних процесах проекції та ідентифікації;

- неформальні, або ж власне рефлексивні уявлення про внутрішній світ партнера, в основі яких лежить процес децентралізації і вони не залежать від емоційного ставлення до інших, а зумовлені змістом та особливостями спільної діяльності [5].

У контексті міжособистісного пізнання проблему рефлексії вивчали і російські вчені. Низку цікавих ідей у межах зазначеного питання висували І. Семенов та С. Степанов. Як уже зазначалось вище, вчені виокремлювали інтелектуальну та особистісну рефлексію, але вони не обмежились цими типами та виділили ще й кооперативну (переосмислення знань про структуру та організацію спільної взаємодії) та комунікативну (уявлення про рефлексивні очікування партнера по спілкуванню та внутрішній світ реципієнта) рефлексію. Варті уваги і погляди А. Сопікова, котрий досліджував рефлексію в процесі спілкування та розумів її як відображення внутрішнього світу партнерів по комунікативній діяльності. У свою чергу, К. Даниліним було окреслено такі основні соціально-психологічні види рефлексії, а саме:

- соціально-перцептивна рефлексія (саморефлексія, точніше, усвідомлення власних уявлень та уявлень інших людей про себе);
- комунікативна рефлексія (взаєморефлексія, або ж конструювання внутрішнього світу партнерів по взаємодії);
- соціально-психологічна рефлексія (рефлексія ситуації).

У межах міжособистісної взаємодії та спілкування, зазначені види рефлексії є їх структурними компонентами [57; 165; 171].

Таким чином, за поглядами низки вчених, особливим проявом рефлексії в контексті міжособистісної взаємодії є комунікативна рефлексія. Вона відіграє важливу роль у процесах міжособистісного пізнання та впливає на характер взаєностосунків між людьми у складних, неоднозначних ситуаціях, які виникають під час спілкування.

Викликають інтерес дослідження рефлексії як механізму самосвідомості. У сучасній зарубіжній психології вчені розуміють рефлексію здебільшого як самоусвідомлення (Р. Віклунд, С. Дюваль, Е. Осін), як

самоконтроль (Н. Кантор, Ч. Хоппер), як самовиховання (А. Фестінгер). На жаль, незважаючи на велику кількість значущої інформації, накопиченої зарубіжними вченими щодо проблеми розвитку рефлексії, вона не може допомогти у розумінні суті рефлексії як психологічного утворення. При цьому треба відзначити, що зарубіжні вчені не виокремлювали рефлексію як предмет спеціального психологічного дослідження. Її прояви здебільшого вивчалися ними в контексті самоспостереження та самопізнання задля вивчення особистістю образу власного «Я» [209].

Натомість у роботах російських вчених зазначене питання розкрито більш широко. Так, С. Рубінштейн вважав, що рефлексія є певним рівнем розвитку свідомості, за якого людина подумки виходить за межі власного життя та займає позицію поза ним. Вчений виокремлював два види рефлексії, а саме: зовнішню та внутрішню. Перша спрямована на оточуючий світ, а друга – на самого себе.

На думку вченого, якщо людина обирає життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких вона існує (наприклад, коло найближчих родичів чи друзів, елементарний набір ролей та потреб тощо), то воно проходить як автоматичний процес. Її свідомість ніби «розчиняється» в буденності, а поведінка та дії залежать від зовнішніх умов, яким вона не бажає протистояти. У зазначеному випадку людина керується зовнішньою рефлексією, яка переповнена численними ритуалами, традиціями, підміною власного Я колективним.

Другий спосіб існування пов'язаний із появою внутрішньої рефлексії. Саме вона призупиняє потік свідомості, ніби виводить людину за її межі. З появою такої рефлексії пов'язане ціннісне осмислення життя, усвідомлення особистістю свого місця в ньому [175].

В. Слободчиков погоджувався із вище зазначеним розумінням рефлексії. До того ж, вчений ввів поняття «шкала рефлексії». Вона має дві межі. Нижня пов'язана із захопленням свідомості людини певною діяльністю. Верхня – із звільненням від будь-яких захоплень. В. Слободчиков, пояснюючи

суть рефлексії, вказував на те, що процес рефлексування є шляхом до встановлення людиною власного способу існування, який не є визначеним наперед та остаточним [170].

Цікавими у досліджуваному контексті є роботи М. Алексеєва, зокрема, розроблена вченим модель рефлексії. Він вважав, що першою умовою розгортання рефлексивного акта є повна зупинка певного неперервного процесу. Далі постає необхідність зафіксувати деякі вузлові моменти своєї дії. Наступним кроком є об'єктивізація системи дій. І остання умова – вміння людини зайняти будь-яку із можливих позицій по відношенню до власних думок, дій та вчинків [4].

Варто також зазначити, що дослідницькі групи І. Семенова як предмет рефлексії розглядали не лише мисленнєву діяльність, спрямовану на вирішення завдань, але й на особистісні якості людини, які виявляються в процесі вирішення цих завдань. Вчені розуміли рефлексію як усвідомлення власного руху в предметному змісті задачі, а рефлексивний аспект мислення трактували як самосвідомість особистості в проблемній ситуації та осмислення принципів діяльності [164].

Таким чином, проведений нами науковий аналіз показав, що рефлексія у контексті вивчення самосвідомості або мало досліджена, як у випадку із зарубіжними вченими, або ж ототожнюється із свідомістю та самосвідомістю, про що свідчать роботи російських вчених.

Ще одним аспектом дослідження рефлексії є її вивчення як механізму саморозвитку. В. Давидов великої значущості надавав рефлексії та відмічав, що вона є головною рушійною силою саморозвитку особистості. Саме завдяки їй відбувається самозміна людини та усунення меж «Я»-самості [56].

За поглядами Ю. Орлова, особистісний розвиток та саморозвиток відбуваються в процесі самопізнання та самоусвідомлення того, що ми робимо, чому та як це робимо, як ставимось до інших, а вони до нас. Все вище зазначене стає можливим лише завдяки рефлексії та стимулює у людини

змінювання власної моделі поведінки та діяльності відповідно до специфіки ситуації [128].

Я. Пономарьов вважав, що рефлексія є шляхом до переосмислення стереотипів власного досвіду. Людина стає для самої себе об'єктом управління, а рефлексія як «дзеркало» відображає всі її зміни, в результаті чого, перетворюється на основний механізм саморозвитку, умову та засіб особистісного зростання. У свою чергу А. Карпов зазначав, що психіка тому і унікальна, що в ній закладено такий механізм, який дозволяє долати систему обмежень, постійно виходити за межі власної свідомості. Вчений підкреслював, що рефлексія є однією з найважливіших метацінностей, без її розвитку неможливий саморозвиток особистості [83; 142]

Отже, за поглядами низки вчених, рефлексія є головною рушійною силою саморозвитку особистості, вона стимулює змінювання власної моделі поведінки та діяльності відповідно до ситуації, є шляхом до переосмислення власного досвіду, в результаті чого, рефлексія перетворюється на основний механізм її саморозвитку.

Особливої уваги варті дослідження рефлексії в сучасній українській психології. Зазначений феномен досить активно вивчається вітчизняними вченими як теоретично, так і експериментально, її аналіз здійснюється в контексті спілкування, наукового пізнання, саморозвитку, самосвідомості тощо.

На думку І. Бега, рефлексія є засобом усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, це спрямованість мислення на себе, на власні процеси і продукти діяльності. Вченим описані й досліджені такі види рефлексії як регулятивна (внутрішнім об'єктом якої є увага, що визначає зосередженість і спрямованість виховного процесу), визначальна (осмислення суб'єктом свого Я та усвідомлення того, що віддаляє його від досконалості), синтезуюча (узгодження гуманістичних цінностей з Я-духовним), створювальна (розвиток і саморозвиток особистості) [16].

У своїх працях С. Максименко відзначав, що якісний аналіз розвитку рефлексії можна простежити на прикладі опису її вікових змін. В основу якого покладено утворення очікувань рефлексії:

1) аналіз рефлексії торкається окремих вчинків дитини (9-12 років), причому навіть у такій формі вона виявляється лише у незначній кількості дітей.

2) рефлексивний аналіз зачіпає характер дитини, починаючи з 12-13 років. Підліток прагне до аналізу рефлексії через дослідження власного характеру, помічає особливості своєї особистості.

3) аналіз рефлексії відбувається з самопристрастю. У підлітка виникає критичне ставлення до себе, внаслідок чого, ним виявляються власні негативні риси характеру, виникають афектні переживання з цього приводу (13-14 років).

4) аналіз рефлексії торкається характеру людини, особливостей спілкування (15-16 років). При цьому самокритичність відходить на другий план, ставлення до себе стає спокійним, доброзичливим. Різні складнощі у відносинах пояснюються нерозумінням оточуючих. Глибина та інтенсивність «юнацької» рефлексії залежать від багатьох соціальних (соціальне походження і середовище, рівень освіти), індивідуально-типологічних (ступінь інтраверсії-екстраверсії) та біографічних (умови сімейного виховання, взаємостосунки з однолітками) чинників, співвідношення яких ще недостатньо вивчено [107].

М. Савчин також активно вивчав рефлексію. Вчений вважав, що вона передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу і поведінки. Її розвиток впливає на становлення людини як учасника соціальної взаємодії. У результаті такого дослідницького процесу людина усвідомлює себе по-іншому, оскільки співвідношення власних почуттів і переживань з почуттями і переживаннями іншої людини, аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяє їй побачити ситуацію і себе в ній з іншого боку, що сприяє більш адекватній оцінці власної поведінки [161].

У свою чергу С. Кузікова в своїх дослідженнях виокремлювала рефлексію як один із механізмів саморозвитку. За ідеями вченої, рефлексія, як процес пізнання особистісних психічних актів і станів, дозволяє дистанціюватися від буденності, стати на позицію «поза перебуванням», віднайти життєві смисли, сформувавши цінності. Рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості та усвідомленням і оцінюванням своїх дій, виходячи з передбачення відповідних реакцій іншої людини.

Особистісні зміни людини в процесі життя відбуваються не завжди усвідомлено. Частіше це трапляється підсвідомо, як механізм захисту. Як стверджувала вчена, завдяки рефлексії можна виокремити дві головні функції самосвідомості особистості. Перша – це підтримка внутрішньої узгодженості й самототожності, завдяки чому людина може будувати свою поведінку і ціннісне ставлення до тих, хто її оточує. Як правило, рефлексія розвивається протягом онтогенезу, реалізується в соціумі і є неодмінним атрибутом психологічного життя людини. І друга – це пізнання себе, пошук сенсу життя, самовдосконалення.

Отже, у процесі рефлексії особистість здійснює усвідомлений аналіз способів власної діяльності та явищ свідомості, в тому числі й свого Я. Рефлексія виникає тільки в певних ситуаціях, коли людина зіштовхується з необхідністю переглянути прийняті форми діяльності, звичні уявлення про світ і своє Я, свої установки та систему цінностей. Наприклад, самоусвідомлення власних уявлень про дійсність – це отримання знань про схему збирання перцептивної інформації, якою користується особистість. Самоусвідомлення почуттів – це усвідомлення ставлення до реальної ситуації і оцінка її з точки зору потреб та системи цінностей, яку має людина [49]. Рефлексія, яка спрямована на власне Я, є засобом зміни самототожності особистості. Тільки усвідомлені (тобто опрацьовані свідомістю) особистісні риси, стани або форми поведінки і можуть бути проаналізовані та трансформовані, змінені, конструктивно перебудовані на користь особистості.

Це психологічні умови особистісного та професійного зростання і саморозвитку людини [95].

Таким чином, у роботах вітчизняних учених, рефлексія розглядалась як засіб усвідомлення особистістю підґрунтя власних дій, її розвиток відстежували на прикладі опису вікових змін, також існує думка, що саме вона впливає на становлення людини як учасника соціальної взаємодії, але найбільш важливою для нашої роботи є позиція, щодо того, що рефлексія є одним із механізмів особистісного та професійного саморозвитку особистості.

Саме через вище перелічене, особливої актуальності набуває розвиток рефлексії в юнацькому віці, адже, як стверджував Б. Лівехуд, у цей віковий період людина отримує доступ до власних духовних сил, які зумовлюють її здатність до саморозвитку. У свою чергу, здатність до саморозвитку стає головним чинником формування духовно-морального типу життєвої спрямованості особистості, що свідчить про набуття тенденції до розвитку, гармонійності та зрілості особистості [187]. Так, В. Маралов вважав, що хоча саморозвиток починається з підліткового віку, але саме юнацький є найбільш чутливим періодом для професійного та особистісного саморозвитку. В підлітковому віці пізнання спрямоване на окремі властивості та якості власного характеру, в юнацькому ж відбувається аналіз себе в цілому, як цілісної та унікальної особистості, а це, в свою чергу, сприяє орієнтації на майбутнє та самопізнанню й саморозвитку юнака [113].

Юність є віковим періодом життєвих виборів людини, її самовизначення, зокрема – професійного. За поглядами В.Волошиної, у цей період актуалізується спрямованість на реалізацію обраної лінії професійного шляху навіть всупереч значним соціальним труднощам [40]. Л. Просандеева відзначила, що в юності відбувається переосмислення свого ціннісного «Я» для здійснення життєвих виборів. Відкриття й самоздійснення цінності власного духовного «Я» юнака знаменує його перехід від персоніфікації до утвердження свого ціннісного «Я» в референтній групі до прагнення служити на благо інших людей [147].

На думку А. Гапоненка, саме пізній юнацький вік займає особливе місце у формуванні особистості в процесі соціалізації, адже саме в цей період відбувається вибір професії, становлення цінностей, самопізнання, самовизначення та активний саморозвиток особистості. Для цього віку властиве посилення свідомих мотивів поведінки, рішучість, самостійність та зростає інтерес до моральних проблем. Разом з тим, здатність до свідомої регуляції власної поведінки розвинена не повною мірою. Саме освіта несе в собі потенціал активізації та регуляції особистісного зростання молоді, вона здатна стимулювати саморозвиток учасників навчального процесу. На етапі навчання у закладі вищої освіти відбувається становлення професійно важливих якостей фахівця, структури професійних цінностей, закладається вектор саморозвитку, його напрямок, швидкість та стабільність, формується професійна ідентифікація [47]. А, як підкреслював В. Панок, професійна ідентифікація – це необхідна умова професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. Професійна ідентифікація стає можливою завдяки рефлексії. Це означає, що процес, під час якого особистість стає суб'єктом професійної діяльності, передбачає появу особливостей розвитку та характеру зв'язків значущих рефлексивних компонентів у професійному становленні фахівців [133].

Спираючись на позиції ряду вчених, найбільшої актуальності набуває розвиток рефлексії саме в пізньому юнацькому віці, адже вона стимулює особистісний та професійний саморозвиток особистості. А доступ до власних духовних сил, які зумовлюють здатність до саморозвитку, людина отримує саме у цей віковий період [76].

Таким чином, у результаті аналізу робіт науковців, які займалися вивченням рефлексії, можемо констатувати наступне:

- рефлексію розглядали як властивість людського мислення;
- вона вивчалась у контексті дослідження самосвідомості особистості;

- їй відводили важливу роль у процесах міжособистісного пізнання та спілкування;

- у роботах вітчизняних учених рефлексія розглядалась як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, її розвиток відстежували на прикладі опису вікових змін та відводили роль одного із механізмів особистісного та професійного саморозвитку особистості;

- найбільшої актуальності набуває розвиток рефлексії саме в юнацькому віці, адже вона стимулює особистісний та професійний саморозвиток особистості;

- зазначений феномен визнавали головною рушійною силою саморозвитку особистості та його основним механізмом.

1.4 Професійна рефлексія в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів

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

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

Більше того, професійна рефлексія має важливу соціальну, наукову та практичну значущість, оскільки завдяки їй формуються цінності, які визначають гуманістичну спрямованість майбутнього психолога. Водночас вона є засобом пізнання власних професійних можливостей студентом та сприяє становленню його індивідуального стилю діяльності.

Як вважав Б. Вульфов, важливим завданням у підготовці професіонала є «запустити» рефлексію, щоб людина захотіла та зуміла рефлексувати, інтенсивно розвивала власну духовність, долаючи байдужість або душевну порожнечу, вміла сумніватися, бачити помилку, шукати шляхи її виправлення. Важливо, щоб особистість могла передбачити, хоча б вербально, вірогідні наслідки прийнятого рішення, розбиралася в собі, долала невпевненість у власних силах. Вчений зазначав, рефлексія – це особливий випадок індивідуального самоврядування й саморозвитку людини, а її відсутність – духовна трагедія [41].

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

Спираючись на думку В. Шадрікова, можна стверджувати, що будь-яка діяльність постає перед учнем у формі нормативно-схваленого способу діяльності, а також те, що у процесі оволодіння професією людина «розпредмечує» нормативний спосіб діяльності та перетворює його на предметний. З цього необхідно виокремити декілька моментів, які підкреслюють роль рефлексії в професійній діяльності:

- рефлексія необхідна під час оволодіння професійною діяльністю;
- цей феномен є основоположним при здійсненні контролю та управління процесом засвоєння знань, умінь та навичок;
- рефлексія є обов'язковою під час зміни умов професійно-освітньої діяльності;
- рефлексія є одним із механізмів розвитку діяльності [190].

У сучасній психології праці та психології професійного розвитку рефлексія розглядається як центральна, важлива якість особистості, від якої залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності, такої думки дотримувався Е. Зеєр. В. Розін до числа найбільш істотних професійно важливих якостей людини, як суб'єкта професійної діяльності, відносив рефлексивність. Вчений звертав увагу на те, що загальна оцінка успішності професійної діяльності повинна містити як зовнішній критерій (оцінки інших людей), так і внутрішній (власну оцінку успішності діяльності). За його твердженнями, особистість з високим рівнем рефлексії може більш адекватно оцінити та організувати свою роботу і, як наслідок, досягти успіху [66].

У свою чергу О. Рукавішнікова вивчала професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самовдосконалення, завдяки якому, відбувається самоактуалізація професіонала. За допомогою професійної рефлексії фахівець здатний зайняти аналітичну позицію відносно своєї особистості та діяльності, що набуває великого значення під час навчання у закладі вищої освіти. Адже, на думку Л. Мітіної, у ранній юності людина вперше серйозно замислюється про майбутню професійну діяльність та співвідносить свої особистісні та інтелектуальні можливості з уявленнями про різні спеціальності та вимогами обраних професій. Таким чином, професійна рефлексія зосереджує увагу особистості як на собі, на здібностях і можливостях, необхідних у майбутній діяльності, так і на самій професії. Об'єктом уваги юнаків у період вибору спеціальності є також професіонали – люди, які досягли майстерності у своїй справі, визнання та поваги колег.

Аналіз власних ресурсів, їх перегляд, інвентаризація дозволяють активно формувати індивідуальний стиль професійної діяльності, що особливо важливо не лише для майбутніх фахівців, а й для людей, які вже працюють або змінюють роботу (на більш цікаву або матеріально привабливу) [120; 159].

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

Самодіагностика може здійснюватись за допомогою механізму відрефлексування й зіставлення актуальних даних і професійних норм. Студент має знати професійно значущі та особистісні якості фахівця, що відповідають вимогам професіограм і акмеограм, свідомо спрямовувати свої зусилля на їх формування. Для того, щоб ще на етапі навчання зорієнтуватись у своїй майбутній професії та побудувати траєкторію власного професійного зростання і самоудосконалення, психологам варто пропонувати складати власні персонограми і кар'єрограми. Персонограма є уточненим ранговим списком здібностей конкретного студента, які фігурують у професіограмі

фахівця, розміщених за ступенем їх розвиненості. Кар'єрограма відкриває перед майбутнім психологом вірогідні варіанти особистісного зростання. На думку І. Мартинюка, персонограма і кар'єрограма є одними з основних інструментів, які забезпечують ефективність розвитку професійної рефлексії фахівця на етапі його навчання у закладі вищої освіти. Психолог ще під час навчання має вчитися обмірковувати власну точку зору та планувати подальші дії. До того ж, оволодіння знаннями та вміннями, які необхідні у майбутній професійній діяльності, сприяє усвідомленню власного професійного зростання, формуванню у студентів професійної рефлексії, яка є центральною складовою самовизначення та знаходиться у зоні найближчого розвитку [115; 120].

Як стверджувала в одній зі своїх праць М. Романова, професійна рефлексія у діяльності майбутніх психологів виконує наступні функції:

- проектувальну, яка полягає у моделюванні студентом професійної діяльності;
- організаційну – передбачає вибір та систематизацію найбільш ефективних способів взаємодії у професійній діяльності;
- сміслову та творчу, за допомогою яких майбутній психолог розвиває вміння креативно мислити та діяти;
- мотиваційну, що визначає вектор і спрямованість професійної діяльності особистості на досягнення мети;
- корекційну – спонукає студента до зміни та перебудови власної діяльності.

До того ж, вчена вважала, що професійна рефлексія – це інтегральне особистісне утворення, яке містить у собі структурні та динамічні компоненти особистості, які визначають успішність професійної діяльності. Разом з тим, це процес спрямований на розвиток можливостей власного «Я». Вона зазначала, що професійна рефлексія обов'язково має базуватись і включати в себе певні компоненти особистості, адже зазначений феномен формується та розвивається на певному трампліні, основою якого є особистість майбутнього

психолога [154].

Як стверджувала М. Романова, спираючись на концепцію структури особистості Б. Паригіна, компоненти особистості також можуть бути структурними, точніше, як сталими так і динамічними, такими, що змінюються протягом життя.

Структурні компоненти особистості є базовими, вони формуються на ранніх і подальших етапах онтогенезу і не зазнають кардинальних змін, лише можуть піддаватись незначним корекційним впливам. До них належать окремі індивідуально-фізіологічні особливості особистості (зріст, вага, голос, слух тощо), які можуть визначати певні здібності людини; пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення тощо) та основні індивідуально-типологічні властивості особистості (темперамент, характер, інтелект).

У свою чергу динамічні компоненти особистості визначають динаміку її розвитку та саморозвитку, змінюючи поведінку, статус та професійну позицію. До них можна віднести знання, уміння та навички, які формуються в процесі професійного навчання, та безпосередньо пов'язані з майбутньою практичною діяльністю; професійно-важливі якості особистості, які визначають успішність і ефективність діяльності в обраній професії; діяльнісно-креативну сферу, вона включає вміння людини аналізувати власні успіхи та невдачі, знаходити вихід із проблемних ситуацій і займати активну позицію у своїй практичній діяльності; комунікативну сферу, а саме особливості особистості, які визначають її комунікативні вміння, соціальний інтелект; змістову сферу, яка охоплює цінності, ідеали, світогляд особистості; емотивну сферу – стани особистості, які змінюються досить швидко та залежать у більшості випадків від зовнішніх факторів (настрій, роздратування, апатія тощо).

Динамічні компоненти особистості, як правило структуровані. Наприклад, в основі знань, умінь та навичок лежить рівень загального інтелекту; професійно-важливі якості, а також змістова, комунікативна та діяльнісна сфери базуються на індивідуально-типологічних властивостях

особистості (темперамент, характер) та психічних процесах. Натомість динамічні компоненти перебувають у співвідношенні зі структурованими конструктами. Прикладом є професійно-важливі якості особистості, які були сформовані під час навчання та професійної діяльності, можуть активно впливати на її характер та самооцінку. Отже, структурні та динамічні компоненти особистості перебувають у міжфункціональному зв'язку. Доказом цього слугує ще один приклад, а саме: інтелект – це структурний компонент особистості, на основі якого розвивається такий динамічний компонент як соціальний інтелект, який сприяє формуванню навичок спілкування, встановленню міжособистісних контактів, що є невід'ємною частиною роботи психолога [за Б. Паригінім [136].

За поглядами М. Романової, оскільки зазначені компоненти лежать в основі професійної рефлексії, то впливаючи на них можна її розвивати. Особливу увагу варто приділяти динамічним особливостям особистості, адже саме вони здатні змінюватись та розвиватись, стимулюючи тим самим розвиток та саморозвиток людини [154].

М. Тутушкіна також вважала, що рефлексія базується на якостях особистості, а відтак і професійна рефлексія перебуває у прямій залежності від індивідуальних особливостей людини. Тому, за позицією цієї вченої сутність поняття «професійна рефлексія» полягає у тому, що це найважливіший механізм, що спрямований на самовдосконалення та розвиток можливостей власного «Я» відповідно до вимог обраної професії. Майбутні фахівці мають не лише працювати над вдосконаленням особистісного потенціалу, засвоювати теоретичні та практичні знання та вміння, а й навчатися аналізувати та реалізовувати рефлексію в межах практичної діяльності [145].

У свою чергу, на думку М. Д'яченко та Л. Кандибовича, рефлексія є однією зі специфічних форм професійної діяльності, яка спрямована на осмислення власних дій. Вчені зазначали, що це дозволяє розглядати професійну рефлексію через призму такого явища як психологічна готовність до діяльності. Спираючись на результати їх досліджень, можна зробити

висновок, що для виникнення готовності особистості до діяльності, у тому числі й до професійної рефлексії, необхідно, щоб вона чітко усвідомлювала вимоги колективу та суспільства; здатна була осмислювати завдання, розв'язання яких сприятиме задоволенню потреб та досягненню поставленої мети; оцінювати умови, в яких буде відбуватись діяльність; визначати найбільш вірогідні варіанти вирішення поставлених завдань; вміти співставляти свої бажання та можливості.

Готовність студентів до професійної діяльності є складним утворенням і складається із позитивного ставлення до професійної діяльності та стійких мотивів, професійно значущих особливостей психічних процесів, якостей особистості, необхідних у професії, та зі знань, умінь і навичок [85]. Отже, під професійною готовністю варто розуміти інтегративні якості особистості. В структурі зазначеного феномена можна виокремити компоненти, які обумовлюють успішність професійної діяльності в цілому та професійної рефлексії зокрема. М. Д'яченко та Л. Кандибович визначили, що остання містить у собі наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтований (знання та уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (оволодіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу рішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам).

Таким чином, психологічна готовність до діяльності стимулює формування професійної рефлексії, яка, в свою чергу, детермінує цю готовність. Готовність забезпечує можливість використання знань, досвіду та

сприяє ефективнішій адаптації до професії та подальшому професійному саморозвитку особистості [64].

Натомість, М. Косцова вважала, що професійна рефлексія, як важливий складник індивідуального ресурсу особистості, є сукупністю таких компонентів як: рефлексивність; професійна спрямованість особистості у вигляді професійних нахилів, мотивів, здатності до прогнозування; професійні знання, уміння та компетенції, а також професійна ідентичність [89].

Спираючись на теоретичний аналіз праць зарубіжних та вітчизняних учених щодо проблеми професійної рефлексії, можна стверджувати, що її формування варто розглядати як синтез професійного та особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів. До того ж, узагальнюючи погляди низки науковців, ми сформулювали власне визначення цього терміна, та вважаємо, що *професійна рефлексія – це психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення людиною можливостей власного «Я» з позиції фахівця та співвіднесення їх з вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала*. Розвиток професійної рефлексії є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності, ми розробили модель професійної рефлексії майбутніх психологів. Дефінітивний аналіз досліджуваного феномена дав нам змогу виокремити три основних компонента професійної рефлексії майбутніх психологів, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий.

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

1. Професійні знання. Майбутній психолог, на думку Т. Дуткевич, має бути підготовленим до вирішення конкретних завдань відповідно посаді. Він має легко адаптуватися до мінливих умов діяльності підприємств різних форм власності, зокрема володіти необхідним обсягом знань у культурній, правовій,

соціально-психологічній, економічній та інших галузях, вміти засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації. Кожен майбутній фахівець має володіти певною сукупністю знань для виконання обов'язків на високому професійному рівні [62]. За поглядами В. Панка, майбутній психолог має оволодіти знаннями загальнонаукового рівня, точніше отримати загальнопсихологічну теоретичну підготовку, яка передбачає оволодіння знаннями з історії психології, загальної психології, психофізіології, психології особистості, окремих галузей психологічної науки (інженерної психології, соціальної, вікової психології тощо). Основу цього рівня мають складати ті відомості, що накопичила наукова психологія у вигляді наукових фактів, законів, теорій. Результат – сформована система знань, відомостей і фактів із психології.

Вчений виокремлював і другий рівень знань – спеціальна психологічна підготовка. На думку В. Панка, вона має на меті озброїти майбутнього фахівця знаннями про прийоми роботи у певному напрямку практичної психології: шкільній, військовій, економіки й бізнесу, сім'ї та соціальної допомоги населенню тощо, точніше знання з основ практичної психології. Основним результатом на цьому шаблі навчання має стати сформований «психологічний світогляд» майбутнього спеціаліста.

Для успішного освоєння професії студент має чітко усвідомлювати, які знання йому необхідні, де є прогалини, а де варто поповнити багаж інформації. Проте недостатньо володіти набором знань, потрібно розвивати в собі ще й необхідні професійні якості та вміння, тому ми вважаємо за необхідність включити до складу зазначеного компонента ще й професійні якості та професійні вміння [143].

2. Професійні якості. В енциклопедичному словнику з психології і педагогіки зазначено що «професійно важливі (значущі) якості – це окремі динамічні властивості особистості, психічні та психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, що відповідають вимогам до людини з боку певної професії і сприяють успішному

оволодінню цією професією [106]. На думку Р. Джордж і Т. Крістіані неодмінною професійною якістю психолога є емпатія. Вона являє собою афективну й когнітивну навичку. Афективна навичка, оскільки дозволяє психологу ідентифікувати почуття іншої людини, а когнітивна – тому, що «зобов'язує» психолога встановлювати події, які викликають відповідні почуття [За О. Колісником [86]. Ще одна важлива якість, якою має володіти психолог, за поглядами Л. Куликова, – толерантність. Це терпимість до інших людей, готовність приймати їх думки, погляди без агресії та роздратування, адже психологу доводиться працювати з різними клієнтами, при цьому, для ефективної роботи дуже важливо ставитись до них безоцінно [95]. Велике значення для психолога, як стверджував В. Карандашев, мають комунікативні якості: вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них. Комунікативними якостями психолога, важливими для його професійної діяльності, можна вважати привабливість, товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати і розуміти іншу людину. В цілому комплекс цих якостей часто називають «талантом спілкування» [82].

На нашу думку, саме осмислення студентом рівня сформованості професійно необхідних психологічних якостей детермінує успішність просування в оволодінні психологічною професією та дозволяє розглядати розвиток своєї особистості не тільки як результат, але і як процес самосвідомості, самопізнання. Істотними повинні стати не тільки віддзеркалення світу, але й віддзеркалення себе в світі, свого ставлення до нього, власної актуальної та майбутньої поведінки як професіонала.

3. Професійні вміння. Т. Дуткевич вважала, що психолог має володіти такими вміннями як:

а) дослідницькі (гностичні): вміння визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи її подолання через постановку низки завдань; поєднувати теоретичний аналіз проблем з найбільш оптимальними шляхами їх вирішення.

б) комунікативні: володіння інноваційним стилем професійної

діяльності та гуманним ставленням до людини; вміння впливати на роботу персоналу з метою досягнення бажаного результату праці та задоволення його потреб; реагувати на всі труднощі, які виникають у житті колективу; організовувати спілкування та управляти ним [140];

в) діагностичні: вміння методично правильно проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину; використовувати психологічний інструментарій, адекватний поставленому завданню; інтерпретувати результати психодіагностики, виявляти властивості особистості та можливості її продуктивної діяльності;

г) проектувальні: вміння формувати позитивну «Я-концепцію» у клієнта; здійснювати первинну профілактику алкоголізму, наркоманії та інших шкідливих звичок людини; проводити психологічну експертизу та корекцію асоціальної поведінки, психологічну реабілітацію людини; консультувати керівників і працівників установ з питань використання психології з метою ефективної організації виробничої діяльності [63].

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

На етапі отримання вищої професійної освіти, великого значення набуває вмотивованість, готовність студентів до обраної професії та позитивне ставлення до неї. Саме це забезпечує ефективне оволодіння необхідними у діяльності психолога компетенціями [108]. Зважаючи на вище зазначене, ми виокремили в структурі досліджуваного феномена мотиваційно-ціннісний компонент.

Мотиваційно-ціннісний компонент об'єднує мотиви, мету, потреби в

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

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

У психології прийнято виокремлювати два класи мотивів: внутрішні (процесуально-змістовні) і зовнішні. Зовнішньою мотивацією називають детермінацію поведінки фізіологічними потребами і стимуляцією середовища, а внутрішньою (процесуально-змістовною) мотивацією – обумовленість поведінки чинниками, безпосередньо не пов'язаними з впливом середовища і фізіологічними потребами організму. Внутрішньо мотивована поведінка здійснюється заради себе самої і не може бути лише засобом досягнення зовнішньої мети. А зовнішній мотив актуалізується тоді, коли головною

причиною поведінки є отримання чогось, що знаходиться поза цією поведінкою, поза цією діяльністю. Коли людина отримує задоволення безпосередньо від самого процесу або змісту діяльності, від самої поведінки, то мотив, який її спонукав, можна вважати внутрішнім, процесуально-змістовним. Внутрішній мотив – це завжди стан радості, задоволення від своєї справи. А якщо діяльність (або поведінка) спонукалася матеріальними благами, соціальними чинниками (статусом, престижем, владою, зовнішніми вимогами), то вона є зовні мотивованою [38; 117].

2) Емоційно-ціннісне ставлення до професії. Цей складник тісно пов'язаний з особистісними вподобаннями студента, його безпосередніми емоційними реакціями на ті чи інші особливості професії, професійні ситуації та взаємодії з представниками професії [128]. За позицією Е. Каліцького, емоційно-ціннісне ставлення до професії виявляється в таких показниках: позитивне сприйняття себе як професіонала; сформовані цінності професії; здатність керувати емоціями та долати стресові ситуації. Також у студенті протягом навчання відбувається процес становлення системи цінностей, моральних та соціальних норм, ідеалів та установок, вони мають орієнтуватися на успіхи в обраній професії, подолання труднощів на шляху досягнення поставленої мети. Позитивне емоційно-ціннісне ставлення сприяє прийняттю майбутнім психологом обраної професії, а відтак швидкій адаптації в ній та ефективному подальшому саморозвитку на професійній ниві [80].

3) Ціннісне прийняття професії. О. Денисова вважала, що цілеспрямований професійний розвиток та саморозвиток особистості може початись лише у разі прийняття професії, точніше, тоді, коли професійні вимоги усвідомлюються людиною як значущі, з'являється спрямованість на оволодіння професією та саморозвиток у ній. Саме прийняття обраної професії породжує у студента бажання бути залученим до професійної спільноти, він здатен спрямовувати власну активність на отримання необхідної професійної підготовки, засвоєння норм та вимог, які висуваються до професіонала, з

метою ефективної діяльності та досягнення позитивних результатів [58]. Прийняття професії проявляється у вигляді емоційно-позитивного ставлення до неї та професійної спільноти, образ якої формується спираючись на її типового представника (прототипа) [134]. До того ж, оскільки професія психолога є суб'єкт-суб'єктною, то важливим складником процесу її прийняття є прийняття об'єкта професійної діяльності – клієнта. Загалом, ставлення до професії тісно пов'язане із емоційними реакціями студента на її особливості, професійні ситуації, зокрема з тим наскільки він здатен їх вирішувати, взаємодії з її представниками тощо [135].

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент містить в собі наступні структурні елементи: мотиваційну готовність до професії, емоційно-ціннісне ставлення до неї та ціннісне її прийняття. У процесі розвитку професійної рефлексії цей компонент виконує ціннісно-орієнтувальну функцію, сутність якої полягає у позитивній установці на майбутню професію, спрямованості студента на вдосконалення у себе засобів засвоєння та осмислення навчальної та професійної діяльності. Отже, сформованість цього компонента забезпечує засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього психолога, які й будуть орієнтирами для його успішного професійного саморозвитку. Наступним важливим складником професійної рефлексії майбутніх психологів ми вважаємо регулятивно-поведінковий компонент.

Регулятивно-поведінковий компонент базується на взаємодії всіх вище зазначених компонентів і обумовлює готовність до дій, до реалізації своїх професійних планів. Цей компонент презентований загальним рівнем осмисленості життя, здатністю до саморегуляції, цілепокладання, рівнем активності студентів у проявах себе як членів професійної групи в контексті засвоєння відповідних професійних ідей, норм, цінностей та зразків поведінки. Також має значення підтримка гарних стосунків у студентській професійній спільноті, участь у спеціальних заходах, покращення власних результатів, бажання продовжувати навчання за професією [121]. У складі цього компонента ми виокремили такі структурні елементи як: професійна

саморегуляція, професійна самоефективність та готовність до професійної самореалізації [61].

1) Професійна саморегуляція. За поглядами А. Белошицького, професійна саморегуляція містить в собі як вольові зусилля майбутнього психолога, пов'язані з постановкою мети, початком самостійних професійних дій, так і виконавчі, коли треба контролювати, послаблювати чи посилювати власні дії. Як вважав М. Гринців, професійна саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Завдяки саморегуляції студент може осмислено ставити цілі та визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій та організовувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність. Майбутній психолог має вміти не тільки проектувати, планувати і здійснювати професійну діяльність на основі аналізу та оцінки досягнутого рівня розвитку, вихованості, а й розуміти значущість майбутньої професії, бути здатним до дій у професійній ситуації, самостійним в умовах невизначеності; вміти використовувати найпростіші прийоми саморегуляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування і виконання професійних завдань. А от оцінити рівень розвитку власних професійних здібностей та проаналізувати наскільки ефективно та оптимально вони застосовуються, особистість може лише маючи розвинену самоефективність [13; 50].

2) Професійна самоефективність. На думку А. Бандури, самоефективність – це засноване на знаннях та переживаннях переконання людини, стосовно своєї здатності досягати конкретного результату докладаючи певних зусиль. Чим вищий рівень самоефективності, тим більших результатів очікує від себе людина. Вчений акцентував увагу на тому, що, навіть, маючи незначні професійні здібності, але вмюючи їх ефективно використовувати, особистість може досягати високих результатів у

професійній діяльності. Водночас, якщо людина володіє високим потенціалом, але не вірить у свої можливості та не намагається їх повною мірою реалізувати на практиці, то немає гарантій, що вона зможе досягти високих результатів у діяльності. У своїй концепції самоефективності А. Бандура зазначав, що, те, як сама людина оцінює власну ефективність, визначає для неї розширення чи обмеження можливостей вибору діяльності; зусиль, які доведеться докласти для подолання перешкод; завзятість, з якою вона буде вирішувати різні професійні проблеми [138]. Тож, студенти, які рефлексують свою професійну самоефективність, докладають більше зусиль для виконання складних завдань, ніж ті, хто сумнівається в своїх можливостях [112]. На думку М. Гайдара, самоефективність у процесі професійного становлення студента-психолога представлена трьома видами: особистісною, комунікативною та діяльнісною. Вчений вважав, що особистісна самоефективність включає уявлення людини про наявність у неї професійно-важливих якостей та уявлення про те, що в професійній діяльності вона зможе їх кваліфіковано застосувати. Комунікативна самоефективність – це уявлення майбутнього фахівця про те, що володіє таким комунікативним потенціалом та досвідом, який дозволить йому бути компетентним у професійному спілкуванні. Діяльнісна самоефективність свідчить про те, що майбутній психолог має необхідні знання, вміння, ефективно володіє професійними технологіями та впевнений у тому, що зможе їх продуктивно використати у власній діяльності [45].

3) Готовність до самореалізації в професійній діяльності. Навчання у вищому навчальному закладі є початковим етапом формування та становлення людини як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, саме в цей час відбувається професійне самопізнання, самовизначення та пошук шляхів реалізації власних можливостей [124]. Цей період, за поглядами К. Гарбузова, є сензитивним для закладення майбутньої професійної самореалізації. Є. Гаврилова відзначила, що професійна самореалізація особистості означає її прагнення до високого професіоналізму, успішності професійного

самовизначення, кар'єрного зростання. Вчена виокремила такі компоненти професійної самореалізації як: цільовий (цінності, цілі, інтереси, професійне самовизначення), ресурсний (мотивація праці, емоції, воля, самооцінка, професійна «Я-концепція»), феноменологічний (професіоналізм, задоволеність професійною діяльністю та її продуктивність). Як підкреслював І. Ладанов, студент вищого навчального закладу знаходиться на етапі формування усвідомленого ставлення до обраної професії, саме тому застосовувати поняття «професійна самореалізація» не коректно, доцільніше використовувати термін «готовність до професійної самореалізації», і проявляється вона у психологічній готовності майбутніх психологів до професійної діяльності. Вчений виокремлював наступні особливості психологічної готовності до професійної діяльності та самореалізації:

- пов'язана з усвідомленням особистістю власних потреб. Студент, який хоче працювати за обраною спеціальністю, має стійкий інтерес до професії та сформоване глибоке осмислене ставлення до неї, володіє більшими можливостями до майбутньої професійної самореалізації в обраній галузі.

- визначається у цілеспрямованій активності особистості. Лише студент, який володіє способами і прийомами майбутньої професійної діяльності, а також здатністю аналізувати свої успіхи і невдачі у вирішенні завдань, має прагнення до самореалізації в обраній професії.

- впливає на продуктивність діяльності, є передумовою для успішного її здійснення. Студент з високим рівнем самоконтролю, емоційної стійкості, сформованим вмінням управляти собою, володіє всіма передумовами до професійної самореалізації.

- є необхідним ресурсом для кар'єрного зростання у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, професійна самореалізація особистості на етапі навчання у ЗВО проявляється в готовності студента до майбутньої професійної діяльності [98].

Отже, регулятивно-поведінковий компонент професійної рефлексії

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

Зазначені вище три компоненти об'єднують одне психологічне утворення – професійна рефлексія (рис. 1.4). Спочатку вся навчально-пізнавальна й виховна система працює на розвиток професійної рефлексії, а в результаті, високорозвинена професійна рефлексія стимулює розвиток кожного компонента окремо та саморозвиток особистості студента як майбутнього професіонала в цілому.

Саморозвиток майбутнього психолога

Професійна рефлексія

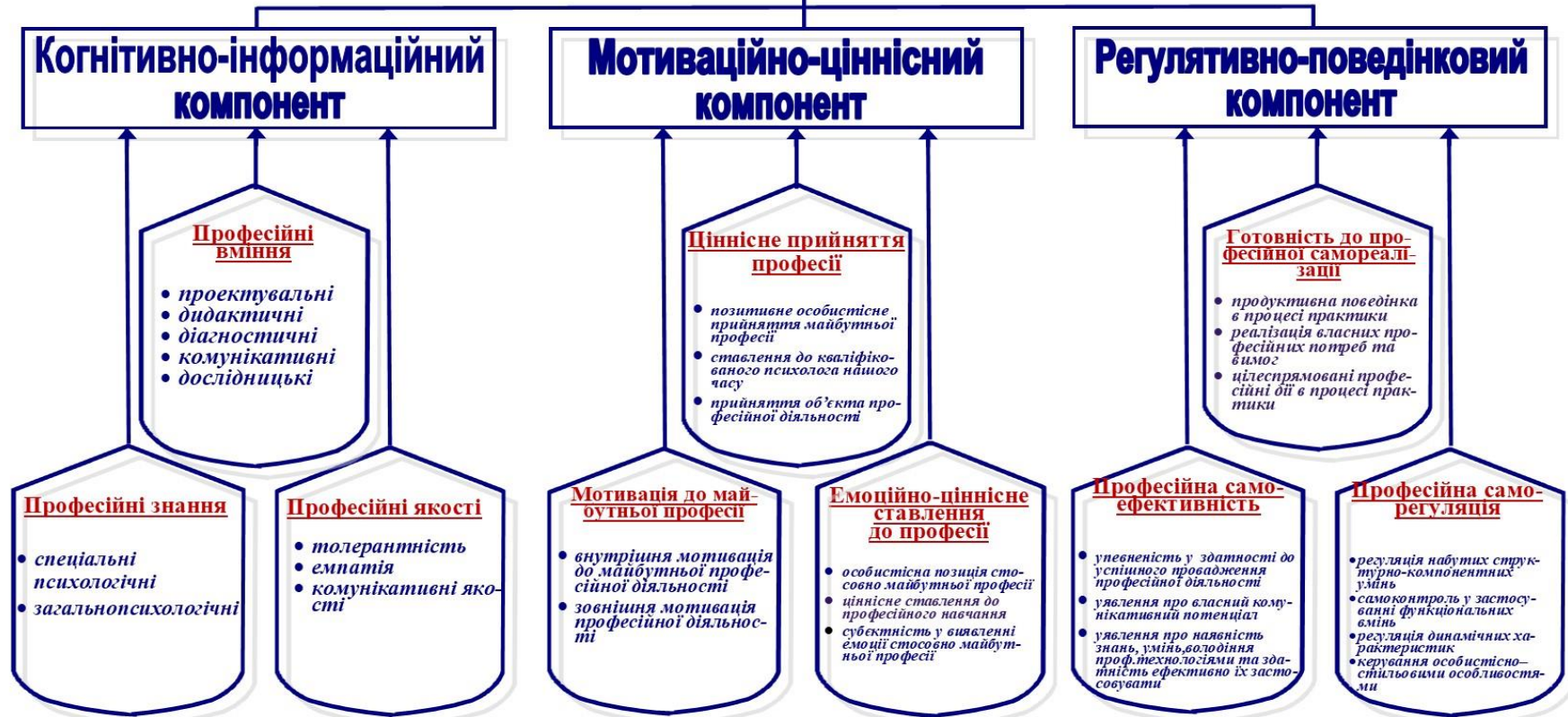


Рис. 1.4 Модель професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

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

- рефлексія є необхідним компонентом у психограмі багатьох професій, зокрема тих, які належать до сфери міжособистісних взаємин та спільної діяльності. На думку багатьох вчених, саме від неї залежить успішність в оволодінні та виконанні людиною професійної діяльності;

- у результаті вивчення наукових доробків низки науковців щодо трактування поняття «професійна рефлексія», ми сформулювали власне визначення цього терміна [75];

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

- формування професійної рефлексії у майбутніх психологів є складним і цілісним процесом, тому для забезпечення його ефективності та результативності, ми розробили модель професійної рефлексії майбутніх психологів. Вона включає в себе три компоненти, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий. Ми вважаємо, що розвиваючи зазначені компоненти, можна досягти високого рівня розвитку професійної рефлексії, яка буде стимулювати професійний саморозвиток майбутніх психологів.

Висновки до першого розділу

Таким чином, проведений теоретичний аналіз філософської та психолого-педагогічної наукової літератури показав, що саморозвиток є саморухом особистості, інтеграцією соціального і особистісного, процесом свідомого формування людини як особистості. У свою чергу, професійний

саморозвиток є важливою умовою успішного професійного становлення фахівця і являє собою безперервний, свідомий, цілеспрямований процес набуття професійних знань, умінь, професійно-важливих якостей та здібностей, що є умовою активізації майстерності й досвіду з метою особистісного та професійного самовдосконалення.

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

Більшість психологів робили акцент на проблемі розвитку професійної рефлексії юнаків саме під час навчання у ЗВО. За результатами вивчення наукових праць було констатовано, що поняття «професійна рефлексія» має таке змістове навантаження: це інтегральне, динамічне утворення, яке спрямоване на розвиток можливостей власного «Я» та сприяє успішності професійної діяльності особистості; важливий складник індивідуального ресурсу особистості, що стимулює розвиток професійних знань, нахилів, мотивів, компетенцій та сприяє професійній ідентичності майбутнього фахівця. Враховуючи наукові позиції вчених, було сформульовано власне визначення цього терміну. Узагальнивши наукові погляди низки дослідників

було виділено компоненти професійної рефлексії, а саме: когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний, регулятивно-поведінковий. Крім того до кожного компонента були виокремлені та обгрунтовані складники. До когнітивно-інформаційного компонента належать професійні знання, професійні якості, професійні вміння. Мотиваційно-ціннісний – включає в себе професійну мотивацію, емоційно-ціннісне ставлення до професії, ціннісне прийняття професії. Регулятивно-поведінковий – містить професійну саморегуляцію, професійну самоефективність, готовність до самореалізації в професійній діяльності. На підставі виокремлених структурних компонентів було сконструйовано модель професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

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

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

2.1. Психодіагностичне вивчення професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів

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

Констатувальний експеримент було організовано на базі таких закладів вищої освіти як: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка, Рівненський гуманітарний університет. Вибіркова сукупність досліджуваних склала 186 осіб (майбутніх психологів II-IV курсів).

У цілому дослідження компонентів професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів здійснювалось за допомогою валідних та надійних психологічних методів. Добираючи їх, ми проаналізували наявний досвід теоретичних та емпіричних досліджень присвячених професійній рефлексії та саморозвитку [123]. Також відбувався аналіз процесів і продуктів діяльності студентів. Використовувались кількісний та якісний методи обробки даних.

Констатувальний експеримент проводився упродовж 2014 – 2018 рр. у декілька етапів, а саме:

перший етап дослідження – підготовчий: було визначено проблему, сформульовано мету, завдання та гіпотезу; розроблено та підготовлено методики і процедуру дослідження психологічних особливостей професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів; зроблено теоретичний аналіз саморозвитку особистості, виокремлено його психологічні механізми; проаналізовано рефлексію як механізм саморозвитку особистості юнацького віку; досліджено професійну рефлексію в контексті особистісного розвитку та саморозвитку майбутніх психологів та розроблено і обґрунтовано її модель, яка включає когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти.

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

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

та саморозвитку майбутніх психологів та довести наявність взаємозв'язку між ними.

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

Тест «Готовність до саморозвитку» автор В. Павлов [131]. Цей тест був використаний нами з метою дослідження готовності до саморозвитку майбутніх психологів. Він досить цілісно дав змогу робити висновки щодо рівня допитливості майбутніх психологів, їх амбітності, віри в себе, готовності змінюватись, пізнавати себе, точніше формувати та розвивати власні якості та особистість у цілому. Саме через поєднання готовності пізнавати себе та готовності до самовдосконалення ми мали змогу визначити наскільки майбутні психологи здатні до подальшого саморозвитку (Див. додаток А).

Методика «Діагностика рівня саморозвитку» (авт. Л. Бережнова) [150]. За допомогою значеної методики ми мали на меті дослідити прагнення майбутніх психологів до саморозвитку. Методика дала можливість діагностувати рівень стремління студентів до саморозвитку, самооцінку власних якостей, які сприяють саморозвитку, здійснити оцінку можливості реалізації себе в професійній діяльності (Див. додаток Б).

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

Метод експертних оцінок [46]. Зазначений метод був використаний з метою визначення рівня професійних знань майбутніх психологів, на якому рівні досліджувані володіють загальнопсихологічними та спеціальними психологічними знаннями. Зазначений метод дозволив нам з'ясувати наскільки сформовані у студентів система знань, відомостей і фактів із психології, «психологічний світогляд»; навички і вміння практичної роботи, рівень володіння набором технік, технологій та професійних дій.

Наступним кроком у нашій роботі стало вивчення професійних якостей студентів. Ми виокремили найбільш актуальні для експерименту професійно важливі якості, а саме: комунікативні, емпатія і толерантність, для цього було використано тест-опитувальник «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» (авт. С. Нужнова) [126]. Метою опитувальника є оцінка рівня вияву комунікативних якостей та толерантності. Показники, отримані в результаті проведення зазначеного тесту-опитувальника допомогли оцінити пластичність, гнучкість у спілкуванні та схильність студентів до взаємодії з людьми, їхню здатність дослухатись до думки інших, з повагою та розумінням ставитись до їх поглядів і звичок (Див. додаток В)

Для визначення рівня емпатії, ми використали методику «Діагностика рівня емпатії» (авт. І. Юсупов) [69]. Метою стало дослідження здатності майбутніх психологів ставити себе на місце інших людей, проявляти емоційну чуйність до їх переживань. За допомогою цієї методики ми з'ясували загальний рівень емпатійності студентів, наскільки вони чутливі до потреб і проблем оточуючих, душевні, товариські та здатні до співпереживання (Див. додаток Г).

Ще одним із ключових складників професійної рефлексії, які сприяють підвищенню рівня професіоналізму майбутніх психологів є професійні вміння. Для їх вивчення нами була використана методика «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» [73]. Метою застосування цієї методики стало визначення рівнів оволодіння професійними вміннями майбутніми психологами та визначення їх здатності оцінювати себе.

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

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

На початковому етапі дослідження з метою діагностики мотивації до майбутньої професії була застосована методика «Мотивація професійної діяльності» (авт. К. Замфір, модиф., адапт. А. Реан) [151]. Мета зазначеної методики спрямована на виявлення мотивації професійної діяльності. Вона дала нам можливість визначити, які мотиви (внутрішні чи зовнішні) переважають у майбутніх психологів. Якщо для особистості значуща саме професійна діяльність, то це свідчить про переважання внутрішніх мотивів. У разі прагнення людини до задоволення таких потреб як висока заробітна плата, соціальний престиж тощо, то домінують зовнішні мотиви. Спираючись на отримані результати ми визначили мотиваційні комплекси притаманні досліджуваним, вони презентовані співвідношенням між собою трьох видів мотивації – внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ). Найбільш сприятливим є комплекс $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$, найгіршим є наступне співвідношення $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$. Під час аналізу даних, особливу інтерпретаційну цінність для нас мав не лише тип мотиваційного комплексу, а й те, наскільки сильно один тип мотивації переважає над іншим (Див. додаток Д).

Емоційно-ціннісне ставлення майбутніх психологів до професії ми досліджували за допомогою опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів (авт. У. Родигіна) [153]. Мета: виявлення емоцій, які переважають у ставленні до професійної діяльності в

досліджуваних та констатація того, як вони ставляться до професійного навчання, чи планують своє професійне майбутнє, чи співвідносять вимоги професії та власні можливості. За результатами методики ми визначили активну чи пасивну позицію займають майбутні психологи стосовно професії, позитивні чи негативні емоції переважають у ставленні до неї (Див. додаток Е).

Наступним етапом нашої роботи було дослідження такого складника як ціннісне прийняття професії, для цього ми застосували проєктивний метод «Колірний тест ставлень» (авт. Є. Бажин та О. Еткінд) [10]. Метою застосування цього тесту було вивчення емоційних ставлень особистості до значущих людей та об'єктів. Його методичною основою є колірно-асоціативний експеримент. Він базується на припущенні про те, що невербальні ставлення до значущих інших і до самого себе віддзеркалюються в колірних асоціаціях щодо них. Цей метод дав можливість вивчити емоційні ставлення майбутніх психологів до значимих для нашого дослідження об'єктів, а саме: «професія психолог», «типовий психолог нашого часу» та «клієнт» (Див. додаток Є).

Четвертий методичний блок було укомплектовано для вивчення регулятивно-поведінкового компонента. Він містив такі складники, як професійна саморегуляція, самоефективність, самореалізація. Для їх вивчення ми підібрали психодіагностичний інструментарій.

Для вивчення професійної саморегуляції майбутніх психологів, ми застосували методику «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький) [129]. Метою цієї методики є визначення рівня сформованості саморегуляції майбутніх психологів. Під час аналізу даних отриманих за цією методикою нам вдалось дослідити функціональні властивості саморегуляції студентів (упорядкованість, стійкість, деталізація, практичність), динамічні властивості (впевненість, ініціативність, обережність, пластичність), особистісно-стильові властивості (критичність, автономність, відповідальність), структурно-компонентні (цілеспрямованість,

утримання мети, аналіз та моделювання умов, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів та їх корекція) (Див. додаток Ж).

Наступний складник досліджуваного компонента – професійна самоефективність. Для її вивчення було обрано тест визначення рівня самоефективності (авт. М. Шеєр та Дж. Маддукс, адапт. А. Бояринцевої) [127]. Його метою є визначення рівня суб'єктивної оцінки досліджуваним свого потенціалу в сфері предметної діяльності та спілкування, якими він може реально скористатися. За допомогою цього методу ми змогли оцінити наскільки майбутні психологи усвідомлюють свою здатність до кваліфікованого застосування професійно важливих якостей, які уявлення мають стосовно власного комунікативного потенціалу і наявних знань та умінь. Чим вищим рівнем самоефективності володіє майбутній психолог тим кращих професійних результатів він зможе досягти (Див. додаток З).

Методика «Тип та рівень професійної самореалізації» була розроблена О. Гавриловою (модиф. А. Іващенко) з метою визначення типу професійної самореалізації суб'єкта професійної діяльності незалежно від віку, трудового стажу, освіти, кар'єрного рівня фахівця [44; 73]. Для досягнення цілей нашого дослідження, зокрема, визначення рівня готовності до професійної самореалізації студентів майбутніх психологів під час проходження навчальної практики, зазначена методика була адаптована шляхом модифікації деяких тверджень з метою чіткого усвідомлення та глибшого їх сприйняття студентами.

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

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

2.2. Специфіка саморозвитку та особливості професійної рефлексії майбутніх психологів

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

Таблиця 2.1

Кількісні показники готовності до саморозвитку майбутніх психологів

n = 186

| Рівні розвитку | Високий | Середній | | Низький |
|----------------|----------------------------|--------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| | Хочу пізнавати себе і можу | Можу самовдосконалюватись, але | Хочу знати себе, але не | Не хочу знати себе і не можу |

| | самовдосконалюва тись | не хочу знати себе | можу себе змінювати | змінювати ся |
|-----|--------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------|
| Абс | 40 | 47 | 96 | 3 |
| % | 21,51 | 25,27 | 51,61 | 1,61 |

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

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

Низький рівень саморозвитку продемонстрували 1,61% студентів, які не прагнуть постійно працювати над собою, як правило, у них майже відсутнє усвідомлене ставлення та слабо виявляється мотивація до професійного саморозвитку, їм заважають у цьому надмірна самовпевненість, також перешкоди вони вбачають у несприятливих обставинах, нерідко причиною є страх невдачі.

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

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

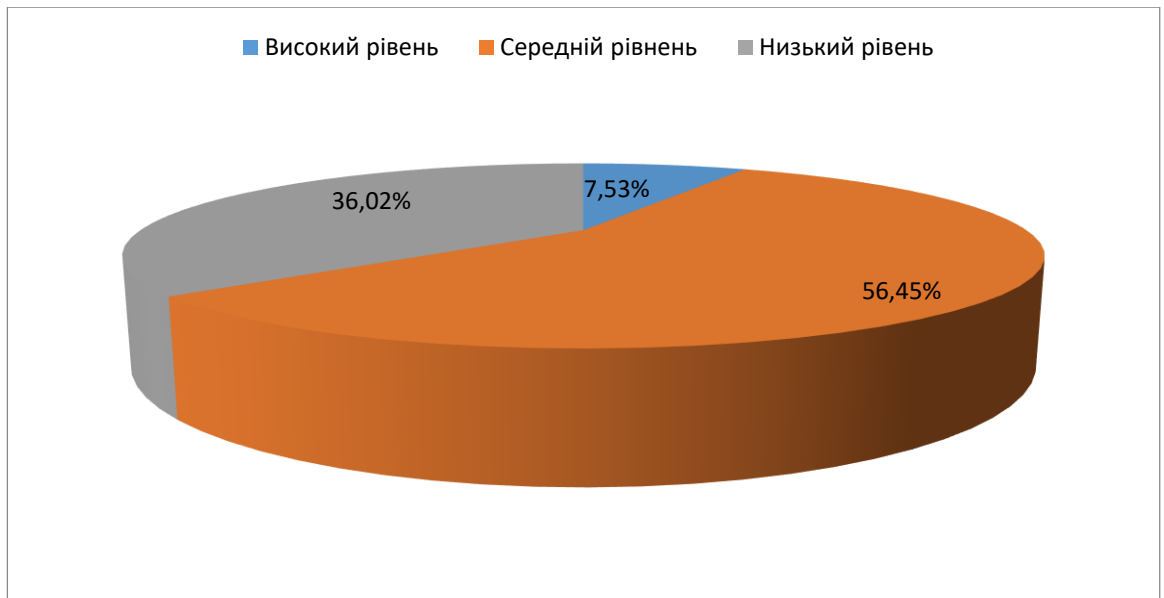


Рис. 2.1. Кількісні показники рівнів саморозвитку майбутніх психологів.

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

Середній рівень констатовано у 56,45% студентів. Ці майбутні психологи впевнені в собі як у професіоналах. Вони прагнуть досягати рівноваги між вимогами професії та рівнем своєї фахової компетентності. Для них властива як внутрішня, так і зовнішня мотивація до навчальної й професійної діяльності; намагаються самовдосконалюватись, розвивати професійно значущі якості необхідні для професійної діяльності, проте їм

важливі не лише знання, а й хороші оцінки та матеріальна складова, тому їх активність щодо самоосвіти досить ситуативна. Досліджувані націлені на рефлексивний аналіз власної діяльності та прагнуть знаходити шляхи виходу зі складних ситуацій. Вірять у те, що здатні контролювати свою професійну поведінку, реалістично налаштовані, що обумовлює прагнення до самореалізації в професії. Для більшості з них властива низька самооцінка результату навчальної та професійної діяльності, що у поєднанні з високою оцінкою власного потенціалу сприяє їх професійному саморозвитку.

Низький рівень саморозвитку діагностовано у 36,02% досліджуваних. Вони невпевнені у правильності вибору професії. У професійному навчанні можуть бути надто самовпевненими, перебільшуючи свою професійну обізнаність і применшуючи власні недоліки. У них слабка мотивація до навчання та прагнення до професійного самовдосконалення, їм не цікаво отримувати нову інформацію, знання і практичний досвід, у діяльності обмежене прагнення до вирішення професійних завдань та подолання труднощів. Ці студенти перебувають у стані пошуку життєвих та професійних цілей і мотивів, намагаються уникати невдач і це обумовлює зниження потреби в досягненні успіху в професійній діяльності.

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

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

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

Рівні та показники сформованості професійного саморозвитку майбутніх психологів:

Високий рівень. Майбутні психологи прагнуть до все глибшого самопізнання, занурення у свій внутрішній світ, аналізують власні вчинки та переживання, намагаються оцінювати свої переваги та недоліки та усвідомлювати їх. Постійно оновлюють та удосконалюють вже існуючі знання, уміння, навички з метою набуття професіоналізму, здатні організувати процес самоосвіти та раціонально його планувати. У досліджуваних сильна внутрішня мотивація до отримання знань зі спеціальності та практичних навичок роботи. Свідомо оцінюють свої потенційні професійні можливості, вірять у себе як у майбутнього психолога. Вони вміють співставляти вимоги професії й індивідуальні особливості власної особистості, рівень знань, сформованих умінь та навичок, прагнуть досягти самодостатності в майбутній професії. Задоволені своїм професійним вибором, свідомо прагнуть підвищувати професійну компетентність, розвивати професійно значущі вміння та якості, які сприятимуть успіху в професійній діяльності, ставлять професійні цілі та визначають методи їх досягнення, докладають максимальних зусиль, щоб наблизитись до ідеалу.

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

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

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

Таким чином, спираючись на вище зазначене, ми вважаємо, що *саморозвиток майбутніх психологів – це усвідомлений, відрефлексований і*

керований процес, який базується на їх прагненні до все глибшого пізнання себе, суб'єктивній зацікавленості професією, вмотивованості до набуття фахових компетентностей, стремлінні займатися самоосвітою, потребі у професійному самовдосконаленні та самоздійсненні.

Оскільки, на нашу думку, одним із важливих механізмів професійного саморозвитку майбутніх психологів є професійна рефлексія, адже саме вона дає можливість проаналізувати та співвіднести власні можливості з вимогами обраної професії, на наступному етапі роботи було здійснено психодіагностичне дослідження її структурних компонентів. Спочатку відбулося вивчення когнітивно-інформаційного компонента професійної рефлексії, зокрема таких його складників як професійні знання, професійні якості та професійні вміння. Досить важливий складник, який ми вивчали – професійні знання майбутніх психологів, оскільки однією з головних умов саморозвитку в юнацькому віці є знання, які вони здобувають у закладі вищої освіти. Ми досліджували загальнопсихологічні знання та спеціальні психологічні знання, для цього використали метод експертних оцінок. За результатами проведення останнього було визначено рівень професійних знань майбутніх психологів (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Кількісні показники рівня професійних знань майбутніх психологів

n = 186

| Професійні знання | Рівень професійних знань | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| загальнопсихологічні | 61 | 32,80 | 95 | 51,07 | 30 | 16,13 |
| спеціальні психологічні | 44 | 23,65 | 110 | 59,14 | 32 | 17,20 |

Результати моніторингу професійних знань майбутніх психологів показали *високий рівень* загальнопсихологічних знань у 32,80%

досліджуваних, це є свідченням того, що вони володіють знаннями про особливості розвитку психіки та свідомості, пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової сфери й індивідуально-психологічних властивостей та здібностей особистості. Високим рівнем спеціальних психологічних знань володіють 23,65% опитаних. Ці студенти глибоко зорієнтовані на використання психологічних закономірностей адаптації та соціалізації особистості у процесі навчання і виховання, здатні виокремлювати психологічні особливості професійної діяльності фахівця в сучасних умовах, спрямовані на застосування в майбутньому інноваційних психотехнік підтримки, допомоги й управління іншими тощо.

Водночас *середній рівень* загальнопсихологічних знань властивий 51,07% досліджуваних. Ці студенти орієнтуються в основних класичних концепціях, зокрема, це стосується регуляторних, емоційних, пізнавальних процесів та розвитку психіки. Однак інколи не здатні пред'являти чітку інтерпретацію базових понять, у них виникають труднощі під час аналізу сучасних наукових підходів. Середній рівень спеціальних психологічних знань мають 59,14% респондентів, ці студенти орієнтуються в психологічних особливостях процесів навчання та виховання учнів, психологічних аспектах соціального та особистісного розвитку людини як суб'єкта праці. Разом з тим деколи виникають труднощі під час аналізу специфіки управлінської діяльності.

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

Таким чином, згідно проведеного нами якісного аналізу, отримані результати показують, що серед майбутніх психологів переважає середній

рівень володіння загальнопсихологічними і спеціальними психологічними знаннями. Однак більше однієї десятої частини студентів мають низький рівень цих знань. За нашим розумінням, це пов'язано з недооцінкою студентами значущості теоретичних знань та формальним ставленням до їх отримання, наявністю прогалин або ж відсутністю взаємозв'язку між знаннями й індивідуальним досвідом.

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

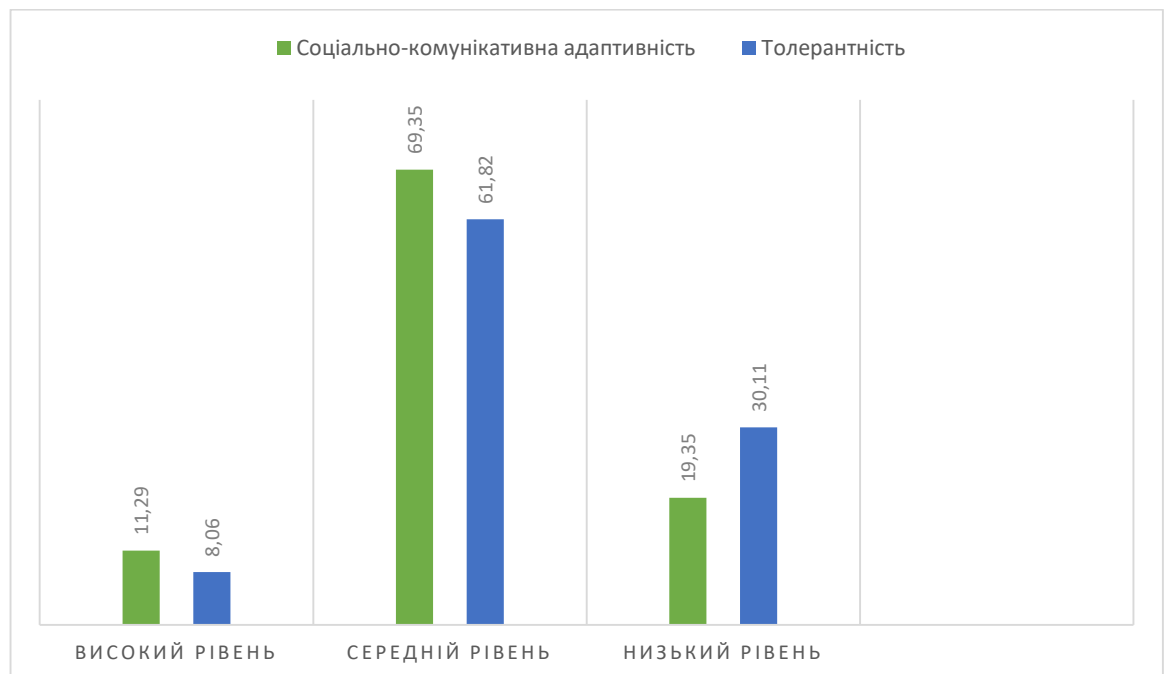


Рис. 2.2. Кількісні показники рівнів соціально-комунікативної адаптивності та толерантності майбутніх психологів

Результати за цим тестом-опитувальником дозволили визначити, що *високий рівень* соціально-комунікативної адаптивності виявлено 11,29%

студентів. Вони досить пластичні, гнучкі у спілкуванні, можуть взаємодіяти з різними людьми, з легкістю адаптуються до змінних обставин. Водночас високий рівень толерантності було виявлено у 8,06% опитуваних. Ці досліджувані можуть сприймати спокійно, без агресії думки і позиції інших, навіть, якщо ті відрізняються від їхніх, терпимі до чужого способу життя, поведінки, звичаїв та ідей, згладжують неприємні враження у разі зіткнення інтересів.

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

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

Отже, в процесі діагностики було виявлено, що показники студентів, які мають високий рівень соціально-комунікативної адаптивності та толерантності, становлять лише одну десяту від вибіркової сукупності,

натомість переважають майбутні психологи із середнім рівнем соціально-комунікативної адаптивності та толерантності. Проте майже чверть досліджуваних мають низькі показники соціально комунікативної адаптивності. Ми вважаємо, що це пов'язано з тим, що студенти сумніваються у собі та власних можливостях, а тому їм складно налагоджувати комунікативну взаємодію з людьми. У випадку із толерантністю, третя частина досліджуваних має низькі показники. На нашу думку, найбільше труднощів у них виникає через певну необізнаність, сором'язливість або ж непевненість у собі під час вибудовування міжособистісної взаємодії.

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

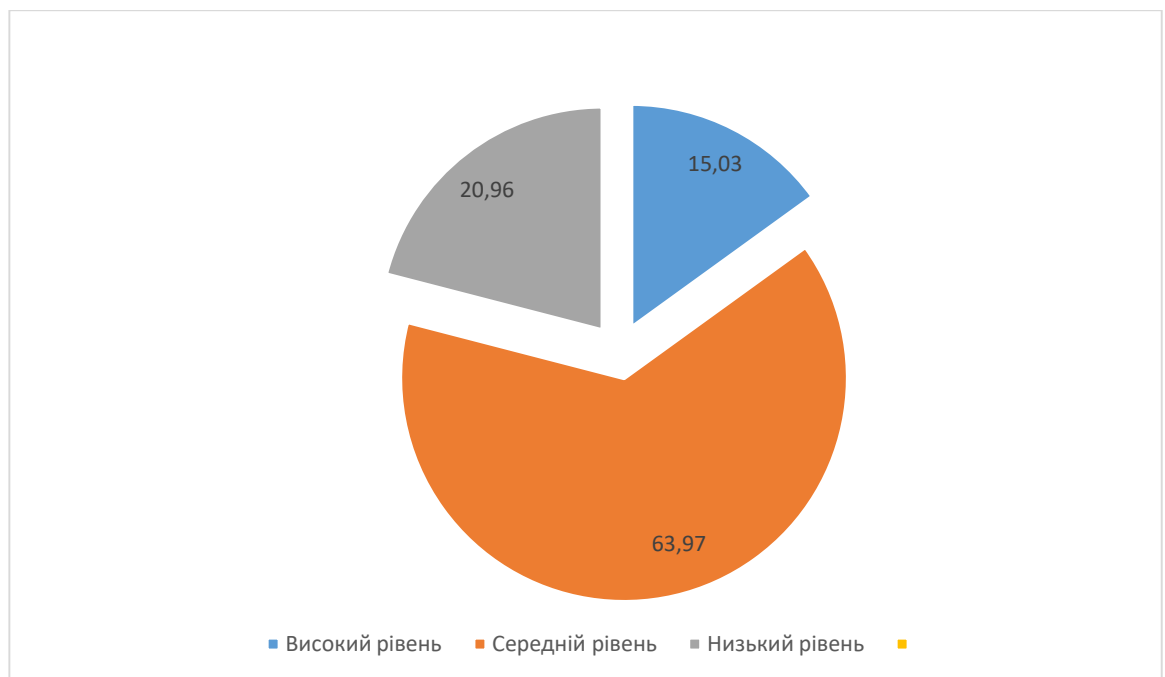


Рис. 2.3. Кількісні показники рівня емпатії майбутніх психологів

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

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

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

Тож, спираючись на результати отримані під час психодіагностики, можна підсумувати, що майбутніх психологів із високим рівнем емпатії всього одна десята частина, а от із середнім переважаюча більшість, що сигналізує про те, що досліджувані здатні емоційно прийняти іншу людину з усіма її думками та почуттями, пізнати її внутрішній світ та взаємодіяти з нею, при цьому не даючи порушувати особисті межі. Студентам із низьким рівнем емпатії складно бути корисними для оточуючих та уважними до них. За нашою позицією, низькі показники пов'язані з труднощами у наданні допомоги іншим, адже ці майбутні психологи не хочуть помічати переживання та наміри співрозмовника і турбуються більше про задоволення власних потреб.

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

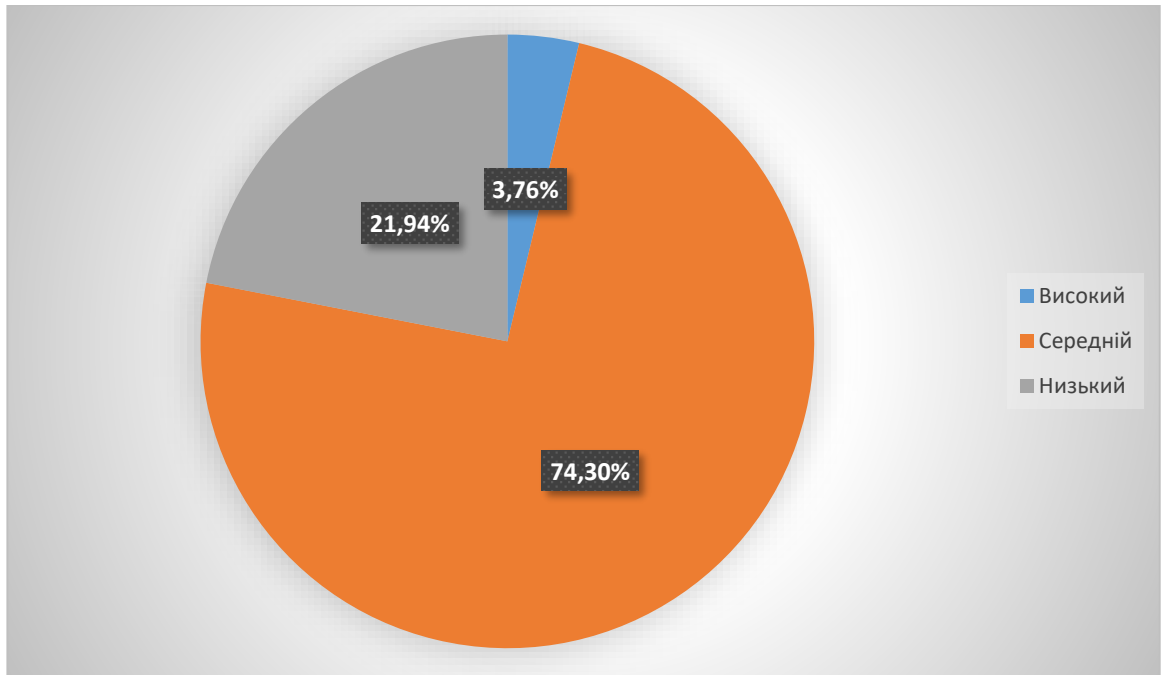


Рис. 2.4. Кількісні показники рівня професійних умінь майбутніх психологів

Результати дослідження свідчать, що 3,76% майбутніх психологів мають *високий рівень* професійних вмінь. Вони здатні швидко налагоджувати конструктивний контакт з людьми та встановлювати емпатійні зв'язки з ними, майстерно володіють комунікативними техніками впливу на людей; вміють методично правильно проводити психодіагностичні методики, здійснювати якісну інтерпретацію результатів психодіагностики; спроможні правильно визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи її подолання через постановку низки завдань, аналізувати та узагальнювати отриманий у результаті дослідження матеріал і формулювати висновки; можуть передавати іншим знання, отримані в процесі професійного навчання та власного досвіду, вміло використовують у своїй роботі інтернет ресурси, мультимедіа тощо; вміють чітко ставити мету й завдання майбутньої професійної діяльності, планувати її, прораховувати результати та передбачати наслідки власних дій.

Переважаюча більшість майбутніх психологів мають *середній рівень* професійних вмінь – 74,30%. Вони легко вступають у контакт з різними людьми, вибудовують діалог, проте не до кінця здатні оволодіти техніками

вербального та невербального спілкування; водночас можуть чітко та правильно організувати і провести психодіагностику, хоча інтерпретація результатів ще викликає незначні труднощі; уміють визначати сферу діяльності, обирати тему, методи психологічного дослідження, послідовність проведення останнього, збирати необхідну інформацію, втім інколи складнощі пов'язані з аналізом та узагальненням отриманих матеріалів; при цьому володіють умінням навчати інших, користуватися власними резервними можливостями, відкривати свої позитивні сторони, організовувати процес власної самопомоги, проте не завжди технічно правильно застосовують інноваційні технології в процесі організації навчання; можуть планувати власну професійну діяльність, хоча у процесі реалізації запланованого ще можуть виникати деякі труднощі.

Низький рівень професійних вмінь продемонстрували 21,94% досліджуваних, це є показником того, що у майбутнього психолога не досконалі компетентності в майбутній професійній діяльності, але він може налагоджувати контакти з різними людьми та прагне знаходити індивідуальний підхід до них; йому досить важко обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням, а в наступному розгорнуто інтерпретувати одержані якісні показники; складно визначати проблему, мету і завдання дослідження, формулювати тему та добирати методи вивчення якостей і поведінки клієнтів; недостатньо знань і досвіду, щоб підвищувати компетенції інших у складних ситуаціях; він може ставити цілі своєї майбутньої професійної діяльності, проте не прагне досягати їх.

Отже, нами було констатовано, що більшість майбутніх психологів на середньому рівні володіють дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними та проектувальними вміннями. Здебільшого, у студентів складнощі виникають з володінням комунікативними техніками, багато труднощів на етапі інтерпретації результатів психодіагностичних методик, з аналізом та узагальненням результатів психологічних досліджень, студенти припускаються помилок під час підбору та застосування

інноваційних технологій у процесі організації навчання, проблеми виникають і на шляху досягнення професійних цілей. За нашим розумінням, це може бути пов'язано зі слабкою мотивацією до оволодіння професією, прогалинами у теоретичних знаннях та практичній діяльності.

Таким чином, результати отримані за цим компонентом, свідчать про те, що майбутні психологи не завжди усвідомлюють вимоги до фахівця в обраній професії, збагачують власні знання, удосконалюють професійні якості та вміння потрібні для ефективної професійної діяльності, а це дещо заважає розвитку їх професійної рефлексії.

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

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

Таблиця 2.3

**Кількісні показники мотивації до професійної діяльності у
майбутніх психологів**

n = 186

| Мотивація до професійної діяльності. | | | | | |
|---------------------------------------|-------|---|-------|---------------------------------------|-------|
| Типи мотиваційного комплексу | | | | | |
| Позитивний (високий рівень мотивації) | | Оптимальний (середній рівень мотивації) | | Негативний (низький рівень мотивації) | |
| Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| 19 | 10,22 | 104 | 55,91 | 63 | 33,87 |

З табл. 2.3 видно, що в майбутніх психологів *високий рівень* мотивації виявлено у невеликої за обсягом кількості осіб, а саме позитивний

мотиваційний комплекс (ВМ (внутрішня мотивація) > ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) > ЗНМ (зовнішня негативна мотивація)) діагностовано лише у 10,22% майбутніх психологів, у них переважає внутрішня мотивація (ВМ) над зовнішньою позитивною (ЗПМ) та зовнішньою негативною (ЗНМ). Їх цікавить професійна діяльність сама по собі, а не зовнішні заохочення чи винагороди за досягнення в ній. Досліджувані зацікавлені в якісному, компетентному оволодінні професією, прагнуть навчатись та отримувати професійні знання, все це стимулює активізацію пізнавальних процесів і сприяє зростанню креативності й творчого потенціалу. Наприклад, Юлія Л. (19,5 р.) відзначила: *«Мені подобається професія психолог, у мене все класно у навчанні виходить та легко даються практичні випробування, я хотіла б бути найкращою».*

Водночас у 55,91% студентів констатовано *середній рівень* мотивації до професії, точніше оптимальний мотиваційний комплекс (ВМ = ЗПМ > ЗНМ). У них внутрішня мотивація та зовнішня позитивна мотивація є рівнозначними і домінують над зовнішньою негативною мотивацією. Такі досліджувані гарно навчаються, прагнуть розвиватись у професії заради того, щоб отримувати схвалення від інших, їм важливо одержувати стипендію та усвідомлювати, що обрана професія є престижною та затребуваною в суспільстві. Наприклад, Юрій М. (20,1 р.) зазначив: *«Я вважаю, що психолог – це професія доволі престижна, всі тебе поважають. Я стараюсь добре вчитися, бо і стипендію отримувати треба, і знання знадобляться у майбутньому».*

Значний відсоток студентів, 33,87%, мають *низький рівень* мотивації до професії, негативний мотиваційний комплекс (ЗНМ > ЗПМ > ВМ). У цих досліджуваних зовнішня негативна мотивація переважає над зовнішньою позитивною та внутрішньою мотивацією. Як наслідок, успішність у них низька, їм властиве слабе прагнення до особистісного розвитку та набуття компетенцій в обраній професії, майже відсутній внутрішній стимул до допомоги іншим людям, страх критики та покарання сприяють зростанню напруги й спонтанності і зниженню креативності. Наприклад, Оксана О. (19,8

р.) відзначила наступне: «*Не хочу я бути психологом, я навчаюсь тільки для того, щоб від батька на горіхи не отримати*».

Отже, результати якісного аналізу засвідчили, що лише десята частина досліджуваних мають високий рівень мотивації до професії, отримують задоволення від самого процесу оволодіння обраною професією, натомість більше половини майбутніх психологів продемонстрували середній рівень мотивації до професії. На нашу думку це пов'язано з тим, що поставлені професійні завдання вони виконують з метою отримання матеріальних бонусів, похвали, визнання. Разом з тим, у третій частині студентів констатовано низький рівень. Ці показники вказують на те, що для останніх основним мотивуючим фактором є бажання уникнути покарання та осуду.

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

Таблиця 2.4

Кількісні показники ідентичності майбутніх психологів

$n = 186$

| Показники професійної ідентичності майбутніх психологів | | | | | | |
|---|--------------------|------------|-----------|---------------------|-----------|---------|
| | Переважаючі емоції | | | Показник активності | | |
| | Позитивні | нейтральні | негативні | Активна | нейтральн | пасивна |
| Абс. | 82 | 60 | 44 | 83 | 56 | 47 |
| % | 44,08 | 32,26 | 23,65 | 44,62 | 30,11 | 25,27 |

Згідно з кількісними даними експериментального дослідження у 44,08% майбутніх психологів переважають *позитивні емоції* стосовно обраної професії, яка цілком задовольняє їх, вони ідентифіковані в ній. Саме в ній досліджувані вбачають своє покликання та способи особистісної і професійної самореалізації. Водночас 44,62% студентів мають активну особистісну позицію стосовно реалізації себе у професії та житті, прораховують власне майбутнє так, щоб успішно працювати психологом, ставлять нові цілі й

досягають їх. Намагаються не втрачати жодної нагоди отримати досвід практичної психологічної діяльності, відвідують семінари, фестивалі, тренінги, активно читають додаткову психологічну літературу, застосовуючи самостійно набуті знання під час виробничих практик.

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

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

Таким чином, як показали кількісні дані, майже половина опитаних майбутніх психологів повністю задоволені обраною професією та прагнуть розвиватися в ній. Третина досліджуваних ставляться до професії нейтрально, однак є й студенти (четверта частина), які розчаровані в обраній професії та не вбачають в ній перспектив, ці показники вказують на те, що вони не зовсім визначились чи готові працювати за спеціальністю. Дещо схожі результати ми отримали стосовно особистісної позиції майбутніх психологів, половина досліджуваних планують і після навчання розвиватись у відповідних обраній професії сферах. Ми вважаємо, саме тому ці досліджувані активно вивчають психологію і здобувають практичний досвід. Третя частина респондентів мають нейтральну позицію, ще не визначились чи працюватимуть за

професією і чверть студентів продемонстрували пасивну позицію стосовно обраної спеціальності. За нашою позицією, причиною такого ставлення є відсутність у них прагнення працювати психологами й розвиватись у цьому напрямку.

З метою вивчення ціннісного прийняття професії ми обрали проективну методику «Колірний тест ставлень» (авт. Є. Бажин, О. Еткінд) (див. рис. 2.5)

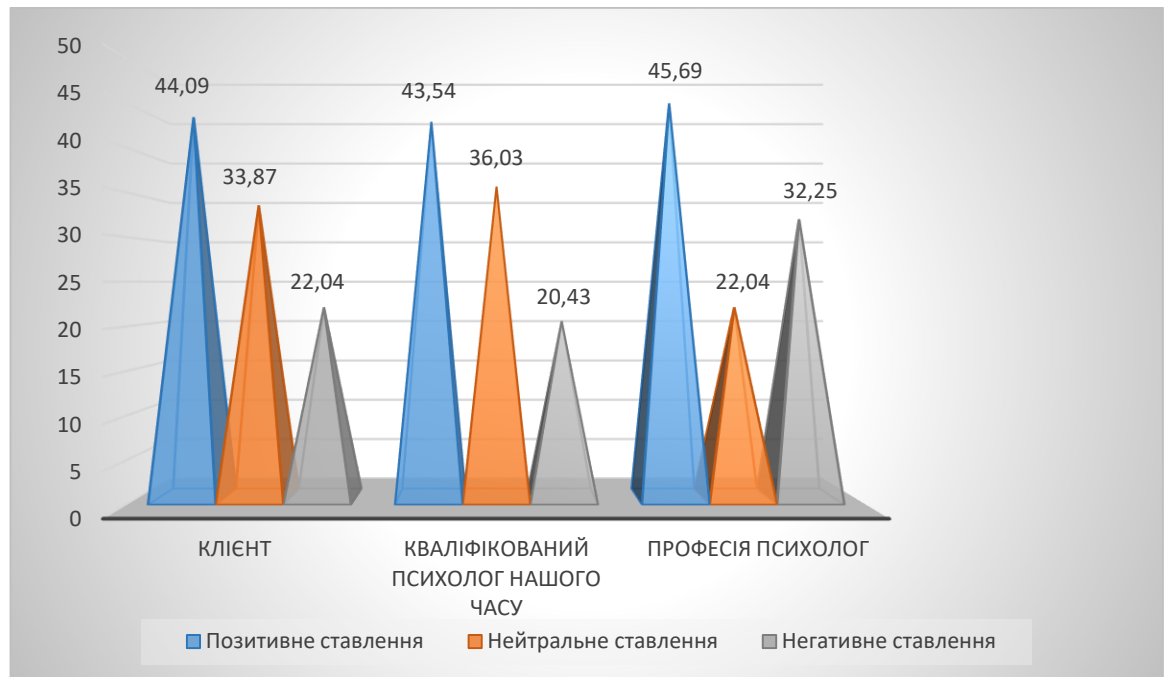


Рис. 2.5. Кількісні показники ціннісних ставлень майбутніх психологів до «клієнта», «кваліфікованого психолога нашого часу» та «професії психолог»

За результатами проективної методики до об'єкта професійної діяльності, точніше, клієнта, *позитивно ставляться* 44,09% майбутніх психологів. Для них властиве прагнення отримати практичний досвід роботи з клієнтом, вважають, що лише у тісній взаємодії з ним можна розвиватись та досягати успіху як психолог. Наприклад, Марія К. (20,1 р.) відзначила: *«Я дуже хочу спробувати себе як практикуючий психолог, попрацювати з клієнтом, застосувати нарешті отримані знання»*. Водночас 43,54% студентів мають позитивне ставлення до кваліфікованого психолога нашого часу. Так, Олександр П. (19,8 р.) зазначив: *«Це майстер своєї справи, він здатен встановити контакт з будь-ким, розсудливий, винахідливий, чуйний*

та доброзичливий. Я прагну стати саме таким». І нарешті 45,69% цілком приймають обрану ними професію, прагнуть розвиватись саме в психології. Наприклад, Оксана Л. (20,6 р.) стверджує: «Я щаслива, що обрала спеціальність «Психологія», це моє покликання, найкраща та найдобріша професія у світі».

Нейтральне ставлення до клієнта виявилось у 33,87% майбутніх психологів, вони мисленнєво дистанціюються від майбутнього клієнта, теоретично готові до роботи з ним, але емоційно ні. Наприклад, Марина О. (21,1 р.) висловила: «Якщо чесно, я ніби то все знаю, але боюсь. Що йому казати? Як себе з тим клієнтом вести? А якщо я йому не сподобаюсь, або він мені, що робити?». Разом з тим, 36,03 % респондентів мають нейтральні емоції у ставленні до кваліфікованого психолога нашого часу. *Наприклад, Андрій Р. (20,5 р.) сказав: «Я досить чітко уявляю, який він «кваліфікований психолог нашого часу», але не впевнений, що хочу стати таки і чи потрібно це мені, є більш загальні проблеми».* Нейтральне ставлення до професії було виявлено у 22,04%, *проілюструвати яке можна висловлюванням Маргарити М. (18,9 р.): «Загалом, мені цікаво навчатись на психолога, однак я ще не готова стверджувати, що буду працювати за спеціальністю, тому наразі стараюсь, вчусь, а далі буде видно».*

Негативно до «клієнта» ставляться 22,04% досліджуваних, вони відчують страх та невпевненість, що можуть допомогти йому. В індивідуальній бесіді Юрій П. (18,5 р.) відзначив: «Боюсь я, та й навіщо мені потрібні ці стреси. Незнайома людина, її проблеми, витратити час і сили на їх вирішення – певно, це все не моє». Негативне ставлення до «кваліфікованого психолога нашого часу» діагностовано у 20,43%. *Олена Л. (19,5 р.) описала своє ставлення так: «Люди намагаються уникати цих професійних психологів, вони ж читають тебе як відкриту книгу. А взагалі в нашій країні більше шарлатанів, ніж фахівців».* Вважають, що помилились з вибором професії 32,25 % студентів. *Наприклад, Аліна П. (18,9 р.) прокоментувала це так: «Не буду я психологом, нізащо, до нього всі з проблемами ідуть, а у мене і своїх*

достатньо. В цій професії один негатив. Ти ще маєш розбиратись із чужими бідами».

Отже, з результатів отриманих після проведення проективної методики нами було зроблено висновок, що до об'єкта професійної діяльності четверта частина майбутніх психологів ставляться позитивно, проте недостатня практична компетентність щодо роботи з клієнтом, може породжувати у них страх та невпевненість. До кваліфікованого психолога нашого часу переважаюча більшість студентів також ставиться позитивно, його образ є взірцем та прикладом для наслідування, однак є частина респондентів, які негативно ставляться до кваліфікованого психолога нашого часу, серед головних причин, за нашою позицією, є хибні, негативно забарвлені уявлення про нього. Позитивне особистісне прийняття майбутньої професії прослідковується у більшості досліджуваних, вони прагнуть розвиватись в ній. Однак є студенти, які не приймають свою професію. Вважаємо, що основною причиною такого ставлення є помилка з вибором спеціальності та розчарування в ній.

За нашим переконанням, сформованість цього компонента у майбутніх психологів забезпечуватиме усвідомлення ними своїх професійних мотивів, становлення професійної позиції та засвоєння професійних цінностей, які й будуть орієнтирами для їх успішного саморозвитку.

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

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

Таблиця 2.5

Кількісні показники рівня самоефективності майбутніх психологів

n = 186

| | Самоефективність у предметній сфері | | | Самоефективність у міжособистісному спілкуванні | | |
|------|-------------------------------------|----------|--------|---|----------|---------|
| | Високий | Середній | Низкий | Високий | Середній | Низький |
| Абс. | 12 | 114 | 60 | 9 | 113 | 64 |
| % | 6,45 | 61,29 | 32,26 | 4,84 | 60,75 | 34,41 |

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

Середній рівень самоефективності у предметній діяльності констатовано у 61,29% студентів. Вони свідомо обрали професію та розуміють, що можуть ефективно застосовувати отримані в процесі навчання узагальнені знання, професійні якості, вміння, набутий досвід під час виробничої практики, мають мету та прагнуть її досягти, проте недостатньо впевнені у собі та своїх силах. Разом з тим 60,75% майбутніх психологів мають *середній рівень* самоефективності у міжособистісному спілкуванні. Вони володіють знаннями про стратегії і тактики конструктивного спілкування, хоча при цьому мають сумніви щодо того чи зможуть їх ефективно застосувати на практиці. Також ці респонденти здатні активно пристосовуватися до мінливого соціального середовища, добре встановлюють комунікативні зв'язки з іншими людьми та вміють вербально впливати на них.

Виявлено *низький рівень* самоефективності у предметній діяльності у 32,26% досліджуваних. Вони не впевнені, що психологія це їх покликання. У

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

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

Для вивчення професійної саморегуляції майбутніх психологів ми застосували методику «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» (авт. О. Осницький). Кількісні дані презентовані у гістограмі (див. рис.2.6).

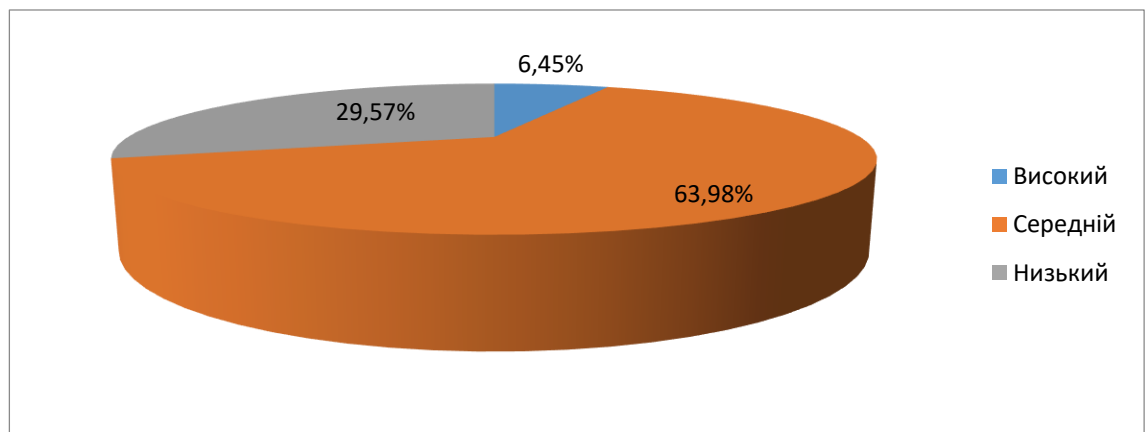


Рис. 2.6. Кількісні показники рівня сформованості саморегуляції діяльності майбутніх психологів.

За результатами методики високий рівень саморегуляції мають 6,45% майбутніх психологів. Ці досліджувані здатні управляти своїми особистісно-стильовими особливостями, тому вони ініціативні та відповідальні; здатні регулювати динамічні характеристики, про що свідчить їх упевненість у собі та своїх силах, психологічно стійкі в регуляції будь-яких видів, у тому числі й практичної діяльності; контролюють власні функціональні вміння, адже їх дії впорядковані, вони схильні до деталізації та практичної реалізації намірів; регулюють структурно-компонентні уміння, оскільки можуть сформулювати мету, утримувати її в свідомості, проаналізувати та змоделювати умови її досягнення у міжособистісних взаємодіях з клієнтом, оцінити результати таких взаємодій і, за потреби, скорегувати їх.

Водночас 63,98% респондентів продемонстрували середній рівень саморегуляції діяльності, це свідчить про те, що вони енергійні, старанні, мають стійке переконання, що можуть якісно виконувати професійну діяльність та свідомо, адекватно регулювати свої дії. Такі майбутні психологи здатні до цілепокладання та планування практичної чи комунікативної діяльності з клієнтом, проте їм складно спрогнозувати наслідки та виробити стратегію досягнення поставленої мети.

Низький рівень саморегуляції діяльності мають 29,57% досліджуваних. Для них властивою є інертність, їм важко усвідомити, що вони несуть відповідальність за свої дії, постійно сумніваються у своїй компетентності, тому їм притаманна ригідність та нестійкість у регуляції власної діяльності, вони намагаються ставити перед собою професійні цілі щодо вирішення складних життєвих ситуацій клієнта, однак їм складно їх утримувати в пам'яті та важко досягти.

Отже, за результатами проведеного якісного аналізу, трохи більше половини майбутніх психологів досягли середнього рівня розвитку саморегуляції діяльності. Як ми вважаємо, ці досліджувані концентрують зусилля на досягненні поставлених цілей, розвивають власні професійні компетенції та вдосконалюють особистісно-ділові якості. Проте, на нашу

думку, здебільшого, проблеми з саморегуляцією виникають через пасивність студентів, безвідповідальність, невпевненість у собі та своїх силах, труднощі з цілепокладанням і розробкою програми дій у роботі з клієнтом.

Для дослідження готовності майбутніх психологів до професійної самореалізації ми використали методику «Тип та рівень професійної самореалізації» (авт. О. Гаврилова, адапт. А. Іващенко). Кількісні дані відображені в діаграмі (див. рис.2.7).

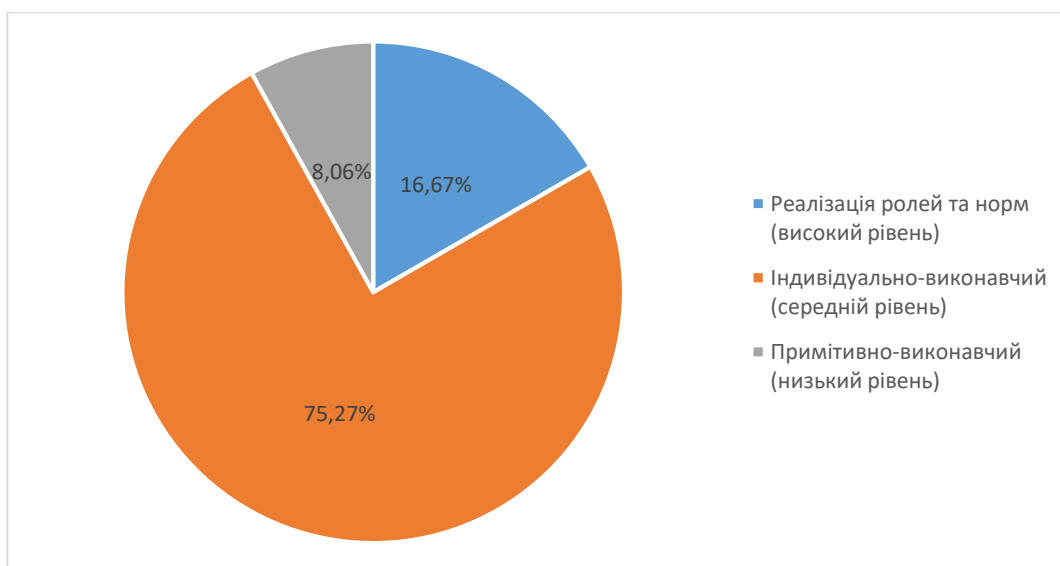


Рис. 2.7 Кількісні показники типу та рівня професійної самореалізації майбутніх психологів

Після проведення діагностики, нами було констатовано, що 16,67% майбутніх психологів мають *високий рівень* професійної самореалізації, який означений як тип реалізації ролей та норм. Такі студенти цілком впевнені у правильності вибору майбутньої професійної діяльності, їх дії під час виробничих практик свідомі та цілеспрямовані, вони повністю розуміють свої рольові позиції у професії, підтримують її принципи і норми, все це сприяє активізації їх прагнення до саморозвитку, зокрема в процесі виконання професійних завдань та отримання жаданого практичного досвіду, вони активні у самовияві щодо навчальної та професійної діяльності, захоплені процесом і результатом роботи на виробничих практиках. Наприклад, Софія Н. (20,2 р.) зазначила: «Я дійсно почувала себе психологом, проходячи останню

практику. Це так важливо безпосередньо працювати з школярами, допомагати їм розібратись у собі, отримувати зворотній зв'язок від них».

Середній рівень професійної самореалізації (індивідуально-виконавчий тип) діагностовано 75,27% студентів. Ці досліджувані свідомо обрали спеціальність «Психологія». Проходячи виробничі практики, студенти ставлять перед собою мету і докладають зусиль аби її досягти, отримуючи та відшліфовуючи, тим самим, практичні навички роботи. Вони активні, із захопленням беруться за виконання поставлених професійних завдань, однак часто схильні ставити інтереси інших людей на перший план, тим самим нівелюючи власні цілі. Наприклад, Марія К. (20,3 р.) розповіла: «Я так хотіла провести ще діагностику інтелекту в 11-А класі, декілька днів планувала кожен крок, уявляла як це буде, але дівчата наполягли, що важливіше зустрітись з методистом і віддати їй документи по результатах практики».

Низький рівень самореалізації (примітивно-виконавчий тип) продемонстрували 8,06% респондентів. Ці учасники експерименту не впевнені у тому, що зробили вірний вибір професії. На виробничих практиках вони працюють виключно за розробленим методистом планом, запропоновані професійні завдання швидше обтяжують їх, ніж зацікавлюють, за можливості намагаються уникати виконання. Так, Олександр У. (20,6 р.) прокоментував це так: «На практиці я побув пару днів, все що вимагалось зробив. Мені було не дуже цікаво, я не планую працювати психологом».

Тож, з результатів отриманих за методикою, майбутніх психологів з високим рівнем готовності до самореалізації трохи більше однієї десятої частини. Такі студенти цілком задоволені обраною професією. На нашу думку, це пов'язано з тим, що вони зацікавлені в оволодінні нею, прагнуть навчатись та отримувати знання. Намагаються не втрачати жодної нагоди отримати досвід практичної психологічної діяльності під час виробничих практик. Три чверті вибірки становлять студенти із середнім рівнем самореалізації. Такі досліджувані вирізняються великою енергією, завзятістю, проте схильні

ідентифікувати себе з групою, тим самим підпорядковуватись їй та її правилам і нормам, часто відсуваючи свою мету на другий план. Менше однієї десятої частини склали студенти із низьким рівнем професійної самореалізації. За нашою позицією, це показники того, що у них слабо виражена рефлексія, пасивна професійна позиція, низькі саморегуляція та самоуправління, а тому, вони не впевнені, що зробили вірний вибір професії.

Таким чином, частина досліджуваних усвідомлюють себе як майбутні професіонали, які здатні використовувати власні професійні компетенції, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та професійну готовність до практичної діяльності за фахом, проте деяким студентам варто активніше працювати над розвитком означених складників, це стимулюватиме їх прагнення до саморозвитку у професійній діяльності.

Підсумувавши реалізацію основних методологічних положень, на засадах яких вибудовувалась концептуальна модель професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, ми узагальнили результати наших теоретичних та експериментальних доробок і визначили показники та рівні сформованості професійної рефлексії майбутніх психологів: високий, середній та низький. Обґрунтування професійної рефлексії здійснювалося на основі наступних критеріїв: **досконале володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості та вміння** (Т. Дуткевич, В. Панок, Р. Джордж і Т. Крістіані, Л. Куликова, В. Карандашев); **вмотивованість та ціннісне ставлення до майбутньої професії** (Е. Каліцький, О. Денисова); **готовність до реалізації власних професійних планів** (А. Белошпицький, А. Бандура, Є. Гаврилова, О. Тринова).

Рівні та показники сформованості професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

Високий рівень. Майбутні психологи володіють знаннями про розвиток психіки, свідомості, усвідомлюють процеси адаптації та соціалізації особистості в освітній та трудовій сфері. Вони лабільні, гнучкі у спілкуванні,

виважено сприймають думки і позиції інших людей. Володіють вмінням методично правильно проводити психодіагностику; здатні визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації та компетентно вирішувати її; націлені передавати іншим знання; виявляють компетентність у постановці завдань щодо майбутньої професійної діяльності, їх планування та вирішення.

Майбутніх психологів суб'єктивно спрямовує професійна діяльність сама по собі, а не зовнішні винагороди. Вони емпатійні та толерантні стосовно інших, з легкістю вибудовують ефективну комунікацію з людьми. Мають глибокий інтерес щодо оволодіння професією, прагнуть навчатись та отримувати знання. У них переважають позитивні емоції, вони вмотивовані стосовно обраної професії, яка цілком їх задовольняє, мають активну особистісну позицію, прораховують власне майбутнє, прагнуть в подальшому працювати психологом. Їм властиве стремління отримати практичний досвід роботи з клієнтом, виявляють ціннісне ставлення до кваліфікованого психолога нашого часу і цілком приймають обрану ними професію, ідентифікують себе з професією психолога.

Студенти готові до самореалізації в майбутній професії, чітко усвідомлюють власні недоліки та знають як їх виправити. Ініціативні та відповідальні, впевнені у собі та своїх силах, психологічно стійкі в регуляції діяльності. Повністю самореалізуються в процесі виконання професійних завдань та отримують практичний досвід роботи з клієнтом, активні в самовиявах у навчальній та професійній діяльності, захоплені її процесом і результатом.

Середній рівень. Майбутні психологи володіють знаннями про умови виникнення та розвитку психіки, проте інколи не вірно співвідносять основні поняття. Вдало варіюють власну поведінку для встановлення взаєморозуміння у спілкуванні, проте у нестандартних ситуаціях, їм складно не втратити впевненість у собі. Таким студентам властиві емоційні вияви стосовно інших, але вони знаходяться під самоконтролем, здатні приймати індивідуальність

людей, їх думки та погляди, однак у конфліктній ситуації, не завжди можуть знайти альтернативне рішення. Вони чітко та правильно організують і проводять психодіагностику, проте інтерпретація результатів ще викликає незначні труднощі; уміють організувати психологічне дослідження, втім інколи викликають складнощі з аналізом та узагальненням отриманих матеріалів; володіють умінням навчати інших, але не завжди технічно правильно застосовують інноваційні технології в процесі організації навчання; можуть планувати власну професійну діяльність, все ж у процесі реалізації запланованого ще можуть виникати труднощі.

Такі студенти успішно навчаються, прагнуть розвиватись у професії заради того, щоб отримувати схвалення від інших, їм важливо одержувати стипендію та усвідомлювати, що обрана професія є престижною і затребуваною в суспільстві. У них переважають нейтральні емоції стосовно майбутньої професії, вона для них лише засіб здобуття матеріального добробуту. Вони здебільшого впевнені в тому, що по закінченню вищого навчального закладу будуть працювати за спеціальністю. У навчанні можуть по-різному проявляти себе, але схильні працювати виключно за програмою, уникаючи додаткових творчих завдань. Теоретично готові до роботи з клієнтами, але емоційно ні, до того ж, індиферентно ставляться до кваліфікованого психолога нашого часу та до обраної професії.

Вони свідомо обрали професію та розуміють, що можуть ефективно застосовувати отримані під час навчання знання, якості, вміння, набутий досвід у своїй майбутній професійній діяльності, володіють знаннями про стратегії і тактики конструктивного спілкування, однак мають сумніви щодо того чи зможуть їх ефективно застосувати на практиці. Енергійні, старанні, можуть свідомо, адекватно регулювати свої дії, здатні до цілепокладання та планування власного розвитку, проте їм складно спрогнозувати наслідки та виробити стратегію досягнення мети. Схильні ідентифікувати себе з групою, тим самим підпорядковуватись їй та її правилам і нормам, часто відсуваючи свою мету на другий план.

Низький рівень. Таким студентам важко орієнтуватись у базових психологічних термінах, властива недостатня теоретична обізнаність та слабка орієнтація у специфіці різних напрямків психології. Їм складно підтримувати розмову з іншими, є труднощі у встановленні контакту з людьми. Цим студентам важко обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням, а в подальшому інтерпретувати одержані якісні та кількісні дані; складно виявляти проблему дослідження, визначати його тему та методи; недостатньо знань та досвіду, щоб навчати інших; можуть ставити цілі своєї майбутньої професійної діяльності, проте не прагнуть досягати їх.

Їм властиве слабе прагнення до розвитку в обраній професії. Простежуються емоції неприйняття професії та пасивна позиція щодо неї. Відчувають сумніви, що працюватимуть за спеціальністю, тому інертні у навчанні та здобуванні практичного досвіду; недостатня практична компетентність щодо роботи з клієнтом, що може породжувати у них страх та невпевненість. До кваліфікованого психолога нашого часу ставляться негативно, вважають, що помилились з вибором професії.

Вони не впевнені, що психологія це їх покликання. Мають недостатню теоретичну базу та мало практичного досвіду, професійних знань, умінь та навичок, які необхідні для успішної взаємодії з людьми. Для них властиві інертність, їм важко усвідомити, що вони несуть відповідальність за свої дії; властива ригідність та нестійкість у регуляції власної професійної діяльності; намагаються ставити перед собою цілі, пов'язані з професійним саморозвитком, однак їм важко їх осмислити та досягти. Складно виконувати запропоновані професійні завдання, за можливості намагаються уникати їх виконання.

Підсумовуючи вище означене, вважаємо, що визначення, сформульоване нами та презентоване в першому розділі є актуальним для нашого дослідження.

У наступному підрозділі буде детально описано кількісні та якісні показники взаємозв'язків між професійною рефлексією та саморозвитком майбутніх психологів.

2.3 Особливості взаємозв'язку професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів

Динамічні соціально-політичні умови життя людей у нашій країні, поява конкуренції серед фахівців на ринку праці, нестабільність та потреба особистості в професійній орієнтації в умовах економічної дестабілізації висувають нові вимоги до молодого фахівця, провідним завданням якого має стати безперервний особистісний та професійний розвиток і саморозвиток. У теперішній час система вищої професійної освіти має бути спрямованою на створення умов для розвитку професійної рефлексії особистості, адже вона є важливим мотиватором до саморозвитку майбутнього фахівця. Особливо це стосується освітянського простору та його осучаснення. При цьому саморозвиток особистості в межах професійних надбань є потужним рушієм, що робить фахівця конкурентоспроможним та затребуваним [1].

Теоретичний аналіз психологічних джерел та результати власного констатувального експерименту надали можливість виявити специфіку саморозвитку та особливості професійної рефлексії майбутніх психологів. Зокрема, було виокремлено її компоненти та 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). Крім того, у дослідженні ми поставили за мету на основі методів математичної статистики виявити та проаналізувати взаємозв'язки між виокремленими складниками професійної рефлексії та саморозвитком у майбутніх психологів. Ці взаємозв'язки є свідченням того, які складники

структури професійної рефлексії найбільше, а які найменше впливають на саморозвиток особистості майбутнього психолога [130].

Для констатації висоти взаємозв'язків між кількісними показниками вищезазначених феноменів було здійснено кореляційний аналіз за допомогою формули Пірсона ($R_{xy} = \frac{M[(X-M_x)(Y-M_y)]}{\sigma_x \sigma_y}$), результати якого відображено у табл.

2.6. Статистична значущість взаємозв'язків перевірялась за допомогою коефіцієнта достовірності t-критерія Ст'юдента [138, 162].

Таблиця 2.6.

Інтеркореляційна матриця взаємозв'язків між кількісними показниками складників професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів

| | Z | Y | V | M | S | P | E | R | G | C |
|---|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| Z | | 0,24* | 0,23** | 0,27** | 0,33** | 0,30* | 0,33** | 0,29** | 0,26** | 0,30** |
| Y | 0,24* | | 0,63* | 0,68* | 0,68* | 0,58* | 0,65* | 0,73* | 0,60* | 0,76* |
| V | 0,23** | 0,63* | | 0,56* | 0,65* | 0,51* | 0,55* | 0,70* | 0,54* | 0,64* |
| M | 0,27** | 0,68* | 0,56* | | 0,64* | 0,58* | 0,64* | 0,54* | 0,60* | 0,76* |
| S | 0,33** | 0,68* | 0,65* | 0,64* | | 0,60* | 0,65* | 0,78* | 0,69* | 0,78* |
| P | 0,30* | 0,58* | 0,51* | 0,58* | 0,60* | | 0,50* | 0,59* | 0,47* | 0,51* |
| E | 0,33** | 0,65* | 0,55* | 0,64* | 0,65* | 0,50* | | 0,72* | 0,55* | 0,75* |
| R | 0,29* | 0,73* | 0,70* | 0,54* | 0,78* | 0,59* | 0,72* | | 0,66* | 0,78* |
| G | 0,26* | 0,60* | 0,54* | 0,60* | 0,69* | 0,57* | 0,55* | 0,66* | | 0,62* |
| C | 0,30* | 0,76* | 0,64* | 0,76* | 0,78* | 0,51* | 0,75* | 0,78* | 0,62* | |

Умовні позначення матриці: Z – професійні знання, Y – професійні якості, V – професійні вміння, M – мотивація до майбутньої професії, S – емоційно-ціннісне ставлення до професії, P – ціннісне прийняття професії, E – професійна самоефективність, R – професійна саморегуляція, G – готовність до професійної самореалізації, C – саморозвиток; ** - значущість на рівні $p \leq 0,05$, * - значущість на рівні $p \leq 0,01$.

Як видно з табл. 2.6., високі кореляційні зв'язки зафіксовано між фактором професійні якості (Y) та такими складниками професійної рефлексії як мотивація до майбутньої професії (M) ($r=0,68$; $p \leq 0,01$), емоційно-ціннісним ставлення до професії (S) ($r=0,68$; $p \leq 0,01$) та професійною саморегуляцією (R)

($r=0,73$; $p\leq 0,01$). Такі кореляції вказують на те, що основою професійного становлення майбутнього психолога є розвиток його професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. Це стає можливим за умови, якщо у студента є потреба, мотивація до опанування цими якостями. Певно, що він отримує задоволення від навчання, розуміє його необхідність і значущість, на фоні чого зароджуються позитивні емоції по відношенню до обраної спеціальності, з'являється бажання працювати над собою, ставити професійні цілі, докладати зусиль для їх досягнення та розвиватись як професіонал.

Високу кореляцію виявлено між «професійними вміннями» (V) та «професійною саморегуляцією» (R) ($r=0,70$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок є наслідком того, що майбутньому фахівцеві, для того щоб стати професійним психологом необхідно активно саморозвивати та удосконалювати професійні вміння. Однак це буде неможливим, якщо не ставити перед собою конкретну мету, не володіти засобами для її досягнення, не керувати своїм внутрішнім психічним станом. Отже, певно студенти прагнуть вчитись концентрації і цілеспрямованості при щоденному виконанні завдань і цілей, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю. Це потрібно також і для того, щоб досягти високої продуктивності та результативності.

Між складниками «емоційно-ціннісне ставлення» (S) та «професійною саморегуляцією» (R) ($r=0,78$; $p\leq 0,01$), а також «готовністю до самореалізації» (G) ($r=0,69$; $p\leq 0,01$) теж спостерігаються сильні зв'язки. Це свідчить про те, що позитивне ставлення майбутнього психолога до професії на основі розуміння її самоцінності, уявлень про себе як професіонала, спонукає його до професійного самовдосконалення та саморозвитку. Крім того виникає потреба у розвитку здатності до саморегуляції, як наслідок відбувається зміна позиції студента, він перетворюється із об'єкта зовнішніх впливів у активного суб'єкта власної діяльності, вчиться під час проходження виробничої практики підпорядковувати зміст і структуру професійної діяльності поставленим цілям. Поступово оформляються його професійні якості та

розкриваються можливості й здібності. У майбутнього фахівця з'являється прагнення до самореалізації, яке є рушійною силою, що спрямовує діяльність особистості. Він прагне ставати більш компетентним, відбувається перетворення набутого потенційного професійного досвіду на реальний шляхом залучення до професійних відносин під час практик. Майбутній психолог хоче досягнути максимуму використання власного потенціалу в обраній професійній діяльності.

Високі кореляційні зв'язки зафіксовано між складником «професійна саморегуляція» (R) та «професійна самоефективність» (E) ($r=0,72$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок вказує на те, що майбутні психологи докладаючи зусиль з опанування інноваційних знань, спрямовуючи та регулюючи власну діяльність, розвиваючи професійні компетентності, тим самим досягають впевненості у власних професійних здібностях, можливостях, спроможності виконувати поставлені цілі, і, як наслідок, вони будуть здатні досягти успіху в професії, оскільки їх самоефективність є одним із чинників успішної професіоналізації.

Помірну кореляцію констатовано між фактором «професійні вміння» (V) та фактором «ціннісне прийняття професії» (P) ($r=0,51$; $p\leq 0,01$). Цей зв'язок свідчить про те, що майбутні психологи активно вивчають психологію, оволодівають вміннями необхідними у професійній діяльності, проте нестача практичного досвіду їх застосування може породжувати невпевненість у собі як професіоналах, викликати страх помилитись, виглядати некомпетентними, що певною мірою трохи заважає успішному ціннісному прийняттю своєї професії.

За показниками інтеркореляційної матриці помірна кореляція виявилася між складниками «професійні вміння» (V) та «мотивація до професійної діяльності» (M) ($r=0,56$; $p\leq 0,01$), це вказує на те, що професійна мотивація, як система цілей і потреб, для майбутніх психологів є спонукою до активного засвоєння знань та оволодіння вміннями. Малий за обсягом досвід практичного застосування вмінь, сприяє не зовсім глибокому оцінюванню їх

значущості і, як наслідок, знижується мотивація до подальшого їх засвоєння. На нашу думку, студент, навіть за умови недостатньо сформованих професійних вмінь у нього, але за наявності професійної мотивації, може досягти більших успіхів, ніж той, у якого добре розвинені вміння, проте слабка мотивація.

Між складниками «мотивація до майбутньої професії» (М) та «професійна саморегуляція» (R) також виявлено помірний зв'язок ($r=0,54$; $p\leq 0,01$). На підставі цього зв'язку можна стверджувати, що мотиваційна сфера особистості є дуже динамічною; якщо нею не управляти, не підвищувати саморегулювання, то можливе зниження рівня мотивації і втрата дієвості людини та бажання до саморозвитку; тому формування професійної мотивації та регуляція власної діяльності для майбутніх психологів стали предметом цілеспрямованої систематичної роботи над собою.

Між складником «ціннісне прийняття професії» (P) та складником «готовність до професійної самореалізації» (G) зафіксовано помірний взаємозв'язок ($r=0,57$; $p\leq 0,01$). Думаємо, що, з одного боку, готовність особистості до самореалізації на обраному шляху залежить від того, наскільки вона усвідомлює та приймає обрану професію, її цінності та специфіку, точніше, все залежить від розуміння молодим фахівцем сенсу своєї професії, позитивного ставлення до неї, сили докладених зусиль для досягнення поставлених цілей, ступеня старанності у діяльності. З іншого боку, процес ціннісного прийняття обраної спеціальності у досліджуваних лише починає упорядковуватись, перебуває на етапі становлення та зазнає внутрішніх перебудов.

Досить помірний кореляційний зв'язок спостерігався і між складником «мотивація до майбутньої професії» (М) та «ціннісне прийняття професії» (P) ($r=0,58$; $p\leq 0,01$), що вказує на деяку розбіжність змісту навчальних програм з потребами ринку праці, короткотривала виробнича практика, недостатня актуалізованість особистісно-професійних ресурсів та творчого потенціалу студентської молоді, сприяє зниженню професійної мотивації, як наслідок,

зменшується попит на молодого фахівця серед працедавців, а у студентів відбувається зміщення ціннісних орієнтацій та не зовсім стійке й виражене прийняття професії.

Найбільш слабка кореляція констатована між фактором професійних знань та іншими складниками професійної рефлексії. Зокрема, у майбутніх психологів виявлено помірний взаємозв'язок між складником «професійні знання» (Z) та складником «професійні якості» (Y) ($r=0,24$; $p\leq 0,05$). Такий зв'язок можна прокоментувати наступним чином: досліджувані недооцінюють важливість теоретичних знань, що визначає обмеженість та прогалини в опануванні професійними компетенціями і як наслідок спостерігається слабка професійна зорієнтованість, невпевненість у собі під час вибудовування міжособистісної чи консультативної взаємодії з людьми, які потребують психологічної допомоги. За нашою позицією, така ситуація викликає занепокоєння, адже «тягне за собою» низько сформовану здатність до «співучасливих» контактів, підтримки, прийняття та визнання іншого.

На рівні складника «емоційно-ціннісне ставлення до професії» (S) зафіксовано помірний взаємозв'язок із «професійними знаннями» (Z) ($r=0,33$; $p\leq 0,05$), до того ж схожа ситуація спостерігається між «ціннісним прийняттям професії» (P) та «професійними знаннями» ($r=0,30$; $p\leq 0,05$). Думаємо, що це зумовлено тим, що осмислення значущості професійної діяльності, емоційне ставлення до неї та її прийняття перебувають на етапі становлення, студенти поступово накопичують, диференціюють та інтегрують інформацію стосовно своєї професії. За нашим переконанням, зі зростанням обсягу спеціальної інформації за обраною спеціальністю збільшуватимуться і показники емоційно-ціннісного ставлення до неї та відбуватиметься становлення та ускладнення їх професійної позиції.

Слабкий взаємозв'язок спостерігається між складниками «професійні знання» (Z) та «професійні вміння» (V) ($r=0,23$; $p\leq 0,05$). Усе це може бути пов'язано з тим, що для успішного оволодіння дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними та проектувальними

вміннями, майбутнім психологам важливо постійно підвищувати рівень теоретичних знань. Процес навчання варто будувати таким чином, щоб отримання професійних вмінь та набуття практичного досвіду підкріплювалось правильно організованими практичними заняттями, семінарами, лабораторними.

За наступним складником «мотивація до майбутньої професії» (M) також виявився слабкий взаємозв'язок ($r=0,27$; $p\leq 0,05$) зі складником «професійні знання» (Z). Вважаємо, що така кореляція пов'язана з недостатньо чітким усвідомленням студентами значущості теоретичних знань, отриманих у навчальному закладі та їх внеском у майбутню професійну діяльність. Саме тому, в межах освітнього закладу важливо створити такі умови, які сприятимуть формуванню та розвитку пізнавальної активності студентів у засвоєнні професійних компетентностей майбутньої професії і готовності до застосування психологічних знань. Викладачам варто удосконалити методику викладання теоретичних знань, таким чином, щоб студенти усвідомлювали, що спеціальні теоретичні дисципліни є фундаментом для набуття професіоналізму, і вони будуть дійсно корисними для їх професійного зростання та саморозвитку. Це сприятиме також внутрішньому прийняттю та стимулювати бажання до поглиблення різносторонніх знань.

Між складниками «професійна самоефективність» (E) та «професійні знання» (Z) було констатовано слабкий взаємозв'язок ($r=0,35$; $p\leq 0,05$). Такий зв'язок є наслідком того, що студенти вже почали здобувати практичні навички та вміння, але через недостатній рівень засвоєння і осмислення теоретичних знань вони сумніваються в тому, що зможуть у подальшому ефективно застосовувати їх у подальшій професійній діяльності.

Зв'язок складників «професійна саморегуляція» (R) та «професійні знання» (Z) ($r=0,29$; $p\leq 0,05$) зумовлюється тим, що досліджувані тільки починають оволодівати знаннями і вміннями саморегуляції в діяльності психолога, здебільшого, вони майже не усвідомлено та спонтанно здійснюють регуляцію власних дій, вчинків, емоційних реакцій. Вважаємо, саме активація

практичних дій, різних форм поведінки під час проходження виробничих практик сприяють розвитку професійної саморегуляції майбутніх психологів.

Виявлено слабкий зв'язок між складниками «професійні знання» (Z) та «готовність до професійної самореалізації» (G) ($r=0,26$; $p\leq 0,05$). Студенти в процесі навчання у вищому навчальному закладі здобувають професійні знання, уміння та навички, що сприяє розвитку прагнення та формуванню готовності до самореалізації, проте у майбутніх фахівців ще недостатньо сформований образ Я-психолога, який сприяє визначенню професійних цілей, стимулює активність та цілеспрямованість у різних формах діяльності діяльності.

Показовими для нас виявились статистичні дані інтеркореляційної матриці, які орієнтують також у взаємозв'язках складників професійної рефлексії з показниками професійного саморозвитку майбутніх психологів (C). За показниками значущі взаємозв'язки «професійного саморозвитку» (C) виявлено з «професійними якостями» (Y) ($r=0,76$; $p\leq 0,01$), «мотивацією до майбутньої професії» (M) ($r=0,76$; $p\leq 0,01$), «емоційно-ціннісним ставленням до професії» (S) ($r=0,78$; $p\leq 0,01$), «професійною самоефективністю» (E) ($r=0,75$; $p\leq 0,01$) та «професійною саморегуляцією» (R) ($r=0,78$; $p\leq 0,01$).

Значущий зв'язок «професійного саморозвитку» (C) та «професійних якостей» (Y) ($r=0,76$; $p\leq 0,01$) зумовлюється тим, що майбутні психологи рефлексують над тим, чи володіють вони тими особистісними якостями, які дають їм можливість розпізнавати та приймати почуття, думки, емоційні стани інших людей та вибудовувати міжособистісні взаємодії з ними, чи зможуть вони виявляти повагу до дій партнерів по комунікації та не демонструвати упередженого ставлення до них. Усвідомлення рівня володіння цими якостями сприяє тому, що досліджувані прагнуть удосконалюватись у взаємодіях з оточуючими, зокрема із майбутніми клієнтами, точніше, навчаються дослухатися до інших, використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, які необхідні для ефективно професійної діяльності, що активізує процес саморозвитку.

Треба відзначити, що у студентів виявлено значущий зв'язок ($r=0,76$; $p\leq 0,01$) між фактором «професійного саморозвитку» (С) та «мотивацією до професії» (М). На наш погляд, такий зв'язок свідчить про те, чим більше майбутні психологи мотивовані на оволодіння обраною професією, виконання професійних завдань, досягнення високих результатів, тим сильніше вони прагнуть здобувати нові знання, удосконалювати вміння, навички, корегувати недоліки, критично оцінювати невдачі та успіхи і шукати інноваційні ідеї, методи та способи саморозвитку.

Між «емоційно-ціннісним ставленням до професії» (S) та «професійним саморозвитком» (С) також зафіксовано значущий кореляційний зв'язок ($r=0,78$; $p\leq 0,01$). Вважаємо, що потреба у саморозвитку виникає за умов усвідомлення майбутніми психологами відповідності обраної професії їх життєвим цінностям та її реальної суспільної користі. Все зазначене вище породжує позитивне ставлення до обраної спеціальності, з'являється необхідність перетворення свого внутрішнього світу та пошуку можливостей для самореалізації у професійній сфері. Залучення майбутніх фахівців до виконання практичних завдань, зокрема під час виробничих практик, сприяє формуванню активної позиції стосовно професії, усвідомленню існуючих прогалин у знаннях та вміннях, необхідних для професійної діяльності, що спонукає їх до активного підвищення фахової майстерності у себе як психолога.

Між «професійним саморозвитком» (С) та «професійною самоефективністю» (Е) було констатовано високу кореляцію ($r=0,75$; $p\leq 0,01$). Такий зв'язок є наслідком того, що саморозвиток майбутніх психологів стає активнішим, якщо глибше відбувається усвідомлення ними своїх знань, вмінь, навичок, набутого досвіду. Рефлексія майбутнім фахівцем власного потенціалу та особистісних якостей дозволяє йому бути впевненим у своїй компетентності у спілкуванні та в тому, що він зможе ефективно реалізовувати отримані знання у ситуаціях взаємодії з іншими людьми; все це сприяє розвитку впевненості в своїх силах під час виконання професійних завдань,

допомагає адекватно справлятися з негативними емоціями, зокрема тривогою чи страхом зробити помилку. Таким чином, професійна самоефективність, на нашу думку, допомагає мобілізувати психологічний потенціал для досягнення поставлених професійних цілей, а це мотивує саморозвиток студента та зростання його успішності як майбутнього професіонала.

Зв'язок «професійного саморозвитку» (С) та «професійної саморегуляції» (R) ($r=0,78$; $p\leq 0,01$) зумовлюється тим, що цілеспрямованість та систематичність є важливим фактором професійного самовдосконалення, прагнення до самопізнання, самозмінювання, саморозвитку майбутніх психологів під час професійного навчання. Вважаємо, що чим вищий рівень саморегуляції студентів у процесі саморозвитку, тим більше особистість майбутнього психолога схильна до самоспостереження, усвідомлення та самоаналізу професійних дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей, які супроводжуються самооцінкою і корекцією результатів. Саме процес саморегуляції підвищує аналіз і оцінку досягнутих результатів, узгоджує їх з поставленими цілями, а також активізує планування шляхів подальшого саморозвитку.

Помірний вплив на «саморозвиток» (С) мають фактори «професійні вміння» (V) ($r=0,64$; $p\leq 0,01$), «ціннісне прийняття професії» (P) ($r=0,51$; $p\leq 0,01$), «готовність до професійної самореалізації» (G) ($r=0,62$; $p\leq 0,01$).

Вважаємо, що міцність взаємозв'язку «професійного саморозвитку» (С) з таким складником професійної рефлексії як «професійні вміння» (V) ($r=0,64$; $p\leq 0,01$) є показником того, що студенти готові до оволодіння вміннями, які необхідні в діяльності психолога та стимулюють процес саморозвитку. Останній виявляється у бажанні розкрити свій дослідницький потенціал, вдосконалити комунікативні вміння, збільшити багаж психодіагностичних методик, методологічно удосконалити проведення всіх етапів психологічного дослідження. Втім, досліджувані можуть припускатись помилок, у них виникають складнощі у застосуванні на практиці отриманих вмінь. Це

свідчить про деяку неспроможність усвідомлювати недоліки, що заважає подальшому удосконаленню власних професійних вмінь та саморозвитку.

Між факторами «професійний саморозвиток» (С) та «ціннісне прийняття професії» (Р) констатовано помірний зв'язок ($r=0,51$; $p \leq 0,01$). Такий зв'язок є наслідком оцінки молодим фахівцем себе з позиції прийняття / неприйняття соціально-професійних ролей, відповідності / невідповідності професійним вимогам, рефлексії власних досягнень та готовності до професійної діяльності. Чим більше інформації про професію отримують майбутні психологи під час навчання, тим активніше формується їх уявлення про неї. У разі недостатньої інформованості, можливе заперечення студентом професії, її не прийняття, в такому випадку професійний саморозвиток уповільнюється, і навпаки, у разі позитивного ціннісного прийняття професії виникає бажання розвиватися в ній і процес саморозвитку прискорюється.

Помірний зв'язок ($r=0,62$; $p \leq 0,01$) зафіксовано між фактором «професійний саморозвиток» (С) та складником професійної рефлексії «готовність до професійної самореалізації» (G). Така кореляція пояснюється тим, що в студентські роки саме починається становлення готовності особистості до самореалізації. На цей період припадає найбільш активний розвиток вмінь, якостей, формуються необхідні навички та набуваються нові знання, корегується ціннісно-мотиваційна складова особистості. До того ж відбувається професійне самовизначення, самопізнання, майбутні психологи вчаться продуктивно використовувати власний потенціал під час виконання професійних завдань, проектують особисте професійно-діяльнісне поле, намагаються проявляти себе в професійній діяльності на межі своїх можливостей під час проходження виробничої практики. Все вище означене збільшує інформованість щодо професії, значущість навчання зростає та сприяє активізації процесу саморозвитку. Проте, якщо саморозвиток особистості спрямований на найбільш повну реалізацію себе, то він передбачає наявність у досліджуваних чітких усвідомлених цілей професійної діяльності, ідеалів та особистісних установок. Студентська молодь

знаходиться поки на етапі становлення і самопізнання, тому в них ще не викристалізувались основні професійні цілі, що може дещо пригальмовувати їх професійний саморозвиток.

Водночас констатовано слабкий взаємозв'язок вищезазначеної позиції з «професійними знаннями» (Z) ($r=0,30$; $p\leq 0,05$). Це зумовлюється тим, що професійний саморозвиток активізують набуті під час навчання знання, саме вони сприяють формуванню ціннісного ставлення до професійної діяльності як способу самореалізації. Проте, варто зазначити, що серед студентської молоді превалює тенденція до знецінення значення теоретичних знань, що сприяє виникненню прогалин у них, і як наслідок, формуванню хибних уявлень про професію та визначає до певної міри обмежене ставлення до професійного саморозвитку.

Загалом, варто відзначити, що найбільше достовірних зв'язків (по 8 коефіцієнтів кореляції) мають такі складники професійної рефлексії як «професійні якості», «емоційно-ціннісне ставлення до професії» та «професійна самоефективність». У свою чергу, невелика кількість достовірних взаємозв'язків між окремими складниками показали, що такі складники професійної рефлексії майбутніх психологів як «професійні знання», «професійна мотивація» та «ціннісне прийняття професії» ще перебувають у стані імпліцитного переструктурування, коли руйнуються набуті якісні сполучення певних властивостей і вони, оновлюючись, синергізуються, інтегруючи в собі нові, більш ускладнені властивості, якості, психічні стани особистості, хоча при цьому ще не транслюють достовірних взаємозв'язків. Це вказує на те, що вказані вище складники потребують значної уваги з боку майбутнього фахівця.

Найбільший вплив на «професійний саморозвиток» мають «професійні якості», «мотивація до майбутньої професії», «емоційно-ціннісне ставлення до професії», «професійна самоефективність» та «професійна саморегуляція».

Помірна та слабка кореляція виявлені між «професійним саморозвитком» та «професійними вміннями», «ціннісним прийняттям

професії», «готовністю до професійної самореалізації» та «професійними знаннями». Тому варто зосередити увагу на розвитку таких складників професійної рефлексії як «професійні знання», «ціннісне прийняття професії» та «готовність до професійної самореалізації», оскільки це сприятиме ефективнішому становленню процесу професійного саморозвитку майбутніх психологів.

Висновки до другого розділу

Під час емпіричного дослідження було підібрано й апробовано психодіагностичний інструментарій для дослідження саморозвитку та професійної рефлексії майбутніх психологів; обґрунтовано критерії (самоосвіта, самопізнання; мотивація до ціннісного самоставлення, самооцінки себе як психолога; самовдосконалення професійної діяльності) саморозвитку майбутніх психологів та професійної рефлексії (досконале володіння теоретичними знаннями, сформовані професійні якості та вміння, вмотивованість та ціннісне ставлення до майбутньої професії, готовність до реалізації власних професійних планів), визначено якісні і кількісні показники й рівні їх розвитку (високий, середній, низький); емпірично досліджено особливості саморозвитку і професійної рефлексії та проаналізовано показники їх взаємозв'язку і виявлено вплив професійної рефлексії як механізму на саморозвиток майбутніх психологів. У ході констатувального експерименту прийняли участь 186 студентів (майбутніх психологів II-IV курсів).

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

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

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

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

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

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

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

Проведений кореляційний аналіз надав можливість виявити висоту та міцність взаємозв'язків між компонентами професійної рефлексії та саморозвитком майбутніх психологів. Так, можемо відзначити, що за висотою коефіцієнтів кореляції домінуюче положення в інтеркореляційній матриці займає «емоційно-ціннісне ставлення до професії», друге – «професійні якості», а третє – «професійна самоефективність». Слідом простежується ще група складників професійної рефлексії майбутніх психологів, які мають

достовірні взаємозв'язки – це «професійні вміння», «професійна саморегуляція», «готовність до професійної самореалізації». Вважаємо, що для майбутнього психолога у процесі оволодіння професією, компетенціями своєї спеціальності, по-перше, важливо прагнути до свідомого засвоєння професійних вмінь та усвідомлення можливості їх практичного застосування в майбутньому, по-друге – здійснювати цілеспрямоване, планомірне, систематичне управління процесом власного саморозвитку під час навчання, по-третє – мати близькі та далекі перспективні цілі професійного навчання, ідентифікувати себе з успішною професійною моделлю фахівця, уявляти себе в майбутньому в ролі відповідального виконавця професійної діяльності. Як констатовано, 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 самоєфективність» та «професійна саморегуляція».

Помірна та слабка кореляція констатована між «професійним саморозвитком» та такими складниками професійної рефлексії як «ціннісне прийняття професії», «готовність до професійної самореалізації» та найслабший взаємозв'язок з «професійними знаннями». Саме на фактор «професійні знання» варто звернути особливу увагу, адже він демонструє слабку кореляцію з іншими складниками професійної рефлексії та із «професійним саморозвитком», а знання є фундаментом у набутті професіоналізму.

Таким чином, вважаємо, що для більш активного, планомірного та цілеспрямованого процесу професійного саморозвитку майбутніх психологів доцільно підвищити ефективність засобів впливу на розвиток професійної рефлексії, зокрема на «професійні знання», «ціннісне прийняття професії» та «готовність до професійної самореалізації».

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

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

У теперішній час рефлексія досить широко вивчається у різних прикладних психологічних науках, як у зарубіжній, так і вітчизняній, адже в життєдіяльності сучасної людини вона має важливе значення. Саме завдяки рефлексії стають можливими перебудова свідомості у відповідності до реалій сьогодення, відмова від стереотипів мислення та поведінки, розвиток активного, творчого ставлення до себе, власної діяльності та способів її реалізації. До того ж, рефлексія є одним із основних психологічних механізмів стимулювання та розвитку професійної діяльності людини. А тому під час професійної підготовки майбутніх фахівців особливу увагу варто спрямувати на підвищення її потенціалу.

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

достовірних взаємозв'язків і ще перебувають у стані імпліцитного переструктурування.

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

На нашу думку, особливу увагу варто звернути на зв'язки між «професійним саморозвитком» та такими складниками професійної рефлексії як «ціннісне прийняття професії», «готовність до професійної самореалізації» та «професійні знання», адже вони демонструють слабкі взаємозв'язки. Тому для підвищення ефективності розвитку професійної рефлексії з метою активізації саморозвитку в майбутніх психологів головний акцент нами було поставлено на вище зазначені складники.

Враховуючи результати отримані під час констатувального експерименту, було розроблено та апробовано програму й соціально-психологічний тренінг підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Формувальний експеримент проводився зі студентами психологічних спеціальностей II-IV курсів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Всього у формувальному експерименті взяли участь 67 студентів: 33 досліджуваних увійшли до експериментальної групи і 34 – до контрольної.

Методологічною основою розробленої програми стали вихідні положення особистісно орієнтованого виховання, обґрунтованого та презентованого у психології І. Бехом. Особливість та актуальність цього виховання полягає в орієнтації на людину як головну цінність; підтримці та розвитку її індивідуальності та спонуці до зародження особистісних смислів навчання та життя; пробудженні у неї творчого потенціалу; стимулюванні особистості до самостійного вирішення власних проблем. За позицією вченого, лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення

особистісно орієнтованої мети, оскільки саме таким чином організоване виховання акцентує увагу на усвідомленні вихованцем себе як особистості, на його вільному і відповідальному самовираженні. Він довів, що у просторі позитивних переживань відбувається саморозвиток і самовизначення людини як особистості [15, 18].

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

З метою втілення презентованої моделі та поставлених у процесі формування експерименту завдань було розроблено розвивальну програму, яка включала різноманітні форми роботи зі студентами. Серед основних завдань програми варто відзначити наступні:

1. Розкрити суть понять «професійна рефлексія» та «професійний саморозвиток» для студентів.
2. Актуалізувати ціннісне ставлення до себе з позиції «Я-студента» та «Я-майбутнього професіонала»
3. Підвищити у досліджуваних розвиток активної позиції до оволодіння професією.
4. Поглибити знання способів та прийомів ефективної професійної рефлексії.

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

I етап – метою було формування у майбутніх психологів розуміння основних теоретичних понять «професійна рефлексія» та «саморозвиток майбутніх психологів», усвідомлення їх важливості у професійній діяльності [19].

**АКТИВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛІГІВ**

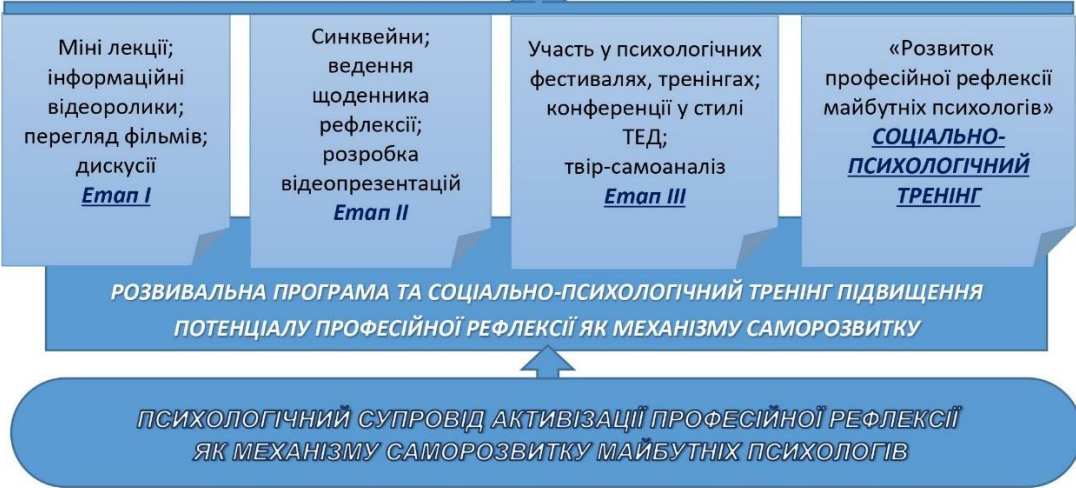
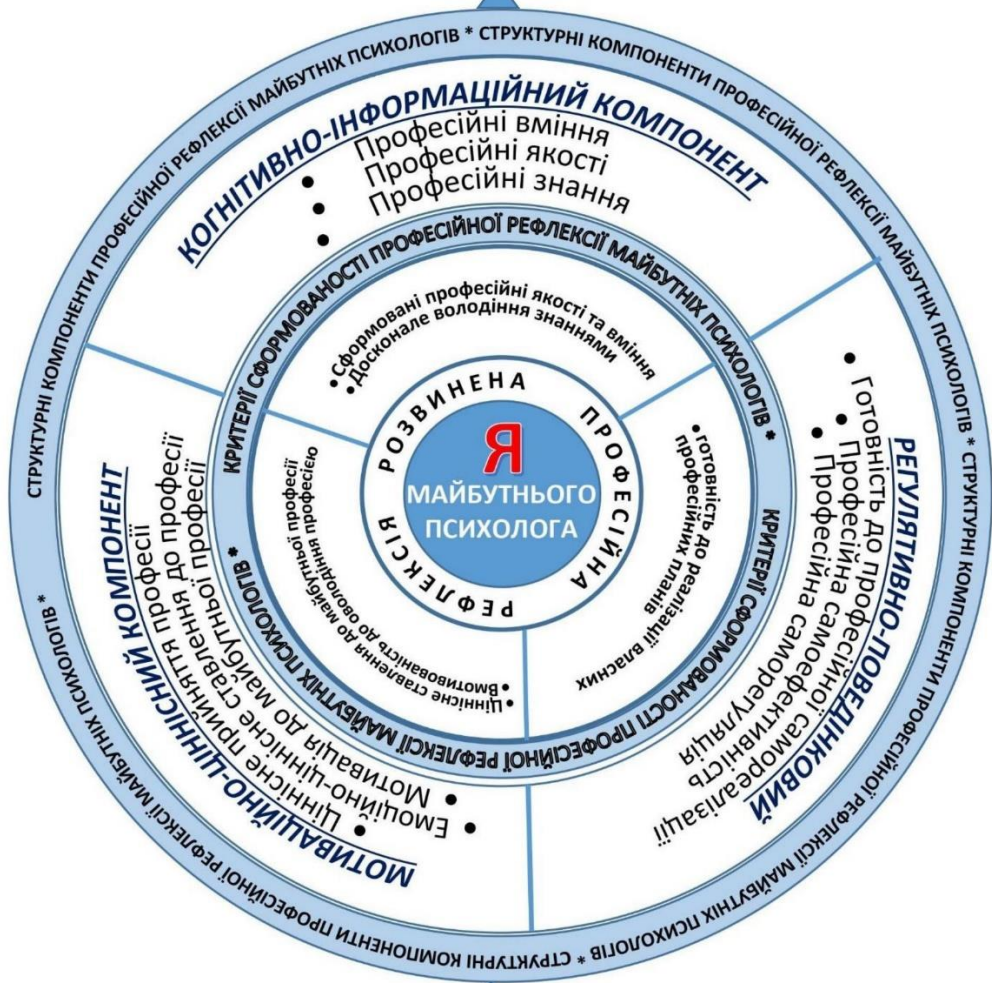


Рис. 3.1. Психологічний супровід активізації професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

На нашу думку, в теперішній час досить дієвою є парадигма самостійного здобуття знань через власну пошукову діяльність, тому ми використали такий сучасний засіб навчання як електронний навчальний контент. Він дозволив збільшити час спілкування з досліджуваними, замінити репродуктивні методи роботи діяльними, продуктивними, проєктними. Для досягнення мети ми створили навчальний простір «Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів», який був розташований в екосистемі Го-Лаб на платформі для створення дослідницьких навчальних середовищ Граасп (<https://graasp.eu>). Додатковою перевагою зазначеного ресурсу була можливість давати досліджуваним посилання на цей простір, що дозволяло їм отримувати інформацію як індивідуально, так і під час роботи в групах.

На цьому етапі використовувались наступні методи роботи:

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

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

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

4. *відеофільми*, які активізували у студентів рефлексію та прагнення до саморозвитку (фільм «Пірати силіконової долини», режисер Мартін Берк, США, 1999 р.) і формували розуміння цінності їхньої майбутньої професійної діяльності («Розумник Вілл Гантінг», режисер Ганс Ван Сент, США, 1997 р.). Після перегляду у групі проходило обговорення між учасниками, вони

ділились власними враженнями від фільмів та думками стосовно того, що з побаченого є важливим у їхній майбутній професійній діяльності.

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

Все вище означене було завантажено до створеного нами навчального простору на платформі Граасп.

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

Методи роботи:

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

2. *ведення щоденника рефлексії під час практики*. Після закінчення практики студенти писали твір про свою роль та місце в процесі здійснення практичної діяльності, аналізували специфіку роботи шкільного психолога та визначали, чи достатньо їм знань для виконання професійних завдань на високому рівні. Це дало їм можливість відрефлексувати, які труднощі виникають у процесі реалізації теоретичних знань на практиці, а відтак зрозуміти над чим варто працювати, що удосконалити та розвинути.

3. *розробка та пред'явлення студентами відеопрезентацій* на тему «Моя майбутня професія – Психолог». Під час роботи над відеопрезентаціями майбутні психологи рефлексували власне ставлення до обраної професії, свої емоції стосовно неї, ціннісне ставлення та плани на майбутнє. На етапі

презентації, вони ділились враженнями та обговорювали із психологом чи ідентифікують вони себе із професією психолога.

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

III етап – студенти здійснювали саморозкриття себе як майбутніх фахівців у практичній діяльності. Цей етап був спрямований на формування готовності до професійної самореалізації. Були організовані конференції в стилі TED Токс, для поглиблення розуміння студентами обраної професії на основі спілкування з психологами, які вже досягли успіху, проте не зупиняються у професійному саморозвитку й прагнуть до подальшого самовдосконалення та самоздійснення. Майбутні психологи активно долучались до участі в психологічних фестивалях, семінарах, тренінгах як волонтери, психодіагности та ведучі тренінгів. Після заходів вони аналізували проведену роботу, з'ясовували причини труднощів, виявляли з яких дисциплін не вистачало знань, обговорювали, чому деякі учасники тренінгу не йшли на контакт тощо. Досліджувані активно долучались до вирішення пропонуваніх *проблемних ситуацій та вправ* («Ефективна робота з запереченнями та претензіями клієнтів», «Беру відповідальність на себе») з метою рефлексії власного професійного потенціалу для роботи з клієнтами, аналізу своїх недоліків і проектування способів їх виправлення, формулювання бажаної професійної мети й засобів її досягнення [12].

Напередодні виробничої практики студенти отримували такі завдання, як провести психодіагностику, корекцію та вести щоденник особистої рефлексії. Після практики досліджувані писали твір-самоаналіз «Мої перші професійні спроби», в якому рефлексували щодо власного професійного потенціалу, розглядали свої недоліки та шляхи їх виправлення, формулювали бажану професійну мету та способи її досягнення. Щоденник особистої рефлексії та твір самоаналіз підлягали обов'язковому аналізу з психологом-дослідником [11].

Також для реалізації окреслених у програмі завдань було створено *соціально-психологічний тренінг* «Розвиток професійної рефлексії у майбутніх психологів». Програма тренінгу складалась із 11 занять по 80 хвилин. Мета названого тренінгу – підвищення ефективності розвитку професійної рефлексії у майбутніх психологів. Всі заняття були умовно розділені на 3 блоки, у кожному з яких ставились свої завдання.

Завдання I блоку тренінгу були спрямовані на наступне: розвиток когнітивно-інформаційного компонента, точніше, навчити досліджуваних здійснювати рефлексію власних професійних знань, якостей та вмінь. Студенти мали можливість усвідомити чи достатньо їм теоретичних знань для успішного виконання професійних завдань, розвинути свої комунікативні якості, емпатію та толерантність, зрозуміти, яких професійних вмінь їм не вистачає і які варто удосконалити, з'ясувати причини невдалих та вдалих дій.

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

III блок занять був орієнтований на такі завдання: посилити регулятивно-поведінковий компонент, покращити професійну саморегуляцію, сприяти розвитку самоефективності та формуванню готовності до професійної самореалізації. Під час виконання вправ студенти навчились свідомій регуляції власної професійної діяльності, ставити мету, утримувати її та досягати. Вони отримали уявлення про те, якими знаннями, вміннями володіють та як їх ефективно застосовувати у практичній діяльності. Також заняття цього блоку дали можливість майбутнім психологам усвідомити власну потребу в самореалізації в обраній професії.

Всі вище зазначені блоки склались з 3 занять кожне. Крім того, перше заняття було спрямоване на знайомство учасників групи між собою та вироблення правил і довірливої атмосфери, а на останньому занятті тренінгу відбувалось підбиття підсумків, визначення найбільш важливих моментів, отримання зворотного зв'язку від досліджуваних, усвідомлення ними змін, що вже відбулись [20].

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

Для ілюстрації загальної моделі тренінгових занять, далі наведемо декілька з них (весь зміст тренінгу див. у додатку I).

Заняття № 3. «Професійні якості психолога».

Час : 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: розвиток в учасників комунікативних якостей, рис толерантної та емпатійної особистості.

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Обговорення змін, що виникли після заняття на минулому тижні. Теоретичний огляд основних понять, таких як «комунікативні якості», «толерантність», «емпатія», пояснення їх ролі в майбутній професійній діяльності.

Основна частина.

Вправа 1. «Спина до спини». Час: 15 хвилин

***Мета:** усвідомити труднощі, які заважають ефективній комунікації, отримати досвід спілкування.*

Процедура: учасники групи діляться по двоє. В кожній парі студенти сідають один до одного спиною і намагаються творчо підтримувати розмову впродовж 3-5 хвилин. Потім змінюють положення і один із учасників веде діалог стоячи, а інший продовжує сидіти (3 хвилини). По завершенню вправи учасники мають обговорити свої враження, емоції та труднощі, які виникали на різних етапах діалогу.

Зворотний зв'язок: під час спільного обговорення учасники діляться своїми спостереженнями щодо того чи легко було вести бесіду, якою вона була – відвертою чи ні, які труднощі виникали і чи можливо було їх уникнути.

Вправа 2. «Бурулька». Час: 5 хвилин.

***Мета:** зняти емоційну напругу та переключитися на виконання наступної вправи.*

Процедура: студентам пропонується встати, заплющити очі, підняти руки вгору та уявити, що вони бурульки. Учасники мають напружити все тіло: шия, плечі, долоні, живіт, ноги і завметри в цій позиції «заморозити себе». Потім вони уявляють, що під дією сонячних променів починають повільно танути, поступово розслабляючи все тіло. Вправу варто виконувати до досягнення оптимального психоемоційного стану.

Вправа 3. «Визнач свій рівень толерантності». Час: 5 хвилин.

***Мета:** зрозуміти рівень власної толерантності.*

Процедура: майбутнім психологам пропонується оцінити свої якості толерантної особистості за 5-ти бальною шкалою.

Оцініть свій рівень толерантності.

1. Доброзичливе ставлення до інших.
2. Повага до людини, яка не схожа на мене.
3. Визнання думок відмінних від моїх.
4. Гуманізм – любов до людей.
5. Альтруїзм – безкорислива, щира турбота про інших.

6. Вміння слухати.

7. Терпіння.

8. Вірність.

Кожен учасник підраховує результати та аналізує їх. Після цього відбувається обговорення в групі. Які якості розвинені добре, які гірше, над якими варто працювати та розвивати.

Вправа 4. «Домалюй». Час: 15 хвилин.

Мета: розвинути в учасників здатність розуміти та приймати думки, почуття, бажання іншої людини і транслювати власні.

Матеріали: папір формату А4, фломастери, олівці.

Процедура: кожен учасник задумує малюнок на будь-яку тематику і починає втілювати його на папері. Потім передає свій малюнок по колу. Отримавши чужий малюнок, він домальовує все, що вважає за потрібне. Обійшовши коло, малюнки повертаються до своїх авторів. Після закінчення вправи, ведучий спонукає студентів до рефлексії.

Приклади питань учасникам для рефлексії:

- Що ти намалював на чистому аркуші?
- Який малюнок був задуманий на початку?
- Чи зміг відобразити свій задум на папері?
- Що ти відчуваєш, дивлячись на завершений малюнок?
- Чому ти це відчуваєш?
- Хочеш щось змінити чи залишиш як є?
- Чи були в твоєму житті схожі ситуації?
- Що ти відчуваєш коли результат тебе не влаштовує?
- Як вчиняєш у таких ситуаціях?
- Коли ти отримав малюнок від (ім'я учасника), що ти домальовав?
- Чому намалював саме це?
- Ти хотів продовжити ідею, чи керувався власними бажаннями?
- Як ти зрозумів, що він задумав?
- Які емоції ти зараз переживаєш?

- Якщо емоції негативні, то що корисного в них, про що вони сигналізують, що ти зрозумів з їх допомогою?

- Як ти будеш використовувати цей досвід у подальшому?

- Зазвичай ти задумуєшся над тим, чого від тебе хочуть оточуючі чи дієш на власний розсуд?

- В яких випадках ти враховуєш бажання інших людей?

- Що ти відчуваєш коли здійснюєш чийсь мрію?

Зворотний зв'язок: відбувається обговорення в групі. Учасники діляться власними спостереженнями та враженнями, які виникли під час виконання завдання і думками щодо того, що варто з розумінням і терпимістю ставитись до думок та почуттів інших.

Вправа 5. «Розпізнай стан». Час: 15 хвилин.

Мета: розвинути емпатію, вміння зображати певну емоцію та розпізнавати стан партнера.

Процедура: учасники мають звернути увагу на свій актуальний емоційний стан, усвідомити та максимально зануритись у нього. Студент який впорається із завданням піднімає руку і вся група на деякий час зосереджується на ньому й намагається зрозуміти та запам'ятати, в якому емоційному стані він перебуває. Потім руку піднімає наступний учасник і так до тих пір, поки кожен не спробує себе в ролі «об'єкта загальної уваги».

Зворотний зв'язок: учасники обговорюють власні враження після виконання завдання, моменти, які були важливими і значимим для кожного з них, чи вдалось розпізнати їм емоції інших, які труднощі виникали і які є способи їх подолання.

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Майбутнім психологам пропонується поділитись власними враженнями, які виникли в процесі заняття, виділити моменти, які викликали найбільш позитивні та негативні емоції. Кожен учасник озвучував, що нового відкрив для себе й власні думки, які виникли після сьогоднішнього заняття.

Заняття № 6. «Емоційно-ціннісне ставлення до професії». Час: 1 година 20 хвилин.

***Мета заняття:** усвідомлення власного ставлення до свого професійного розвитку та, в разі потреби, зміна його на ціннісно-позитивне.*

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Обговорення особистісних змін, що виникли після минулого заняття. Висвітлення поняття «емоційно-ціннісне ставлення» і пояснення ролі позитивних емоцій та активної позиції стосовно майбутньої професії у процесі професійного становлення.

Основна частина.

Вправа 1. «Малюнок моєї майбутньої професії». Час: 20 хвилин

***Мета:** усвідомити власне бачення обраної професії, зрозуміти відмінності між її уявним образом та реальними характеристиками.*

Матеріали: ватман, олівці, маркери.

Процедура: учасники заняття діляться на групи. На ватманах вони мають зобразити свою майбутню професію і себе в ній. Головний акцент у вправі робиться на обговорення студентами всередині групи тих уявлень про професію, які склалися у них протягом знайомства з нею. Кожна команда презентує свої малюнки і пояснює основні відмінності та причини виникнення останніх.

Зворотний зв'язок: під час шерінга учасники обмінюються думками про те, чи змінились уявлення про професію та їхнє місце в ній, діляться спостереженнями стосовно виокремлених ними характеристик майбутньої професії.

Вправа 2. «Арттерапія». Час: 5 хвилин.

***Мета:** зняти емоційну напругу й переключитися на виконання іншої вправи.*

Матеріали: фарби, пензлики, ватмани.

Процедура: Протягом виконання вправи звучить спокійна, дещо космічна музика. Учасники, за бажанням, можуть підходити до столу де знаходяться фарби, пензлики та ватмани і передавати свої емоції від музики в малюнку. Інші ж закривають очі й уявляють себе центром Всесвіту, намагаються максимально поринути в музику. Всю увагу вони мають зосередити на собі, відчутти себе унікальними і неповторними.

Вправа 3. «Емоційне насичення». Час: 20 хвилин

Мета: сформувати та закріпити позитивне ставлення до обраної професії.

Матеріали: чистий аркуш, ручка.

Процедура:

1. Учасники мають написати на аркуші паперу 20 слів, які їм подобаються і викликають позитивні емоції.

2. Потім їм потрібно написати 15-20 епітетів, якими вони наділяють предмети, що до вподоби.

3. Далі учасники виписують 10 слів, які на їхню думку, описують професію «Психолог».

4. Кожне із 10 слів варто «насичувати» приємними епітетами та озвучити їх позитивні сторони.

Зворотний зв'язок: студентам пропонувалось проаналізувати позитивні епітети, якими вони наділили слова, що описують професію психолога та обговорити в групі чи сприяло таке «насичення» посиленню позитивного ставлення до психології.

Вправа 4. «Формула на сьогодні». Час: 10 хвилин.

Мета: сформувати в учасників позитивну установку до себе, до професії та життя в цілому.

Процедура: тренер оголошує учасникам «Формулу на сьогодні» та одночасно демонструє картки де написані вислови. Студенти, у свою чергу, мають пошепки повторювати озвучене тренером.

«Формула на сьогодні»

1. Саме сьогодні!

Я намагатимусь пристосуватись до того життя, яке мене оточує.

2. Саме сьогодні!

Я буду доброзичливим до оточуючих!

3. Саме сьогодні!

Я покікуюсь про свій організм.

4. Саме сьогодні!

Я приділю час розвитку власних інтелектуальних здібностей!

5. Саме сьогодні!

Я сформулюю програму власного професійного розвитку

6. Саме сьогодні!

Я буду любити обрану професію і вірити, що досягну в ній успіху.

Отже, ваш найкращий день сьогодні!

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Тренер пропонує учасникам відповісти на запитання: «Яку корисну нову інформацію ви для себе дізнались?», «Чи відрізняється ваше ставлення до майбутньої професії від того, що було до заняття?», «Що із почутого чи побаченого сьогодні вам сподобалось та було корисним?».

Отже, основний акцент у роботі експериментатора зі студентами був поставлений на соціально-психологічному тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Презентований вище тренінг зосереджував увагу, мотивацію та мисленнєву діяльність на складниках професійної рефлексії. Розвиток кожного з цих складників та робота над їх вдосконаленням сприяли розвитку професійної рефлексії майбутніх психологів. Результати формувального експерименту будуть обґрунтовані в наступному підрозділі.

3.2. Динаміка професійної рефлексії та саморозвитку майбутніх психологів

З метою визначення ефективності впровадження розвивальної програми та соціально-психологічного тренінгу з підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, нами була проведена психологічна діагностика за допомогою методик, які презентовані в II розділі. Результати діагностики за методом «поперечних зрізів» до і після формувального експерименту надали можливість констатувати кількісні та якісні зміни, що відбулися після його завершення.

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

Рівні та показники сформованості професійних знань у майбутніх психологів презентовані в табл. 3.1

Таблиця 3.1.

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

n=67

| Рівні | | Загальнопсихологічні знання | | Спеціальні психологічні знання | |
|---------|-------|-----------------------------|-------|--------------------------------|-------|
| | | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| | | n=33 | n=34 | n=33 | n=34 |
| Високий | до | 30,33 | 32,35 | 21,21 | 23,52 |
| | після | 42,42 | 35,30 | 30,30 | 26,46 |

| | | | | | |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Середній | до | 42,42 | 50,00 | 57,57 | 64,68 |
| | після | 51,52 | 52,94 | 66,66 | 61,74 |
| Низький | до | 27,27 | 17,66 | 21,21 | 11,76 |
| | після | 6,06 | 14,7 | 3,03 | 11,76 |

Як видно з даних відображених у таблиці 3.1., після проведеного тренінгу в експериментальній групі студентів зросли показники *високого рівня* загальнопсихологічних (від 30,33% до 42,42%) та спеціальних психологічних (від 21,21% до 30,30%) знань. У досліджуваних сформувалось позитивне ставлення до теоретичних знань. Вони ще більше усвідомили їх значущість та важливу роль в успішному професійному зростанні. Ці студенти націлені на подальше засвоєння інформації про закономірності розвитку і проявів психічних явищ та механізмів розвитку особистості, про прийоми та техніки роботи психолога з клієнтами.

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

У результаті формувального експерименту відбулись кількісні та якісні зміни й на *низькому рівні* розвитку професійних знань. Так, до експерименту досліджуваних із низьким рівнем загальнопсихологічних знань було 27,27%, після 6,06%, схожа ситуація склалась із спеціальними психологічними знаннями (до 21,21%, після 3,03%). Респонденти досить поверхнево орієнтуються у теоретичних аспектах психології, слабо усвідомлюють

значення цих знань для свого подальшого становлення в обраній професійній сфері. Проте, вони відзначили, що після тренінгу значно зросла їх особистісна зацікавленість психологічною наукою.

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

Таким чином, складнику «професійні знання» нами було приділено особливу увагу, адже найбільш слабка кореляція констатована між фактором професійних знань та іншими складниками професійної рефлексії і саморозвитком. За нашим переконанням, у результаті впровадження програми та тренінгу вдалося досягти позитивного результату і вплинути на рівень засвоєння професійних знань й на усвідомлення майбутніми психологами їх значущості для подальшого професійного розвитку. Показники за високим та середнім рівнем в експериментальній групі зросли, в той же час кількість респондентів з низьким рівнем професійних знань значно зменшилась.

Надалі розглянемо кількісні та якісні зміни, що відбулись з другим складником когнітивно-інформаційного компонента – професійними якостями студентів, точніше, комунікативною адаптивністю, емпатією та толерантністю. Спираючись на результати продемонстровані в інтеркореляційній матриці, цей складник один із тих, який має найбільше достовірних зв'язків з іншими складниками професійної рефлексії та саморозвитком. У результаті формувального експерименту вдалося досягти подальшого зростання показників, що проілюстровано на рис. 3.2.

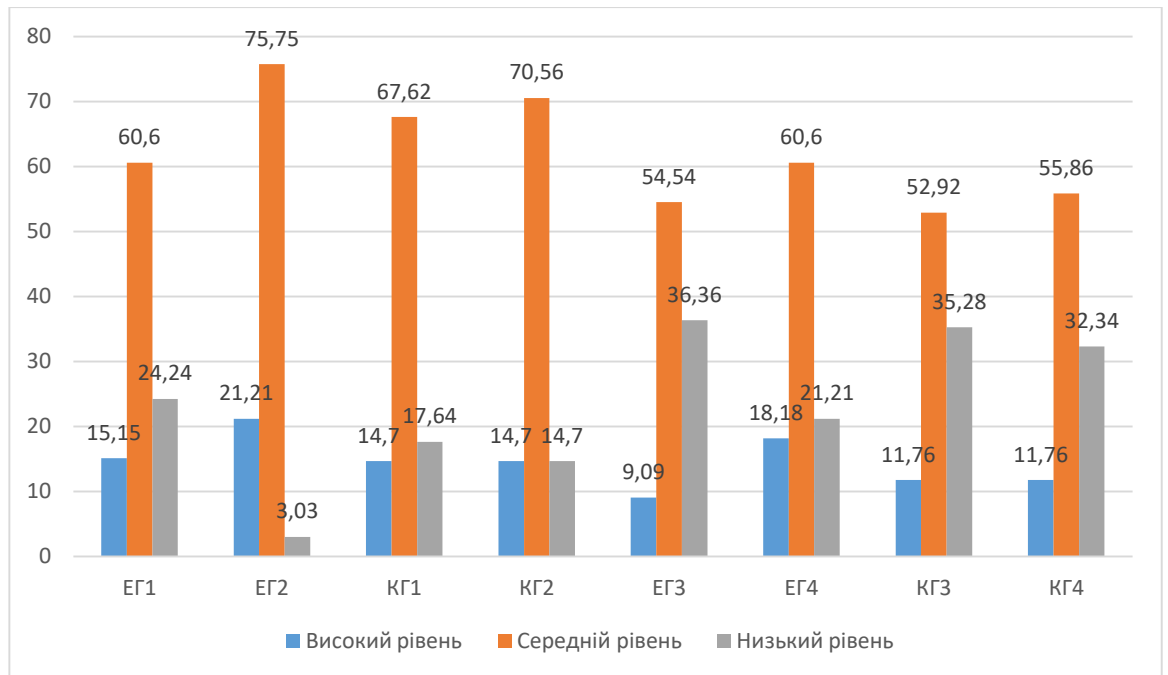


Рис. 3.2. Кількісні показники (%) рівнів розвитку соціально-комунікативної адаптивності та толерантності майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: EG1, EG2 – показники розвитку соціально-комунікативної адаптивності досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; KG1, KG2 – показники розвитку соціально-комунікативної адаптивності досліджуваних контрольної групи відповідно до і після; EG3, EG4 – показники розвитку толерантності досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; KG3, KG4 – показники розвитку толерантності досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

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

майбутнього психолога щодо побудови ефективної міжособистісної взаємодії у подальшій професійній діяльності.

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

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

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

Рівень емпатії майбутніх психологів також змінився як кількісно, так і якісно, зміни продемонстровано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2.

**Кількісні показники (%) рівня розвитку емпатії
майбутніх психологів**

n=67

| Рівні | | Емпатійність майбутніх психологів | |
|----------|-------|-----------------------------------|-------|
| | | ЕГ | КГ |
| | | n=33 | n=34 |
| Високий | до | 15,15 | 11,76 |
| | після | 18,18 | 11,76 |
| Середній | до | 57,57 | 64,68 |
| | після | 69,69 | 67,62 |
| Низький | до | 27,27 | 23,52 |
| | після | 15,15 | 20,58 |

У результаті формувального експерименту в студентів експериментальної групи відбулись зміни на *високому рівні* емпатії (від 15,15% до 18,18%). Такі респонденти відмічають позитивну динаміку у власному ставленні до інших, вони більш врівноважено та стримано почали реагувати на проблеми й переживання людей, навчилися встановлювати і підтримувати емоційно-ціннісний зв'язок з партнером по спілкуванню.

Середній рівень збільшився від 57,57% до 69,69%. Ці студенти відчують, що здатні більш чітко визначати настрій співрозмовника, розуміти емоції іншої людини, співпереживати їй, також вони почали вчитись тримати власні думки, почуття під контролем та, водночас, диференціювати проблеми і переживання інших від своїх.

Варто відзначити зменшення *низького рівня* від 27,27% до 15,15. Це певною мірою вказує на ефективність проведеної роботи, адже у досліджуваних спостерігається деяка зацікавленість у співрозмовнику, вони усвідомили, що мають труднощі у спілкуванні, проте у них з'явився емоційний відгук на почуття інших.

Тож, спираючись на отримані результати, можна підсумувати, що майже на одну десяту частину збільшилась кількість майбутніх психологів з високим та середнім рівнями емпатії, що сигналізує про зростання їх здатності ідентифікувати і розпізнавати власні емоції й емоції інших, співпереживати людям та їх приймати. На нашу думку, емпатія стимулює розвиток особистості та її вміння проявляти співчуття і увагу до інших людей, а це сприяє досягненню успіху в усіх аспектах життя, зокрема професійному. Водночас, після формувального експерименту на одну десяту зменшилось число студентів з низьким рівнем емпатії, їм ще складно бути уважними до думок й почуттів оточуючих. Все ж, за нашою позицією, у таких досліджуваних простежується позитивна динаміка, вони повільно, але долають труднощі пов'язані з незначним емоційним резонансом з їхнього боку на переживання інших людей.

У результаті формувального експерименту в студентів контрольної групи показники досліджуваного складника залишились майже на початковому рівні порівняно з майбутніми психологами експериментальної групи, що й засвідчує його ефективність.

Важливе значення для когнітивно-інформаційного компонента має складник «професійні вміння», зміни якого продемонстровано на гістограмі 3.3.

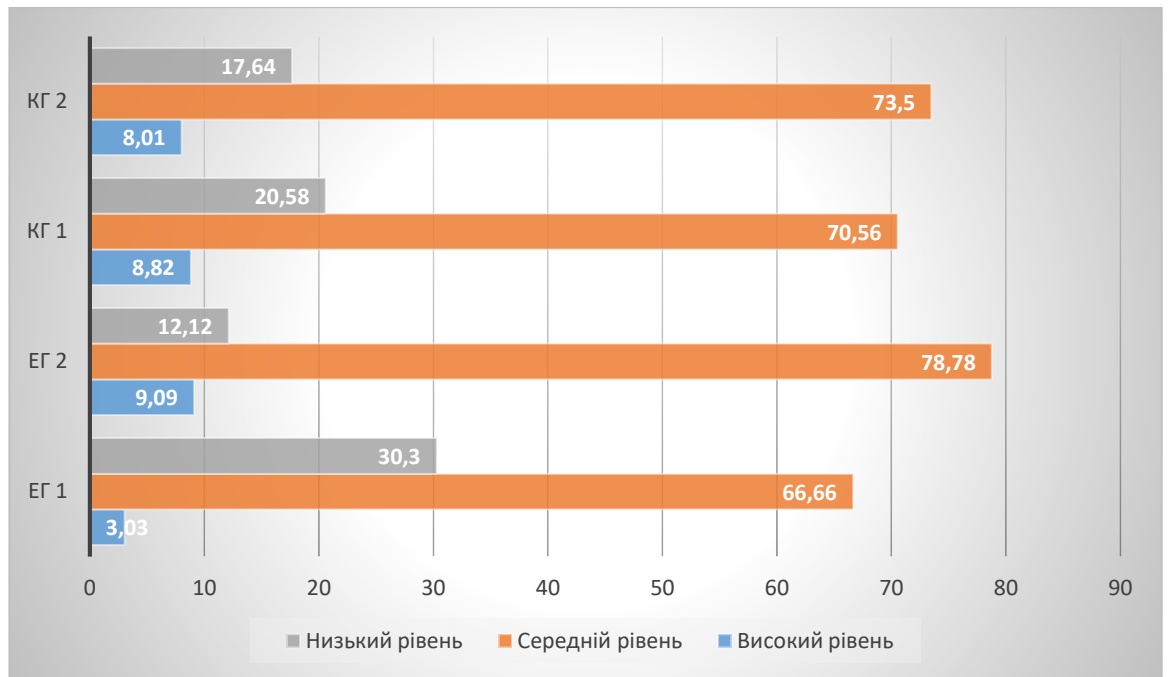


Рис. 3.3. Кількісні показники (%) рівнів розвитку професійних вмінь майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: ЕГ1, ЕГ2 – показники розвитку професійних вмінь досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; КГ1, КГ2 – показники розвитку професійних вмінь досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

Як видно з презентованих кількісних даних, у майбутніх психологів відбулись зміни на *високому рівні* (від 3,03% до 9,09%). Такі досліджувані відзначали, що стали більш впевненими в собі, адже дещо удосконалили власні професійні вміння. Вони майстерно встановлюють міжособистісні зв'язки з іншими людьми, проводять психодіагностичні методики та здійснюють їх інтерпретацію, організовують дослідження певного психічного явища; оскільки студенти вже оволоділи деякими дидактичними технологіями, тому здатні якісно передавати іншим знання. До того ж, у них вже є чітко сформульована професійна мета, до якої вони готові впевнено йти.

Більше половини досліджуваних продемонстрували *середній рівень* оволодіння професійними вміннями, після формувального експеримента він також зріс від 66,66% до 78,78%. Ці студенти вміють вибудовувати конструктивні міжособистісні взаємозв'язки з опонентом, проте, після тренінгових занять, вони відчують потребу в подальшому комунікативному

самовдосконаленні; у них вдало виходить організувати психодіагностику та психологічні дослідження, однак, ще виникають деякі труднощі із аналізом отриманих результатів; майбутні психологи продовжують працювати над удосконаленням вміння чіткого та послідовного викладу навчальних матеріалів для студентів молодших курсів. Вони вже планують власне професійне майбутнє, але ще не мають чіткого поетапно плану досягнення запланованого.

Низький рівень розвитку досліджуваного складника зменшився від 30,3% до 12,12%, що вказує на ефективність формувального експерименту. Такі досліджувані відмічають, що під час тренінгу постійно «взаємодіяли з самими собою», це сприяло обмірковуванню власних досягнень і помилок. Їм стало легше йти на контакт з іншими людьми, вони почали поглиблювати свої знання із психодіагностики, основ психологічних досліджень, що значно вплинуло на рівень їх професійних вмінь. Вони не готові навчати інших, адже самі тільки вчаться, до того ж є труднощі у постановці професійних цілей, однак у них з'явилося бажання прогресувати та розвиватись у царині психології.

Отже, нами було констатовано, що відбулось зростання показників за високим та середнім рівнями розвитку професійних вмінь майбутніх психологів, водночас, на низькому рівні можемо спостерігати їхнє зниження приблизно на чверть. Студенти почали аналізувати наскільки досконало володіють дослідницькими, комунікативними, діагностичними, дидактичними та проектувальними вміннями, усвідомили їх важливість у роботі психолога і намагаються шукати ефективні шляхи самовдосконалення. Здебільшого, в студентів ще можуть виникати складнощі, однак, за нашим розумінням, у результаті систематичної та цілеспрямованої роботи можна досягти подальшого зростання позитивних результатів.

У досліджуваних контрольної групи значущих змін серед показників розвитку професійних вмінь зафіксовано майже не було.

Наступними проаналізуємо показники за складниками *мотиваційно-ціннісного компонента* професійної рефлексії (мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до професії, ціннісне прийняття професії). Серед складників цього компонента мотивація до майбутньої професії посідає важливе місце, однак саме показники цього складника демонструють невелику кількість достовірних взаємозв'язків з іншими показниками складників професійної рефлексії майбутніх психологів, тому він потребував від нас особливої уваги.

Результати експериментального впливу на зазначений вище складник презентовані на гістограмі (рис. 3.4.)

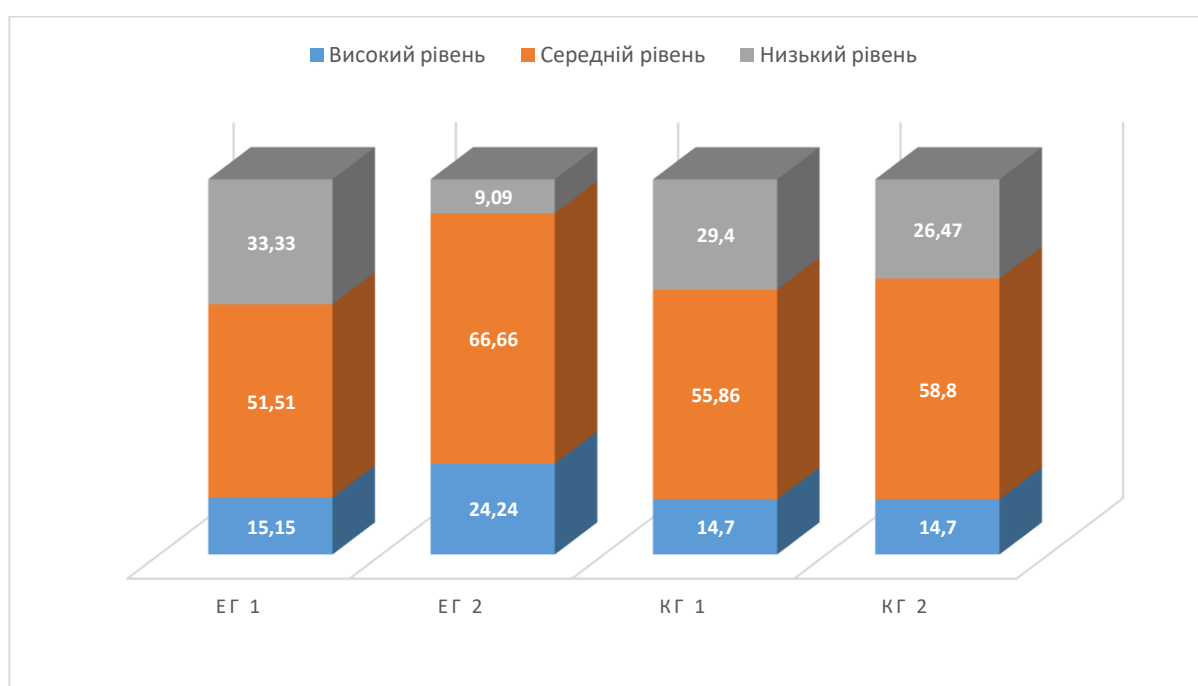


Рис. 3.4. Кількісні показники (%) рівнів розвитку мотивації до майбутньої професії майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: ЕГ1, ЕГ2 – показники розвитку мотивації до майбутньої професії досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; КГ1, КГ2 – показники розвитку мотивації до майбутньої професії досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

Проаналізувавши кількісні показники з гістограми 3.4., можна зробити висновок, що після формувального експерименту в експериментальній групі у майбутніх психологів *високий рівень* досліджуваного складника зріс із 15,15% до 24,24%. Це є свідченням того, що у них сформувались нові цінності, вони здатні виконувати професійні завдання сумлінно і продуктивно без будь-якого зовнішнього контролю. Їх цікавить зміст і значущість діяльності, а не винагороди за досягнення в ній.

Водночас показники *середнього рівня* мотивації до професії також зросли від 51,51% до 66,66%. Такі досліджувані прагнуть розвиватись в обраній професії, із задоволенням опановують нові знання, якості, вміння, проте, для реалізації професійних цілей їм необхідні зовнішні стимули, точніше, позитивна оцінка їх роботи іншими, перспектива матеріальної винагороди. Однак ці студенти зазначають, що після роботи в тренінговій групі, вони почали усвідомлювати, що під час організації власної діяльності варто зосереджуватись на отриманні внутрішнього задоволення від того, що робиш, на позитивному психічному стані, та не залежати від чужої волі.

Разом з тим, кількість досліджуваних з *низьким рівнем* мотивації до професії суттєво зменшилась (від 33,33% до 9,09%), що вказує на переосмислення власних професійних мотивів. Студенти відзначають, що у них з'явилися усвідомлення мотивів своїх дій, цікавість до психології, зменшився страх отримати критику від інших людей у разі невірного виконання завдань, вони частіше почали долучатися до різних видів індивідуальної та групової роботи. Загалом у них почав актуалізуватись потенціал до подальших змін, певно, що важливо і надалі працювати з такими респондентами.

Отже, результати якісного аналізу засвідчили, що у досліджуваних зросли показники високого та середнього рівнів мотивації до професії. Разом з тим, кількість студентів з *низьким рівнем* зменшилась. За нашою позицією, після формувального експерименту майбутні психологи усвідомили, що важливо отримувати задоволення від самого процесу професійного

становлення, зрозуміли цінність одержаних знань, вмінь та навичок для їх професійної самореалізації в майбутньому. До того ж, суттєво зменшилось їхнє прагнення до отримання матеріальних бонусів та заохочень, зросла зацікавленість психологією та бажання і надалі розвиватись в обраній професії.

За результатами формувального експерименту показники розвитку мотивації до професії у майбутніх психологів контрольної групи залишились приблизно на тому ж рівні, відбулись незначні зміни на середньому та низькому рівні, проте змін на високому рівні зафіксовано не було.

Наступний складник «емоційно-ціннісне ставлення до професії» займає за висотою коефіцієнтів кореляції домінуюче положення в інтеркореляційній матриці. Його ми досліджували за двома шкалами: «емоційне ставлення до професії» та «активна позиція до оволодіння професією». Результати за вказаними шкалами подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Кількісні показники (%) рівня розвитку емоційного ставлення та активної позиції до оволодіння професією майбутніх психологів до та після формувального експерименту

n=67

| Показники професійної ідентичності майбутніх психологів | | | | | | | |
|---|-------|----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| | | Переважаючі емоції | | | Показник активності | | |
| | | Позитивні (високий рівень) | нейтральні (середній рівень) | негативні (низький рівень) | активна (високий рівень) | Нейтральна (середній рівень) | пасивна (низький рівень) |
| ЕГ n=33 | до | 54,54 | 33,33 | 12,12 | 51,51 | 36,36 | 12,12 |
| | після | 66,66 | 27,27 | 3,03 | 66,66 | 33,33 | 0 |
| КГ n=34 | до | 47,04 | 38,22 | 14,70 | 52,92 | 29,40 | 17,64 |
| | після | 44,10 | 41,16 | 14,70 | 52,92 | 32,34 | 14,7 |

За результатами аналізу показників презентованих у табл. 3.3. після проведеного формувального експерименту в експериментальній групі рівень

позитивного емоційного ставлення до професії збільшився від 54,54% до 66,66%, водночас показники активності зросли від 51,51% до 66,66%. У таких досліджуваних посилилась впевненість у тому, що психологія це дійсно їх покликання і саме в цій професійній діяльності вони хочуть самореалізовуватись як особистості і як професіонали. Майбутні психологи прагнуть розвиватися в обраній професії і надалі, ставлять все нові й нові професійні цілі, активно та цілеспрямовано працюють над їх реалізацією й отримують задоволення від власного професійного становлення.

Кількість досліджуваних із *нейтральним емоційним ставленням до професії* зменшилась від 33,33% до 27,27%, разом з тим показники студентів, які продемонстрували нейтральну активність також зменшились від 36,36% до 33,33%. Ці респонденти зазначають, що після тренінгових занять у них дещо змінились пріоритети. Якщо раніше для них важливими були матеріальна складова, престижність професії в суспільстві, то тепер вони орієнтуються на власне осмислення професії, на її користь для людей та для себе особисто. Вони ще не до кінця усвідомлюють, яким чином зможуть реалізуватись у практичній психології, але у них з'явилась зацікавленість, зросла вмотивованість та бажання і в майбутньому розвиватись в обраній професії.

Особливу увагу під час формувального експерименту було приділено студентам із *негативним емоційним ставленням до професії* та пасивною позицією щодо неї. В результаті проведеної роботи кількість досліджуваних із негативним ставленням до професії скоротилась від 12,12% до 3,03%, а із пасивною позицією – від 12,12% до 0%. Це є безперечно вдалим результатом, адже навіть ті студенти, які залишились на низькому рівні, відзначають, що змінилось їхнє сприйняття важливості професії психолога, а у психологічних знаннях та вміннях усвідомили особистісну користь.

У досліджуваних контрольної групи значущих змін серед показників розвитку емоційно-ціннісного ставлення до професії майже не було зафіксовано.

Таким чином, як показали кількісні дані отримані після формувального експерименту, у майбутніх психологів майже на чверть збільшились показники позитивного ставлення до обраної професії, водночас нейтральні та негативні емоції стосовно неї у досліджуваних зустрічаються значно рідше. За нашим переконанням, це є свідченням того, що у респондентів зросло прагнення до подальшого розвитку та самовдосконалення в ній. Дещо схожі результати ми отримали стосовно особистісної позиції майбутніх психологів. Більше половини досліджуваних займають активну позицію стосовно психології, прагнуть здобувати нові знання та практичний досвід. Визначальним є той факт, що після проведеного нами формувального експерименту немає студентів з пасивною позицією. Ми вважаємо, що варто і надалі продовжувати роботу у цьому напрямку, адже це сприятиме зростанню готовності майбутніх психологів працювати за спеціальністю та саморозвиватись у ній.

Наступним розглянемо такий складник професійної рефлексії, як «ціннісне прийняття професії». За даними отриманими в інтеркореляційній матриці він мав невелику кількість достовірних взаємозв'язків з іншими складниками, а тому потребував особливої уваги експериментатора. У результаті формувального експерименту вдалось досягти зростання показників, що проілюстровано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Кількісні показники (%) ціннісних ставлень майбутніх психологів до «клієнта», «кваліфікованого психолога нашого часу» та «професії психолог» до та після формувального експерименту

n=67

| Ставлення (рівні) | | Значущі об'єкти у професії | | | | | |
|--------------------------|-------|----------------------------|-------|---------------------------------------|-------|---------------------|-------|
| | | «клієнт» | | «кваліфікований психолог нашого часу» | | «професія психолог» | |
| | | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| | | n=33 | n=34 | n=33 | n=34 | n=33 | n=34 |
| Позитивне (високий) | до | 48,48 | 47,04 | 45,45 | 49,98 | 42,42 | 38,22 |
| | після | 69,69 | 47,04 | 63,63 | 47,04 | 69,69 | 35,28 |
| Нейтральне (середній) | до | 33,33 | 35,28 | 39,39 | 32,34 | 24,24 | 29,40 |
| | після | 24,24 | 38,22 | 33,33 | 35,28 | 21,21 | 32,34 |
| Негативне (низький) | до | 18,18 | 17,64 | 15,15 | 17,64 | 33,33 | 32,34 |
| | після | 6,06 | 14,70 | 3,03 | 17,64 | 9,09 | 32,34 |

Зважаючи на кількісні дані отримані після проведення формувального експерименту, в експериментальній групі значно зросла кількість студентів із *позитивним ставленням* до клієнта (від 48,48% до 69,69%), кваліфікованого психолога нашого часу (від 45,45% до 63,63%) та професії психолог (від 42,42% до 69,69%). Таким досліджуванним властиве доброзичливе і безоцінне ставлення до клієнта, вони розуміють, що важливо намагатися зрозуміти і допомогти кожному. Ці студенти мають взірць для наслідування в образі провідних психологів нашого часу, які є дійсно професіоналами своєї справи, постійно розширюють власні компетенції, прагнуть ставати кращими, ніж є зараз та досягати все нових і нових вершин. Саме такі люди, які є для сучасної молоді прикладами для наслідування, допомагають прийняти, полюбити психологію та присвятити їй життя.

Зменшилась кількість студентів із *нейтральним ставленням* до клієнта (від 33,33% до 24,24%), кваліфікованого психолога нашого часу (від 39,39%

до 33,33%), професії психолог (від 24,24% до 21,21%). Раніше цих досліджуваних дещо насторожувала перспектива роботи з клієнтами, навіть незважаючи на хорошу теоретичну підготовку. Після тренінгу вони змінили своє ставлення до майбутнього клієнта на більш позитивне. До того ж, вони почали активніше поглиблювати власні знання з психології, зацікавилися вивченням професійного шляху визначних психологів, у них з'явилися приклади для наслідування та розуміння того, яким має бути кваліфікований психолог нашого часу. Все вище описане вплинуло і на прийняття професії, їхнє емоційне ставлення до неї змінилось на ціннісне, відбулось усвідомлення її важливого значення для подальшого розвитку людини в сучасному суспільстві.

Змінились і кількісні показники досліджуваних на *низькому рівні* ціннісного ставлення до професії. Зменшилась кількість студентів із негативним ставленням до клієнта (від 18,18% до 6,06%), кваліфікованого психолога нашого часу (від 15,15% до 3,03%) та професії психолог (від 33,33% до 9,09%). Кількісні та якісні зміни, які відбулись після формувального експерименту вказують на те, що респонденти перестали вбачати негативні аспекти в таких значущих об'єктах у професії як «клієнт», «кваліфікований психолог нашого часу» і «професія психолог». На жаль це не є свідченням того, що вони прийняли обрану професію та остаточно готові стати в майбутньому психологами, але у них з'явилась зацікавленість до усвідомлення психологічної науки. Кожен з них відзначив, що протягом тренінгу отримав нові професійні знання, безцінний досвід, які допоможуть реалізуватись, якщо не у психології, то в іншій професійній сфері або в особистому житті.

Отже, з результатів отриманих після повторного проведення цієї методики нами було констатовано, що зріс відсоток студентів із позитивним ставленням до об'єкта професійної діяльності, водночас кількість респондентів із нейтральним та негативним ставленням до клієнта зменшилась. За нашим переконанням, прийняття клієнта, бажання йому

допомогти спонукає студентів до поглиблення та постійного оновлення теоретичних знань набуття професійних вмінь і навичок, точніше, стимулює їх до саморозвитку. Зросли показники позитивного ставлення майбутніх фахівців до кваліфікованого психолога нашого часу, після формувального експерименту – це переважаюча більшість студентів. Однак є частина досліджуваних, які нейтрально або ж негативно ставляться до кваліфікованого психолога нашого часу, проте варто зазначити, що їх кількість суттєво знизилась. На нашу думку, це свідчить про те, що під час реалізації програми розвитку професійної рефлексії нам вдалось подолати негативні та помилкові уявлення про нього. Разом з тим, позитивне особистісне прийняття майбутньої професії прослідковується у більшості досліджуваних. Збільшилось їх прагнення до розвитку і саморозвитку в психології. Однак, навіть після формувального експерименту залишились студенти, які ще не готові прийняти обрану професію, проте вони зазначають, що з'явився інтерес до психології та усвідомлення актуальності і необхідності знань та навичок отриманих під час навчання.

Таким чином, зазнали значних позитивних змін якісні та кількісні показники ціннісного прийняття професії у майбутніх психологів експериментальної групи, в той час як у досліджуваних контрольної групи значущих змін за цим складником зафіксовано не було.

Надалі розглянемо показники *регулятивно-поведінкового компонента* професійної рефлексії майбутніх психологів (професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації). Спираючись на дані презентовані в інтеркореляційній матриці, можемо стверджувати, що професійна самоефективність є одним зі складників, які мають найбільший вплив на професійний саморозвиток майбутніх психологів. У результаті формувального експерименту вдалося досягти зростання показників, що проілюстровано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5.

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

n=67

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

Як видно із табл. 3.5., після формувального експерименту в експериментальній групі зросла кількість студентів із *високим рівнем* самооефективності у предметній сфері (від 15,15% до 27,27%) і в міжособистісному спілкуванні (від 6,06 до 18,18%). Такі студенти адекватно оцінюють себе, впевнені у власних професійних знаннях, вміннях, комунікативних здібностях. Після тренінгу вони чіткіше усвідомили власні сильні та слабкі сторони, зрозуміли, на що варто звернути посилену увагу задля досягнення поставлених професійних цілей. Ці студенти впевнені в тому, що мають потенціал для провадження ефективної, успішної професійної діяльності.

Зросли показники і за середнім рівнем самооефективності у предметній сфері (від 51,51% до 60,60%) та в міжособистісному спілкуванні (від 66,66% до 72,72%). Це є свідченням того, що студенти бачать себе професіоналами в майбутньому, активно набувають професійно-значущих компетенцій. Вони почали відмічати, що їм стала притаманна впевненість у власних знаннях, якостях, набутому досвіді, до того ж вони більш рішуче стали застосовувати їх на практиці. Ці досліджувані вчаться приймати свої недоліки і обертати їх на стимули до професійного зростання.

Показники *низького рівня* самооефективності знизились у предметній сфері від 33,33% до 12,12%, у міжособистісному спілкуванні від 27,27% до

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

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

У досліджуваних контрольної групи значущих змін серед показників розвитку самоефективності майбутніх психологів зафіксовано майже не було.

Наступним складником професійної рефлексії майбутніх психологів, який підлягав аналізу була професійна саморегуляція. Результати експериментального впливу на названий складник презентовані на гістограмі (рис. 3.5.)

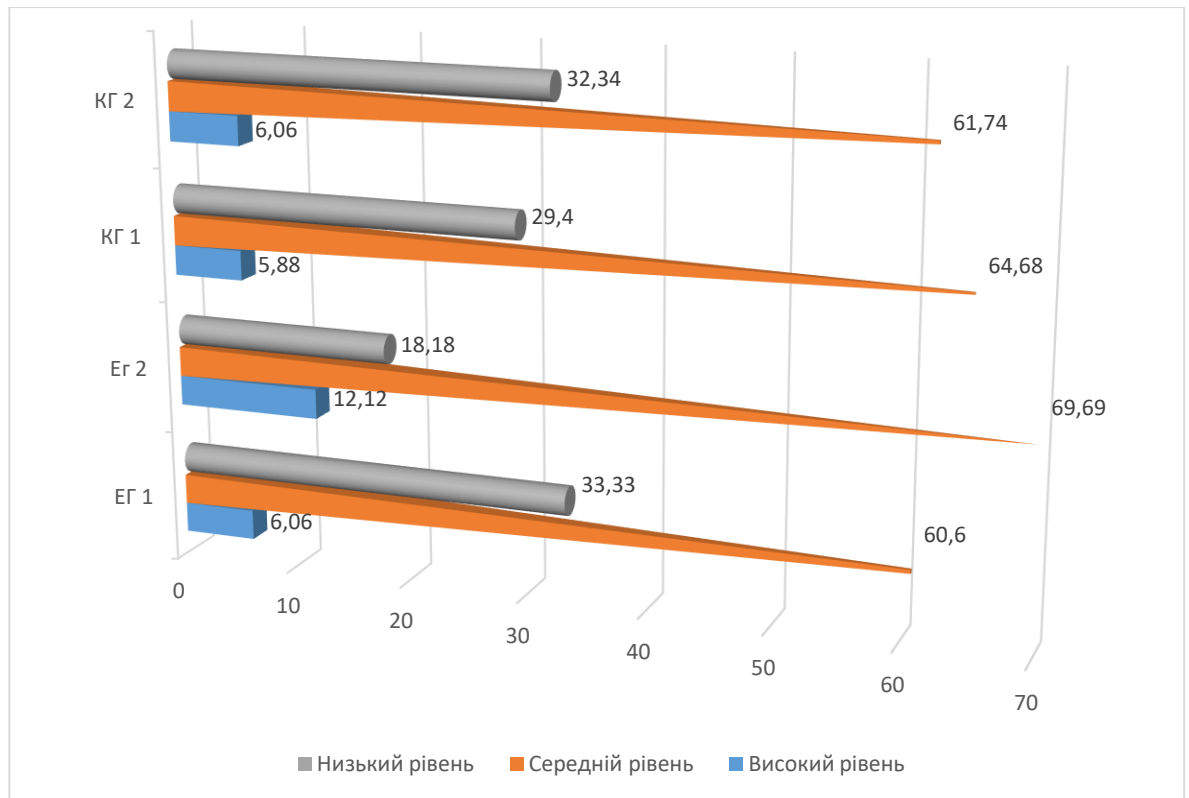


Рис. 3.5. Кількісні показники (%) рівнів сформованості умінь саморегуляції діяльності майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: ЕГ1, ЕГ2 – показники сформованості умінь саморегуляції діяльності досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; КГ1, КГ2 – показники сформованості умінь саморегуляції діяльності досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

Виходячи з показників відображених на гістограмі 3.5., можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту *високий рівень* саморегуляції діяльності майбутніх психологів у експериментальній групі збільшився від 6,06% до 12,12%. Такі досліджувані демонструють здатність регулювати та контролювати процес власної діяльності в різних професійних ситуаціях під час виробничих практик. Вони почали формулювати більш амбітні професійні цілі, водночас співвідносячи власні можливості з вимогами конкретних професійних обставин, визначаючи та оцінюючи найбільш доречні шляхи досягнення поставленої мети і корегуючи результати.

Водночас на *середньому рівні* саморегуляції діяльності також відбулось підвищення показників від 60,60% до 69,69%, що є свідченням того, що ці

майбутні психологи здатні до мобілізації всіх своїх фізичних та психічних можливостей у нестандартних професійних ситуаціях. Вони відмічають, що навички саморегуляції діяльності, які отримали на тренінгу допомагають їм більш успішно справлятися із поставленими професійними завданнями, плануванням та цілепокладанням, до того ж, почала з'являтися впевненість у кінцевому результаті своєї діяльності.

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

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

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

Останнім складником регулятивно-поведінкового компонента стала готовність до професійної самореалізації. В інтеркореляційній матриці зафіксовано слабку кореляцію цього складника професійної рефлексії із

професійним саморозвитком, тому він потребував нашої особливої уваги. Результати поперечних зрізів до та після експерименту презентовані на гістограмі (рис. 3.6.)

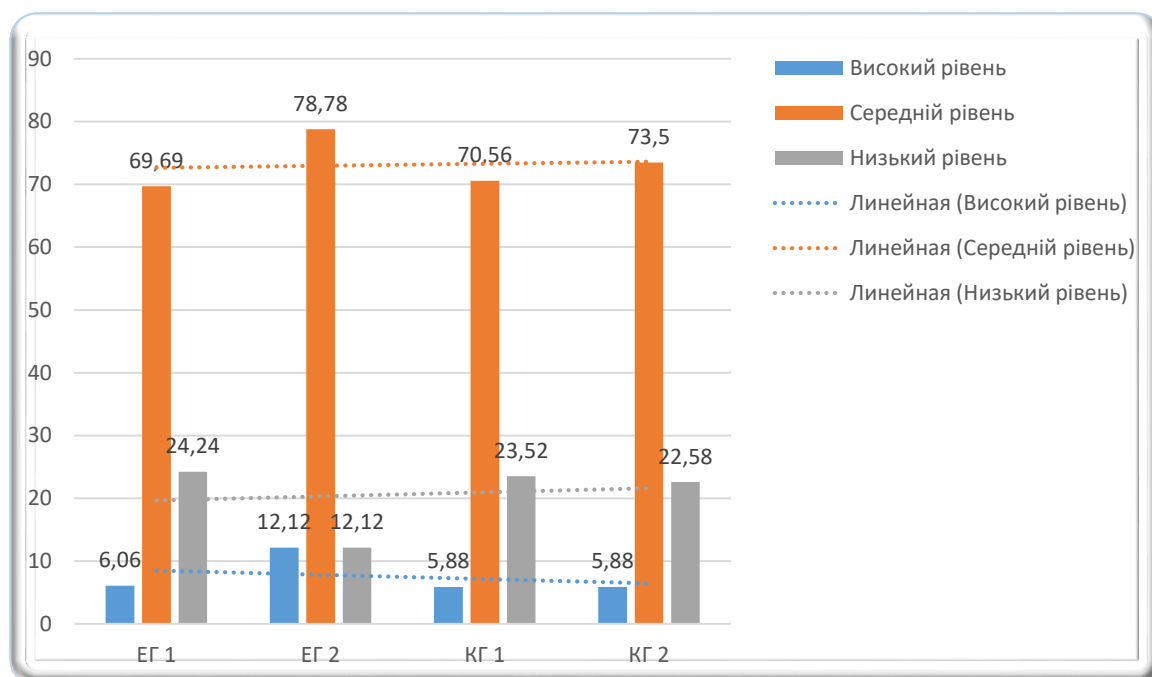


Рис. 3.6. Кількісні показники (%) рівнів готовності до професійної самореалізації майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: EG1, EG2 – показники рівня готовності до професійної самореалізації досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; КГ1, КГ2 – показники рівня готовності до професійної самореалізації досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

У майбутніх психологів експериментальної групи готовність до професійної самореалізації з *високим рівнем* розвитку зросла від 6,06% до 12,12% після формувального експерименту, що засвідчує прагнення студентів до самовдосконалення в професійній сфері, зануреність у процес пізнання та бажання досягти позитивного результату в навчальній і професійній діяльності.

Кількість досліджуваних із *середнім рівнем* збільшилась від 69,69% до 78,78%. Це означає, що у респондентів почав зростати потенціал до самореалізації себе у майбутній професії. Вони усвідомили наскільки

важливим є вміння адекватно оцінювати себе для реалізації у психології, власні сильні та слабкі сторони. Такі студенти зрозуміли, що ставлячи професійні цілі, будуючи плани на майбутнє важливо встановлювати особисті кордони, упереджуючи тим самим втручання інших людей та, водночас, зменшуючи можливість нівелювання своїх цілей на користь інших.

На низькому рівні відбулось зниження показників від 24,24% до 12,12%. Більшість цих учасників експерименту невпевнені в тому, що будуть активно працювати в обраній професії у подальшому, проте вони зазначають, що після тренінгу усвідомили потребу рефлексії власних знань та досвіду, оскільки з'явилося бажання до самореалізації в професійній сфері.

Тож, з результатів отриманих після формуального експерименту, можемо стверджувати, що у майбутніх психологів зросли показники за високим та середнім рівнями готовності до самореалізації, тоді як кількість студентів із низьким рівнем зменшилась в половину. На нашу думку, стала більш вираженою зацікавленість студентів майбутньою професією, а відповідно і їхнє бажання розвиватись та реалізовуватись надалі в психології. Навіть студенти із низьким рівнем готовності до професійної самореалізації почали робити спроби працювати над розвитком рефлексії, навичками саморегуляції й самоуправління, адже усвідомили їх значення у майбутньому професійному зростанні.

Також, доцільно відзначити, що показники контрольної групи не показали суттєвого приросту студентів ні з високим, ні з середнім та низьким рівнями розвитку готовності до професійної самореалізації.

Отже, варто зауважити, що після впровадження формуального експерименту якісні показники розвитку складників професійної рефлексії майбутніх психологів продемонстрували їх ускладнення у досліджуваних експериментальній групі. Особливо помітні такі зміни у порівнянні з результатами контрольної групи, у яких за відповідний період якісні та кількісні показники майже не змінились.

Для визначення ефективності програми та соціально-психологічного тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів варто розглянути показники та його розвиток до та після формуального експерименту. Результати дослідження готовності студентів до саморозвитку відображені в табл. 3.6.

Таблиця 3.6.

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

n=67

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

Як видно із даних, презентованих у табл. 3.6., після формуального експерименту в студентів експериментальної групи трохи більше ніж в половину зросли показники *високого рівня* готовності до саморозвитку на 51,51% (від 15,15% до 66,66%). Ці майбутні психологи навчилися пізнавати себе, в першу чергу завдяки рефлексії, чітко усвідомлюють свої слабкі сторони, намагаються їх виправити та працюють над сильними. Вони хочуть, можуть і прагнуть до самовдосконалення себе як особистостей та як професіоналів, невпинно збагачуючи власні професійні знання під час

навчального процесу і поза ним, старанно відшліфовуючи отримані на виробничих практиках вміння та навички.

Варто зазначити, що на *середньому рівні* зменшилась кількість досліджуваних, які можуть самовдосконалюватись, але не бажають пізнавати себе на 15,15% (від 21,21 до 6,06 %). Це є свідченням того, що після тренінгу студенти зрозуміли, що неможливо досягти успіху та реалізуватись в професії, не пізнаючи себе, не аналізуючи власні переваги і недоліки, зокрема шляхи їх виправлення. Відбулись зміни у бік зменшення показників і серед майбутніх психологів, які хотіли б себе змінити, проте не усвідомлювали, яким чином це зробити. Дані знизились майже на чверть, на 24,24% (від 42,42% до 18,18%). Ці респонденти відмічають, що, під час виконання тренінгових вправ, навчилися рефлексії себе як професіоналів, спробували проаналізувати власну відповідність професійному ідеалу, зрозуміли, що потрібно їм робити, щоб до нього наблизитись. Загалом у студентів із середнім рівнем готовності до саморозвитку відмічаються суттєві зміни, оскільки вони стали більш активно рефлексувати, краще пізнали себе та впевнено і цілеспрямовано працюють над собою.

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

Таким чином, кількість майбутніх психологів із високим рівнем готовності до саморозвитку зросла більше як в половину, тоді як за середнім та низьким рівнями можна було спостерігати зниження показників. Вважаємо, що це свідчить про зростання інтересу до психології у студентів, їх бажання досягати високих результатів у виконанні професійних завдань та постійно

підвищувати власний професійний потенціал. Респонденти із низькою готовністю до саморозвитку, за нашою позицією, також демонструють позитивні зрушення. Вони вчаться рефлексувати власний внутрішній світ, намагаються фіксувати свої недоліки та працювати над їх усуненням. Їм ще складно організувати й керувати процесом свого саморозвитку, але вони намагаються та докладають зусиль, щоб досягти бажаних результатів.

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

Далі розглянемо зміни, які відбулись за показниками рівня саморозвитку майбутніх психологів і презентовані на гістограмі (рис. 3.7).

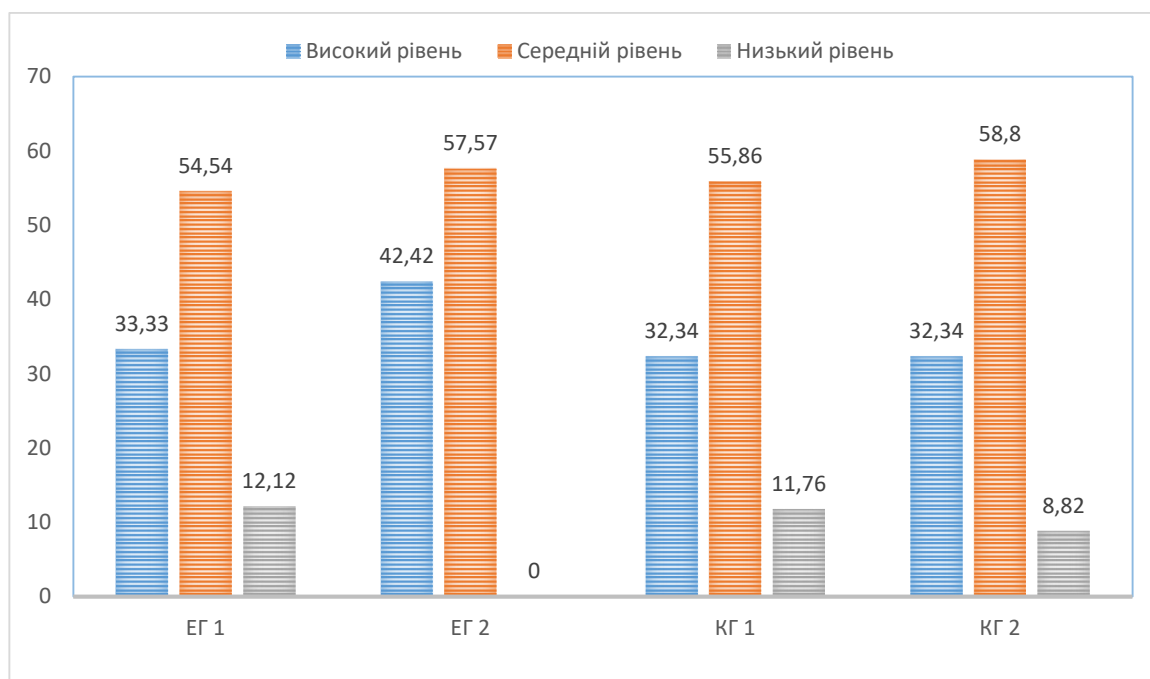


Рис. 3.7. Кількісні показники (%) рівня саморозвитку майбутніх психологів до та після формувального експерименту.

Умовні позначення: ЕГ1, ЕГ2 – показники рівня саморозвитку досліджуваних експериментальної групи відповідно до і після; КГ1, КГ2 – показники рівня саморозвитку досліджуваних контрольної групи відповідно до і після.

Виходячи з даних гістограми 3.7., можна стверджувати, що в результаті формувального експерименту в студентів експериментальної групи показники *високого рівня* зросли на 9,09% (від 33,33% до 42,42%). Такі досліджувані

запевняють, що цілком впевнені у тому, що зробили правильний вибір майбутньої професії. Вони прагнуть до активного самопізнання в ній, розуміють важливість безперервної, цілеспрямованої самоосвіти. Ці студенти вже усвідомлюють себе як психологів і прагнуть набувати компетентності та самовдосконалювати свою професійну діяльність.

Показники *середнього рівня* саморозвитку також зросли після формувального експерименту від 54,54% до 57,57%. Такі майбутні психологи відзначають, що задоволені обраною спеціальністю. Після тренінгу вони почали цінувати її не лише за престижність, але й усвідомили користь та значимість психології для себе особисто та для суспільства загалом. Тепер студенти частіше намагаються аналізувати недоліки та обмеження, які заважають їм у саморозвитку, критично оцінювати результати власної професійної діяльності, детально розбирати як невдачі, так і успіхи. Їм цікаво поглиблювати свої професійні знання, удосконалювати вміння та навички, розвивати професійно значущі якості і вони навчаються це робити систематично та цілеспрямовано. Досліджувані рішуче налаштовані стати компетентними психологами в майбутньому та надавати професійну допомогу тим, хто її потребує, тому намагаються оволодіти прийомами самовдосконалення, адже зрозуміли, що це сприятиме зростанню продуктивності професійної діяльності та досягненню професійних цілей.

Значущим для нашого дослідження є те, що після формувального експерименту респондентів із низьким рівнем саморозвитку взагалі не виявлено, показники знизились з 12,12% до 0% . Це є свідченням того, що у досліджуваних відбулась переоцінка себе, вони відкриті до самопізнання та готові розвиватись. Такі респонденти відзначають, що тепер вони не байдужі до психології, відкрили багато цікавого для себе в цій науці.

Отже, після формувального експерименту, відбулось зростання показників за високим та середнім рівнями саморозвитку майбутніх психологів, тоді як респондентів із низьким рівнем не зафіксовано. Студенти набули впевненості у власних професійних можливостях, у них зросло

прагнення до самоосвіти, розвитку та самореалізації в обраній професії.

У результаті формувального експерименту в студентів експериментальної групи відбулось суттєве зростання рівня саморозвитку, в той час як кількісні показники контрольної групи мають незначні зміни, що й засвідчує ефективність запропонованої програми.

Для визначення ефективності розвивальної програми підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів ми перевірили статистичну значущість змін до та після формувального експерименту за допомогою t-критерія Ст'юдента. Результати дослідження засвідчили посилення кореляційних зв'язків між усіма складниками професійної рефлексії та з саморозвитком майбутніх психологів. Зокрема посилюється зв'язок між фактором «професійний саморозвиток» (С) і «ціннісним прийняттям» (Р), до формувального експерименту він становив $r=0,51$; $p \leq 0,01$, після – $r=0,66$; $p \leq 0,01$. Позитивну динаміку зафіксовано між фактором «професійний саморозвиток» та складником професійної рефлексії «готовність до професійної самореалізації», до формувального експерименту – $r=0,62$; $p \leq 0,01$, після $r=0,73$; $p \leq 0,01$. Констатовано зростання взаємозв'язку між «професійним саморозвитком» та «професійними знаннями», до – $r=0,30$; $p \leq 0,05$, після – $r=0,52$; $p \leq 0,01$.

Отже, формувальний експеримент позитивно вплинув на розвиток компонентів професійної рефлексії. За всіма складниками когнітивно-інформаційного компонента, такими як професійні знання, професійні якості, професійні вміння спостерігається підвищення високого та середнього рівнів та зменшення показників низького рівня. Майбутні психологи почали більш усвідомлено ставитись до вивчення теорії, зрозуміли, які професійні якості та вміння є вкрай важливими в роботі психолога і, що над їх вдосконаленням та розвитком варто наполегливо, систематично та безперервно працювати, щоб досягти успіху та позитивних результатів у професійній діяльності.

Вважаємо, що після формувального експерименту прослідковується позитивна динаміка розвитку мотиваційно-ціннісного компонента. За нашою

позицією, це є свідченням того, що майбутні психологи навчилися усвідомлювати та коригувати свої професійні мотиви, у них відбулось переосмислення та становлення позитивного ціннісного ставлення до професії та особистісне її прийняття, що є необхідною передумовою для успішного професійного саморозвитку.

За всіма складниками регулятивно-поведінкового компоненту спостерігається зростання показників високого та середнього рівнів та зменшення кількості студентів із низьким рівнем. За нашим переконанням, така динаміка свідчить про те, у майбутніх психологів поступово формується «Я-професіонала». Вони стають впевненіші у власних професійних знаннях, вміннях, навичках та у тому, що зможуть коректно та ефективно використовувати їх у практичній діяльності. Зросла їх здатність до свідомої регуляції своєї діяльності. Студенти почали більш прискіпливо оцінювати себе, власну готовність до професійної діяльності та самореалізації в ній. Ми вважаємо, що все вище окреслене активізує стремління до саморозвитку в обраній професії.

Підсумовуючи результати формувального експерименту, можемо стверджувати, що розвиваючи компоненти професійної рефлексії, можна досягти високого рівня її розвитку, а це, в свою чергу, стимулюватиме професійний саморозвиток майбутніх психологів. Таким чином, професійна рефлексія є ефективним механізмом саморозвитку майбутніх психологів. Тому на основі результатів констатувального та формувального експериментів нами були розроблені методичні рекомендації академічним кураторам, практичним психологам та викладачам закладів вищої освіти щодо становлення професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

3.3. Методичні рекомендації викладачам та практичним психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів

В умовах соціокультурного перетворення суспільства, соціально-політичних змін, що відбуваються в Україні, система вищої освіти опинилась у складній ситуації. Сьогодення потребує фахівця «нового» типу, який своєчасно реагує на зміни, постійно самоудосконалюється та розвивається як професіонал. Сучасний психолог для забезпечення ефективності власної діяльності має вміти швидко та ефективно аналізувати проблемні професійні ситуації, розуміти контекст власних дій і дій клієнта. За таких умов рефлексія стає рушійним механізмом саморозвитку психолога, оскільки її результатом є переоцінка рівня власної майстерності та шляхів професійного розвитку й саморозвитку [22].

Як наслідок, виникає потреба у переосмисленні відомих шляхів професійної підготовки майбутнього психолога. І рефлексія є одним із продуктивних напрямків такої підготовки, вона сприяє не лише засвоєнню знань, вмінь та отриманню відповідної спеціальності, але й адекватній оцінці себе, власної професійної діяльності, і, як результат, особистісному та професійному саморозвитку на будь-якому етапі професійного становлення [23].

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

Методичні рекомендації для викладачів ЗВО

Реформування системи вищої освіти, входження в європейський освітній простір сприяє переосмисленню концептуальних підходів до змісту та структури професійної підготовки майбутніх психологів. Відповідно, вона

має бути спрямована на створення умов для розкриття потенціалу студентів, їх ефективного професійного становлення, важливе місце в цьому процесі належить саме рефлексії. Тому викладачам закладів вищої освіти варто допомагати студентам розвивати та удосконалювати професійну рефлексію, що забезпечить усвідомлення й переосмислення ними отриманих знань, вмінь та навичок і сприятиме успішному розв'язанню проблемних ситуацій, що виникають під час професійної підготовки [27].

Для викладачів ЗВО рекомендується в межах навчально процесу застосовувати прийоми рефлексії, щоб студенти розуміли навіщо вони вивчають ту чи іншу тему і яким чином вона знадобиться їм у професійному майбутньому [31].

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

Протягом пари також варто заохочувати студентів до рефлексії та осмислення отриманої інформації, власної активності, усвідомлення існуючих пробілів. Приміром, можна запропонувати їм заповнювати імпровізоване «дерево успіху». Кожен листочок на ньому має свій колір: зелений – вся отримана інформація є зрозумілою та завдання виконуються вірно, жовтий – зустрічаються труднощі, червоний – роблю багато помилок. Завдяки таким прийомам рефлексії викладачі та студенти розумітимуть, що із навчального матеріалу зрозуміли і засвоїли, а над чим варто попрацювати.

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

Цікавими та інноваційними методами роботи зі студентами на парах можуть стати синквейни відповідної тематики, вони сприятимуть усвідомленню глибинної сутності психологічних явищ та збагачуватимуть знання із психології. Синквейн – це «білий вірш» на запропоновану тему. В першому рядку формулюється тема чи предмет; у другому – відбувається опис ознак предмета; в третьому – характеризуються дії предмета; в четвертому – наводиться фраза, зазвичай із чотирьох значимих слів, які символізують ставлення автора до предмета; в п'ятому рядку використовується синонім, який узагальнює чи розкриває зміст теми чи предмета (одне слово). Синквейни сприяють розумінню особливостей мотивації студентів до професійної діяльності, є засобом самооцінки засвоєних професійних знань та умінь [211].

Ефективною формою роботи є створення проблемних ситуацій, саме пошук шляхів їх вирішення, змушує студентів активно залучатись до роботи на парі. Спільний пошук рішення створює інтелектуально-вольове та емоційне напруження, активізує глибинні зміни в особистості студентів, стимулює рефлексію, а отриманий досвід долучає їх до процесу саморозвитку [77].

Розвивати професійну рефлексію студентів потрібно і через прищеплення звички вести щоденник рефлексії професійної діяльності, як під час виробничих практик, так і на семінарських і лабораторних заняттях. Важливо вчити майбутніх психологів щоденно послідовно й систематично фіксувати свої успіхи, записувати і аналізувати власні переваги і недоліки, кожен прояв активності й процес прийняття рішення, складати список того, що заважає в досягненні цілей, розробляти особисту покрокову програму вправ для підвищення впевненості в собі. Все це націлено на розвиток рефлексії й осмислення результатів навчальної і професійної діяльності, постановку цілей та їх виконання [105]. Таким чином, варто пояснювати майбутнім психологам, що ведення щоденника рефлексії сприятиме усвідомленню свого внутрішнього потенціалу, переваг та недоліків, стимулюватиме прагнення до покращення якості власних професійних знань, вмінь, навичок, посилюватиме потребу у самоосвіті й самовдосконаленні [78].

Ми вважаємо, що процес активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів сприятиме вільному обміну між ними інформацією, думками, способами дій у різних ситуаціях, професійним досвідом. Усвідомлення майбутніми психологами необхідності рефлексії у професійному становленні, можливість порівнювати себе з кращими представниками професії сприятиме їх неперервному та цілеспрямованому саморозвитку в обраній професії.

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

Методичні рекомендації для психолога закладу вищої освіти

У розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів вагому роль відіграє психолог закладу вищої освіти. Саме його цілеспрямована діяльність сприятиме саморозкриттю студентів як майбутніх фахівців, формуванню їх готовності до самореалізації в обраній професії.

Психологу варто допомагати студентам розробляти професіограму, кар'єрограму та програму вимог до себе як до майбутніх фахівців, до процесу і результатів діяльності, сприяти усвідомленню ними змісту обраної професії, формуванню зацікавленого, критичного ставлення до різних її аспектів, розвивати готовність до інновацій у своїй професійній діяльності та власним прикладом мотивувати їх до саморозвитку в психології [74].

Рекомендується проводити зі студентами бесіди на конкретні теми («Роль професійної рефлексії у кар'єрному зростанні майбутніх психологів», «Взаємозв'язок професійної рефлексії та професійного саморозвитку студентів», «Самопізнання та саморозвиток», «Безперервний професійний

саморозвиток як запорука успіху в професії»)), що розкривають поняття професійна рефлексія, професійний саморозвиток та їх роль у професійному становленні майбутнього фахівця. Варто відзначити, що мета таких бесід полягає і в поглибленні психологічних знань про шляхи розвитку професійної рефлексії та саморозвитку [31].

Ефективною формою роботи є перегляд та обговорення різних фільмів, які спрямовані на активізацію у студентів рефлексії та саморозвитку. Так, можна запропонувати ознайомлення з фільмом «Пірати силіконової долини» (режисер Мартін Берк, США, 1999 р.), що надихає до саморозвитку та мотивує до професійних звершень. Обговорення запропонованої кінострічки може допомогти студентам розвинути свої погляди щодо рефлексії та саморозвитку, мотивувати їх до цілеспрямованої та ефективної професійної діяльності, знайти особистісний сенс у майбутній професії.

Варто пропонувати студентам і самим створювати відеоролики про професійну рефлексію та саморозвиток, це допоможе їм глибше усвідомити особливості та специфіку цих понять, поглиблюватиме професійні знання, розвиватиме професійні вміння, формуватиме майстерність аргументувати свою думку, спонукатиме до прояву ініціативи та творчого підходу до вирішення завдань [32].

Наступними формами діяльності можуть стати конференції в стилі TED Токс, де на студентів чекатимуть зустрічі з відомими вітчизняними психологами та випускниками їхнього вищого навчального закладу, які досягли успіху в професії. Такі конференції є популярними і ефективними, через те, що спікери розповідають про складні речі простою і зрозумілою мовою, також відбувається обмін досвідом [204]. Все це поглиблює розуміння студентами обраної професії, дає можливість поспілкуватись з людьми, які вже стали професіоналами, кваліфікованими психологами нашого часу, і продовжують саморозвиток у професії, прагнуть до подальшого пізнання себе, самовдосконалення, займаються самоосвітою та самоздійснюються в психології [34].

У своїй діяльності практичний психолог також має орієнтуватись на використання такого психологічного засобу активізації професійної рефлексії студентів як соціально-психологічний тренінг, який спрямований на актуалізацію саморозвитку майбутніх фахівців. Участь у тренінгових заняттях дає можливість студентам оволодіти системою відповідних психологічних знань, сприяє зростанню самопізнання учасників та їх здатності до позитивного самоствавлення до себе і життя, стимулює аналіз власної поведінки з метою допомоги собі й іншим у побудові більш ефективних міжособистісних взаємин [36]. Сучасні дослідники використовують різні методи та різновиди соціально-психологічного тренінгу, проте керуються у своїй роботі спільними позиціями. Насамперед, це орієнтація на широке використання навчального ефекту групового впливу; реалізація принципу активності суб'єкта через залучення до навчання та виконання спеціальних вправ; створення в процесі роботи низки ситуацій, в яких учасникам необхідно самим знайти шлях до вирішення проблеми; поєднання інтелектуальних та емоційних впливів [40]. Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є синтез тренінгової роботи зі спеціально організованою навчальною діяльністю студентів. Ця діяльність має в своєму складі самодіагностику і зворотний зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також формування навичок постановки та реалізації індивідуальних програм особистісного самовдосконалення майбутніх психологів [48]. За нашою позицією, психологічний тренінг є потрібним, тим більше, що за його допомогою у студентів формується образ майбутньої професійної діяльності, відбувається усвідомлення відповідності себе ідеальному образу професіонала, а, отже, з'являється можливість для їх професійного зростання.

Для розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку психологу доречно буде використовувати соціально-психологічний тренінг «Розвиток професійної рефлексії у майбутніх психологів». Мета тренінгу полягає у розвитку професійної рефлексії шляхом актуалізації розвитку її

компонентів та відповідних складників, а саме: когнітивно-інформаційного компонента (професійні знання, професійні якості, професійні вміння), мотиваційно-ціннісного компонента (мотивація до майбутньої професії, емоційно-ціннісне ставлення до професії, ціннісне прийняття професії), регулятивно-поведінкового компонента (професійна самоефективність, професійна саморегуляція та готовність до професійної самореалізації).

Серед основних завдань тренінгу варто виділити наступні:

- навчитися рефлексувати власні професійні знання, якості, вміння, усвідомлювати свої слабкі сторони та знаходити шляхи усунення недоліків;

- подолати негативні установки щодо майбутньої професії, підвищити позитивну мотивацію студентів до неї та сприяти ціннісному її прийняттю.

- посилити свідому регуляцію власних професійних дій, підвищити професійну самоефективність майбутніх фахівців та допомогти їм усвідомити потребу в самореалізації в обраній професії.

Цей тренінг засвідчив свою ефективність у розвитку складників професійної рефлексії майбутніх психологів. В результаті чого студенти почали рефлексувати, точніше, осмислювати та оцінювати свою професійну діяльність, тим самим поглиблюючи власні знання про неї та створюючи образ себе як професіонала. Все вище означене забезпечує можливість здійснення саморозвитку майбутнього психолога, його професійного становлення вже під час фахової підготовки.

У процесі професійного навчання психологу варто активізувати студентів на використання методів та засобів професійно-особистісного зростання, таких як: вивчення та аналіз праць видатних психологів, робота з науковими журналами психологічної проблематики. Не варто забувати і про організацію для студентів бесід, круглих столів, виступів на науково-практичних конференціях, симпозіумах тощо [52].

Психологу рекомендується залучати майбутніх психологів до участі у психологічних фестивалях, семінарах, тренінгах причому не лише як пасивних учасників заходів, але і як спікерів, психодіагностів, ведучих тощо. Це

формуватиме у них уміння застосовувати знання отримані під час вивчення різних дисциплін для вирішення поставлених професійних завдань, сприятиме самостійному пошуку шляхів творчого їх вирішення, стимулюватиме бажання активно виражати себе в ролі психологів [55].

У роботі з майбутніми фахівцями психологу ЗВО варто звернути увагу на підготовку до виробничих практик. Адже важливо допомогти студентам усвідомити свої проблемні сторони та розробити шляхи їх усунення. Варто сприяти тому, щоб вони проаналізували власні можливості, знання, вміння, якості та особистісні особливості перед практикою та сформулювали для себе цілі щодо самопізнання, інтелектуального, професійного розвитку та саморозвитку під час її проходження. Тобто важливо навчити майбутніх психологів сприймати виробничі практики не лише як перші спроби практичної діяльності, але й як фундамент для подальшої реалізації себе в професійній діяльності [97].

Таким чином, вважаємо, що навчальний процес у закладах вищої освіти має бути організований так, щоб у студентів уже з перших курсів бакалаврата відбувалось систематичне та цілеспрямоване формування і розвиток професійної рефлексії, формувались такі інтереси, потреби і переконання, які б орієнтували їх на самореалізацію і самовдосконалення. Варто заохочувати та мотивувати майбутніх психологів розвивати рефлексію пов'язану з навчальним процесом, де вони знаходяться в позиції студентів («я ходжу на пари», «отримую знання», «невдало склав іспит, чому?») і рефлексію пов'язану із майбутньою професійною діяльністю, де вони знаходяться в позиції психологів («хочу працювати в школі», «щось не вийшло, коли проводив тренінг»). Важливо, щоб у результаті розвивальної роботи у них з'явилась чітка позиція себе в професії та сформувалась готовність до самореалізації в ній.

Тож, для розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів важливими є такі базові методичні основи як: наявність у закладі вищої освіти психолого-педагогічних та організаційних умов для

того, щоб студенти мали можливість реалізувати себе у навчально-професійній діяльності; гармонізація внутрішнього психічного розвитку майбутніх психологів і зовнішніх умов навчального процесу та позааудиторної роботи; необхідність для повноцінного професійного становлення систематичної, цілеспрямованої допомоги і підтримки від академічних кураторів, викладачів та практичних психологів; усвідомлення студентами своєї відповідальності за якість власного професійного розвитку, саморозвитку і реалізації професійно-психологічного потенціалу.

Висновки до третього розділу

Отже, після емпіричного дослідження нами було розроблено психологічний супровід активізації професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів, що містив розвивальну програму та соціально-психологічний тренінг, які реалізовувалися через різноманітні методичні заходи зі студентами. Основною стратегією розвивальної програми був розвиток професійної рефлексії майбутніх психологів та інтересу до рефлексивної діяльності, який стимулює власну рефлексивну поведінку професіонала та його саморозвиток.

Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що завдяки реалізації розробленої програми супроводу студенти експериментальних груп усвідомили важливе значення професійних знань, якостей та вмінь для успішного професійного становлення, зрозуміли, що потрібно наполегливо та цілеспрямовано працювати над їх вдосконаленням та розвитком, щоб досягти успіху та позитивних результатів у обраній професії. Вони навчилися усвідомлювати та спрямовувати власні професійні мотиви, з'явилося позитивне ціннісне ставлення до психології та особистісне її прийняття. У них виросла впевненість у власних можливостях, вміннях, навичках та у тому, що зможуть коректно та ефективно використовувати їх у практичній діяльності. Зросла їх здатність до свідомої регуляції своєї діяльності. Студенти почали більш прискіпливо оцінювати себе та власну готовність до професійної

самореалізації. Ми вважаємо, що все вище окреслене сприяло активізації стремління майбутніх психологів до саморозвитку в обраній професії.

Орієнтуючись на ефективність методичних заходів описаних в нашій дисертаційній роботі, нами були запропоновані методичні рекомендації академічним кураторам, викладачам та психологам закладів вищої освіти щодо розвитку професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів. Рекомендації містили такі форми роботи як-от: бесіди, перегляд та обговорення художніх фільмів, створення відеороликів, конференції в стилі TED Токс, ведення щоденника рефлексії, виконання творчих завдань на парах та активізація рефлексивного осмислення студентами проблемних ситуацій, соціально-психологічний тренінг, залучення до активної участі у психологічних заходах, психологічний супровід перед виробничими практиками тощо.

За нашим переконанням, чим продуктивніше організована робота студентів над собою, тим вищою є їх готовність до професійної самореалізації. Саме так стає можливою ідентифікація майбутніх психологів з професією, відбувається розвиток професійної рефлексії та активізується саморозвиток.

ВИСНОВКИ

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

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

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

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

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

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

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

психологів, які здатні ефективно використовувати набуті професійні компетенції, свідомо скеровувати дії на виконання поставлених професійних завдань, критично оцінювати свою професійну діяльність та професійну готовність до практичної діяльності за фахом, а це в свою чергу стимулює прагнення до самовдосконалення і саморозвитку у професії.

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

Психологічний супровід базувався на розвивальній програмі та соціально-психологічному тренінгу підвищення потенціалу професійної рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів на засадах

вихідних положень особистісно-орієнтованого виховання. Ефективність запропонованого авторського психологічного супроводу визначалась зростанням усвідомленого прагнення студентів до самопізнання, вмотивованості до набуття нових компетентностей, прагнення до самоосвіти, зацікавленості професією, готовності до самореалізації й стремління до саморозвитку в психології. Таким чином, підвищення ефективності розвитку структури професійної рефлексії, сприяло потенціалу її розвинутості, а це, в свою чергу, активізувало професійний саморозвиток майбутніх психологів. Розроблені практичні рекомендації спрямовані на допомогу академічним кураторам, викладачам та практичним психологам ЗВО у навчально-професійній діяльності з метою підвищення потенціалу рефлексії як механізму саморозвитку майбутніх психологів.

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

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. Научно-методический журнал. — 2011. — № 1. — С. 22-31.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. — М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. — 291 с.
4. Алексеев Н. Г. Способность к рефлексии как существенный момент интеллектуальной культуры специалиста / Н. Г. Алексеев. — Новосибирск: «Знание», 1994. — с. 56.
5. Андрійчук І. П. Психолого-педагогічна система гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — Київ, 2002. — Том IV. — Ч.3. — С.14-20
6. Андрущенко В.П. Філософія освіти «в заможжі завтрашнього дня». / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2008. — N 1-2. — С. 7-14.
7. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В.Н. Дружинина. — М., 2000.
8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Мысль, 1976. — 158 с.
9. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. От душевного кризиса к высшему «Я» / Р. Ассаджоли. — СПб.; М.: REFL-book, 1994. — 313 с.
10. Базыма Б. А. Психология цвета: теория и практика [монография] / Б. А. Базыма. — СПб. : Речь, 2007. — 204 с.
11. Бакнер М. Уникальный тренинг по методу Экхарта Толле / М.Бакнер. — М.: АСТ, 2016. — 222 с.

12. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – № 5. – С. 72–77.

13. Белошицкий А. В. Содержательные и процессуальные аспекты саморегуляции как механизма управления личностно-профессиональным развитием курсанта в военном вузе / А. В. Белошицкий // Культура физическая и здоровье. – 2008. – № 4. – С. 7 – 10.

14. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / Общ. ред. М. С. Мацковского; послесловие Л. Г. Ионина и М. С. Мацковского. – СПб.: Лениздат, 1992. – 400 с.

15. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.

16. Бех І.Д. Духовні цінності як надбання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 1–2 (985–986). – С. 9–12.

17. Бех І.Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні / І.Д. Бех // Теоретико–методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2016. – Вип. 20 (1).– С. 12–25.

18. Бех І.Д. Рефлексія у духовному «Я» особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. – 2011. – №8–9. – С. 9–14.

19. Блинов В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.

20. Боденко Б.М. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов. – М.: Книга, 2001. – 512 с.

21. Большакова В.Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры.— СПб.: Соц.-психол. Центр, 1996. – 379 с.

22. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія / М.Й. Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012 – 608 с.
23. 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.
24. Брушлинский А.В., Поликарпов В. А. Мышление и общение/ А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Минск: Сентябрь, 1990. – 186 с.
25. 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.
26. 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.
27. Булах І.С. Значущість цілісної психологічної теорії в консультуванні // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 69-77.
28. Булах І.С. Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології / І.С. Булах // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2011 – Вип. 12. – С. 130- 142.
29. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І.С. Булах. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
30. Бурдин В.В. Динамика професійних цінностей студентів–психологів в процесі навчання в вузі [Електронний ресурс] / В.В.Бурдин // Вестник факультета психологии и педагогики АлтГУ : электрон. науч. журн. – 2016. – №1 : <http://journal.asu.ru/index.php/vfp/article/view/1077>.

31. Варє І.С. Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І.С.Варє. – Одеса, 2017. – 22 с.

32. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков – М.: Изд-во «Ось-89», 1999 – 176 с.

33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В.Т. Бусел. – 5-е вид. — К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.

34. Вернидуб Р. Забезпечення якості професійної підготовки майбутнього вчителя: політика селекції. DOI: <https://doi.org/10.31392/iscs.2019.15.005> Interdisciplinary Studies of Complex Systems No.15 (2019) 5-17

35. Виготський Л.С. Собрание починений : В 6-ти т. Т.5 Основы дефектологии / Л.С. Виготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

36. Власов П.К. Партнерское общение . Тренинг. Игры и упражнения. Методические материалы для ведущего тренинга / П.К. Власов – Х.: Изд-во «Гуманитарний центр», 2014. – 172 с.

37. Власова Е.А. История становления проблемы процесса саморазвития. – М.: Фолио, 2007. – 232 с. 36

38. 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.

39. Волошина В.В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: монографія / В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.

40. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів : монографія / В.В. Волошина. – Вінниця, ТОВ “Нілан–ЛТД”, 2015. – 391 с.

41. Вульфов Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульфов // Мир образования. – 1997. – № 1. – С. 63–64.
42. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии/ Л.С. Выготский. – СПб.: Перспектива, 2018. – 224 с.
43. Выготский Л.С. История развития высших психических функций/ Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. – С. 12-18.
44. Гаврилова Е.А. Психологическая методика «Тип и уровень профессиональной реализации»: разработка, описание и психометрия / Е.А. Гаврилова// Вестник ТвГУ. Серия педагогика и психология. – 2015. – № 3. – С. 19-34.
45. Гайдар М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения : дисс. ... канд. Психол. Наук: 19.00.07 / М.И. Гайдар. – Воронеж, 2008. – 260 с.
46. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. І.М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с.
47. Гапоненко А.В. Концепция саморазвития личности в современных социально-экономических и природных условиях/ А.В. Гапоненко. – Краснодар: Просвещение Юг, 2005. - 147 с.
48. Гринева О.М. Психологические особенности стратегии профессионального взаимодействия студентов / О.М.Гринева // Инновации в образовании и науке: сборник материалов научно–методической конференции (г. Алматы, 21–22 ноября 2017 г.) в 2 ч. / Гл. ред. С.М.Кесенбаев. – Ч. 1. – Астана: НЦПК ОРЛЕУ “Институт повышения квалификации педагогических работников по Алматинской области”, 2017. – С. 359–364.
49. Гринева О.М. Специфика жизненных целей и планов личности в позднем юношеском возрасте / О.М.Гринева // Вестник Актюбинского регионального государственного университета имени К.Жубанова. – 2017. – Вып 4. – С. 225–235.

50. 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.

51. Грінцова О.М. Психологічні особливості екзистенційної рефлексії в майбутніх педагогів на ранніх етапах професійної підготовки / О.М.Грінцова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. – 2016. – Вип. 4. – С. 99–105.

52. Грінцова О.М. Психологічні особливості розвитку ціннісних орієнтацій особистості юнацького віку / О.М.Грінцова // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія”. – 2018. – №6. – С. 235–239.

53. Губина Е.В. Философия саморазвития человека/ Е.В. Губина. – Казань: Казан. ун-т, 2015. – 73с.

54. Гуссейнов Р.Д. Феноменологическое пространство профессиональных и жизненных проектов человека / Р.Д.Гуссейнов // Научно–практический журнал “Гуманизация образования”. – 2015. – №5. – С. 87–91.

55. Гуцол С.Ю. Самопроектирование личности как задача на «воплощение потенциального» [Электронный ресурс] / С.Ю.Гуцол // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам V Всероссийской научно– практической конференции на основе интернет–форума г. Йошкар–Ола, 26–28 февраля 2015 г.). – Йошкар–Ола: Межрегиональный открытый социальный институт, 2015. – Режим доступа: <http://mosi.ru/ru/conf/articles/samoproektirovanie-lichnosti-kak-zadacha-na-voploshchenie-potencialnogo>.

56. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии/ В. В. Давидов. – Новосибирск: Рось, 1987. – 234 с.

57. Данилин К.Е. Формирование внутригрупповых установок и рефлексивной структуры группы/ К. Е. Данилин // Межличностное восприятие в группе. – М., 1981. – С. 124-152.

58. Денисова О.В. Особенности эмоционально-ценностного отношения студентов-медиков к своей будущей профессии / О.В. Денисова//Педагогика, психология, теория и методика обучения. – № 5. – С.89-91.
59. Джеймс У. Психология / У. Джеймс; ред., предисл. Л.А. Петровской. – М.: Педагогика, 1991, - 367 с.
60. Доскач С.С. Тренінг формування позиції дорослого у підлітків / С.С. Доскач. – Чернівці: Чернівецький нац. Університет, 2010. – 96 с.
61. 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.
62. Дуткевич Т.В., Савицька О.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 256 с.
63. 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.
64. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1985. – 206 с.
65. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершин. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. – К. : Наш формат, 2018. – 304 с.
66. Зазимко О.В. Психологічні можливості самопроекування особистості в юнацькому віці / О.В. Зазимко // Актуальні проблеми психології . – 2014. – Т. 2. – Вип. 8. – С. 83–97.
67. Зак А.З. Моделирование собственного способа действия как необходимая предпосылка теоретического решения задач // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии/ Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Рось,1976. – с.169-175.

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

69. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб : Питер, 2010. – 704 с.

70. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 576 с.

71. 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.

72. 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.

73. Іващенко А.І. Особливості апробації методики «Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх психологів» / А.І. Іващенко // «Теорія і практика сучасної психології» зб. наук. праць. – Київ, 2018.– С. 17-23.

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

75. 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.

76. 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.

77. 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.

78. 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.

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

80. Калицкий Э.М. Профессия, профессиология и профессиональное образование: методологические аспекты / Э.М. Калицкий. – Минск, 1996. – 37 с.

81. Калюжна Ю.І. Особливості розвитку мотивації вибору професії у підлітків / Ю. І. Калюжна // Психологія і особистість. – 2015. – № 1. – С. 71–

82. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию/ В. Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.

83. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности/ А.В. Карпов. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — С. 31. 87

84. 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.

85. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 116 с.

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

87. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М.А. Костенко. —Х., 2004. — 20 с.

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

89. Косцова М.В. Психологические условия формирования профессиональной рефлексии у студентов, обучающихся по техническим специальностям // М.В. Косцова// Вестник ЮУрГУ. – Серия «Психология». – 2013 – том 6 – №2. – С. 112-116.

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

91. Кузікова С.Б. Дослідження феномену саморозвитку особистості в юнацькому віці: концептуальні засади/ С.Б. Кузікова // <www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_2/Kuzikova.pdf>.

92. 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.

93. Кузікова С.Б. Розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей само-розвитку особистості/ С.Б. Кузікова // <www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/32.pdf>.

94. 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.

95. Куликов Л.В. Практическая психология: Советы и рекомендации/ Л. В. Куликова. – СПб.: Цензор, 1994. – 293 с.

96. Курышева И.В. Психологический механизм развития творческой личности средствами музыкального искусства / И.В. Курышева//Мир науки, культуры, образования. –з № 6 (25). – 2010.

97. Кучинская Л.Н. Тренинг «Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение» [Электронный ресурс] / Л.Н.Кучинская. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники», 2014. – Режим доступа: https://www.bsuir.by/m/12_100229_1_91314.pdf

98. Ладанов И. Д. Психология управления рыночными структурами. Преобразующее лидерство/ И. Д. Ладанов. – М.: Перспектива, 1997. – 288 с.

99. Лейбниц Г. В. Труды по философии науки. — М.: Либроком, 2010. — 178 с. — (Из наследия мировой философской мысли. Философия науки).

100. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. — Харьков: «Гуманитарный центр», 2011. – 210 с.

101. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избранные психологические произведения : в 2 т. – М., 1983. – Т. 1.

102. Леонтьев В.Г. Мотивация учебной деятельности/ В.Г. Леонтьев. – Новосибирск, 1983.

103. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования/ В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

104. Локк Д. Сочинения 3–х тт. – М.: Мысль, 1985. – 1988. (Серия философское наследие).– Т.1. – М.: Мысль, 1985. – 622 с.

105. Лукашенко М.А. Тайм–менеджмент. Полный курс / М.А.Лукашенко, Т.В.Телегина, С.В.Бехтерев, Г.А.Архангельский / под ред. Г.А.Архангельского. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 312 с.

106. Максименко С.Д., Ільїна Т.Б. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. / С.Д. Максименко,

Т.Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2-6.

107. 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.

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

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

110. 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.

111. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. М. Пруст «В поисках утраченного времени» / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Изд. РХГИ, 1997. – 112 с.

112. 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.

113. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений. 2-е изд./ В.Г. Маралов – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

114. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.

115. Медведева Е.В. Становление субъектности студента в образовательном пространстве вуза / Е.В.Медведева // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 82–88.
116. Мельникова Н.В. Методология исследования психологических категорий нравственно-этического аспекта личности дошкольника/ Н.В. Мельникова. – Шадринск: Незабудка, 2005.
117. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
118. Мирцало А.Р. Занятия в стиле коучинг: опыт разработки и проведения / А.Р.Мирцало. – М.: Издательские решения, 2016. – 84 с.
119. Мирцало А.Р. Путь от выжившего к победителю. Записки кризисного психолога / А.Р.Мирцало. – М.: Издательские решения, 2017. – 166 с.
120. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 14.–С. 29-38.
121. Моров А.В. Лидерство и экзистенциальная рефлексия в системе социально–психологической адаптации личности / А.В.Моров // Казанский педагогический журнал. – 2014. – №5(106). – С. 118–124.
122. 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.
123. Натырова Е.М. Исследовательский опыт как основа формирования общенаучной компетентности старших школьников и студентов вуза / Е.М.Натырова // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2012. – №12. – С. 41–46.

124. Николаева В.И. Психологические характеристики личностного выбора в подростково–юношеский период : автореф. ... дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / В.И.Николаева. – М., 2013. – 172 с.
125. Новак В.О. Організаційна поведінка : Підручник / В.О. Новак, Т.Л. Мостенська, О.В. Ільєнко. - К.: Кондор-Видавництво, 2013. - 498 с.
126. Нужнова С.В. Педагогическое содействие формированию готовности студентов вуза к профессиональной деятельности/ С.В. Нужнова. – Троицк: Троицкий филиал ГОУ ВПО «ЧелГУ», 2010. – 116 с.
127. Огнев А.С., Гончаров Ю.Н. Робоча книга організаційного психолога: Навчальний посібник. – Воронеж: Видавництво Фонду «Центр духовного відродження Чорноземного краю», 2000. – 299 с.
128. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287с.
129. Осницкий А.К. Диагностика сформированности умений саморегуляции деятельности / А.К. Осницкий // Психология и школа : издается с января 1998 года : научно-практический журнал / Ред. В.Г. Колесников, А.Г. Лидерс. – 2012. – № 1 январь-март 2012. – С. 109 – 123.
130. Остапенко Р. И. Математические основы психологи: учебно-методическое пособие для студентов и аспирантов психологических и педагогических специальностей вузов. – Воронеж: ВГПУ, 2010. – 76с.
131. Павлов В. Готовность к саморазвитию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/417-pavlov>
132. Панова Н.В. Личностно-профессиональное развитие педагога на разных этапах жизненного пути: Монография. – СПб.: АППО, 2009. – 208 с.
133. 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.
134. 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.

135. 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.

136. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. — СПб: СПбГУП, 2010. — 533 с.

137. Пейсахов Н. М. Практическая психология: научные основы / Н. М. Пейсахов, М. Н. Шевцов. – Казань: изд-во Казан. ун.-та, 1991. – 119 с.

138. Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

139. 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.

140. Поздеева С.И., Швецов М.Ю. Потребность в общении как залог развития коммуникативной компетентности студента / С.И. Поздеева М.Ю. Швецов // Вестник Забайкальского государственного университета – 2013 – № 4. – С. 47-52.

141. 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.

142. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.М. Пономарева. — М.: Знание, 1983. — 205 с.

143. Попов Л.М. Человек – субъектразвития и саморазвития / Л.М. Попов // Психология: сб. науч. трудов. – Москва, 2004. – С. 133-159.

144. Практическая психодиагностика. Теория и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. - Самара: «Бахрам-М», 2002. - 672 с.

145. Практическая психология / [под редакцией д-ра психол. наук, проф., акад. БПА М. К. Тутушкиной]. – Санкт-Петербург : «Дидактика Плюс», 2001. – 368 с.
146. Просандеєва Л.Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.Є.Просандеєва. – К., 2012. – 44 с.
147. Просандеєва Л.Є. Структура та механізми розвитку самоцінності особистості у період дорослішання / Л.Є.Просандеєва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Т. 2, Вип. 10. – С. 263–267.
148. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
149. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – СПб: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 1995. – 288 с.
150. Ратанова Т. А., Золотарева Л. И., Шляхта Н. Ф. Методы изучения и психодиагностика личности / Т. А. Ратанова. – М.: Политиздат, 1997. – 209 с.
151. Реан А. Психология личности /Артур Реан. – СПб : Питер, 2016 – 288 с.
152. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. Теория, современная практика и применение / К. Роджерс; пер. с англ. Т. Рожковой. – М. : Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 507 с.
153. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Родыгина Ульяна Сергеевна. – Киров, 2007. – 215с.
154. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Евгения Сергеевна Романова. – М., 1992. – 246 с.
155. 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.

156. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир/ С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2017. – 593 с.

157. Рубінштейн С.Л. Людина і світ. Проблеми психології/ С. Л. Рубінштейн. – М., 1973. – С. 255-382.

158. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком. М.: Эксмо, 2009.

159. Рукавишникова Е.Е. Формирование профессиональной рефлексии у студентов медицинского колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Рукавишникова Елена Евгеньевна. – Ставрополь, 2000. – 170 с.

160. Сабиров А.Г. Многомерность человека в современной философской антропологии / А.Г. Сабиров // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии : материалы Международной научнообразовательной конференции, 20-21 апреля 2012 г.— Казань, 2012. — С. 294- 297

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

162. Сафин Р.Г. Основы научных исследований. Организация и планирование эксперимента / Р.Г. Сафин, А.И. Иванов, Н.Ф.Тимербаев; М-во образ. и науки России, Казан. Нац. Исслед ун-т. – Казань : Изд-во КНИТУ, 2013. – 156 с.

163. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности/И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов //Вопросы психологии. –1983. – №2. – С. 35-42.

164. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии /И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов //

Исследования проблемы психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – с.152-182.

165. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества /И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С.31-40.

166. Сенека Луцій Аней. Моральні листи до Луцілія / пер. з латин. А. Содомори. / Сенека Луцій Аней. – К.: Основи, 2005. – 603 с.

167. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В.Сидоренко. - СПб., 1996. – 350 с.

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

169. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе/ В.И. Слободчиков //Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 60-67.

170. Слободчиков В.И., Исаев Е.И Психология развития человека: Учебное пособие/ В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., Школа-Пресс, —1999.

171. Смирнова Е.В., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности)/ Е.В. Смирнова, А.П. Сопиков. — В кн.: Социальная психология личности. Л.: Познание, 1973. – 149 с.

172. Социальная психология. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов вузов/ сост. Е. П. Белинская. – М.: Пегас, 2003.

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

174. 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.

175. 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.

176. Степура Є.В. Ціннісно–сміслові чинники прийняття рішень особистістю в умовах невизначеності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Є.В.Степура. – К., 2016. – 21 с.
177. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе / В.А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1979. – 393 с.
178. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении/ В.А. Татенко – К.: Изд. центр «Просвіта», 1999. – 404 с.
179. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : [моногр.] / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
180. Титаренко Т.М. Нариси до соціально–психологічної теорії особистісного життєконструювання / Т.М.Титаренко // Психологічні науки: проблеми і здобутки. – 2014. – Вип. 5. – С. 172–186.
181. Титова Н.И. Гуманистические основы воспитания детей в научном наследии А. В. Запорожца/ Н.И. Титова – М., 2001. – 234 с.
182. Федосеева І.В. Психотренінг спілкування: навч. Посібник / І.В. Федосеева. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 108 с.
183. Фетискин Н.П., Напалко А.В., Теплов Б.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н.П., Напалко А.В., Теплов Б.М. – М.: Педагогика, 2005.
184. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол. С.С. Аверцев и др.. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.
185. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту/ под. ред. И. В. Дубровиной. – М.:Райрад, 1987.
186. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник : пер. с англ. и нем. / В. Франкл, общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; предисл. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
187. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость/ О.В. Хухлаева. М.: Изд-ий центр «Академия», 2002. – 208 с.

188. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Прес, 2017. – 608 с.
189. Чернобровкін В.М. Особистість студента як мета вищої освіти / В.М.Чернобровкін // Психолого–педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у ВНЗ: збірник матеріалів наукової конференції (м. Київ, 26 січня 2017 р.). – К.: Національний університет “Києво–Могилянська академія”, 2017. – С. 7–10.
190. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Русь, 1996. – 320 с.
191. Шамне А.В. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / А.В.Шамне. – К., 2015. – 502 с.
192. 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.
193. Шевченко Н.Ф. Особливості трансформаційних змін у смисловій сфері фахівців на початковому етапі професіоналізації / Н.Ф.Шевченко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. – 2015. – Вип. 50. – С. 346–354.
194. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф.Шевченко // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 167–180.
195. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні я–образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.В.Шевченко. – К., 2005. – 213 с.
196. Штепа О. Ресурс-менеджмент /О. Штепа // У кн.: Самоменеджмент (самоорганізування особистості). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 294–329.

197. Щукина М.А. Об онтологическом статусе саморазвития личности/ М.А. Щукина // Вопросы психологии. – 2007. – №4
198. Эльконин Д.Б. Природа детства и его периодизация/ Д.Б. Эльконин// Избранные психологические труды. – М., 1989.
199. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эрикссон. – М.: Изд.гр. «Прогресс», 1996. – 344 с.
200. Юнг К. Г. Аналитическая психология и психотерапия / К. Г. Юнг; пер. с нем. – М. ЭКСМО-Пресс, 2001. – 479 с.
201. Юнг К.Г. Аналитическая психология / пер. с англ. В.М.Лейбин. – СПб.: МЦНК и Т Кентавр, 1994. – 136 с. 17
202. Яковлева Е.Л. Ценностные ориентиры личности и миф / Е. Л. Яковлева // Проблемы культурной идентичности в глобализирующемся обществе: сборник научных статей.— Казань, 2009 .— С. 60-63.
203. Ясницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Ясницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
204. Corno, Lyn, and Eric M. Anderman, eds. Handbook of educational psychology – New York: Routledge, 2015.
205. 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.
206. https://en.wikipedia.org/wiki/National_Training_Laboratories
207. <https://vseosvita.ua/library/metodicni-treningi-34981.html>
208. Kluwe, R. Executivedecisionsandregulationofproblemsolvingbehavior // Metacognition, MotivationandUnderstanding / Edited byF. Weinert &R. Kluwe N. J.: LawrenceErlbaumAssociates, 1987. P. 31 – 64.
209. 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>.

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

211. Sinkveyn [Cinquain] Vikipediya, svobodnaya entsiklopediya - Wikipedia, the free encyclopedia, last modified 04 January 2015. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/CMHKBeMH> (accessed 21 January 2015)

Тест готовности к саморазвитию

(авт. В. Павлов)

Инструкция: «оцените насколько верны для Вас утверждения, приведенные ниже. Если верны, то напротив номера поставьте знак «+»; если неверно, то напишите знак «-». Если не знаете как ответить, поставьте знак «?». Последний ответ допускается только в крайних случаях.

Бланк ответов

| Утверждение: | Знак |
|---|------|
| 1. У меня часто появляется желание больше узнать о себе. | |
| 2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться. | |
| 3. Я уверен (а) в своих силах. | |
| 4. Я верю, что все задуманное мною осуществиться. | |
| 5. У меня нет желания знать свои минусы и плюсы. | |
| 6. В моих планах, чаще надеюсь на удачу, чем на себя. | |
| 7. Я хочу лучше и эффективнее работать. | |
| 8. Я умею заставить и изменить себя, когда надо. | |
| 9. Мои неудачи во многом связаны с неумением что-то делать. | |
| 10. Я интересуюсь мнением других о моих качествах и возможностях. | |
| 11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя. | |
| 12. В любом деле я не боюсь неудач и ошибок. | |
| 13. Мои качества и умения соответствуют требованиям моей профессии. | |
| 14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать. | |

Методика «Диагностика уровня саморазвития»

(авт. Л. Бережнова)

Инструкция: прочитайте ниже перечисленные утверждения и выберите одно, которое наиболее подходит Вам.

Утверждения:

1. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

- а) целеустремленный;
- б) трудолюбивый;
- в) дисциплинированный.

2. За что вас ценят коллеги?

- а) за то, что я ответственный;
- б) зато, что отстаиваю свою позицию и не меняю решений;
- в) за то, что я эрудированный, интересный собеседник.

3. Как вы относитесь к идее педагогической поддержки?

- а) думаю, что это пустая трата времени;
- б) глубоко не вникал в проблему;
- в) положительно, активно включаюсь в проект.

4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться?

- а) недостаточно времени;
- б) нет подходящей литературы и условий;
- в) не хватает силы воли и упорства.

5. Каковы лично ваши типичные затруднения в осуществлении педагогической поддержки?

- а) не ставил перед собой задачу анализировать затруднения;
- б) имея большой опыт, затруднений не испытываю;
- в) точно не знаю.

6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит

- а) требовательный;
- б) настойчивый;
- в) снисходительный.

7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.

- а) решительный;
- б) сообразительный;
- в) любознательный,

8. Какова ваша позиция в проекте педагогической поддержки?

- а) генератор идей;
- б) критик;
- в) организатор.

9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас

развиты в большей степени.

- а) сила воли;
- б) упорство;
- в) обязательность.

10. Что вы чаще всего делаете, когда у вас появляется свободное время?

- а) занимаюсь любимым делом;
- б) читаю;
- в) провожу время с друзьями.

11. Какая из нижеприведенных сфер для вас в последнее время представляет познавательный интерес?

- а) методические знания;
- б) теоретические знания;
- а) инновационная педагогическая деятельность.

12. В чем вы могли бы себя максимально реализовать?

- а) если бы работал так, как и прежде;
- б) считаю, что в новом проекте педагогической поддержки;
- в) не знаю.

13. Каким вас чаще всего считают ваши друзья?

- а) справедливым;
- б) доброжелательным;
- в) отзывчивым.

14. Какой из трех принципов вам ближе всего и какого вы придерживаетесь чаще всего?

- а) жить надо так, чтобы не было мучительно больно за бесцельно прожитые годы;
- б) в жизни всегда есть место самосовершенствованию;
- в) наслаждение жизнью в творчестве.

15. Кто ближе всего к вашему идеалу?

- а) человек сильный духом и крепкой воли;
- б) человек творческий, много знающий и умеющий;
- в) человек независимый и уверенный в себе.

16. Удастся ли вам в профессиональном плане добиться того, о чем вы мечтаете?

- а) думаю, что да;
- б) скорее всего да;
- в) как повезет.

17. Что вас больше привлекает в проекте педагогической поддержки?

- а) то, что большинство учителей одобряют идею педагогической поддержки;
- б) не знаю еще;
- в) новые возможности преподавательской деятельности и перспектива самореализация.

18. Представьте, что вы стали миллиардером. Что бы вы предпочли?

- а) путешествовал бы по всему миру;

- б) построил бы частную школу и занимался любимым делом;
- в) улучшил бы свои бытовые условия и жил в свое удовольствие.

Методика «Диагностика социально-коммуникативной компетенции»

Інструкція: Вашій увазі пропонується 60 тверджень. Відповіді на них мають виглядати наступним чином:

| | | | | |
|---------------------------|--|---|----------------------|----|
| цілком погоджуюсь | | ! | швидше не погоджуюсь | - |
| швидше погоджуюсь, ніж ні | | + | цілком не погоджуюсь | -- |
| не знаю, вагаюсь | | ? | | |

1. Если в разговоре возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Я придаю большое значение тому, что другие думают обо мне.
3. Человек с неясным и гнусавым произношением раздражает меня.
4. Часто пасую перед трудностями прежде, чем возьмусь за дело.
5. Легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают с обвинениями.
6. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
7. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, стараюсь узнать мнения других людей.
8. В трудных ситуациях внутреннее беспокойство заставляет меня принимать преждевременные решения.
9. Я - оптимист.
10. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
11. В обществе могу непринужденно беседовать с людьми, с которыми раньше никогда не встречался.
12. Если в моем коллективе возникают разногласия, я стараюсь держаться в стороне.
13. Избегаю общения с противоречивыми, непредсказуемыми людьми.
14. У меня довольно часто бывает плохое настроение.
15. Мои чувства легко оскорбить.
16. В поездах я почти никогда не беседую со случайными попутчиками.
17. В спорных вопросах я всегда высказываю свое мнение.
18. Не люблю, когда в конце фильма или книги действие остается незавершенным.
19. Если что-то не удастся, думаю: в следующей раз получится лучше.
20. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.
21. Могу втянуть в разговор совершенно незнакомых людей.
22. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до конфликта.
23. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.
24. Часто сам себе отказываю в исполнении желания, чтобы избежать разочарования.
25. Бывает, высказываю угрозы, которые сам не принимаю всерьез.
26. Мне легко внести оживление в общество.

27. Избегаю критиковать более опытных людей, хотя иногда это необходимо.
28. Я охотно предоставляю что-то слушаю.
29. Могу в любой ситуации найти что-то хорошее.
30. Часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.
31. Мне не нравится, когда мои родные приглашают гостей без моего ведома.
32. Легко могу отказаться от своих планов, намерений, если другие о них невысокого мнения.
33. Как правило, придерживаюсь пословицы: семь раз отмерь, один отрежь.
34. Когда мне что-нибудь пообещают, я опасаясь, что не выполнят.
35. Если прихожу в ярость, разряжаюсь, выполняя физическую работу.
36. Я везде быстро завязываю новые знакомства.
37. Когда меня несправедливо обвиняют, скорее промолчу, соглашусь, чем начну защищаться.
38. Чаще всего мне трудно выбрать что-то одно из нескольких вещей или возможностей.
39. Редко бываю в подавленном, плохом настроении.
40. Бывает, что сержусь на других из-за какого-нибудь пустяка.
41. У меня редко бывают гости.
42. Мне легче, когда я могу присоединиться к мнению большинства.
43. Мне нравится, когда мой распорядок дня нарушают непредвиденные события.
44. В делах я придерживаюсь пословицы: смелость - города берет.
45. Когда мне долго противоречат, теряю самообладание.
46. Меня редко приглашают в гости.
47. В детстве я часто признавал правоту других, хотя и не разделял их мнения.
48. Люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.
49. Я быстро капитулирую, если мне что-то не удастся.
50. Часто не могу совладать со своим раздражением.
51. Со знакомыми людьми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.
52. На обсуждениях разных проблем я охотнее присоединяюсь к мнению авторитетных людей.
53. Непредвиденные события часто приводят меня в замешательство.
54. Бывает, скучаю или грущу, когда другие веселятся.
55. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.
56. Мне неприятно, когда у друзей, к которым я приглашен, встречаю незнакомых людей.
57. Если хорошо подумаю, то скорее склонен что-то критиковать, чем принимать.
58. Я охотно берусь за что-нибудь, хотя с самого начала неизвестно, каким будет исход.
59. Мои будни в целом интересны и занимательны.

60. Часто у меня выскакивают замечания, которые лучше было бы проглотить.

Методика «Диагностика уровня эмпатии»

(авт. И. Юсупов)

Инструкция: для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая (соглашаясь или нет) на каждое из 36 утверждений, оценивать ответы следующим образом: при ответе: «не знаю» – 0 баллов, «нет, никогда» – 1, «иногда» – 2, «часто» – 3, «почти всегда» – 4 и при ответе: «да, всегда» – 5 баллов. Отвечать нужно на все пункты.

Текст опросника

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда я в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее надо хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, будто это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-нибудь помочь.

27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники были так задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Додаток Г

Оцінна карта самоаналізу та самооцінки професійних умінь майбутніх студентів психологів

(авт. А. Іващенко)

Інструкція: Вашій увазі пропонується перелік професійних вмінь, якими має володіти психолог. Будь-ласка, поміркуйте на якому рівні, на Вашу думку, Ви володієте зазначеними вміннями. У графу «Номер відповіді» напишіть цифру, яка відповідає номеру обраного Вами варіанта відповіді. Враховуйте результати роботи на семінарських, практичних, лабораторних заняттях та навчальних практиках. У роботі використовуйте наступну шкалу:

| Номер відповіді | Варіант відповіді |
|-----------------|-----------------------------|
| 0 | не володію вмінням |
| 1 | володію на низькому рівні |
| 2 | володію на середньому рівні |
| 3 | володію на високому рівні |

| Професійні вміння психолога | Номер відповіді |
|--|-----------------|
| Дослідницькі вміння: | |
| 1) актуалізація проблеми (виявити проблему та визначити напрямок майбутнього дослідження); | |
| 2) визначення сфери дослідження (сформулювати основні питання, відповіді на які потрібно знайти); | |
| 3) вибір теми дослідження (вміння чітко визначати межі дослідження); | |
| 4) формулювання гіпотези дослідження; | |
| 5) пошук та систематизація шляхів вирішення проблеми (вибір методів дослідження); | |
| 6) визначення послідовності проведення дослідження | |
| 7) збір та обробка інформації (фіксація отриманої інформації); | |
| 8) аналіз та узагальнення отриманих матеріалів (структурування отриманих даних, використовуючи відомі правила та прийоми); | |
| 9) підготовка звіту (дати визначення основним поняттям, сформулювати висновки за результатами дослідження); | |
| 10) доповідь, публікація статті (публічний захист результатів дослідження). | |
| Комунікативні вміння: | |
| 1) вступати в контакт з різними людьми; | |
| 2) встановлювати професійні стосунки з педагогічними працівниками та учнями під час практик; | |
| 3) знаходити індивідуальний підхід до людей зі специфічними проблемами; | |
| 4) співпрацювати, вступати в ділові контакти з педагогічним персоналом та батьками під час практик; | |
| 5) створювати атмосферу комфортності та доброзичливості; | |

| | |
|--|--|
| 6) будувати діалог з людьми, сприяти творчому спілкуванню в діяльності; | |
| 7) дотримуватись конфіденційності в роботі під час виконання завдань на практиках; | |
| 8) активізувати процес спілкування між членами групи; | |
| 9) впливати на людей за допомогою мови, голосу, жестів, ораторського мистецтва;; | |
| 10) правильно розв'язувати конфліктні ситуації та адекватно реагувати на них. | |
| Діагностичні вміння: | |
| 1) чітко формулювати мету та завдання діагностики в усній та письмовій формі | |
| 2) регулювати, координувати процес дослідження, визначати терміни, етапи роботи; | |
| 3) обирати діагностичні методи та методики, адекватні поставленим завданням | |
| 4) використовувати комп'ютерне тестування; | |
| 5) чітко, послідовно та зрозуміло інструктувати досліджуваних; | |
| 6) забезпечувати всіх суб'єктів роботи методичними матеріалами (програмами, методичками, бланками, формами фіксації тощо); | |
| 7) інтерпретувати одержані дані точно, повно, логічно, об'єктивно, послідовно; | |
| 8) адаптувати опубліковані в літературі діагностичні методики відповідно віку досліджуваних; | |
| 9) доводити інформацію до всіх зацікавлених осіб, забезпечуючи дотримання норм етики; | |
| 10) використовувати результати діагностування для прогнозування розвитку особистості. | |
| Дидактичні вміння: | |
| 11) забезпечувати розвиток та корекцію діяльності особистості та колективу шляхом продуктивного навчання; | |
| 12) здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технології діяльності; | |
| 13) використовувати Інтернет-ресурси в якості демонстраційних матеріалів; | |
| 1) створювати електронні посібники для навчальних занять; | |
| 2) використовувати мультимедійний супровід в роботі; | |
| 3) знаходити резервні можливості особистості, відкривати її позитивні сторони та організувати процес її самопомоги; | |
| 4) навчати соціально необхідним щоденним життєвим навичкам; | |
| 5) навчати працювати з інноваційними технологіями у психології; | |
| 6) передавати іншим знання отримані в процесі професійного навчання та власного досвіду; | |
| 7) подавати матеріал доступно, логічно, чітко. | |
| Проектувальні вміння: | |
| 1) формулювати проблему після вивчення конкретної ситуації чи явища; | |
| 2) ставити цілі своєї професійній діяльності; | |
| 3) моделювати реальну психологічну ситуацію та мисленнево пропрацьовувати її; | |
| 4) висувати та аналізувати робочі гіпотези; | |

| | |
|---|--|
| 5) прораховувати наслідки власних професійних дій; | |
| 6) планувати етапи своєї професійної діяльності в межах певної проблеми; | |
| 7) формулювати завдання, очікувані результати, терміни виконання професійних завдань; | |
| 8) аналізувати та обирати найбільш раціональні способи вирішення проблемних ситуацій; | |
| 9) планувати та реалізовувати свої варіанти дій у різних професійних ситуаціях; | |
| 10) працювати з інноваційними проектними технологіями. | |
| | |

Додаток Д

«Методика изучения мотивации профессиональной деятельности»

(авт. К. Замфир, модиф. А. Реан)

Инструкция: прочитайте ниже перечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку из значимости для Вас по пятибалльной шкале.

Бланк ответов

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------|----------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---------------------|
| У професійній діяльності я прагну: | у дуже незначній мірі | у достатньо незначній мірі | у невеликій але і не маленькій мірі | у достатньо великій мірі | у дуже великій мірі |
| 1. грошового заробітку | | | | | |
| 2. кар'єрного зростання | | | | | |
| 3. уникнути критики з боку керівництва чи колег | | | | | |
| 4. уникнути можливого покарання чи негараздів | | | | | |
| 5. досягти соціального престижу та поваги серед оточуючих | | | | | |
| 6. задоволення від самого процесу та результату роботи | | | | | |
| 7. можливості повної самореалізації у своїй професійній діяльності | | | | | |

Додаток Е

«Опросник профессиональной идентичности студентов - будущих психологов»

(авт. У. Родыгина)

Инструкция: Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. Мы просим вас аккуратно записывать ваши ответы на специальном бланке. На следующие ниже вопросы не существует правильных и неправильных ответов. Пожалуйста, ответьте на каждый из них согласно вашему собственному мнению. Внимательно прочитайте вопросы и укажите вашу степень согласия/несогласия с каждым утверждением, приведенным ниже используя следующую шкалу: 1 - полностью не согласен; 2 - не согласен; 3 - не думал об этом, не знаю; 4 - согласен; 5 - полностью согласен.

Бланк.

1. Профессия психолога удовлетворяет не всем моим жизненным потребностям и запросам.
2. Мои мысли о будущей карьере в психологии доставляют мне радость.
3. Мой интерес к психологии возник достаточно давно (задолго до поступления на эту специальность) и именно он способствовал тому, что я поставил себе цель поступить на психолога.
4. Профессия психолога для меня – это один из способов самореализации в жизни.
5. У меня есть потребность большую часть своего свободного времени проводить, занимаясь психологией.
6. Профессия психолога не всегда вызывает у меня положительные эмоции.
7. Я уже давно просчитал все, что мне нужно для того, чтобы работать психологом.
8. Я не уверен, что обучение по специальности «психология» способствует моему саморазвитию.
9. Образование, которое мы получаем в вузе, будет вполне достаточно на всю мою психологическую карьеру.
10. Пока я не строю планов, что буду делать после окончания вуза.
11. Я учусь для того, чтобы оказывать профессиональную психологическую помощь другим людям.
12. Есть некоторые вопросы в психологии, которые до конца мне не ясны, но я знаю, как можно получить интересующую меня информацию.
13. Я долго размышлял, взвешивая все «за» и «против», прежде чем сделать свой профессиональный выбор.
14. Я думаю, что пока учишься, необязательно приобретать опыт практической психологической деятельности.
15. У меня нет особого желания работать по специальности.
16. Если бы я вновь оказался в ситуации выбора, то уже не избрал бы вновь психологию как сферу профессиональной деятельности.
17. Я очень расстраиваюсь при мысли, что по причине каких-либо обстоятельств не смогу работать психологом.

18. Я разочарован, так как представлял профессию психолога несколько иначе.
19. Я считаю, что в профессии психолога нельзя ставить себе цели, планировать, чтобы потом не разочароваться.
20. Я могу однозначно утверждать, что работа по профессии психолога – это мое призвание.
21. Психология, как и любая другая специальность – лишь средство зарабатывать деньги.

Цветовой тест отношений (ЦТО)

(авт. Е. Бажин и А. Эткинд)







Інструкція: Вашій увазі пропонується 8-ми колірна таблиця.

1.Оберіть колір який асоціюється у Вас із пропонованим у таблиці поняттям та впишіть його у відповідну графу.

| Поняття | Колір |
|------------------------------|-------|
| Професія психолог | |
| Типовий психолог нашого часу | |
| Клієнт | |

2.Проранжуйте кольори 8-ми колірної таблиці в порядку надання переваги, для цього пронумеруйте їх від 1 до 8, почніть із «найпривабливішого та приємного» і завершіть «найбільш негарним, неприємним» кольором.

Колірна таблиця

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| Сірий _ | Чорний _ | Синій _ | Зелений _ | Червоний _ | Жовтий _ | Бузковий _ | Коричневий _ |

Додаток Ж

Тест определения уровня самоофективности

(авт. Шеер та Дж. Мадукс)

Инструкция: Вам предлагается выразить степень согласия с каждым из приведенных суждений, используя измерительную шкалу следующего типа. В случае полного согласия суждения кружком обводится «+5», в случае абсолютного несогласия – цифра «-5». В зависимости от степени согласия или несогласия с суждением могут использоваться и промежуточные значения шкалы (однако не более одного значения по каждому суждению).

| «Абсолютно не согласен» | Утверждение | «Полностью согласен» |
|-------------------------|--|----------------------|
| | | |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 1. Когда я что-либо планирую, я всегда уверен, что могу выполнить данную работу. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 2. Одна из моих проблем состоит в том, что я не могу сразу взяться за работу, которую мне необходимо выполнить, оттягивая этот момент до последнего. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 3. Если я не могу выполнить работу с первого раза, я продолжаю попытки до тех пор, пока не справлюсь с ней. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 4. Когда я ставлю важные для себя цели, мне редко удается достичь их. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 5. Я часто бросаю дела, не закончив их. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 6. Я стараюсь избегать трудностей. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 7. Если что-то кажется мне слишком трудным, я не стану даже пытаться выполнить это хотя бы как-нибудь. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 8. Если я делаю что-то крайне необходимое, но не слишком приятное для меня, я все равно буду упорствовать до тех пор, пока не доведу дело до конца. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 9. Если я решил что-то сделать, я буду идти напролом до конца. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 10. Если мне не удастся выучить что-то новое, я сразу бросаю это дело. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 11. Когда проблемы возникают неожиданно, мне не удается справиться с ними. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 12. Я не пытаюсь научиться чему-то новому, если оно выглядит слишком сложным для меня. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 13. Неудачи не смущают меня, а только заставляют предпринимать еще более настойчивые попытки справиться с ситуацией. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 14. Я испытываю уверенность в своих силах при решении сложных проблем. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 15. Я вполне уверенный в себе человек. | +1 +2 +3 +4 +5 |

| | | |
|----------------|--|----------------|
| -5 -4 -3 -2 -1 | 16. Я легко бросаю дела. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 17. Я не похож на человека, который легко справляется с любыми проблемами. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 18. Мне трудно приобретать новых друзей. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 19. Если я встречаю человека, с которым мне было бы приятно поговорить, я иду к нему сам, не дожидаясь, пока он подойдет ко мне. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 20. Если мне не удастся стать близким другом интересного для меня человека, я, скорее всего, прекращаю попытки общения с ним. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 21. Если я познакомился с человеком, который на первый взгляд кажется мне не слишком интересным, я все равно не прекращаю сразу контактов с ним. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 22. Я не слишком уютно чувствую себя на собраниях, в компаниях, в больших группах людей. | +1 +2 +3 +4 +5 |
| -5 -4 -3 -2 -1 | 23. Я приобрел всех моих друзей благодаря своей способности устанавливать контакты. | +1 +2 +3 +4 +5 |

Додаток 3

Диагностика сформированности умений саморегуляции деятельности

(авт. О. Осницкий)

Инструкция: Вам будут предлагаться для оценивания сочетания утверждений. Вы, примеряя к себе (эксперт – к учащемуся) это сочетание утверждений в целом, отметьте в строке с соответствующим утверждению номером крестиком или галочкой подходящий вам ответ из четырех возможных вариантов: «Да», «Пожалуй, да», «Пожалуй, нет», «Нет». Варианты «Да» и «Пожалуй, да» выражают согласие с утвердительным или отрицательным высказыванием; варианты «Нет» и «Пожалуй, нет» – несогласие с тем же высказыванием.

Форма 1

1. За дело приниматься после напоминаний, подсказок; не планировать, не организовывать свои дела и работу; отвлекаться от работы, не закончив дела, бросать его.
2. Не анализировать условий; не учитывать возможных трудностей; не отделять главного от второстепенного.
3. Находить не лучший путь решения задачи; неверно планировать свои занятия и работу; не пытаться решать задачу разными способами.
4. Не замечать, не видеть возникающих трудностей; ошибаться, неверно оценивать свои действия; не замечать, не видеть ошибок в своей работе.
5. С трудом находить новые способы решения задачи; не исправлять допущенных ошибок; повторять одни и те же ошибки.
6. Поступать необдуманно; не справляться с трудными заданиями; не справляться с заданиями без напоминаний и помощи со стороны.
7. Не поддерживать порядка; не знать заранее, что предстоит делать; быть неаккуратным, непоследовательным.
8. В работе не продумывать мелочей, деталей; ограничиваться лишь общими сведениями, общим впечатлением; выполнять лишь основные требования задания.
9. Приступать к делу без подготовки; рисковать, искать приключений; полагаться на случай, удачу.
10. Решения принимать после длительных раздумий; не приниматься за дело из-за сомнений в своих силах; менять свои действия под влиянием первых же помех.
11. Быть нерешительным; нуждаться в подсказке, одобрении, поощрении; быть ведомым, идти за другими.
12. Задумывать много, а делать мало; не доводить начатое дело до конца; обсуждать, а не действовать.
13. Действовать без раздумий, «с ходу»; не анализировать своих ошибок и неудач; не планировать своих дел, не рассчитывать сил.
14. Не прислушиваться к замечаниям; не замечать, что повторяются одни и те же ошибки; не заниматься исправлением своих недостатков.

а) На какую меньшую из оценок согласны, когда нужно спешить по своим делам?

б) Какие из оценок преобладают среди обычно получаемых?

в) На какую из оценок способны, если постараетесь?

16. Не проверять правильность своих действий; бросать работу, не доделав ее; стараться поскорее закончить работу, не обращая внимания на результаты.

17. Нуждаться в поддержке, одобрении; не справляться с трудностями самому; действовать по принципу: как все, так и я.

18. Отдавать предпочтение работе в привычной обстановке; с трудом переключаться с одной работы на другую; плохо ориентироваться в новых условиях.

19. Быть неаккуратными; быть невнимательными; быть неусидчивыми.

20. Не справляться с промахами и неудачами; не активизироваться при промахах; не разбираться в причинах ошибок.

21. С большим трудом мобилизовывать усилия на выполнение заданий; поступать необдуманно; не придерживаться правил.

22. Не считаться с мнением других; не прислушиваться к замечаниям; не слушать разъяснений.

а, организовывать свои дела и работу; выполнять порученное задание.

2. Анализировать условия; учитывать возможные трудности; отделять главное от второстепенного.

3. Находить верный путь решения задачи; правильно планировать свои занятия и работу; решать задачу разными способами.

4. Справляться с возникающими трудностями; не ошибаться, правильно оценивать свои действия; самим обнаруживать ошибки в своей работе.

5. Находить новые способы решения задачи; исправлять свои ошибки; не повторять ранее сделанных ошибок.

6. Продумывать свои дела и поступки; справляться с трудными заданиями; справляться с заданиями без помощи со стороны.

7. Поддерживать порядок; заранее знать, что делать; быть аккуратным.

8. Продумывать все до мелочей; требовать подробных объяснений; выполнять задания, стараясь не упустить ни одной мелочи.

9. Готовиться прежде, чем приступить к делу; избегать риска; полагаться только на точный расчет.

10. Решения принимать без колебаний; быть уверенным в себе; действовать настойчиво, решительно.

11. Быть решительными, предприимчивыми; быть активными; быть ведущими.

12. Осуществлять почти все, что планируется; начатое дело доводить до конца; действовать, а не обсуждать.

13. Обдумывать свои дела и поступки; анализировать свои ошибки и неудачи; планировать дела, рассчитывать силы.

14. Прислушиваться к замечаниям; не повторять одни и те же ошибки; знать о своих недостатках и исправлять их.
15. а) На какую меньшую из оценок согласны, когда нужно спешить по своим делам?
б) Какие из оценок преобладают среди обычно получаемых?
в) На какую из оценок способны, если постараетесь?
16. Проверять правильность своей работы; доводить дело до конца; добиваться требуемых результатов.
17. Действовать самостоятельно, не советуясь с другими; справляться с трудностями самим; решения принимать, независимо от других.
18. Искать перемены в занятиях; легко переключаться с одной работы на другую; хорошо ориентироваться в новых условиях.
19. Быть аккуратными; быть внимательными; быть усидчивыми.
20. Справляться с промахами и ошибками; активизироваться при неудачах; разбираться в причинах промахов.
21. Мобилизовать усилия; собраться, если нужно; взвешивать все «за» и «против»; придерживаться правил.
22. Считаться с мнением других; прислушиваться к замечаниям; слушать разъяснения.

Додаток И

«Тип та рівень професійної самореалізації»

(авт. О. Гаврилова)

Інструкція: Вашій увазі пропонується 51 твердження. Вкажіть, будь ласка, наскільки Ви згодні чи не згодні з кожним із них, для цього оберіть у бланку відповідний варіант і поставте знак «V».

Стимульний матеріал:

1. У житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою.
2. Люди, які гарно знають мене, кажуть, що я легко втрачаю самовладання.
3. Моя майбутня робота – це те, чим я завжди хотів (-ла) б займатись.
4. Якби у мене завжди була необхідна сума грошей, я б вважав (-ла) за краще не працювати.
5. Зазвичай я гарно сплю.
6. Наразі я не володію глибокими професійними знаннями в галузі психології.
7. Для мене улюблена справа важливіша за гроші.
8. Я завжди відчуваю в собі сили долати життєві негаразди.
9. Друзі вважають, що я буду професіоналом у своїй справі.
10. Я помилився(-лась) у виборі професії та профіля діяльності.
11. Я гостро переживаю моменти, коли не роблю нічого значущого.
12. Мабуть моя робота буде обтяжувати мене.
13. Людина завжди має займатись лише тим, що її цікавить.
14. Здійснивши якийсь прорахунок, я швидко відволікаюсь від думок про нього.
15. Я буду прагнути займати високі посади в своїй організації.
16. Я можливо зміню роботу, якщо будуть з'являтися вигідніші варіанти.
17. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую її подумки, наводячи все нові докази для захисту своєї точки зору.
18. Я не задоволений (-а) своїм матеріальним становищем.
19. Я можу захопитись роботою так, що забуваю про час і про себе.
20. Конфлікти та суперечки з одногрупниками забирають у мене багато сил та емоцій.
21. Як правило, мій навчальний день проходить спокійно та легко.
22. Відсутність грошей – велика перепона для мене.
23. Я точно знаю, якими якостями мені необхідно володіти, щоб стати кращим(-ою) у своїй справі.
24. Перші роки, я не досягну особливих успіхів у своїй майбутній професії.
25. Мені приносить задоволення не лише результат, але і процес моєї роботи під час педагогічної практики.
26. У моєму житті невдач набагато більше, ніж успіхів.
27. Я працюю краще за інших студентів під час практичних, лабораторних занять, педагогічних практик.
28. У майбутньому, я вважаю, отримати високий дохід важливіше, ніж якісно виконати свою роботу.

29. З мене міг би вийти непоганий актор.
30. Мені часто не вистачає часу, щоб якісно виконати певну роботу.
31. Якби у мене було більше вільного часу, я б використовував (-ла) його для самоосвіти.
32. Моя зовнішність мене влаштовує.
33. Результати будь-якої моєї роботи вирізняються виключно високою якістю.
34. Мені не відома мета мого життя.
35. Одногрупники, з якими я навчаюсь, поважають мене.
36. Мій соціальний статус у групі не відповідає моїм здібностям.
37. Часто я ставлю суспільні інтереси вище власних.
38. Я часто ніяковію, коли мені говорять компліменти.
39. Мене цікавлять всі нововведення, що стосуються моєї майбутньої професійної діяльності.
40. Прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
41. Моє життя краще, ніж у більшості інших людей.
42. Я не задоволений (-на) своїм становищем серед одногрупників.
43. Я маю чітке уявлення про цілі моєї майбутньої роботи.
44. Я не надто засмучуюсь, якщо не вдається досягнути досконалості у тому, що я роблю.
45. Я впевнений (-на), що моя майбутня робота приносить користь людям.
46. Погано оплачувана робота не приносить задоволення.
47. Я відчуваю, що можу подолати всі труднощі на шляху до своєї мети.
48. Я не завжди виконую свої обов'язки настільки добре, наскільки це можливо.
49. Я досить часто читаю газети, періодичні видання, літературні твори.
50. Мені не відомі всі мої здібності і таланти.
51. Я задоволений (-на) своєю долею.

Додаток І

Заняття № 1. «Знайомство»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: створення сприятливого психологічного клімату для знайомства з групою; інформування учасників з тренінговою програмою, з'ясування їх очікувань від тренінгу.

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Знайомство з тренером, презентація програми та мети соціально-психологічного тренінгу. Пояснення актуальності розвитку професійної рефлексії для майбутніх психологів.

Основна частина.

Вправа 1. «Знайомство». Час: 15 хвилин.

Мета: збір інформації про учасників тренінгу.

Процедура: учасникам тренінгу пропонується по черзі назвати своє ім'я та оригінально описати себе декількома реченнями.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується поділитися враженням від знайомства з іншими учасниками тренінгу.

Вправа 2. «Правила». Час: 15 хвилин.

Мета: встановлення принципів роботи в групі, організація ефективного простору для розвитку та саморозвитку студентів.

Матеріали: ватман, маркер.

Процедура: Тренер пропонує учасникам окреслити правила роботи в групі. Він оголошує перелік правил, у той час як студенти вирішують, що вони приймають, а що ні. Затверджені правила записуються на ватмані. За бажанням, учасники можуть доповнити список власними правилами.

1. Конфіденційність. Все, що відбувається на заняттях, залишається лише в межах групи і не розголошується.

2. Рівноправність. Усі без винятку учасники мають однакові права й обов'язки.

3. Активність. Тренер має стимулювати до дій, створюючи для цього сприятливі умови, а учасники – докладати зусиль для отримання знань та досвіду.

4. Толерантність та взаємоповага. Варто терпляче, ні в якому разі не перебиваючи, уважно слухати висловлювання колег, навіть, якщо їх думка не співпадає з вашою.

5. Спілкування «тут і тепер». Важливо усвідомлювати та озвучувати свої актуальні думки та почуття.

6. Правило «Стоп». Якщо учасник не хоче або ж не може бути відвертим та відкритим у грі, бесіді тощо, він має право сказати «Стоп» і таким чином не брати участь у неприйнятному для нього занятті.

Зворотний зв'язок: учасники обговорюють чи задоволені вони результатом роботи, обмінюються думками щодо отриманого переліку правил.

Вправа 3. «Дерево». Час: 10 хвилин.

Мета: навчитись створювати внутрішні образи у свідомості, для того щоб навчитись рефлексувати власні відчуття.

Процедура: Тренер пропонує учасникам уявити дерево. Він задає питання: Яке це дерево? Воно високе чи низьке? Які звуки Ви чуєте стоячи біля нього? Які аромати відчуваєте? Наступним кроком є пропозиція уявити себе цим деревом. Як бути деревом? Що Ви відчуваєте в цій ролі? Чи густа у нього крона, чи глибоке коріння? Чи міцне воно, обігріте сонцем, умите дощем?

Зворотний зв'язок: після того як учасники завершили вправу, відбувається обговорення в групі її результатів.

Вправа 4. «Професійна рефлексія майбутнього психолога». Час: 20 хвилин.

Мета: сформуванню розуміння поняття «професійна рефлексія» та сприяти усвідомленню її ролі в майбутній професійній діяльності.

Процедура. Кожному учаснику пропонується висловити своє уявлення щодо того, що зараз відбувається з ним та з групою. Далі тренер влаштовує мозковий штурм: «що таке рефлексія? професійна рефлексія? Після виконання вправи відбувається обговорення з тренером, він розповідає про професійну рефлексію та пояснює, що це психологічний механізм професійного самовдосконалення через осмислення майбутнім психологом можливостей власного «Я» з позиції фахівця, та співвіднесення їх із вимогами обраної професії, завдяки чому стає можливим саморозвиток особистості як професіонала.

Завершальна частина. Час : 10 хвилин

Під час обговорення першого заняття варто зосередитися на позитивних емоціях, що виникали протягом сьогоднішнього дня та враження від взаємодії з іншими учасниками. Тренер ставить запитання учасникам: «З якими проблемами ви зіткнулись на сьогоднішньому занятті? Що було легко робити, а що викликало труднощі? Кожен бажаючий може поділитись власним досвідом рефлексії, як це допомагає у професійному зростанні?»

Заняття № 2. «Професійні знання психолога»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: розвиток в учасників усвідомлення важливого значення професійних знань для успішного професійного становлення.

Вступна частина. Обговорення змін, що виникли після минулого заняття. Теоретичний огляд основних понять, таких як «професійні знання психолога», «загальнопсихологічні знання», «спеціальні психологічні знання», пояснення їх значення в майбутній професійній діяльності.

Основна частина.**Вправа 1. «Збери фразу».** Час: 10 хвилин.

Мета: активізувати групу.

Матеріали: папірці з написаним текстом — відомі фрази і вирази.

Процедура: Тренер обирає відомі вирази і словосполучення й пише їхні половинки на різних картках. Наприклад, «З днем» на одній картці, а «народження» на іншій. Кількість карток має відповідати кількості учасників. Картки опускають у капелюх. Учасники по черзі витягують наосліп картку. Після цього кожен намагається відшукати серед членів групи власника другої половинки фрази.

Зворотний зв'язок: учасникам пропонується поділитися переживаннями, що залишилися та визначити найбільш цікаві моменти тренінгу.

Вправа 2. «Шкала». Час: 20 хвилин.

Мета: створити умови для усвідомлення учасниками рівня оволодіння професійними знаннями.

Процедура: тренер пропонує учасникам стати біля тієї стіни приміщення, яка символізує нуль відсотків успішності у професійному навчанні і повільно рухатись до протилежної стіни, яка символізує 100%, зайняти місце, яке відповідає їх внутрішнім відчуттям у теперішній момент. Після цього учасники об'єднуються в пари (за близькістю розташування в просторі) і обговорюють, чому обрали саме цей рівень. Потім вони можуть запропонувати один одному обрати новий рівень оволодіння професійними знаннями та обговорити результати в інших парах.

Зворотний зв'язок: після того, як усі знайшли свою пару, учасникам пропонується поділитися враженням та проаналізувати власний рівень професійних знань.

Вправа 3. «Синквейн». Час: 20 хвилин

Мета: усвідомлення актуальності набуття професійних знань.

Процедура: Тренер пояснює, що слово «синквейн» походить від французького слова «п'ять». Це вірш із п'яти рядків, які вибудовуються за наступним алгоритмом.

1. У першому рядку тема називається одним словом (зазвичай іменником).
2. Другий рядок – це опис теми в двох словах (прикметники).
3. Третій – опис дії в межах цієї теми трьома словами.
4. Четвертий – це фраза із чотирьох слів, які характеризують ставлення до теми.
5. Останній – це синонім із одного слова, який повторює суть теми.

Після цього тренер пропонує учасникам розділитись на команди та сласти синквейн на тему «Загальнопсихологічні знання», «Спеціальні психологічні знання». По завершенню відбувається обговорення в групі та підбиття підсумків.

Вправа 4. «Підведення підсумків». Час: 20 хвилин.

Мета: згадати, які проблеми пропрацьовувались під час заняття, осмислити як отримана інформація буде застосовуватись на практиці.

Матеріали: папір, олівці, маркери.

Процедура. Учасники групи діляться на міні-групи та отримують завдання. Перша група готує спіч, який підсумовує основні пункти, що були розглянуті на занятті. Друга – має описати комплекс заходів необхідних для того, щоб максимально використати в реальному житті отриману інформацію. Третя – які перепони можуть виникнути під час застосування отриманої інформації в реальному житті, як їх подолати. Групам дається 10 хвилин на підготовку виступу. Після цього один із представників від кожної групи презентує їх думки на запропоновану тему. Потім відбувається обговорення, учасники висловлюються з чим згодні, а з чим ні.

Завершальна частина. Час : 10 хвилин.

Учасникам пропонується поділитись враженнями від заняття. Що запам'яталось, які вправи мали найбільший емоційний відгук, що нового відкрили для себе після сьогоднішнього заняття.

Заняття № 3. «Професійні якості психолога».

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: розвиток в учасників комунікативних якостей, рис толерантної та емпатійної особистості.

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Обговорення змін, що виникли після заняття на минулому тижні. Теоретичний огляд основних понять, таких як «комунікативні якості», «толерантність», «емпатія», пояснення їх ролі в майбутній професійній діяльності.

Основна частина.

Вправа 1. «Спина до спини». Час: 15 хвилин

Мета: усвідомити труднощі, які заважають ефективній комунікації, отримати досвід спілкування.

Процедура: учасники групи діляться по двоє. В кожній парі студенти сідають один до одного спиною і намагаються творчо підтримувати розмову впродовж 3-5 хвилин. Потім змінюють положення і один із учасників веде діалог стоячи, а інший продовжує сидіти (3 хвилини). По завершенню вправи учасники мають обговорити свої враження, емоції та труднощі, які виникали на різних етапах діалогу.

Зворотний зв'язок: під час спільного обговорення учасники діляться своїми спостереженнями, щодо того чи легко було вести бесіду, якою вона була – відвертою чи ні, які труднощі виникали і чи можливо було їх уникнути.

Вправа 2. «Бурулька». Час: 5 хвилин.

Мета: зняти емоційну напругу та переключитися на виконання наступної вправи.

Процедура: студентам пропонується встати, заплющити очі, підняти руки вгору та уявити, що вони бурульки. Учасники мають напружити все тіло: шию, плечі, долоні, живіт, ноги і завметри в цій позиції «заморозити себе». Потім вони уявляють, що під дією сонячних променів починають повільно

танути, поступово розслабляючи все тіло. Вправу варто виконувати до досягнення оптимального психоемоційного стану.

Вправа 3. «Визнач свій рівень толерантності». Час: 5 хвилин.

Мета: зрозуміти рівень власної толерантності.

Процедура: майбутнім психологам пропонується оцінити власні якості толерантної особистості за 5-ти бальною шкалою.

Оцініть свій рівень толерантності.

9. Доброзичливе ставлення до інших.
10. Повага до людини, яка не схожа на мене.
11. Визнання думок відмінних від моїх.
12. Гуманізм – любов до людей.
13. Альтруїзм – безкорислива, щира турбота про інших.
14. Вміння слухати.
15. Терпіння.
16. Вірність.

Кожен учасник підраховує результати та аналізує їх. Після цього відбувається обговорення в групі. Які якості розвинені добре, які гірше, над якими варто працювати та розвивати.

Вправа 4. «Домалюй». Час: 15 хвилин.

Мета: розвинути в учасників здатність розуміти та приймати думки, почуття, бажання іншої людини і транслювати власні.

Матеріали: папір формату А4, фломастери, олівці.

Процедура: кожен учасник задумує малюнок на будь-яку тематику і починає втілювати його на папері. Потім передає свій малюнок по колу. Отримавши чужий малюнок, він домальовує все, що вважає за потрібне. Обійшовши коло, малюнки повертаються до своїх авторів. Після закінчення вправи, ведучий спонукає студентів до рефлексії.

Приклади питань учасникам для рефлексії:

- Що ти намалював на чистому аркуші?
- Який малюнок був задуманий на початку?
- Чи зміг відобразити свій задум на папері?
- Що ти відчуваєш, дивлячись на завершений малюнок?
- Чому ти це відчуваєш?
- Хочеш щось змінити чи залишиш як є?
- Чи були в твоєму житті схожі ситуації?
- Що ти відчуваєш коли результат тебе не влаштовує?
- Як вчиняєш у таких ситуаціях?
- Коли ти отримав малюнок від (ім'я учасника), що ти домалював?
- Чому намалював саме це?
- Ти хотів продовжити ідею, чи керувався власними бажаннями?
- Як ти зрозумів, що він задумав?
- Які емоції ти зараз переживаєш?
- Якщо емоції негативні, то що корисного в них, про що вони сигналізують, що ти зрозумів з їх допомогою?

- Як ти будеш використовувати цей досвід у подальшому?
 - Зазвичай ти задумуєшся над тим, чого від тебе хочуть оточуючі чи дієш на власний розсуд?

- В яких випадках ти враховуєш бажання інших людей?

- Що ти відчуваєш коли здійснюєш чийсь мрію?

Зворотний зв'язок: відбувається обговорення в групі. Учасники діляться власними спостереженнями та враженнями, які виникли під час виконання завдання та думками, щодо того, що варто з розумінням і терпимістю ставитись до думок та почуттів інших.

Вправа 5. «Розпізнай стан». Час: 15 хвилин.

Мета: розвинути емпатію, вміння зображати певну емоцію та розпізнавати стан партнера.

Процедура: учасники мають звернути увагу на свій актуальний емоційний стан, усвідомити та максимально зануритись у нього. Студент який впорається із завданням піднімає руку і вся група на деякий час зосереджується на ньому та намагається зрозуміти та запам'ятати, в якому емоційному стані він перебуває. Потім руку піднімає наступний учасник і так до тих пір, поки кожен не спробує себе в ролі «об'єкта загальної уваги».

Зворотний зв'язок: учасники обговорюють власні враження після виконання завдання, моменти, які були важливими і значимим для кожного з них, чи вдалось розпізнати їм емоції інших, які труднощі виникали і які є способи їх подолання.

Завершальна частина. Час : 10 хвилин.

Майбутнім психологам пропонується поділитись власними враженнями, які виникли в процесі заняття, виділити моменти, які викликали найбільш позитивні та негативні емоції. Кожен учасник озвучував, що нового відкрив для себе та власні думки, які виникли після сьогоднішнього заняття.

Заняття № 4. «Професійні вміння»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета: усвідомлення учасниками необхідності підвищення рівня професійних вмінь, точніше формування нових, удосконалення вже існуючих та викорінення негативних.

Вступна частина. Час: 15 хвилин.

Відбувається обговорення минулого заняття. Тренер розповідає учасникам про те, якими вміннями має володіти психолог, здійснює їх теоретичний огляд.

Основна частина.

Вправа № 1. «Критична самопрезентація». Час: 15 хвилин.

Мета: презентація себе, корекція негативних уявлень про власні професійні вміння.

Процедура: учасникам пропонується написати коротеньку розповідь-презентацію про себе, при цьому варто максимально критично поставитися до

себе та своїх професійних вмінь. Після чого, студенти мають по черзі зачитати свої самопрезантації та відзначити, які професійні вміння у них розвинені слабо, а які взагалі відсутні. Інші учасники пропонують шляхи усунення зазначених слабких місць. У разі, якщо той, хто зачитує, не погоджується з почутим – пропонуються варіанти, як розвинути те чи інше професійне вміння.

Зворотний зв'язок: учасники можуть обговорити особливості сприйняття власних професійних вмінь, суб'єктивну оцінку їх як слабо розвинених. Тренер має зробити акцент, що постійна робота над собою, саморозвиток сприятимуть поступовому але ефективному виробленню необхідних майбутньому психологу професійних вмінь.

Вправа № 2. «Інтерв'ю». Час: 15 хвилин.

Мета: продемонструвати цікавість власної особистості до інших, знайти у собі позитивні, сильні сторони.

Процедура: студенти по черзі сідають перед аудиторією і виступають у ролі відомого психолога. Інші учасники тренінгу грають роль журналістів та задають якомога більше питань для розкриття особистості «відомого психолога». Варто наголосити, що питання мають бути такими, що викликають у відповідача приємні спогади та переживання, спонукають його поділитися досвідом, розповісти про необхідні у цій справі професійні вміння.

Зворотний зв'язок: студентів просять розповісти, як їм було в ролі відомого психолога. Також можна задати питання: «Вам було цікавіше розповідати про себе чи розпитувати про іншу особистість?».

Вправа № 3. «Мій настрій». Час: 10 хвилин.

Мета: за допомогою тілесних відчуттів показати свої настрої і зрозуміти яким тебе бачать інші. Зрозуміти у якому стані ти перебуваєш найчастіше.

Процедура: ведучий пропонує учасника почати ходити по кімнаті, при цьому слухаючи власне тіло, свої ноги, руки, хребет, голову (усі частин тіла). Відчуйте, які частини тіла ви відчуваєте як активні, а які як сонні, мляві. Згадайте із яким настроєм ви почали вправу і покажіть її власним тілом, ходою. При цьому не потрібно розмовляти із іншими, але відчувши себе, поспостерігайте і спробуйте зрозуміти, у якому стані перебувають інші.

Ведучий змінює варіанти настроїв, які учасники повинні відтворювати:

- Уявіть собі що Ви надзвичайно втомились (15 сек)

- Уявіть собі що Ви надзвичайно щаслива людина (15 сек)

Уявіть собі що Ви маєте що приховувати від оточуючих (15 сек)

- Уявіть собі що Ви сомнамбуліст і ходите з відкритими очима (15 сек)

- Уявіть собі що Ви геній і тільки що зробили геніальне відкриття за яке отримаєте Нобелівську премію (15 сек)

- Уявіть собі що Ви надзвичайно зібрана людина (15 сек)

- Уявіть собі що Вам надзвичайно важко у оточуючому середовищі (15 сек)

- Уявіть собі що Вас люблять усі оточуючі (15 сек)

- Придумайте собі стан, яким би ви хотіли поділитись із оточуючими (15 с)

- Пройдіть так щоб по вашій ході усі зрозуміли хто ви є насправді (15 сек)

Зупиніться на 1сек. і зрозумійте, як Ви себе відчуваєте у цей момент, наскільки вам комфортно у даній позі.

Зворотний зв'язок: відповідь на питання ведучого, у якому стані було найкомфортніше, у якому найважче, чому противилось ваше тіло, що було неприродним

Вправа № 4. «Дошка оголошень». Час: 30 хвилин.

Мета: сприяти формуванню позитивного ставлення до себе як майбутнього професіонала, за рахунок ревізії власних професійних знань та вмінь.

Матеріали: дошка, стікери, маркери.

Процедура: Тренер пропонує учасникам подумати, якими професійними вміннями вони володіють і як їх можна запропонувати в якості товару чи послуги. Всі вміння виписуються в стовпчик. Навпроти кожного формулюється і виписується його назва в якості послуги. Наприклад: Я вмію грамотно писати статті психологічної тематики. – Написання статей для журналів, рекламних текстів, редагування рукописів тощо.

Послуга має містити назву, опис, ціну.

Сформулюйте і напишіть 4 оголошення про послуги, які ви можете запропонувати. Кожне оголошення записується на окремому стікері.

Стікери вивішуються на дошку. Учасникам пропонується прочитати всі оголошення та обрати 2-3, які їх найбільше зацікавили. Якщо на одне оголошення декілька бажаючих, то його можна сфотографувати.

Зворотний зв'язок: Які оголошення Ви обрали і чому? Що запропонували Ви? Відбувається обмін думками та враженнями.

Завершальна частина. Час : 10 хвилин.

Учасникам пропонується поділитись власними враженнями, які виникли в процесі заняття, виділити моменти, які викликали найбільш позитивні та негативні емоції. Кожен учасник озвучував, що нового відкрив для себе та власні думки, які виникли після сьогоднішнього заняття.

Заняття № 5. «Мотивація до майбутньої професії»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: підвищення рівня мотивації до обраної професії.

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Учасникам пропонується поміркувати щодо змін після минулого заняття. Тренер пояснює значення поняття «мотивація», «професійна мотивація». Розповідає чому все ж таки важливо бути мотивованим на успішне професійне становлення.

Основна частина.

Вправа № 1. «Мотиваційна складова в професійній діяльності». Час 20 хвилин.

Мета: осмислення відмінностей у цілях професійної діяльності на початку кар'єри і в процесі накопичення професійного досвіду.

Матеріали: аркуші форматом А-4, фломастери (олівці).

Процедура: невеликий аркуш ділиться на три частини. Присутнім пропонується відповісти на запитання «Для чого ви навчаєтесь на психолога?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок навчання у ЗВО; зараз; через 5 років.

Зворотний зв'язок: присутні діляться власними враженнями від своїх записів. Важливо, щоб вони самі змогли побачити відмінності в змісті описаного.

Вправа № 2. «Оплески».

Мета: розім'ятися, відпочити. Час: 15 хвилин.

Процедура: тренер розміщує учасників на стільцях по колу, послідовно кілька разів пропонує підвестися тим, хто має певне вміння чи якість, щось любить або бажає чомусь навчитися; інші учасники групи активно аплодують тим, хто підвівся. Наприклад: «Підведіться з місця всі ті, хто вміє вишивати». Оплески! «Підведіться з місця всі ті, хто вміє кататися на лижах». Оплески!

Вправа № 3. «Я – психолог». Час: 20 хвилин.

Мета: рефлексія професійного самосприйняття як психолога, відчуття професійної значущості, усвідомлення себе в обраній професії, проектування професійного майбутнього.

Матеріали: папір формату А-4, кольорові олівці.

Процедура: Виконання малюнку «Яким я бачу себе сьогодні?»

«Пригадайте той день, коли Ви вперше прийшли до школи на виробничу практику у якості психолога. Якими Ви були? Що Ви відчували? Спробуйте зобразити себе на малюнку (реально, схематично чи метафорично, щоб якомога точніше передати свої відчуття та почуття).

Рефлексія:

- Подумайте, чи хотілося б Вам щось додати до малюнка, щоб почуватися комфортно? Що саме? Можете зробити це.

- Якщо Вам щось заважає у своєму малюнку, можете це прибрати (замалювати, стерти, переробити, змінити).

Виконання малюнка «Яким я бачу себе у майбутньому»

- Якими Ви себе бачите? Чи є зміни між Вами реальними та тими, якими себе бачите в майбутньому. Визначте, хто або що могло б сприяти таким змінам? Кому належить вирішальна роль у цьому? Зобразіть себе майбутніх.

Зворотний зв'язок. Тренер пропонує обмінятися враженнями та відповісти на такі запитання як: «Який малюнок було виконувати найважче? Чому?».

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Учасники обговорюють заняття, намагаються виокремити складні для них моменти, зрозуміти чому одні завдання було легко виконувати, а інші

складно. Діляться враженнями від отриманої інформації та відкриттів, які вони зробили виконуючи пропонувані вправи.

Заняття № 6. «Емоційно-ціннісне ставлення до професії».

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: усвідомлення власного ставлення до свого професійного розвитку та, в разі потреби, зміна його на ціннісно-позитивне.

Вступна частина. Час 15 хвилин.

Обговорення особистісних змін, що виникли після минулого заняття. Висвітлення поняття «емоційно-ціннісне ставлення» та пояснення ролі позитивних емоцій та активної позиції стосовно майбутньої професії у процесі професійного становлення.

Основна частина.

Вправа 1. «Малюнок моєї майбутньої професії». Час: 20 хвилин

Мета: усвідомити власне бачення обраної професії, зрозуміти відмінності між її уявним образом та реальними характеристиками.

Матеріали: ватман, олівці, маркери.

Процедура: учасники заняття діляться на групи. На ватманах вони мають зобразити свою майбутню професію та себе в ній. Головний акцент у вправі робиться на обговорення студентами всередині групи тих уявлень про професію, які склалися у них протягом знайомства з нею. Кожна команда презентує свої малюнки та пояснює основні відмінності та причини виникнення останніх.

Зворотний зв'язок: під час шерінга учасники обмінюються думками про те, чи змінились уявлення про професію та їхнє місце в ній, діляться спостереженнями стосовно виокремлених ними характеристик майбутньої професії.

Вправа 2. «Арттерапія». Час: 5 хвилин.

Мета: зняти емоційну напругу та переключитися на виконання іншої вправи.

Матеріали: фарби, пензлики, ватмани.

Процедура: Протягом виконання вправи звучить спокійна, дещо космічна музика. Учасники, за бажанням, можуть підходити до столу де знаходяться фарби, пензлики та ватмани і передавати свої емоції від музики в малюнку. Інші ж закривають очі та уявляють себе центром Всесвіту, намагаються максимально поринути в музику. Всю увагу вони мають зосередити на собі, відчутти себе унікальними і неповторними.

Вправа 3. «Емоційне насичення». Час: 20 хвилин

Мета: сформувати та закріпити позитивне ставлення до обраної професії.

Матеріали: чистий аркуш, ручка.

Процедура:

5. Учасники мають написати на аркуші паперу 20 слів, які їм подобаються і викликають позитивні емоції.

6. Потім їм потрібно написати 15-20 епітетів, якими вони наділяють предмети, що до вподоби.

7. Далі учасники виписують 10 слів, які на їхню думку, описують професію «Психолог».

8. Кожне із 10 слів варто «насичувати» приємними епітетами та озвучити їх позитивні сторони.

Зворотний зв'язок: студентам пропонувалось проаналізувати позитивні епітети, якими вони наділили слова, що описують професію психолога та обговорити в групі чи сприяло таке «насичення» посиленню позитивного ставлення до психології.

Вправа 4. «Формула на сьогодні». Час: 10 хвилин.

Мета: сформувати в учасників позитивну установку до себе, до професії та життя в цілому.

Процедура: тренер оголошує учасникам «Формулу на сьогодні» та одночасно демонструє картки де написані вислови. Студенти, у свою чергу, мають пошепки повторювати озвучене тренером.

«Формула на сьогодні»

7. Саме сьогодні!

Я намагатимусь пристосуватись до того життя, яке мене оточує.

8. Саме сьогодні!

Я буду доброзичливим до оточуючих!

9. Саме сьогодні!

Я попіклуюсь про свій організм.

10. Саме сьогодні!

Я приділю час розвитку власних інтелектуальних здібностей!

11. Саме сьогодні!

Я сформулюю програму власного професійного розвитку

12. Саме сьогодні!

Я буду любити обрану професію і вірити, що досягну в ній успіху.

Отже, ваш найкращий день сьогодні!

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

Тренер пропонує учасникам відповісти на запитання: «Яку корисну нову інформацію ви для себе дізнались?», «Чи відрізняється ваше ставлення до майбутньої професії від того, що було до заняття?», «Що із почутого чи побаченого сьогодні вам сподобалось та було корисним?».

Заняття № 7. «Ціннісне прийняття майбутньої професії»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета заняття: сприяти позитивному прийняттю обраної професії майбутніми психологами.

Вступна частина. Час: 10 хвилин.

Учасники аналізують чи є позитивна динаміка в емоційно-ціннісному ставленні до обраної професії. Тренер розповідає про значення поняття «ціннісне прийняття професії», його змістове наповнення.

Вправа № 1. «Готель». Час: 30 хвилин.

Мета: сприяти розвитку рефлексії образу психолога-професіонала.

Процедура: Тренер описує учасникам ситуацію, а ті мають допомогти у розв'язанні проблеми. «У готелі є 3 вільні номери. Адміністратору надана вказівка заселити в них психологів. Однак інформація, яка йому відома, нечітка: він не знає ні статі, ні віку, ні конкретної спеціалізації психологів, ні цілей їх приїзду. Біля свого віконця він розмістив табличку «Місця тільки для психологів».

Разом з тим він розумів, що сьогодні у готелі неабиякий потік приїжджих, а місць немає, тому він змушений відмовляти решті. Адміністратору відомо, що люди, які бажають отримати місце у готелі, будуть намагатися зробити для цього все, навіть видати себе за психологів. Тому йому слід бути напоготові».

Одну людину із групи обирають адміністратором. Інші виступають у ролі приїжджих (серед них три справжні психологи, вони таємно визначені тренером, решта – представники інших професій). Побачивши табличку, всі починають переконувати адміністратора у тому, що саме для них зарезервовані місця. Адміністратор повинен на свій розсуд заселити трьох осіб.

Зворотний зв'язок: група аналізує, які моменти стали ключовими в оцінюванні людини як психолога. Які ознаки сприяли цьому? Хто був найбільш переконливий, виконуючи роль психолога? На що орієнтувалися учасники вправі, коли втілювали цей образ? Чому, на Вашу думку, ті, хто виконував роль психологів, залишилися невпізнаними адміністратором. Чого їм бракувало для переконливості?

Вправа № 2. «Самостійне швидке зняття напруження в 12 точках». Час: 5 хвилин.

Мета: зняття напруження, що виникло в процесі роботи.

Процедура: для зняття напруження необхідно почати повільні кругові рухи очима – двічі в одному напрямку і двічі в іншому. Сконцентрувати увагу на віддаленому предметі, а потім переключити її на предмет, що знаходиться близько. Насупитися, напружуючи м'язи біля очей, а потім розслабитись. Після цього кілька разів широко позіхнути. Розслабити шию, спочатку похитавши головою, а потім покрутивши нею із сторони в сторону. Підняти плечі до рівня вух і повільно опустити. Розслабити зап'ястя і покрутити ними. Стиснути і розтиснути кулаки, розслаблюючи кисті рук. Зробити три глибокі вдихи і м'яко прогнутися в хребті вперед-назад. Напружте і розслабте сідниці, а потім ікри ніг. Покрутіть ступнями, стисніть пальці ніг таким чином, щоб ступні вигнулися догори. Після виконання цієї вправи, ваше тіло звільниться від напруження в 12 основних точках.

Вправа № 3. «Мій професійний герб та моє професійне кредо». Час: 20 хвилин.

Мета: актуалізація власного професійного та особистісного досвіду.

Матеріали: бланки з зображенням щита, олівці, фломастери.

Процедура: Учасникам роздаються бланки «Герб та девіз». Їм пропонується заповнити поля герба відповідними символами, що найточніше передають зміст кожного поля: перше – «Я як практичний психолог»; друге – «Мої майбутні клієнти»; третє – «Я очима моїх клієнтів»; четверте – «Мій професійний ідеал». На смужці необхідно написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним девізом (професійним кредо). Це може бути як відомий вислів, так і фраза, придумана самим учасником.

Зворотний зв'язок: кожен учасник ділиться враженнями від вправи. Відбувається обговорення в групі найцікавіших моментів.

Завершальна частина. Час 15 хвилин.

Матеріали: приналежності для письма.

Процедура: тренер демонструє учасникам записані на фліп-чарті або дошці 4-5 незакінчених речень, наприклад, «Я дізнався що...», «Мене здивувало, що...», «Мені сподобалось, що», «Можливо, було б краще, якби...» тощо; пропонує кожному учаснику записати свої відповіді і здати тренеру. Якщо дозволяє регламент, корисно, щоб кожен учасник по черзі повідомив свої записи групі.

Заняття № 8. «Професійна саморегуляція»

Час: 1 година 20 хвилин

Мета заняття: сприяти усвідомленню учасниками групи рівня власної саморегуляції та допомога у конструюванні шляхів його підвищення.

Вступна частина. Час: 15 хвилин.

Тренер обговорює з учасниками, які зміни відбулись у них після останнього заняття. Розповідає про особливості саморегуляції поведінки та її психологічних чинників і яким чином саморегуляція впливає на успішність та ефективність професійної діяльності. Цікавиться, про які вміння та навички регуляції власної поведінки знають учасники, якими користуються, а яких хотіли б набути.

Вправа № 1. «Порахуємо». Час: 10 хвилин

Мета: допомогти учасникам усвідомити наскільки довго вони можуть підтримувати власну працездатність.

Процедура: учасникам, які розміщуються по колу ведучий пропонує порахувати: один, два, три і т.д. «Перший почне рахувати, а наступний (за годинниковою стрілкою) продовжить. Рахувати потрібно якомога швидше. В процесі рахунку, необхідно пам'ятати про одну умову: замість промовляння числа, в яке входить цифра 4, ви повинні плескати в долоні. Той, хто помиляється, вибуває з гри. Будьте уважні. Після проходження першого кола, ведучий розширює завдання: замість промовляння числа, в яке входить цифра

9, ви повинні вхопити себе за ніс, замість промовляння числа, в яке входить цифра 4, ви повинні продовжувати плескати в долоні.

Зворотний зв'язок: учасники діляться враженнями чи важко було зосередитись на виконанні завдань, чи багато помилок робили та обмінюються думками як покращити власні результати.

Вправа 2. «Релакс». Час: 15 хвилин.

Мета: навчити учасників швидко заспокоюватись та урівноважувати емоції.

Процедура: тренер розповідає учасникам, що коли вони нервують і роздратовані, а потрібно заспокоїтись, варто відшукати очима усі сині об'єкти в приміщенні, у якому знаходяться, детально промовляючи при цьому, що конкретно вони бачать. Це дасть команду мозку переключити увагу (заміщення домінанти) і, як наслідок, зменшить симптоми хвилювання.

Після цього кілька разів глибоко вдихніть і видихніть. Уявіть, що ви на березі річки. Погода тепла та сонячна. До вас підпливає човен. Уявіть як ваше роздратування набирає певної фізичної форми (на ваш розсуд це можуть бути червоні цеглини, або великі сірі коробки, або миші, або ж все, що малює ваша уява). Ваше завдання – наповнити човен своїми негативними переживаннями. Коли роботу завершено – уявіть як човен відпливає. Спостерігайте як він віддаляється. Чим він далі – тим кращим стає ваше самопочуття.

Вправа 3. «Я успішний». Час: 20 хвилин.

Мета: допомогти учасникам стати більш впевненими в своїх силах.

Процедура: тренер пропонує учасникам зробити наступне:

1. Опустіть голову, розслабте плечі і, дивлячись на підлогу, сумним голосом скажіть: «Я успішна людина, у мене все виходить добре...»

2. Після цього підніміть руки догори, вирівняйте спину і, дивлячись у небо скажіть впевнено: «Я невдаха, у мене все йде наперекосяк, нічого не виходить...»

Зворотний зв'язок: учасники відповідають на наступні запитання: що ви відчували виконуючи перше та друге завдання? Виявляється мозок не розуміє слів! А ось міміка і жести надсилають сигнали в підкірку мозку і ми починаємо відчувати те, що транслює наше тіло.

Тепер, коли ви усвідомили різницю, виконуйте, будь ласка, наступне завдання: протягом двох тижнів приймайте «позу лідера» хоча б на декілька хвилин на день. На третьому тижні ви відчуєте, як змінився світ навколо вас.

Завершальна частина. Час: 20 хвилин.

Учасники обмінюються враженнями та інсайдами, що виникли протягом заняття. Тренер задає домашнє завдання. Кожен учасник має за тиждень створити нову позитивну звичку.

Справа у тому, що звичка – це дія, яка виконується несвідомо. Для того, щоб звичка сформувалась, потрібно протягом певного часу цілеспрямовано цю дію виконувати. Це задіює вашу увагу та змушує не відступати від поставленої мети, навіть тоді коли нічого не хочеться. Почніть із самого простого, а саме: вивчайте іноземну мову щодня рівно 30 хвили, щоранку

робіть пробіжку, кладіть ключі від домівки в строго відведене для цього місце і так далі. Важливо не те, що ви робите, а те, що виконуете заплановане не дивлячись ні на що і завжди пам'ятаєте про це.

Заняття № 9. «Професійна самоєфективність»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета: сприяти зростання впевненості у власних можливостях, виробленню в учасників позитивного емоційного ставлення до професії та себе в ній.

Вступна частина. 10 хвилин.

Тренер перевіряє домашнє завдання, дізнається, які труднощі виникли у під час формування нової позитивної звички. Учасники діляться успіхами та невдачами, які виникли цього завдання. Після обговорення відбувається теоретичний огляд поняття «професійна самоєфективність».

Вправа № 1. «16 асоціацій». Час: 20 хвилин.

Мета: виявлення асоціативних уявлень про обрану професію та перешкод до отримання задоволення від роботи; аналіз напрямків для професійного зростання.

Матеріали: листи формату А4, фломастери (олівці) за кількістю учасників.

Процедура: Горизонтально покладений лист формату А4 ділиться на 5 рівних вертикальних колонок. В першій колонці записуються 16 асоціацій на слова «моя майбутня професія». В другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім — на п'яте і шосте і т.д. Таким чином, у другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. В третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останній, п'ятій колонці не залишиться тільки одна асоціація. Її також необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка.

Тепер у кожного є два зображення - малюнок перешкоди до отримання задоволення від роботи і образне асоціативне уявлення про саму професію.

Зворотний зв'язок: обговорення та порівняння малюнків, виділення спільних елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для професійного зростання.

Вправа № 2. «Професійне "Я"». Час : 15 хвилин.

Мета: Підвищення самооцінки; гармонізація емоційного стану; розвиток позитивного «Я-практичний психолог».

Процедура: на окремому листі пропонується намалювати сонце так, як його малюють діти: «У кружечку напишіть власне ім'я або намалюйте себе як психолога. Біля кожного променя напишіть щось хороше про себе з професійної точки зору. Завдання – написати про себе якнайкраще. Покладіть цей листочок у свій щоденник і, якщо у вас з'явиться нова якість, додайте промінчик до сонця».

Вправа № 4 «Зіркова година». Час: 30 хвилин

Мета: розвиток позитивної складової емоційного компоненту професійної спрямованості.

Матеріали: приналежності для письма.

Процедура: учасникам пропонується протягом 7-10 хвилин виділити 3-5 позитивних моментів найбільш характерних для професії психолога (заради чого взагалі живуть представники цієї професії, що для них є найважливішим у житті та роботі).

По закінченні запропонованого часу кожний учасник розповідає про ті радощі та позитиви, які він виділив (можна показати за допомогою пантоміміки, а інші учасники мають відгадати).

Зворотний зв'язок: під час обговорення учасники уточнюють, висловлюють свої думки.

Завершальна частина. Час: 5 хвилин.

Тренер визначає емоційний стан учасників наприкінці тренінгового заняття. Чи змінився емоційний стан учасників? Що сподобалось? Чого було забагато? Які думки та побажання з'явилися після виконання вправ?

Заняття № 10. «Готовність до професійної самореалізації»

Час: 1 година 20 хвилин.

Мета: сприяти активізації прагнення до самореалізації як психологів та прийняттю відповідальності за свої професійне майбутнє.

Вступна частина. Час: 10 хвилин.

Учасники аналізують чи є позитивна динаміка в розвитку їх професійної самоефективності. Тренер розповідає про значення поняття «самореалізація в професії» та його змістове наповнення.

Вправа № 1. «Добре-погано». Час: 5 хвилин.

Мета: усвідомлення необхідності та важливості майбутньої професії.

Процедура: учасники сідають у коло. Перший каже «Психологом бути добре, тому що...», намагається довести правильність своєї думки, потім наступний говорить – «Психологом бути погано, тому що ...» і також наводить аргументи на захист цього висловлювання і так по черзі, важливо, щоб останній учасник доводив правильність позитивного твердження.

Зворотний зв'язок: відбувається обговорення, учасники діляться думками та враженнями після вправи, підсумовують, що психологом бути добре!

Вправа № 2. «Тут і тепер». Час: 10 хвилин.

Мета: усвідомити свій внутрішній стан в актуальний момент.

Матеріали: кольорові олівці, папір.

Процедура: потрібно взяти аркуш паперу (формату А 4 розрізаний на 4 частини) і намалювати свій внутрішній стан зараз.

Зворотний зв'язок: варто поділитись з іншими своїми емоціями. Відбувається обговорення.

Вправа № 3. «Футуропрактика». Час: 40 хвилин.

Мета: «прив'язування» уявлень про майбутнє до реальності

Процедура: Уявіть, що минуло 5 (7,10) років. У Вас є можливість пожити в майбутньому. Після моєї команди, протягом 15 хвилин, Ви матимете можливість жити в цьому просторі, вільно рухатись або сидіти, мовчати чи розмовляти, працювати, діагностувати, консультувати чи навчати. Час пішов.

Через 15 хвилин ведучий зупиняє процес. Учасники сідають на місця. Відбувається обговорення. Важливо з'ясувати хто і ким себе уявляє в майбутньому, якою діяльністю він займається, як вдалось пожити в цьому просторі.

Після рефлексії ведучий повідомляє, що є можливість виправити, допрацювати, змінити те, що не влаштовує, і ще 15 хвилин група живе в майбутньому.

Зворотний зв'язок: обговорення відбувається в загальному колі. Важливо висвітлити наступні питання: Чи пов'язана майбутня професійна діяльність з психологією?

Що ви зрозуміли про себе в результаті виконання вправи? Як те, що ви робили у вправі схоже на ваше реальне життя? Яких заходів можете вжити сьогодні, щоб досягти своєї професійної мети в майбутньому?

Завершальна частина. Час: 15 хвилин

Мета: сформулювати плани на майбутнє з урахуванням знань, отриманих під час заняття.

1. Запропонуйте кожному учаснику подумати про те, що він отримав від курсу, і що збирається робити після завершення навчання.

2. Запропонуйте учасникам розділити аркуш паперу на три стовпчики з написом «Шість місяців», «Три місяці», «Завтра» та заповнити їх.

3. Дайте учасникам 15 хвилин, а потім попросіть кожного зачитати одну найважливішу річ із колонки.

Заняття № 11. Завершення

Час: 1 година 20 хвилин

Мета: підведення загальних підсумків тренінгу, аналіз особистісних змін, що відбулися протягом проходження тренінгових занять, створення мотивації на подальший розвиток.

Вступна частина. Час: 10 хвилин.

У останній вступній частині варто згадати та підсумувати усі основні моменти тренінгу, нагадати ще раз мету та попросити протягом наступних вправ знайти відповідь – реалізовано основну мету тренінгу чи ні.

Вправа № 1. «Життєвий та професійний кодекс практичного психолога». Час: 25 хвилин.

Мета: рефлексія та вербалізація життєвих та професійних цінностей та принципів.

Матеріали: картки з зображенням приголосних та голосних букв українського алфавіту.

Процедура: Картки розподіляються між учасниками групи. Завдання для учасників – сформулювати декілька значущих для них особисто та світу в цілому життєвих та професійних правил, які б розпочиналися на букви, написані на картках. По закінченні роботи, групі пропонується прочитати сформульовані закони, дотримуючись алфавітного порядку. Таким чином, групою створюється єдиний життєвий та професійний кодекс педагога.

Вправа 2. «Професійне життя життя». Час: 25 хвилин.

Мета: перенесення розгляду проблем креативності в область щоденних професійних реалій.

Обладнання: маркери, листи формату А-3, А-2.

Хід вправи: Учасники об'єднуються в групи по 5-6 чол. та отримують завдання: «сформулювати перелік рекомендацій, які дозволять зробити більш творчим власне професійне життя». В перелік бажано включити рекомендації щодо впровадження творчих підходів до професійного життя. Сформульовані рекомендації повинні бути реальними і мати можливість бути практично впроваджені більшістю учасників у життя. По закінченні виконання завдання, листи розміщуються для ознайомлення всіма учасниками. Представники від кожної команди озвучують свої рекомендації та коротко пояснюють, як саме їх дотримання допоможе зробити власне професійне життя більш творчим.

Для обговорення можна запропонувати рекомендації, створені фахівцями з психології креативності: регулярно виконуйте фізичні вправи; слідкуйте за тим, щоб ваша дієта була різноманітною і збалансованою; опануйте техніки релаксації та медитації; удосконалюйте впевненість в собі; ведіть щоденник, робіть замальовки, пишiть вірші, короткі оповідання та пісні; читайте художню літературу, розвивайте уяву; замислюйтеся про альтернативні способи використання предметів, з якими ви маєте справу в повсякденному житті; займіться живописом або скульптурою; відвідайте місця, що надихають; займіться справами, про які ви зазвичай не думали; намагайтеся бути більш спонтанними і товариськими; слухайте класичну музику; регулярно шукайте способи вирватися з вашої «зони комфорту»; намагайтеся виконувати свої щоденні рутинні обов'язки різноманітними способами; заводьте нових друзів і розширюйте своє коло професійного спілкування; думайте про себе як про творчу особистість; думайте про креативність як про спосіб існування; розвивайте бунтарські риси характеру; привчіть задавати собі питання: «А що якщо ...?»; дозвольте собі мріяти; не бійтеся бути неправим або зробити помилку; не виносьте поспішних суджень; цікавтеся абсолютно всім!

Вправа 3. «Рефлексивна мішень». Час: 10 хвилин.

Мета: Підведення підсумків тренінгу.

Матеріали: шаблон «мішень» на аркуші ватману, кольорові олівці, фломастери.

Процедура: На аркуші ватману малюється мішень, яка ділиться на чотири (можна більше або менше) сектори. У кожному з секторів записуються параметри для рефлексії групової взаємодії, діяльності, що відбулись.

Наприклад, 1 -й сектор — оцінка змісту; 2-й сектор — оцінка форми, методів взаємодії; 3-й сектор — оцінка діяльності ведучого; 4-й сектор — оцінка власної діяльності.

Кожний учасник маркером або фломастером (ручкою, олівцем) чотири рази (по одному в кожний сектор) «стріляє» у мішень, роблячи мітку (крапку, «плюс» і т.д.). Мітка відповідає його оцінці результатів взаємодії, що відбулася. Якщо учасник дуже низько оцінює результати, то мітка ставиться їм в «молоко» або в поле «О» на мішені, якщо вище, то в поле «3». Якщо результати оцінюються дуже високо, то мітка ставиться в «яблучко», у поле «5» мішені. Після того як кожний учасник взаємодії «вистрілив» (поставив чотири мітки) у рефлексивну мішень, вона вивіщується на загальний огляд і тренер організує її короткий аналіз.

Завершальна частина. Час: 10 хвилин.

У завершальній частині варто ще раз підсумувати результати, здобутки та зміни, що відбулися, враження тренера від роботи та підкреслити, що тренінг можна буде вважати успішним, якщо всі його учасники у своїй майбутній професійній діяльності будуть розвивати власну професійну рефлексію та прагнути до саморозвитку в обраній професії. На цьому варто подякувати всім за плідну працю.