**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій

Кафедра психології та соціальної роботи

**ПРОСКУРЕНКО (БОГАЙ) Тетяна Ярославівна**

**Психологічні умови організації рефлексивної освітньої діяльності студентів-психологів / Psychological conditions for the organization of students-psychologists' reflective educational activity**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи

ПСзм-21

Т.Я.Проскуренко (Богай)

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник:

к.пс.н., доцент, Я.М. Бугерко

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.Н. Гірняк

**ТЕРНОПІЛЬ-2021**

|  |  |
| --- | --- |
| **ЗМІСТ**  **ВСТУП** ……………………………………………………………………  **РОЗДІЛ 1.** **НАУКОВИЙ АНАЛІЗ РЕФЛЕКСИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ………………………**  1.1. Філософсько-психологічні підходи до вивчення проблематики рефлексивності …………………………………..……………………………  1.2. Рефлексивна освітня діяльність як предмет психологічного пізнання ……………………..………………………. ……………………….  Висновки до розділу 1 ………………………………………………….  **РОЗДІЛ 2. ВПЛИВ РЕФЛЕКСИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА АКТИВІЗАЦІЮ РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДАТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ……………………………………………**  2.1. Психологічні особливості студентського віку в контексті розвитку рефлексивних здатностей особистості ………………………….  2.2. Рефлексивна діяльність студентів у процесі професійної підготовки …………………………………………………………………….  2.3. Рефлексивне освітнє середовища як засіб професійного становлення майбутніх психологів ………………………………………….  Висновки до розділу 2 ……………………………………………………  **РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ФОРМ ТА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО** ……………………………………………………….…  3.1. Організація і методи дослідження організації рефлексивної освітньої діяльності …………………………………………………………..  3.2. Психологічний аналіз рефлексивного простору освітньої діяльності студентів ЗУНУ (за результатами емпіричного дослідження)...  Висновки до розділу 3 ……………………………………………………  **ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ** …………………………………………  **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** ……………………………..  **ДОДАТКИ** ……………………………………………………………… | 3  7  7  12  18  19  19  25  32  38  39  39  45  55  57  61 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження**. Сучасний етап розвитку вищої освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення її змісту, способів та форм освітніх результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів. Це пов’язано із формуванням нової парадигми вищої освіти, реформуванням вітчизняної вищої школи на принципах гуманізації, поваги до особистості та ї гідності, створення максимально сприятливих умов для розкриття та розвитку рефлексивно-творчого потенціалу студентів у найбільш сенситивний для цього період розвитку. Сучасному суспільству необхідна особистість, здатна до саморозвитку за умов рефлексії власних здібностей, знань, умінь, діяльності, її результатів. Спроможність майбутнього фахівця до здійснення діяльності рефлексивного характеру є одним із найважливіших показників його компетентності, конкурентоспроможності, успішності у здійсненні професійної діяльності.

**Стан наукової розробки теми**. На сьогодні у психології проблема рефлексії продовжує залишатися однією з найактуальніших. Рефлексивне осмислення особистістю своєї свідомості, діяльності, поведінки, досвіду відображає конструктивний шлях її професійного розвитку. Проблема рефлексії у психологічній науці набуває нового осмислення та розвитку. Вона розуміється не лише як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів, а й як фундаментальний ментальний механізм самоаналізу, осмислення та критичної оцінки індивідом своїх процесів. Українські дослідники М. Ю. Варбан, І. О. Котик, І. Л. Пономаренко, Н. М. Пеньковська, Н. І. Пов’якель, Т. М. Яблонська розуміють рефлексію як інструментальний засіб організації навчальної діяльності. Без розуміння способів свого вчення, механізмів пізнання та миследіяльності студенти не зможуть привласнити тих знань, які вони здобули. Рефлексія допомагає студентам сформулювати одержувані результати, визначити напрямки подальшої своєї роботи, скоригувати власний життєвий шлях. Особливо важливим оволодіння навичками рефлексивної діяльності під час навчання у закладі вищої освіти є для майбутніх психологів.

Рефлексія як психологічний феномен є предметом дослідження різних наук, таких як філософія, педагогіка, соціологія, герменевтика і т.д. Якщо раніше дослідження присвячувалися доказу необхідності рефлексії, то в даний час відбувається поглиблене усвідомлення механізмів рефлексивних процесів, їх вивчення на різних рівнях – методологічному, теоретичному, практичному та можливостях їх перетину (роботи М. І. Найдьонова, С. Ю. Степанова, І. М. Семенова, О. Б. Старовойтенко, А. С. Шарова, А. В. Фурмана, Г. П. Щедровицького та ін.). Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що рефлексивна діяльність повинна проводитися системно та мати дослідницьку спрямованість. Для здійснення зазначеного виду діяльності в освітньому процесі, необхідне створення особливих умов, в яких відбувається розвиток і культивування рефлексивних здібностей студентів, що є важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців і впливає на життєве та професійне самовизначення студентів.

**Мета дослідження**: психологічне обґрунтування особливостей розгортання рефлексивної діяльності студентів ЗВО та визначення її ролі у професійному становленні студентів-психологів.

Для досягнення мети вирішувалися такі **завдання наукового пошуку:**

1) дослідити особливості розгляду освітньої діяльності в контексті рефлексивної проблематики;

2) розглянути форми і методи формування рефлексивно насиченого середовища закладу вищої освіти та його вплив на активізацію рефлексивних здатностей студентів;

3) емпірично вивчити умови становлення і розвитку рефлексивної освітньої діяльності студентів – майбутніх психологів.

**Об’єктом вивчення**  є рефлексивна освітня діяльність студентів ЗВО

**Предмет дослідження** – психологічні особливості організації рефлексивної освітньої діяльності студентів – майбутніх психологів.

**Гіпотеза дослідження.** Створення особливого рефлексивно насиченого середовища у вищому навчальному закладі сприяє розвитку рефлексивної діяльності студентів.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та перевірки вихідного припущення був використаний комплекс методів, адекватний досліджуваній проблемі, який об’єднує методи теоретичного (аналіз, узагальнення, систематизація, порівняння, абстрагування) і емпіричного (опитування, спостереження, тестування) вивчення. Діагностичнийкомплекс дослідження склали: методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А. В. Карпова – В. В. Пономарьової, «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А. Реана, тестова методика визначення рефлексивності мислення О. С. Анісімова, методика «Рефлексія діяльності» В.Д. Шадрикова, С.С. Кургіняна. Достовірність та обґрунтованість отриманих результатів забезпечувалися використанням апробованих методів дослідження, адекватних поставленим завданням та логіці дослідження, методологічною обґрунтованістю вихідних позицій, теоретичних положень, взаємоперевіркою результатів, отриманих за різними методиками, змістовним аналізом отриманих результатів.

**Наукова новизна роботи** полягає у тому, що у роботі теоретично висвітлено психологічні умови розвитку рефлексивної діяльності студентів-психологів,встановлено чинники формування рефлексивних умінь студентів та визначено їх специфічні функції – інтеграційна та перетворювальна*,* виділено складові рефлексивної компетентності : когнітивно-мотиваційну, операційну та особистісну.Поглиблено уявлення про рефлексивне освітнє середовище як ресурс підвищення якості професійної психологічної освіти

**Практичне значення одержаних результатів** зумовлюється тим, що запропонована програма розвитку рефлексивної діяльності майбутніх психологів в умовах закладу вищої освіти, дібрано комплекс методичних засобів, які спрямовані на розвиток рефлексивної діяльності студентів закладу вищої освіти, отримана сукупність результатів емпіричної частини роботи вказує на можливості вдосконалення освітнього процесу в напрямку розвитку рефлексивної компетентності майбутніх психологів.

**Апробація результатів дослідження**. Основні теоретичні положення та емпіричні узагальнення дослідження висвітлювалися на ІІІ Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», Міжнародній науково-практичній конференції «Суспільні дисципліни як засіб формування цивілізаційної компетентності здобувачів освіти». За результатами дослідження опубліковано тези «Рефлексивні механізми суб’єктивного привласнення знань студентами ЗВО» та «Психологічні умови організації рефлексивної освітньої діяльності».

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 56 наукових праць українських і зарубіжних авторів та додатків.

**РОЗДІЛ 1**

**НАУКОВИЙ АНАЛІЗ РЕФЛЕКСИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

* 1. **Філософсько-психологічні підходи до вивчення рефлексивності**

Однією з фундаментальних і гранично узагальнених категорій філософської та психологічної науки є рефлексія. Дослідження етимології зазначеного поняття, його лексико-семантичний аналіз, вивчення ґенези та історичних коренів терміну, проведення порівняльного аналізу вивченості рефлексії у філософії та психології вказують на те, що рефлексія - це складне наукове і теоретико-методологічне поняття. Водночас, аналіз в історичному аспекті засвідчує циклічний характер її розвитку. Так, досить чітко можна простежити особливості звернення уваги на дане явище у філософії стародавніх мислителів (Аристотель, Платон, Сократ , Конфуцій), філософії Відродження та Просвітництва (К. Гельвеції, Д. Дідро, Ж. Ламстрі, Д. Локк, Д. Юм з акцентуванням на свободі та самоцінності особистості), в німецькій класичній філософії (аксіологічний сенс рефлексії працях Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте). Сучасні напрямки західноєвропейської філософії екзистенціалізму, представниками якої є П. Сартр, О. Шпенглер теж досвідчують пильну увагу вивченню рефлексивної проблематики [47; 51]. Водночас зауважимо значні напрацювання у вітчизняній філософії та методології, зокрема, визначення рефлексії як механізму мислення та діяльності (В. Л. Лефевр, М. К. Мамардашвілі, Г. П. Щедровицький), вивчення особистісно-психологічного аспекту рефлексії (О. В. Іллєнков, О. А. Тюков, Ю. Meзіров та ін.).

Філософське визначення рефлексії в енциклопедичному словнику подається у двох значеннях: рефлексія (від пізньолатинського reflexio – звернення назад) – це, по-перше, роздуми, самоспостереження, самопізнання; по-друге, форма теоретичної діяльності, спрямованої на осмислення своїх власних дій і законів. Зауважимо, що наведені визначення терміна не суперечать одне одному, навпаки, вони найбільш точно, порівняно з іншими джерелами, відображають уявлення про рефлексію, оскільки у визначенні поняття міститься і опис механізму рефлексії.

У філософії сам термін рефлексії появився у ХV-ХVІ ст., власне тоді, коли великого значення стали приділяти формуванню свідомості (як індивідуальної, так і суспільної) та особливого розвитку набуло поняття індивідуальності людини, зросла цінність її як особистості, її право на свободу та самовизначення. Власне, перші кроки і розвиток поняття рефлексії як філософської категорії були зроблені за часів епохи Відродження і пов'язані з розвитком свободи індивідуального самовизначення. Культура Нового часу, стрижневою основою якої став розвиток і пошук індивідуальності, прагнення утвердити незалежність гідність власної ​​думки, обдарувань, здібностей, способу життя, самоцінності особистості, дала поштовх до подальшого розвитку рефлексії. Саме філософія антропоцентризму проголосила людину центром світопобудови та закцентувала на її здатності творити навколишнє довкілля згідно своєї волі. Відтак, рефлексія уже стала співвідноситися із категорією мислення. Широко відомим є визначення рефлексії (ще без найменування самого терміну), дане Фомою Аквінським як «думка, що наздоганяє думку» [15, с. 21].

Французьке та англійське Просвітництво ще більше зміцнили матеріалістичні позиції у розумінні природи та свідомості людини. У творчості філософів проблема самосвідомості людини займає значне місце. Так, зокрема, Джон Локк вважав самосвідомість джерелом особливого знання, коли спостереження срямоване на внутрішню дію свідомості. Для цього науковця рефлексія – це увага до того, що відбувається в людині, її внутрішній досвід. Він зазначав: «Наші ідеї здобуваються від відчуття та рефлексії» [15, с. 25]. За Юмом, ідеї – це рефлексія над враженнями, одержуваними ззовні. «Головним джерелом ідей є роздуми», – зазначав вчений.

У ХІХ столітті значний прорив у філософії самосвідомості зробила класична німецька філософія, яка фактично створила нову парадигму мислення. Переворотом в аналіз рефлексії стала творчість І. Канта. Особливість його підходу полягав в думці, що освоєння світу відбувається у ситуації колективної діяльності індивідів, які, в осуб'єктивованих формах, організують власну психічну роботу. Самі ж рефлексивні процеси, на думку філософа, носять активно-діяльнісний характер. Саме Кант заклав основи рефлексивного мислення, яке моделює або творить поняття та образи (власне, можна сказати, що він стояв у джерел сучасних досліджень синергетики про системи, що само організуються).

Учень І. Канта, І. Фіхте, розвинув філософію вчителя, щоправда, піддав принциповій критиці окремі її положення. Науковець зазначав, що механізм виведення знання – це самосвідомість, або рефлексія. Цим він визначив роль рефлексії в освіті та спосіб отримання рефлексивного знання у науково-пізнавальній та практичній діяльності. У філософії Ф. Шеллінга важливою є думка про існування особливої ​​форми рефлексії – самосвідомості суб'єкта як форми божественного одкровення, яка пізніше була розвинена у творах представників течії «Бурі та натиску» в Німеччині та байронічної школи в Європі та Росії. Аргументуючи позицію тотожності системи природи системі людського духу, Ф. Шеллінг активно використовував термін рефлексія, вперше поданий в німецькій філософії Шіллером у статті «Про естетичне виховання людства».

Остаточної викристалізації зазначене поняття одержало у роботах Г. Гегеля, зокрема, про роль рефлексії у розвитку духовності людини. Філософ вперше осмислив рефлексію не лише як категорію мислення, а й як емоційно-ціннісну категорію. Пізніше ця ідея знайшли своє відображення в працях Д. Дьюї, який трактував рефлексію як «оцінку підстав своїх переконань». Ще більш поглиблене визначення рефлексії як ціннісної категорії дав Ю. Мезіров – як родове поняття інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій людина осмислює свій досвід з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин . З рефлексією тісно пов'язані проблеми символу, знака, мови, тексту. Особливо значущими в цьому плані є роботи Г. Х. Гадамера, М. К. Мамардашвілі, М. М. Бахтіна [24; 48].

Підсумовуючи зазначимо, що філософсько-методологічний підхід дає загальну картину рефлексії, однак не відповідає на запитанням, що саме відбувається у свідомості людини під час здійснення процедури рефлексії. У зарубіжних дослідженнях відповідь це питання пов'язані з роботами А. Буземана, який трактував рефлексію як перенесення переживання із зовнішнього світу на себе. Саме він вперше запропонував виділити особливу сферу досліджень – п*сихологію рефлексії*. Однак цей напрямок не отримав належного розвитку через політичні процеси в нашій країні, тому були лише окремі потужні розробки вчених, які мало підтримувалися офіційною наукою.

В даний час рефлексивна психологія інтенсивно розвивається у форматі різних наукових шкіл (І. С. Ладенко, В. А. Лефевр, М. І. Найдьонов, І. Н. Семенов, С. Ю. Степанов та ін). Останнім часом з'являються нові дослідження, присвячені проблемі рефлексії, пов’язані з професійним самовизначенням особистості та особливостями розвитку людини на різних вікових етапах (М. Ю. Варбан, О. В. Вітковська, Н. І. Пов'якель, М. І. та Л. А. Найдьонові, О. Б. Старовойтенко, В. А. Семиченко, Т. М. Яблонська та ін.). У кожному із досліджень наводиться достатньо потужна аргументація сутнісного визначення рефлексії як особливої мисленнєвої діяльності людини, спрямованої на осмислення та переосмислення основ своєї буттєвості, набуття нових смислів та цінностей [3-7; 21; 40-45; 49].

У сучасній рефлексивній психології методологічна сутність рефлексії полягає у позначенні процесу осмислення, переосмислення та перетворення суб'єктом змістів свідомості та форм свого досвіду, що відображають подвійність людського життя, напруженість проблемно-конфліктних ситуацій та породжують дієве ставлення особистості як цілісного «Я» до власної поведінки та здійснюваної діяльності.

Рефлексія як психологічне явище найбільш повно викладена в роботах І. М. Семенова та С. Ю. Степанова. Зазначені дослідники виділили декілька етапів розвитку рефлексивної психології:

1. Онтологічний (рефлексія як форма існування психологічного у вигляді данностей свідомості);

2. Гносеологічний (рефлексія як метод самоспостереження, початок психологічного пізнання);

3. Методологічний (рефлексія як модальність взаємодії категорій пізнання);

4. Аксіологічний (рефлексія як світоглядні почуття особистості, що виражають екзистенційно-етичні цінності її буття та свідомості).

Останній етап фактично означує перехід від філософсько-інтелектуального до особистісно-психологічного розуміння рефлексії, що дозволяє перейти «від психологізації філософського поняття рефлексії до розгляду рефлексії як пояснювального принципу психологічного функціонування» [29, с. 40].

Таким чином, в сучасному тлумаченні рефлексія – це складний теоретико-методологічний феномен, який не можна звести до якогось одного трактування, а щонайменше, вона містить, за В. М. Розіним, три аспекти: контексти рефлексії, які різняться в різних ситуаціях і для різних завдань, схему рефлексії, що включає в себе ідею відображення діяльності в різних її варіантах, структуру рефлексивної діяльності, яка теж може сильно змінюватись. Поняття рефлексії потрібно розглядати як міждисциплінарне, а сутність її полягає у позначенні процесу осмислення, переосмислення та перетворення суб'єктом змістів свідомості та форм свого досвіду, що відображають подвійність людського життя, напруженість проблемно-конфліктних ситуацій і породжують дієве ставлення особистості як цілісного Я до власного спілкування, до спілкування з іншими, до здійснюваної діяльності.

**1.2. Рефлексивна освітня діяльність як предмет психологічного пізнання**

Сучасна парадигма освіти вимагає обґрунтування рефлексії як методу мислення та діяльності, що забезпечує розвиток професійних здібностей, реалізацію особистісних функцій, формування цінностей – власне, саме того, що становить мету вищої школи.

Проблематика рефлексивної освітньої діяльності на сьогодні ще вивчена недостатньо, хоча значимість рефлексії для освітнього процесу загалом і для формування та організації самостійної діяльності зокрема, відома давно. Так, в роботі «Принцип творчої самодіяльності» С. Л. Рубінштейн стверджує, що «вчитися - значить самому у себе знаходити, ... опановувати власними знаннями» [26, с. 101]. Вже тут імпліцитно міститься уявлення про те, що рефлексія як механізм самопізнання становить основу самостійної діяльності в процесі навчання.

В. І. Слободчиков і Г. А. Цукерман формулюють визначення рефлексії як індивідуальної здатності людини встановлювати межі власних знань, уявлень про те, що вона знає, вміє і чого не знає, не вміє. Ця здатність в сучасній психологічній термінології - це самоаналіз і самооцінка, на основі яких молода людина встановлює сукупний обсяг свого особистісного досвіду в сфері освіти («знаю і вмію»), визначає перспективи і можливості його подальшого поповнення («не знаю, не вмію, але зрозумію в процесі навчання). Окрім того, багато науковців, розглядаючи проблему рефлексії як проблему способу життя, визначають її як «універсальний психологічний механізм самобутнього, самостійного, самодіяльного, самоспрямованого існування» [31, с. 30].

В. В. Давидов розглядає рефлексію в інтелектуальному (когнітивному) аспекті, як уміння людини виявляти засади способів власної дії. «Розгляд засад своїх дій - це рефлексія. Коли дитина, зробивши невірне рішення, раптом зупиняється і міркує, чому у неї вийшло не так, - це вже початок рефлексії» [13, с. 75]. Зазначене стосується і того етапу освітнього процесу, коли студент, невірно вирішуючи навчальне завдання, починає здійснювати коригування процесу рішення, розмірковуючи про те, що він зробив неправильно. Таким чином, в процесі самоконтролю за ходом вирішення навчального завдання він виявляє, що воно виконано невірно, і намагається знайти помилку, визначити причину неправильного виконання завдання. На цьому етапі активно включається один із структурних компонентів рефлексії – аналіз власних дій (самоаналіз) як «стартовий» елемент, початок рефлексії. У вітчизняній психології є ціла низка досліджень спрямованих на вивчення рефлексивних особливостей освітньої діяльності [4-7; 23; 49].

М. А. Федорова зазначає, що освітня діяльність є інтегратором основних типів рефлексії, а саме: особистісного, інтелектуального (когнітивного), комунікативного та кооперативного. Дослідниця обґрунтовує це тим, що освітня діяльність є взаємодією між суб'єктами процесу освіти (викладачем і студентом - коли мовиться про формуючі етапи освітньої діяльності; і студентом з самим собою – в процесі самонавчання). Оскільки процес навчання має вербально-діяльнісну основу, то освітня діяльність містить комунікативну і практичну взаємодії. У процесі здійснення першого важливим моментом є налагодження взаєморозуміння між суб'єктами навчального процесу, яке являє собою комунікативну (міжособистісну) рефлексію. Практична взаємодія (навчальна дія) реалізує самостійну пізнавальну діяльність, в процесі якої студент пізнає сутнісний зміст вивченого. Дане пізнання є більш ефективним, якщо воно відбувається осмисленим усвідомленим шляхом, тобто у вигляді здійснення інтелектуальної (когнітивної) рефлексії. Тому комунікативна і інтелектуальна рефлексії є необхідними складовими освітньої діяльності загалом і навчальної самостійної діяльності зокрема [10; 14].

*Інтелектуальна рефлексія* спрямована на осмислення змісту того, що засвоюється в процесі виконання навчального завдання. А з огляду на специфіку самостійної діяльності, а саме – превалювання процесів «само», що дозволяють в повному обсязі реалізовувати особистісний потенціал студента, необхідно відзначити обов'язковість присутності особистісної рефлексії в процесі здійснення навчальної діяльності [34, с. 58].

*Особистісна рефлексія* спрямована на самоорганізацію через осмислення студентом себе і своєї розумової діяльності в цілому як способу здійснення самостійної діяльності в освітньому процесі. Вона здійснюється в основному в двох формах: самооцінки і мотивації. Самооцінка є основою для усвідомлення своїх сил, можливостей перед початком виконання навчального завдання, а мотивування виступає спонукальною силою до діяльності стосовно вирішення поставленої навчальної проблеми (завдання) [35].

Достатньо чітко в освітній діяльності представлена *кооперативна рефлексія*. Детальний аналіз навчального процесу, на думку М. А. Федорової, дозволяє виділити її механізм. Так, за описом даної рефлексії Г. П. Щедровицьким [48] механізм кооперативної рефлексії починає спрацьовувати тоді, коли студент не може впоратися із завданням або вже виконав його невірно, тобто на етапі самоконтролю процесу рішення. Отримавши невірну відповідь, студент починає порівнювати, співвідносити свої дії при виконанні завдання зі способами вирішення подібних завдань із «банку даних» особистого досвіду. При знаходженні готового способу рішення такого типу завдань в своїй освітній «скарбничці», студент використовує його в готовому вигляді. Однак, якщо «готового» способу виконання завдання не виявляється, то студент починає конструювати його з наявних способів,. відбувається кооперація нового способу діяльності, який і буде використовуватися для виконання навчального завдання. Слід зауважити, що механізм кооперативної рефлексії починає працювати вже на етапі проектування, а точніше - самопроектування вирішення певної задачі. Окрім цього він спрацьовує на етапі самоконтролю і самокорегування процесу рішення.

Однак рефлексивні механізми працюють не завжди. Необхідні певні умови та особливі ситуації для їх включення. Серед таких виступають «*ситуації розриву*». Слід зазначити, що за своєю суттю ситуація розриву являє собою певний бар'єр на шляху до здійснення діяльності. Саме бар'єри, що заважають задоволенню потреби в навчальній діяльності, дають імпульс до її розвитку, зумовлюють зміну її рівнів. Таким чином, ситуація розриву, з одного боку, є пусковим механізмом самостійної освітньої діяльності, а, з іншого боку, зумовлює виникнення рефлексії, як основи цієї діяльності.

У сучасних наукових дослідженнях чітко показано, що в якості «ситуації розриву» в освітній діяльності виступають ситуації, в яких спостерігається невідповідність, розбіжність між суб'єктним досвідом особистості в сфері освіти і нормативним змістом освіти, необхідним для здійснення тієї чи іншої діяльності в освітньому процесі. Тому виникнення самостійної освітньої діяльності та рефлексії в ній буде зумовлено наявністю певних потреб щодо подолання відповідного бар'єра в здійсненні діяльності, що розуміються як реакція особистості на протиріччя між умовами здійснення навчальної самостійної діяльності і суб'єктним досвідом особистості, який визначає можливість виконувати діяльність в даних умовах [44].

З одного боку, об'єктивна суперечність, інтеріоризовуючись у внутрішній світ особистості, породжує внутрішнє рефлексивне протиріччя між необхідними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для вирішення навчального завдання як одного з етапів навчальної діяльності і наявним суб'єктним досвідом особистості. З іншого боку, освітня діяльність для свого функціонування вимагає від студента сформованості певних якостей і умінь щодо подолання цих бар'єрів. Дані якості і вміння формуються на базі особистісних новоутворень, які відбуваються в мотиваційній, інтелектуальній, вольовій, емоційній, предметно-практичній, екзистенційній сферах і сфері саморегуляції.

Аналіз сучасної психологічної літератури показує, що основою становлення рефлексії є *рефлексивні вміння*, без яких неможливе конструювання нового знання, розуміння нових способів діяльності. На думку К. А. Абульханової-Славської, здатність до конструктивної рефлексії, до рефлексивної роботи з проблемами найбільш ефективно розвивається в студентському віці, коли закладаються основи особистісних і професійних якостей людини, що й пояснює необхідність їх формування в даний період [1, с.124]. У дослідженні М. А. Лопаревої, О. В. Александрова рефлексивні вміння розглядаються як система усвідомлених дій і операцій, спрямованих на усвідомлення, розуміння і оцінку суб'єктом власного Я, своєї діяльності і поведінки. Вони забезпечують успішність протікання процесів навчання, формують об'єктивну самооцінку суб'єктом особистісних властивостей, поведінки, діяльності. В науковій літературі визначено такі специфічні *функції* рефлексивних умінь як *інтеграційна* (рефлексивні вміння є результатом діяльності, засадничою умовою сформованості суб'єктної позиції особистості і інструментом, що забезпечує її реалізацію); *перетворювальна* (забезпечення успішності чи покращення певної виконуваної діяльності) [2].

Знання, наповнені особистісним змістом, долають роз'єднаність, яка часто існує між досліджуваним і осягненим. Це дозволяє зробити знання стимулом розвитку особистісної сфери в цілому, істотним компонентом різноманітних видів діяльності, активатором свідомості, самопізнання. Такий підхід дозволив привнести в науку рефлексивну парадигму. Термін «парадигма» означає модель наукової аналітичної діяльності як сукупності теоретичних стандартів, методологічних норм і ціннісних критеріїв [25]. Більшість дослідників виділяє дві парадигми освіти: когнітивну (традиційну, знаннєву, сцієнтистську) і особистісну (гуманістичну). *Когнітивна парадигма* зумовлює установку учня (студента) на виконання інструментальної ролі, основне завдання якої - озброєння обсягом знань, передбачених навчальною програмою. *Особистісна парадигма* передбачає перенесення акценту з інформаційного на смислопошукове навчання, принципову зміну підходів до процесу навчання, адже знання може бути повноцінним тільки при «включенні» в процес його засвоєння механізмів розвитку особистості. *Рефлексивну парадигму* в освіті запропонував професор Гарвардського університету М. Ліпман. Мета рефлексивної освіти – розвиток навичок розуміннєвого мислення і поведінки, а не накопичення знання (інформації).

Важливою складовою процесу освіти студентів є організація їх *рефлексивної діяльності,* оскільки в системі професійної освіти проводиться підготовка фахівців, здатних працювати не лише на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а на рівні діяльності (коли мета висвітлюється змістом і у людини виникає можливість вибору). В сучасній психологічній літературі акцент робиться не стільки на підвищенні рівня освіченості та самостійності студентів, скільки на формуванні у них *рефлексивних здібностей*, що вимагає створення особливого рефлексивного освітнього середовища [3; 12; 16; 27; 36; 38]*.* Саме ж середовище розуміється як доцільно відібрана сукупність психолого-педагогічних умов освітнього процесу, що сприяють пізнання студентом самого себе як професіонала, аналізу ним своїх думок і переживань у зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, роздумів про самого себе як про особистість та індивідуальність, усвідомлення і перетворення власного ментального досвіду.

Поняття *рефлексивне середовище*, котре часто вживається в останні роки в психолого-педагогічній літературі (В.Г. Воронцова, Ю.І. Лобанова, А.К. Маркова, І.М. Семенов), має складне і часто неоднозначне тлумачення. В широкому (соціальному) контексті зазначене явище – це психологічне поняття для позначення всього комплексу чинників, які зумовлюють протікання рефлексивних актів. Складовою частиною поняття є опис факторів, де суб'єкт є не тільки носієм рефлексії, а й об'єктом впливу; а також факторів об'єктивного і випадкового характеру. Дане поняття розроблялося на стику загальної, соціальної, педагогічної та організаційної психології. Дослідники А. А. Бізяева, Г. Г. Єрмакова, І.М. Семенов відзначають, що *освітнє рефлексивне середовище -* це певна система умов розвитку особистості, за якої вона одержує можливість само вивчення, а відтак і самокорекції своїх психологічних і соціально-професійних ресурсів. При тім варто зазначити, що ключовою функцією освітнього рефлексивного середовища вказані дослідники називають «сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії» [19].

На основі аналізу досліджень, проведених у сфері вивчення рефлексивного освітнього середовища можна висновувати, що під рефлексивним освітнім середовищем в системі вищої освіти розуміється: певна доцільно добрана сукупність психологічних умов освітнього процесу, котрі в значній мірі сприяють протіканню процесу самопізнання студентом себе як професіонала, самоаналізу його думок і переживань пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, перетворення власного ментального досвіду.

**Висновки до розділу 1**

1. Історія розвитку мислення та діяльності людини накопичила величезний пласт емпіричного рефлексивного матеріалу, який розглядається в науці та практиці з різних позицій: від спроб вибудувати на його основі оптимальні зразки діяльнісних практик (прикладний аспект) до наукових узагальнень різних сторін феномена рефлексії (дослідницький аспект). Найпоширеніші визначення рефлексії пов'язані зі спробами теоретико-методологічного дослідження та аналізу її сутності

2. Термін «рефлексивне освітнє середовище» в психолого-педагогічній науці нове і недостатньо вивчене. Аналіз сучасних наукових джерел дозволяє визначити освітнє середовище як сукупність умов, які впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, на предметний і особистісний зміст її формування, особливості розвитку її здібностей, потреб, інтересів, свідомості.

3. Під рефлексивним освітнім середовищем в системі вищої освіти розуміється: певна доцільно добрана сукупність психологічних умов освітнього процесу, котрі в значній мірі сприяють протіканню процесу самопізнання студентом себе як професіонала, самоаналізу його думок і переживань пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, перетворення власного ментального досвіду.

**РОЗДІЛ 2**

**ВПЛИВ РЕФЛЕКСИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА АКТИВІЗАЦІЮ РЕФЛЕКСИВНИХ ЗДАТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ**

2.1**. Психологічні особливості студентського віку в контексті розвитку рефлексивних здатностей особистості**

Період навчання студентів в закладі вищої освіти класифікується як юнацький вік, основними особливості якого є: самовизначення себе в світі професій, розвиток самосвідомості, рефлексія власних вчинків, почуттів, переживань, професійних і особистісних якостей, самопроектування себе в майбутньому, потреба в самопізнанні і змістовній самооцінці. Все це, своєю чергою, створює передумови для розвитку професійної рефлексії.

На думку І.С. Карпова, навчання у вищій школі, оволодіння знаннями і вміннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності, сприяють усвідомленню свого професійного дорослішання, формують у студентів професійну рефлексію, котра є основним компонентом професійного самовизначення студентів [18]. Саме в цей період в молодої людини закладаються основи професійної свідомості: зароджується інтерес і позитивне ставлення до змісту професійної діяльності, відбувається співвіднесення наявних індивідуально-особистісних особливостей із змістом професійної діяльності, формуються такі компетенції, які необхідні для успішного оволодіння професійною детальністю і подальшої самоактуалізації в ній. Визначальним вектором розвитку студента в професії можна виділити його спрямованість на професійне самотворення і розробку особистої професійної перспективи.

Є.Ф. Зеєр вважає, що «рух особистості в просторі і часі професійної праці слід вважати професійним становленням суб'єкта діяльності» [17, с. 160]. У процесі професійного навчання формуються професійно-важливі якості. Саме ступінь сформованості у майбутніх психологів професійно-важливих якостей, особливе місце серед займає рефлексивність особистості, котра в значній мірі впливає на ефективність діяльності і сприяє успішному її засвоєнню визначає якість професійного становлення студентів-психологів на етапі навчання у закладі вищої освіти. Т.Е. Сізікова зазначає: «існує досить велика варіативність думок, пов'язаних з виділенням тих особистісно-професійних якостей практичного психолога, професійно важливих якостей, особистісних компетенцій, які можуть входити до списку / переліку тих, які ми умовно позначимо як базові або спеціальні» [30. c. 63].

До основних професійно-важливих якостей психолога відносять гнучкість мислення, чуйність, емоційну стійкість, комунікабельність, самоорганізацію, рефлексивність і емпатію. У своїх дослідженнях В.М. Вартанян, Г.Ю. Любимова, Є.В. Мельник, О.В. Іванов, С.В. Кондратьєва, Є.І. Мішина, вказують, що рефлексивно-емпатійні властивості особистості є центральними в діяльності психолога. Емпатійність допомагає вибудовувати довірчі і щирі взаємини з іншими людьми в професійній діяльності, рефлексивність – аналізувати власну діяльність та внутрішній світ іншої людини.

На думку В. О. Мазілова, Ю. М. Слепка, розвиток рефлексивних здібностей на етапі професійного навчання закладає перспективи професійного зростання майбутнього психолога. Це визначає зважливе місце рефлексії в організації та успішній реалізації професійної діяльності фахівців соціогуманітарних професій. Водночас, відмітимо те, що в дослідженні О. Я. Матюшкіної і А. А. Кантемірової [20, с. 58] було показано, що достатній рівень розвитку рефлексивності особистості є водночас і важливим засобом профілактики професійного вигорання. Зазначені автори стверджують, що саме системний характер рефлексивних процесів діяльності сприяє зниженню інтенсивності вигоряння. Дослідження L. Meier, E. Cho, S. Dumani [54, р. 255–278] показали позитивний вплив рефлексії на зміст і перспективи виконання професійної діяльності працівників та на їх емоційне благополуччя. Подібні результати були отримані і в інших дослідженнях [52-56], зокрема щодо впливу стресового стану (наприклад, під час виступу перед публікою чи вирішення складних навчальних або професійних завдань) на ефективність процесів рефлексивного мислення людини. Достатньо висока рефлексивність особистості дозволяє в значній мірі нівелювати вплив негативних стресових факторів на успішність вирішення нею завдань різного плану . До того ж існує складний взаємозв'язок особистісної рефлексивності та рівня розвитку самоорганізації особистості. В дослідженні О. Б. Старовойтенко, В. А. Кольцової і О. Н. Максимової [32] показано, що високий рівень рефлексивності сприяє подоланню внутрішніх суперечностей майбутнього фахівця та продукує розвиток активної життєвої позиції молоді.

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень показує значне зростання публікацій, в яких вказується на позитивний вплив розвитку рефлексивних здібностей людини не лише на її професійну діяльність, але і на процес її особистісного зростання. При цьому відзначається, що сенситивним періодом розвитку рефлексивних здібностей є саме юнацький вік [7; 11]. Так, дослідження А.А. Бізяєвої, Ю.Н. Кулюткіної, Н.П. Максимченко, А.К. Маркова, С.Ю. Степанова, І.С.Семенова, І.А. Стеценко, Т.В. Юрової чітко показують, що ефективність професійної діяльності психолога істотнім чином визначається рефлексивними здібностями, а тому є велика потреба у розвитку цих здібностей у майбутніх психологів, оскільки саме рефлексія є механізмом особистісного та професійного зростання, а в підсумку - становлення їхньої професійної позиції.

В останні роки проводиться багато досліджень, присвячених спрямованому формуванню і розвитку рефлексивних здібностей практичних психологів в галузі освіти. Так, в низці закордонних досліджень (C. Rominger, J. Reitinger, C. Seyfried, T. Cain, S. Brindley, C. Brown і ін.) [52] обговорюються технології розвитку здібностей фахівця критично оцінювати ситуацію в навчальній групі чи класі, вплив психофізіологічних і нейропсихологічних факторів на розвиток рефлексивності вчителя та практичного психолога, технологічні особливості навчання працівників освіти навикам рефлексії та їх вміння використовувати результати наукових досліджень в навчальній практиці.

Зазначене дозволяє констатувати важливу роль і місце рефлексивності особистості в діяльності майбутнього фахівця-психолога. Звідси постає значимість освітнього процесу професійної підготовки студентів закладів вищої освіти, розвиток їх рефлексивних здібностей в процесі професійного навчання. В дослідженнях А. О. Прохорова, А. В. Чернова показано, що рівень розвитку рефлексивності безпосередньо впливає на характер переживань пізнавальних станів студентами. При цьому максимальна їх інтенсивність проявляється при середньому рівні рефлексивності особистості. Дані про особливості парціального характеру розвитку рефлексії отримані в дослідженні В. Д. Шадрикова і С. С. Кургіняна [46]. На прикладі студентів педагогічних вузів вони показано, що на різних етапах навчання найбільший вплив мають різні компоненти рефлексії. Парційність її розвитку залежить від етапу розвитку навчально-професійної діяльності та специфіки завдань, які вирішуються студентом. Так, в дослідженні М. В. Григор'євої, Р. М. Шаміонова і Н. М. Голубєвої встановлені індивідуальні особливості соціально-психологічної адаптації студентів з різним рівнем рефлексивності до навчання в закладі вищої освіти. Низка сучасних досліджень вказує на зв'язок рівня інтелектуальної рефлексії студентів і особливостей успішності їх навчальної діяльності, взаємовплив особистісної рефлексії і мотивації. Зокрема в дослідженнях Т. С. Тихомирової, Н. В. Кочеткова, Ю. В. Саламатіної [35; 36] показано, що високий рівень розвитку рефлексивних здібностей студентів забезпечує зростання мотивації оволодіння професією та краще розуміння сутнісного змісту майбутньої професії. Водночас, дуже високі показники рефлексивності студентів призводять до зниження ефективності прийняття ними групових рішень [28].

В ракурсі нашого дослідження відмітимо роботи, в яких розглядаються методи технології формування рефлексивних здатностей особистості студента вищого закладу освіти. Так дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців показують, що використання традиційних форм роботи зі студентами знижує їх здатність до рефлексії змісту освіти, однак спеціальна розробка електронних портфоліо студентів може сприяти розвитку їх самооцінки, саморегуляції та саморефлексії. Водночас виявлено, що ефективність розвитку рефлексивності особистості значно вища, якщо використовуються спеціальні тренінгові форми роботи зі студентами.

Науковці О. І. Каяшева, П. В. Калюжин, В. Є. Співаковський, Л. Г. Степанова, Н. А. Устиновата і інші зазначають, що здатність до здійснення рефлексії є одним з ключових структурно змістовних компонентів, на основі яких реалізується механізм самовизначення людини. особливо важливим це є для майбутнього психолога, для якого здатність до рефлексивної оцінки власної професійної діяльності та діяльності інших фахівців є однією з ключових компетенцій [37].

Для майбутнього психолога рефлексивні здібності є професійно важливими якостями, котрі забезпечують саморозвиток майбутнього фахівця. А тому виділяють чотири основні аспекти рефлексивних здібностей студентів:

* особистісний (вміння аналізувати свої вчинки, мотиви поведінки, особистісні характеристики);
* комунікативний (вміння аналізувати і розуміти мотиви поведінки інших людей, вплив їх досвіду, соціального статусу, особистісних особливостей на сферу взаємодії);
* інтелектуальний (оцінка, прогноз, ретроспективний і перспективний аналіз);
* кооперативний (самовизначення в ситуації спільної навчальної чи професійної діяльності, інтеграція в навчальний чи трудовий колектив) [8; 22].

Розвиток рефлексивних здібностей професійної рефлексії істотним чином впливає на професійне самовизначення студентів [25]. Відмітимо і той факт, що професійне самовизначення містить рефлексивний характер, оскільки процес аналізу власної і чужої діяльності є важливою умовою розвитку власних навичок і умінь, які реалізує майбутній фахівець спочатку в освітній, а потім і в трудовій діяльності. А самовизначення, здійснене на основі розгорнутої рефлексії особистісних ресурсів, призводить до вироблення індивідуального життєвого стилю - унікального способу взаємодії з життям [38].

Формування професійної рефлексії тісно взаємопов'язано з процесом професійного самовизначення, оскільки саме рефлексивна оцінка своїх досягнень і труднощів в процесі навчання у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити і переосмислити одержувані знання, власні цінності і світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, що допомагає майбутньому фахівцю скорегувати свої уявлення про обрану професію і намітити шлях саморозвитку у форматі обраної життєвої траєкторії [37, с. 122].

Узагальнюючи, можна зазначити, що існує значна кількість досліджень, присвячених проблемам розвитку рефлексивних здібностей студентів в умовах професійного навчання. При цьому оскільки студент розглядається як особистість, індивідуальність і суб’єкт діяльності, розвиток різних компонентів рефлексії здійснюється у всіх зазначених сферах на шляху до професійного самовдосконалення.. На сьогодні досить актуальним є завдання випуску зі стін навчального закладу випускника, який вміє думати, аналізувати свою роботу, рефлексувати. Це можливо за умови, якщо студенти навчаться не тільки сприймати, а й пропускати через свою свідомість інформацію, існуючий досвід, рефлексувати, а потім вибудовувати свою практичну діяльність.

2.2**. Рефлексивна діяльність студента в процесі професійної підготовки**

В сучасних умовах інформаційного суспільства змінюються основні освітні орієнтації: на зміну положення «освіта на все життя», прийшли уявлення про «освіту через все життя», а пізніше - взначення ключової цінності самоосвіти. Відповідно, сьогогдні вища освіта, переважним чином, зорієнтована на підготовку конкурентоздатного високопрофесійного фахівця, котрий може працювати не лише на рівні дій і операцій (коли немає потреби у рефлексії), а й на рівні усвідомлення власної діяльності (коли виникає потреба і можливість у вільному виборі мети і змісту своєї освітної чи в майбутньому – професійної, діяльності). А тому все активніше обговорюється питання не лише про рівень знань, професійних навичокстудентів, а й про формування у них навичок самостійної творчої роботи та розвиток рефлексивних здібностей. Аналіз сучасної психологічної літератури показує, що рефлексивна діяльність відноситься водночас до двох сфер:

1) онтологічної, котра пов'язана безпосередньо із змістом предметних знань;

2) психологічної, основним аспектом якої є зверненість до суб'єкта діяльності та самої освітньої чи професійної діяльності.

Осмислюючи власну освітню діяльність, студент звертає увагу як на знаннєві продукти своєї діяльності, так і на структуру самої діяльності, яка привела його до створення даних продуктів. Його рефлексивна діяльність спрямована на те, щоб згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності - її зміст, типи, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати [4; 9].

В сучасній освіті рефлексивна діяльність виділяється як провідна нарівні з пізнавальною та інформаційно-комунікативною і містить:

- розуміння цінності освіти як засобу розвитку культури особистості

- об'єктивне оцінювання своїх навчальних досягнень, поведінки, властивостей своєї особистості;

- врахування думки інших людей при визначенні власної позиції і самооцінки;

- вміння співвідносити докладені зусилля з отриманими результатами своєї діяльності.

Значення рефлексивної діяльності в сучасній освіті полягає в тому, що вона спонукає до дії, залучаючи і викладачів, і студентів в наступні процеси:

- цілепокладання і планування діяльності на базі результатів проведеної рефлексії;

- використання цих планів у своїй подальшій практиці;

- діагностика, огляд і моніторинг процесів, умов і наслідків цієї діяльності;

- оцінка діяльності в світлі тих якостей і параметрів, які рефлексивно зібрані і відносяться до цієї діяльності;

- перепланування і подальші дії на базі виконаної оцінки.

Істотним чинником, що впливає на ефективність рефлексивної діяльності, є різноманіття її форм, що відповідають віковим особливостям студентів і мають при цьому різне смислове наповнення [50].

*Усна форма рефлексії* має на меті оприявнення власної позиції, її співвіднесення з думками інших людей (прийоми: перехресна дискусія, діалог, евристична бесіда та ін.).

Найбільш важливою для розвитку особистості є *письмова форма рефлексії* (прийоми: «бортовий журнал», есе, сінквейн та ін.).

*Образотворча форма рефлексії* може бути представлена ​​у вигляді кольорової гами, малюнків, схем, графіків, аплікацій та ін. і спрямована на визначення студентами свого настрою, результативності своєї роботи.

*Емоційно-чуттєва форма рефлексії* полягає в прояві спектру почуттів і емоцій, за якими можна судити про продуктивність діяльності. Ця форма рефлексії нерідко супроводжує усну та інші форми рефлексивної діяльності.

Рефлексивна діяльність здійснюється протягом усього освітнього процесу, виконуючи на різних його етапах різні функції. Так, А. В. Карпов, С. Ю. Степанов, І. М. Семенов виділяють:

- рефлексію настрою і емоційного стану, яка може здійснюватися як на початку заняття, так і в його кінці і спрямована на встановлення емоційного контакту з групою, виявлення ступеня задоволеності її роботою;

- рефлексію змісту навчального матеріалу, яка виявляє рівень усвідомлення змісту пройденого і спрямована на отримання нової інформації;

- рефлексію діяльності, яка проводиться на різних етапах заняття і полягає в осмисленні способів і прийомів роботи з навчальним матеріалом, пошуку більш раціональних прийомів.

Звернення до рефлексивної діяльності спонукає визначення найбільш адекватної технології її розвитку. Значним потенціалом розвитку рефлексивної діяльності студентів є технологія розвитку критичного мислення (РКМ) Дж. Браус і Д. Вуд означують поняття «критичне мислення» як розумінннєве рефлексивне мислення. Це оціночне, відкрите мислення, яке розвивається шляхом накладення нової інформації на наявний суб'єктний досвід. Зазначений вид мислення називають ще спрямованим, оскільки з його допомогою збільшується ймовірність отримання бажаних результатів.

Сформованість критичного мислення оцінюється за наступними критеріями:

- впевнене і ясне вираження своїх думок;

- вміння працювати з постійно оновлюваною інформацією;

- сформованість власного мислення і його обгрунтування;

- вміння самостійно формулювати питання, гіпотези, проблеми;

- вміння пояснювати вивчене і застосовувати його в повсякденному житті;

- рефлексія власного розумового процесу.

Теоретичні основи зазначеної технології РКМ були розроблені Дж. Стіл, К. Мередітом і Ч. Темпл. Дана технологія відноситься до числа освітніх технологій нового покоління, які покликані подолати розрив між когнітивно зорієнтованими і особистісно зорієнтованими стратегіями навчання, оскільки сприяють розвитку не тільки пізнавальних процесів, а й рефлексивних, метакогнітіивних умінь [16]. В основі технології розвитку критичного мислення лежить теорія осмисленого навчання Л. С. Виготського, а також ідеї Д. Дьюї та Ж. Піаже про творчу співпрацю наставника і вихованця, про необхідність розвитку в наступників аналітичного творчого підходу до будь-якого матеріалу [33].

Дослідники С.І. Заїр-Бек і І.В. Муштавінська вважають дану технологію рефлексивною, оскільки вона формує самостійність мислення, озброює способами і методами самостійної роботи, дає можливість свідомо керувати освітнім процесом в системі «викладач-студент»; дозволяє впливати на цілі, способи, методи і результати освітнього процесу. Цінність даної технології полягає в тому, що вона:

- мотивує діяльність студентів на занятті через взаємне співробітництво наставника і вихованців і їх взаєморозуміння,

- забезпечує позитивне ставлення до предмету;

- створює ситуацію успіху за рахунок індивідуального підходу, забезпечує позитивну емоційну атмосферу успіху;

- активізує самостійну роботу на занятті, включаючи роботу з інформаційними матеріалами;

- передбачає самоаналіз діяльності студента і формує його адекватну самооцінку.

Технологія РКМ реалізується через три стадії, які за визначенням С. І. Заїр-Бек можна означити через поняття «виклик» - «осмислення» - «рефлексія». Основні функції цих стадій представлено в таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Стадіальний аналіз рефлексивних функцій розвитку критичного мисления студентів (за С. І. Заїр-Бек)**

|  |  |
| --- | --- |
| Стадія | **Функція** |
| Виклик | *Мотиваційна* – побуджує прагнення до роботи з новою інформацією, втимулює виникнення зацікавленості темою).  *Інформативна – головне завдання котрої є*  «витягування» на поверхню знань, які вже відомі студентам з інших дисциплін чи життєвого досвіду і стосуються даної теми*.*  *Комунікативна – можливість* безконфліктного і неосудного обміну ідеями, думками, пропозиціями. |
| Осмислення  змістового наповнення | *Інформативна* – усвідомлення і виокремлення невідомого і відомого в новій одержаній інформації.  *Систематизаційна* – використання механізму класифікації задля систематизації отриманої інформації за визначеними категоріями.  *Мотивативна* – підтримка зацікавленості і постійна стимуляція пізнавальної зацікавленості матеріалом теми, що вивчається. |
| Рефлексія | *Комунікативна -* обмін думками з приводу одержаної нової інформації, висловлюваня згоди чи незгоди з нею.  *Інформативна* (набуття нового досвіду роботи з одержаним знанням).  *Мотивативна* (побудженняння до подальшого пошуку знань з даної проблематики, розширення інформаційного і контекстного поля).  *Оцінкова -* співставлення нової одержаної інформації із наявним фактажем знань, створення і демонстрація своєї позиції у ставленні і оцінці процесів*)* |

На стадії «виклик» в студентів актуалізується їх власний суб'єктний досвід, збільшується зацікавленість темою, формується мета вивчення нового матеріалу. Під час стадії «осмислення» вони активно присвоюють, осмислюють і систематизують нову інформацію. В ході стадії «рефлексія» відбувається співвіднесення нової інформації із вже наявним суб’єктним досвідом, відбувається формулювання висновків з отриманого на занятті інформативного матеріалу, формується самооцінка одержаних знань, апробується власний погляд на пропонований інформаційний матеріал. В арсеналі цієї технології є значна кількість різних освітніх дій, прийомів, методів, стратегій ведення заняття (таких як, наприклад, сінквейн, кластер, інсерт, «бортовий журнал», перехресна дискусія і т.д.).

Перехід суб'єкта з однієї позиції в іншу є *рефлексивною дією*, послідовність їх характеризує процес протікання рефлексії. У психолого-педагогічній літературі виділяються наступні рефлексивні дії: зупинка, фіксація, відсторонення, об'єктивація [34, с 123].

Особливості рефлексивної діяльності студента відображає рис.2.1.

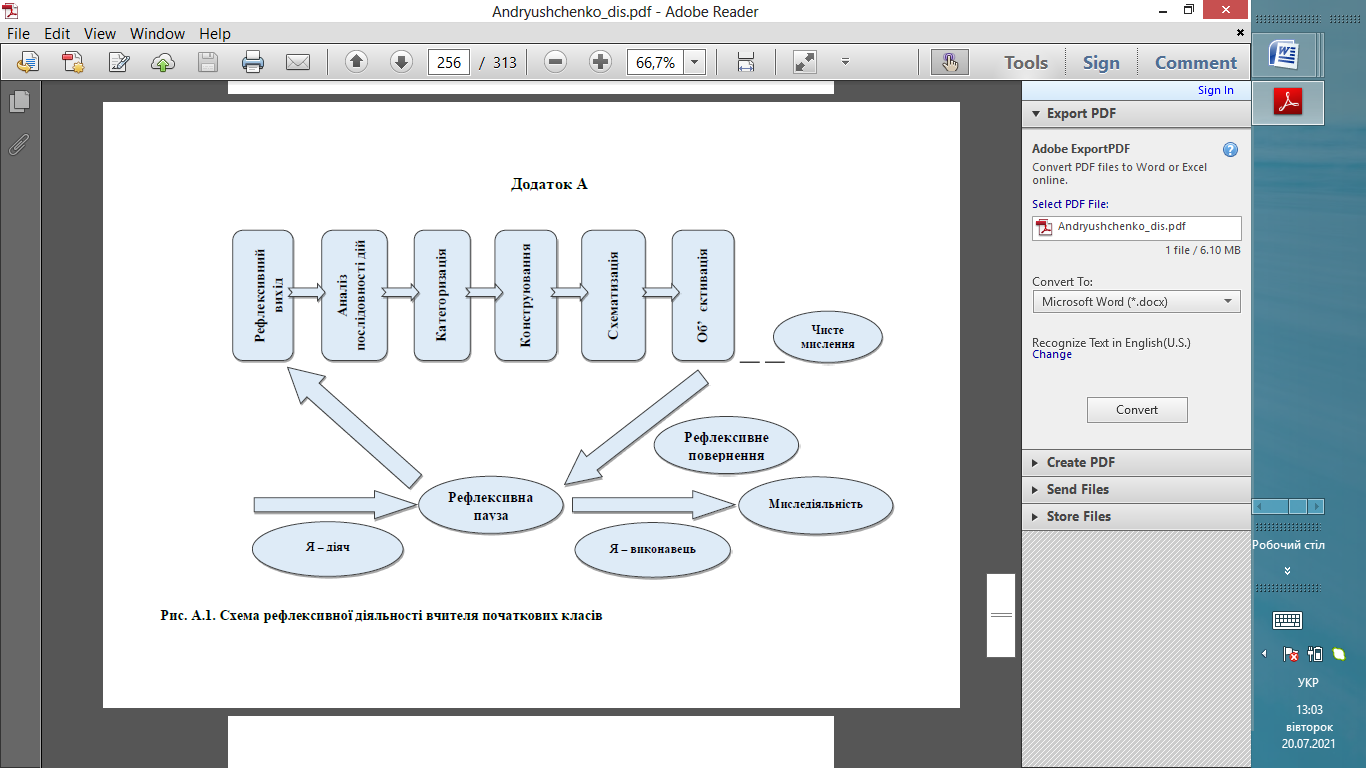


Рис. 2.1 Схема рефлексивної діяльності (за О. О. Андрющенко)

В сучасній психологічній літературі для організації рефлексії діяльності рекомендується використовувати наступні форми та методи роботи:

* групова та індивідуальна робота з активізації рефлексивних здатностей студентів;
* проблемне обговорення на семінарських і практичних заняттях питань, котрі не мають однозначного розв’язання;
* окремі види письмових робіт, котрі актуалізують рефлексивно-творчий потенціал особистості (есе, метод незакінчених пропозицій, і т.п.).

Рефлексія є підгрунтям різних видів освітньої діяльності студентів в процесі вивчення ними навчальних дисциплін, зокрема при осмисленному сприйманні лекцій, вдумливому читанні текстів, аналізі літературних джерел, написанні есе, конспектів, де в схематизованому вигляді відображається вивчає мий матеріал. Водночас, способи включення рефлексивних механізмів є суто індивідуальними. Так, А. О. Тюков вважає, що рефлексивний механізм складається із шести етапів:

* рефлексивний вихід – здатність зайняти зовнішню, стосовно виконуваної діяльності позицію;
* інтенційність - скерованість свідомості на виділення предмету чи інформації, які підлягають рефлексуванню, виокремлення їх відмінних якостей, порівняно з іншими об'єктами;
* первинна категоризація - відбір засобів, прийомів і схем рефлексування;
* конструювання - об'єднання вибраних первинних рефлексивних засобів в певну систему, задля цілеспрямованого та методично обгрунтованого рефлексивного аналізу;
* схематизація - використання схем, символів, знакових засобів, образів, мовних конструкцій з допомогою яких здійснюється аналіз рефлексивного змісту;
* об'єктивізація - самоаналіз опису рефлексивного матеріалу, обґрунтування отриманих результатів.

Якщо одержати прогнозований позитивний результат не вдалося, зазначений рефлексивний процес починається ще раз з початку по зазначеній схемі.

Психологічні дослідження (М. Є. Боцманова, А. В. Захарова, А. З. Зак, Б. С. Вульфов, В. Н. Харькін, M. В. Романова, В. В. Константинов, І. А. Савенкова та інші) вказують, що рефлексивні процеси є важливим методом і засобом організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Без розуміння засад, методів свого навчання, механізмів функціонування мислительної діяльності студенти не зможуть привласнити тих знань, які вони здобули. Саме рефлексія допомагає сформулювати і осмислити одержані результати, визначити мету і напрямки подальшої роботи, відкоригувати її. В. Н. Феофанов вважає, що вивчення рефлексії необхідне для управління самим освітнім процесом, оскільки, отримуючи інформацію від студентів про те, як вони розуміють, що засвоюють, а що їм не зрозуміло, викладач може скорегувати свою освітню діяльність.

**2.3. Рефлексивне освітнє середовище як засіб професійного становлення майбутніх психологів**

Ціннісним орієнтиром вищої освіти є формування в особистості майбутнього фахівця здатності до аналізу своєї освітньої діяльності та себе в ній. Психолог В. І. Слободчиков відмічає, що освітнє середовище не є щось однозначно і наперед задане, «середовище починається там, де відбувається зустріч (стрітення) двох – того, хто навчає і того, хто навчається; де вони спільно починають її проектувати і будувати - і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини». Рефлексивне освітнє середовище є тим простором, де студенти здатні усвідомити свою індивідуальність при аналізі предметної діяльності і отриманих результатів. Аналізуючи свою діяльність, вони звертають увагу не тільки на предметний зміст, а й на структуру самої діяльності (якими способами ця діяльність здійснювалася, наскільки ці способи були ефективні і продуктивні). На думку В.А. Ясвіна [50] важливим значенням рефлексивного освітнього середовища є створення системи умов, сприятливих для формування рефлексивних вмінь та навичок особистості та можливостей розвитку її рефлексивних здатностей, належна організація впливів соціального і просторово-предметного оточення.

У форматі нашого дослідження розглянемо зміст поняття «рефлексивне освітнє середовище». У низці сучасних психологічних досліджень визначено сутність цього поняття, виділено компоненти і характеристики середовища, визначено функції та педагогічні умови, що формуються цим середовищем задля розвитку особистості. Водночас, визначення різних науковців часто протирічиві і неоднозначні. Так, у дисертаційному дослідженні А.А. Бізяєвої під рефлексивним середовищем розуміється система умов розвитку особистості, що відкриває останній можливість самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів. Авторка виділяє такі функції зазначеного середовища як розвиваючу, смислотворчу, соціальну, організуючу, інтегруючу, регулятивну.

Л. М. Ільязова і Л. Б.Соколова під рефлексивним освітнім середовищем розуміють сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, в яких здійснюється активне формування освітньої діяльності, тобто, виникає можливість вибору особистістю цілей, змісту і методів самоосвіти і саморозвитку, відбувається зміна уявлень про себе як про особистість і професіонала. Автори виокремлюють наступні вимоги до рефлексивного середовища [38]:

* співмірність освітнього рефлексивного середовища та особистості студента, котрий в ньому перебуває і розвивається;
* соціально-особистісний тип організації всіх явищ в цьому середовищі;
* обов'язкова наявність внутрішнього протиріччя середовища або суб'єктного забруднення особистості;
* варіативність освітнього рефлексивного середовища, що передбачає можливості для студента і педагога визначати напрямок свого розвитку відповідно до власних у цьому освітньому просторі;
* можливість вільного вибору таких навчально-освітніх методик, котрі зорієнтовані на сутнісний зміст та способи організації навчаьної діяльності педагога і студента, відповідних даному рефлексивному освітньому середовищу;
* спрямованість на формування і розвиток у всіх суб'єктів освітнього процесу високого рівня розвитку рефлексивних спроможностей і здібностей.

На думку Н. Г. Баженової функціональне значення рефлексивного освітнього середовища проявляється: по-перше, в теоретичному мисленні студентів через наявність проблемної чи конфліктної ситуації, по-друге, в навчальній діяльності через установку на співпрацю та кооперування, по-третє, в спілкування через відкритість і доступність власного досвіду людини для іншого та досвіду іншого учасника для себе. Дослідниця виділяє комплекс освітніх умов, характерних для рефлексивного освітнього середовища, до яких відносить: 1) наявність дисциплін рефлексивно-психологічного спрямування; 2) створення на заняттях такого рефлексивно-освітнього простору, котрий сприяє самопізнанню студентами себе та власних дій; 3) використання певних навчальних технологій, які сприяють актуалізації рефлексивних спроможностей майбутніх спеціалістів [3].

У низці інших досліджень рефлексивне середовище розглядається стосовно самостійної навчальної діяльності в освітньому процесі. Змістовним наповненням такого середовища є зовнішня і внутрішня рефлексія студента як суб'єкта самостійної освітньої діяльності. Психолог С.Г. Вахітова розглядає рефлексивне освітнє середовище з погляду здійснення викладацької діяльності. На думку дослідниці, такий освітній простір дозволяє набути досвід спілкування, взаємодії, емоційно-ціннісного ставлення до світу, сприяє виявленню здатностей викладача переконувати, базується на свободі вибору діяльності без примусу і за можливості такого вибору.

Підсумовуючи зазначені підходи, М. Є. Белобородова вказує, що рефлексивне освітнє середовище - це складова освітнього простору, котра є системою зовнішніх умов, які характеризують соціально-психологічне і предметне оточення суб'єкта, забезпечують його результативну рефлексивну діяльність і становлення відповідної якості особистості (ключовим є спрямованість на готовність до рефлексивної діяльності), а також її подальший розвиток. Оскільки рефлексивне освітнє середовище є складовою освітнього середовища вищого навчального закладу, то для його опису доцільним є спочатку проаналізувати структуру освітнього середовища, його компонентів, а тоді спроектувати їх на рефлексивне середовище. В науковій психологічній літературі виділяють різні компоненти такого середовища. Так, Є.А.Клімов у структурі «середовища існування і розвитку людини», виділяє інформаційну, предметну, соматичну та соціально-контактну складові середовища. В.В. Рубцов і А.А. Марголіс [27] виділяють такі основні компоненти як психодидактичний, соціальний та просторово-предметний, в просторі яких формується і розвивається студент як суб'єкт власної навчальної діяльності.

Аналіз наукової літератури з даної проблематики дозволяє виділити дві ключові компоненти рефлексивного освітнього середовища: соціально-психологічний та предметний. *Соціально-психологічний* *компонент* - відображає водночас психологічну та соціальну складові рефлексивного простору. *Психологічна* *складова* містить врахування психологічних та вікових особливостей особистості, її інтелектуальних здібностей, провідної діяльності та психічних новоутворень (в тому числі рефлексивних вмінь, навиків, здатностей), які розкриваються в результаті цієї діяльності. *Соціальна складова* відображена в комунікації і кооперації, де рефлексія є механізмом, який забезпечує координацію дій і організацію взаєморозуміння партнерів при вирішенні того чи іншого виду освітніх завдань. У соціальному компоненті рефлексія проявляється як здатність координувати позиції учасників і ініціювати спільну дію.

*Предметний компонент* рефлексивного освітнього середовища пов'язаний з наявністю інформаційних ресурсів для забезпечення рефлексивної діяльності (середовище повинно бути інформаційно насиченим та рефлексивно стимулюючим). Інформаційна складова предметного компонента рефлексивного освітнього середовища (РОС) включає елементи двох видів:

I. *Елементи, що відображають предмет вивчення*:

- навчальні посібники із спеціально підібраним рефлексивним контентом (текстові та електронні);

- наочні посібники (схеми, порівняльні таблиці, узагальнюючо-проблемні презентації);

- інтерактивні моделі;

- практичні роботи (практикум розвитку рефлексивних вмінь);

- завдання (банк завдань творчого і проблемного характеру);

- розширені критерії оцінювання;

- довідковий матеріал (довідники, глосарії, електронні версії журналів) і т.д.

II. *Елементи, що відображають методи, прийоми здійснення самоконтролю і самооцінки* (рефлексію):

- алгоритми рефлексивних дій;

- узагальнені плани проблемного вивчення основних структурних складових наукового знання (понять, теорій, явищ, законів, фактів і т.д.).

Опора на моделі освітньої діяльності (узагальнені і конкретні) дозволяє студентам самостійно реалізувати контрольно-оцінну функцію в оволодінні досвідом своєї практичної діяльності.

У монографії В. Є. Лепського [19] розглядається рефлексивно-активне середовище інноваційного розвитку. Дослідник пропонує цікаву систему організації розвитку рефлексивних спроможностей учасників, котру можна використати і при рефлексивній організації освітньої діяльності. Високий рівень рефлексивності забезпечується за рахунок *мотивації* студентів, їх безпосереднього включення в процес вирішення завдання, можливість кожного запропонувати свій спосіб вирішення, відстояти свою точку зору. Важливу роль при вирішенні різнопланових проблемно-евристичних задач, як і завдань, котрі мають яскраво виражений міждисциплінарний характер чи потребують певної технологічної різноманітності їх виконання (наприклад, теоретик – практик) мають такі процеси як *комунікативність і кооперація*. Середовище, яке ґрунтується на паритетній рівності, співробітництві та навчальній співпраці, створює максимально сприятливі можливості для аналізу свого та чужого досвіду, для набуття нових знань, вмінь,методів та способів діяльності, а разом з цим зростає впевненість у своїх силах та спроможностях. Ще одна характерна особливість – це практикування зміни ролей, що дозволяє учасникам освітнього процесу займати різнопланові позиції і згідно них вміти висловити своє відношення і ставлення до виконуваного виду діяльності.

Рефлексивне освітнє середовище сприяє розвитку в студентів процесів *самоконтролю і самооцінки*. Завдання, спрямовані на аналіз одержаних результатів вимірювань, на оцінку «реальності» відповіді у вирішенні завдання, на логічність судження про те чи інше психічне явище, дозволяють спрямувати студентів на здійснення рефлексії їх власної діяльності. Ще одним важливим моментом реалізації зазначеного середовища є розвиток *діалогічності* студентів в ході їх співробітництва під час обговорення і спільного виконання завдань, проектів, досліджень.

На здійснення рефлексивної діяльності студентів значний вплив має формування схематичних уявлень про те, як саме освітній процес буде відбуватися і що в результаті набудуть ті, хто навчаються по його закінченні (тобто *прозорість* освітнього процесу). Важливим результатом створення рефлексивного освітнього середовища є зняття відчуження викладача від навчального процесу і розвиток професійної рефлексії слухача як способу життєдіяльності (здійснення професійної діяльності).

Модель рефлексивного освітнього середовища закладу вищої освіти, за І. О. Шумаковою, містить наступні функціонально зорієнтовані умови: *змістовно-цільові* (забезпечують реалізацію освітньої діяльності з урахуванням сучасного змісту підготовки в системі вищої освіти і індивідуальних потреб студентів); *організаційно-процесуальні* (забезпечують роботу з учасниками освітнього процесу на основі діагностики індивідуального стилю їх діяльності); *методико-інструментальні* (інтенсифікують і ініціюють в освітньому середовищі рефлексивні процеси та сприяють проектування авторських методик діяльності в умовах освіти). Управління цим процесом розглядається як спеціально організована ресурсозабезпечена взаємодія суб'єктів освітнього процесу, спрямована на розвиток рефлексії у всіх учасників навчального процесу і досягнення мети освіти.

**Висновки до розділу 2**

Етап професійного навчання є сенситивним періодом розвитку рефлексивних властивостей особистості студента. рефлексивна діяльність є стимулятором до самостійної творчості, винахідливості, прогнозування свого шляху освіти. Формування рефлексивної діяльності визначається зовнішніми і внутрішніми факторами, до перших відносяться цілі, зміст, технології, засоби навчальної діяльності, а до других - пошук особистісних смислів діяльності і свого життя.

Значним потенціалом розвитку рефлексивної діяльності студентів є технологія розвитку критичного мислення Сформованість критичного мислення оцінюється за такими критеріями: впевнене і ясне вираження своїх думок; вміння працювати з постійно оновлюваною інформацією; сформованість власного мислення і його обґрунтування; вміння самостійно формулювати питання, гіпотези, проблеми; вміння пояснювати вивчене і застосовувати його в повсякденному житті; рефлексія власного розумового процесу.

**РОЗДІЛ 3**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ ФОРМ ТА УМОВ ОРГАНІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСИВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО**

**3.1. Організація і методи дослідження особливостей рефлексивної освітньої діяльності**

Розвиток рефлексивних здібностей студентів є важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутніх спеціалістів. Особливо важливо це для фахівців, чия діяльність буде спрямована на допомогу та підтримку інших людей. Однією із ключових структурно-змістовних компонентів професійної підготовленості майбутнього психолога є здатність до рефлексивної оцінки власної професійної діяльності, а також діяльності інших фахівців. Через суб'єктну включеність студентів у їх у навчально-професійну діяльність відбувається процес самовизначення студентської молоді, інтенсивно розвивається спроможність планувати події власного життя з урахуванням специфіки вимог і змісту освоюваної професії та відшліфовуються вміння рефлексувати характеристики власної особистості, співвідносити їх із вимогами та особливостями отримуваної професії [21].

Аналіз процесу формування рефлексивних умінь студентів-магістрів, які навчаються на соціально-гуманітарному факультеті Західноукраїнського національного університету дозволив виділити чотири аспекти рефлексивних здібностей студентів: інтелектуальний (здатність до самооцінки, ретроспективного, прогностичного та перспективного аналізу); особистісний (здатність здійснювати аналіз власних вчинків, мотивів своєї поведінки, неупереджено характеризувати особистісні якості); комунікативний (здатність до аналізу та розуміння рушійних сил,мотивів поведінки інших людей, враховувати особливості їхнього досвіду, соціального статусу, індивідуальних властивостей в процесі взаємодії); кооперативний (здатність до продуктивно-позитивного самовизначення у ситуації спільної освітньо-професійної діяльності, швидка і безпечна інтеграція у навчальний чи трудовий колектив).

Важливим моментом є те, що існує тісний взаємозв’язок формування професійної рефлексії та процесу професійного самовизначення молодої людини. Саме рефлексивна оцінка своїх досягнень і затруднень під час навчання у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити та переосмислити власні знання, норми, цінності, світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, а відтак, скоригувати свої уявлення про обрану професію. і намітити шлях саморозвитку у рамках обраної життєвої траєкторії [6].

Проведене нами дослідження мало науково-пошуковий характер і містило три основні етапи:

Перший етап – теоретичний. На цьому етапі здійснювався підбір теоретичного матеріалу з рефлексивної проблематики, проводилися аналіз, співставлення, узагальнення та конкретизація одержаного матеріалу, визначалися об’єкт, предмет, мета, завдання дослідження, вибудовувався план-схема вивчення. За допомогою використання аналізу сучасних підходів до рефлексивної освіти була встановлені основні закономірності рефлексивної діяльності студентів закладів вищої освіти.

Другий етап – дослідно-пошуковий. Було дібрано комплекс відповідних роботі методик, здійснено перевірку ефективності діагностичного матеріалу, підібрано адекватні методи і засоби, які сприяють формуванню рефлексивних здібностей студентів, проведено констатуючий та формуючий етапи експериментального дослідження.

Третій етап – аналітико-узагальнюючий. На цьому етапі проводились вивчення, узагальнення та обробка накопиченого емпіричного матеріалу, здійснювався аналіз результатів дослідження. Для підтвердження достовірності одержаних результатів використовувалися методи якісної та кількісної обробки. З метою апробації роботи здійснювались публікації узагальнених висновків одержаного матеріалу, редагування та оформлення самої дослідно-пошукової роботи.

На констатуючому етапі дослідження виникла проблема, пов’язана з тим, що інструментарій діагностики рефлексії, рефлексивних процесів і властивостей особистості достатньо великий і різноплановий, водночас межі і сторони вивчення феномена рефлексії чітко не означені, існує величезна кількість напрямків її дослідження. Відповідно, немає і єдиного діагностичного інструментарію методик із даної проблематики. А тому постало завдання добору комплексу діагностичних методик, котрі б дали змогу максимально повно визначити особливості рефлексивної організації освітньої діяльності студентів – майбутніх психологів.

Для цього необхідно було виділити показники сформованості даного феномену та відповідно до них підібрати діагностичні методики. Серед різних структурних компонентів рефлексивності освітньої діяльності як показники її сформованості найчастіше визначають самоаналіз, самопізнання, самооцінку, саморегуляцію, саморозвиток та самоосвіту, котрі є водночас і ключовими компетенціями майбутнього психолога. А відтак, основними методиками дослідження стали: методика діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А. В. Карпова – В. В. Пономарьової, визначення рефлексивності мислення за допомогою тестової методики О. Анісімова, методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А. Реана, котра дозволяє визначити показники внутрішньої та зовнішньої мотивації, їх співвідношення та рівень розвитку.

Визначення проводилися серед студентів, котрі навчаються на соціально-гуманітарному факультеті ЗУНУ (спеціальність «Психологія»). Вік обстежуваних становив від 18 до 29 років. Зазначена вікова категорія обрана з врахуванням того, що час навчання у вищій школі є сензитивним періодом, коли відбувається інтенсифікація та переструктурування особистісного, психічного, інтелектуального та професійного розвитку. В період студентства у структурі властивостей особистості домінуючою умовою, котра забезпечує успіх у діяльності, є розвиток вольових якостей, зокрема ініціативності, саморегуляції, відповідальність та ініціативність. Інтегральною змінною, яка дозволяє позначити ключові властивості особистості, є рівень саморегуляції ключову роль в якому відіграє механізм рефлексії.

Методика А. В. Карпова – В. В. Пономарьової з визначення міри вираженості рефлексивності студентів проводилась наскрізно, на всіх курсах навчання з першого по п’ятий курс (перший рік магістратури). Одержані показники відображає таблиця 3.1

*Таблиця 3. 1*

**Рівень розвитку рефлексивності студентів спеціальності Психологія», одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової у грудні 2020 року (вибірка 84 особи, у %)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рік навчання | **Показник рефлексивності** (у %) | | | | |
| Дуже низький | Низький | Середній | Високий | Дуже високий |
| І | 15,0 | 35,0 | 45,0 | 5,0 | - |
| ІІ | 11,7 | 41,2 | 41,2 | 5,9 | - |
| ІІІ | 11,7 | 23,5 | 53,0 | 5,9 | 5,9 |
| ІV | 6,7 | 20,0 | 60,0 | 6,7 | 6,7 |
| V (студенти-магістри 1 року навчання) | 13,3 | 26,7 | 46,6 | 6,7 | 6,7 |
| Середній показник | 11,68 | 29,28 | 49,16 | 6,04 | 6,43 |

Результати діагностики показують, що існують певні закономірності у розвитку рефлексивних здібностей студентів, пов’язані як з віковими особливостями розвитку, так і з умовами навчання у закладі вищої освіти. Так, з віком студентів спостерігається деяке зростання загального показника рефлексивності, однак лише в половини студентів його розвиток сягає середніх значень. Для цих студентів характерним є стихійність і нерегулярність рефлексування. Вони систематично працюють над своїм самопізнанням, однак глибокому і об'єктивному самопізнанню часто заважають, думки друзів, авторитетних людей та інші обставини. Студенти цього рівня розвитку мають самооцінку реальну чи наближену до реальної, усвідомлюють необхідність та потрібність самовдосконалення, але реалізація зазначеної потреби проводиться ними не завжди.

Високий рівень демонструють лише 12 % студентів-психологів (в основному студенти третього – п’ятого року навчання). Їм характерна висока здатність до аналізу своєї діяльності та вчинків інших людей, прагнення до поглибленого самопізнання. Водночас, варто зазначити, що лише у 5,9 % студентів третього курсу та по 6,7% четвертокурсників та п’ятикурсників дуже високий рівень рефлексивності, вони не тільки усвідомлюють необхідність саморозвитку, а й систематично займаються розвитком своїх особистісних і професійних якостей.

Результати діагностичного обстеження показали, що значна кількість студентів (40 %) мають низький рівень розвитку даної якості. Вони характеризуються слабкою потребою та здатністю до самоаналізу, не схильні до глибокого самопізнання, найчастіше їхня пізнавальна діяльність спрямована на зовнішній світ, а не на внутрішній. Як наслідок, незнання себе, своїх особистісних якостей, можливостей, здібностей призводить до формування неадекватної самооцінки, що стає причиною дисгармонійних відносин із навколишнім світом. Дані студенти невмотивовані і не бачать необхідності в саморозвитку, самоосвіті, найчастіше вони задоволені тим рівнем особистісного та професійного розвитку, якого вже досягли. Особливо насторожує той факт, що зниження рівня рефлексивності характерне для студентів-магістрів. Це пояснюється тим, що в магістратуру мають можливість поступати випускники бакалаврату будь якої іншої (нефахової) спеціальності. А тому нагальною є потреба у створенні умов для інтенсивного розвитку рефлексивності, як однієї з професійно необхідних властивостей майбутнього фахівця-психолога. Згідно нашої гіпотези, ключовим фактором впливу на формування рефлексивної діяльності студентів є наявність рефлексивного освітнього середовища навчального закладу, а тому організація рефлексивної діяльності студентів-магістрів здійснювалася за допомогою використання різноманітних рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, рефлексивних практикумів та семінарів, проведення ОДІ (організаційно-ділових ігор), активного впровадження діалогових форм навчальної діяльності.

**3.2. Психологічний аналіз рефлексивного простору освітньої діяльності студентів ЗУНУ (за результатами емпіричного дослідження)**

Експериментальне вивчення особливостей рефлексивної діяльності студентів проводилося на базі кафедри психології та соціальної роботи соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (м. Тернопіль). У дослідницьку вибірку ввійшли студенти І - V курсів спеціальності «Психологія». Загальний обсяг вибірки склав 84 особи.

Результати діагностичного етапу показали, що в силу об’єктивних обставин у студентів-магістрів першого року навчання досить низькі показники рівня індивідуального вираження рефлексивності за методикою А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, яка дозволяє виявити особливості перебігу рефлексивних процесів у двох основних сферах – усвідомлення власного функціонування мислення, свідомості, діяльності особистості та розуміння особливостей протікання зазначених процесів іншої людини, здатність осмислювати внутрішні засади її позиції і мотивів діяльності, розуміти її погляди.

Виходячи з висунутої гіпотези, для ефективного стимулювання розвитку рефлексивної діяльності студентів, необхідне створення особливого рефлексивно насиченого простору освітньої діяльності та відповідної системи психологічного супроводу професійного становлення студентів. Це, своєю чергою, вимагає від освітнього закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-дослідницької діяльності тощо.

Основною метою і результатом створеного освітнього простору є розвиток рефлексивної компетентності студентів-магістрів спеціальності «Психологія». Разом із науковим керівником ми виділи три основні складові рефлексивної компетентності: *когнітивно-мотиваційну* (потреба в рефлексії), *операційну* (рефлексивні знання, вміння, навики самоконтролю, самооцінки, самоорганізації, саморозвитку) та *особистісну* (рефлексивність як особистісна риса-якість). Для діагностики першої складової була використана методика К. Замфір в модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» (додаток Б). Зазначена методика дозволяє виявити мотиваційну готовність майбутніх психологів до розвитку своїх рефлексивних умінь, що вкрай важливо з огляду на те, що саме ці вміння є засадничою основою будь-якої навчальної чи професійної діяльності. Результати методики показали, що у переважної більшості студентів V курсу (66,7% обстежуваних) переважає зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ), у 20% магістрів переважає внутрішня мотивація (ВМ), а в 13,3% обстежуваних - високі значення показників зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). На основі одержаних даних визначено мотиваційні комплекси (як типи співвідношення між собою вказаних трьох компонентів – ВМ, ЗПМ, ЗНМ) та визначено відповідний рівень мотивації – достатній, задовільний і низький (рис. 3.1)

Рис. 3.1. Результати визначення рівня мотивації за методикою К. Замфір в модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» у студентів-магістрів 1 року навчання спеціальності «Психологія»

Достатній рівень мотивації студентів-магістрів характеризується наступним співвідношенням мотиваційного комплексу: ВМ > ЗПМ > ЗНМ і ВМ = ЗПМ > ЗНМ. Задовільному рівню відповідає формула: ЗПМ > ВМ > ЗНМ. Низький рівень визначається співвідношеннями: ЗНМ > ЗПМ > ВМ, ЗНМ = ЗПМ > ВМ.

Наступним важливим завданням констатувального етапу експерименту було з’ясування *операційної складової* рефлексивної компетентності майбутніх психологів. Для цього були використані: тестова методика визначення рефлексивності мислення О. С. Анісімова (додаток В), анкета самооцінювання рефлексивних умінь, методика «Рефлексія діяльності» В.Д. Шадрикова, С.С. Кургіняна (додаток Д).

Результати, одержані за допомогою методики О. С. Анісімова наочно демонструє рис. 3.2

Рис.3.2. Результати визначення рефлексивності мислення за тестовою методикою О. С. Анісімова у студентів-магістрів 1 року навчання спеціальності «Психологія»

Одержані результати зазначеної методики досить точно збігаються із результатами визначення індивідуального рівня рефлексії за методикою Карпова-Пономарьової (лише у 13,3 % студентів – достатній рівень рефлексивності мислення, у 60 % – задовільний, в 26,7 % – низький).

Особливо інформативними для визначення операційної складовоїрефлексивної компетентності майбутніх психологів були результати методики «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна (форма С). Рефлексія діяльності авторами визначається як «процес усвідомлення індивідом засобів і способів своєї діяльності, причин і наслідків досягнутих успіхів і невдач... здатність усвідомлено відтворювати отриманий досвід, опановувати його, перетворювати в узагальнений спосіб впливу у конкретній ситуації» [42]. Тест дозволяє діагностувати чотири шкали рефлексії, кожна з яких відображає різні характеристики усвідомлення людиною аспектів реалізованої нею діяльності: рефлексія інформаційної основи діяльності (шкала «ІОД»), мотивації та цілепокладання діяльності (шкала «МЦД»), прийняття рішень та здійснення діяльності (шкала «ПРЗД»), загальний показник рефлексії діяльності (шкала «ЗРД»). Використання форми С тесту (рефлексія діяльності, яка пов’язана з професійною підготовкою) дозволяє вирішувати два важливі завдання: по-перше, оцінити динаміку розвитку рефлексивних здібностей студентів-магістрів; по-друге, охарактеризувати відмінності у їх розвитку на різних етапах навчальної діяльності. Одержані результати демонструє табл. 3.2.

*Таблиця* *3.2.*

**Розвиток рефлексивних здатностей студентів-магістрів І року навчання спеціальності «Психологія» (за методикою «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Шкали методики** | **Види рефлексивних здатностей** | **Показник** |
| ІОД | рефлексія інформаційної основи діяльності | 13,0 |
| МЦД | рефлексія мотивації та цілепокладання діяльності | 21,7 |
| ПРЗД | рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності | 30,7 |
| ЗРД | загальний показник рефлексії діяльності | 65,4 |

При визначенні *особистісної складової* рефлексивної компетентності була використана методика визначення індивідуального рівня рефлексії Карпова-Пономарьової, результати якої представлені у таблиці 3.1 в попередньому розділі роботи. Таким чином, одержані в експериментальному дослідженні вихідні дані основних характеристик рефлексивної освітньої діяльності студентів показали недостатній рівень розвитку рефлексивних здатностей майбутніх психологів, низький рівень використання ними рефлексивних мислительних стратегій і вмінь у своїй діяльності, низьку мотивацію до тих аспектів своєї діяльності, здійснення яких ґрунтується на рефлексивному аналізі, а відтак нагальну потребу створення ефективного освітнього простору вузу, де б відбувалися культивування і розвиток такої професійно важливої якості майбутнього психолога як рефлексивність.

Організація практичних занять у студентів-магістрів теж мала свої особливості. Так, в рамках курсів дисциплін організовувалися дискусійні майданчики, де студенти отримують можливість захищати свої проекти, портфоліо, аналізувати результати свого професійного становлення. Водночас варто зауважити, що застосування інтерактивних методів та технологій навчання у закладі вищої освіти повинне супроводжуватися чіткою системою оцінювання завдань. Виділення чітких критеріїв оцінювання студентських робіт (при тім, не тільки рефлексивної спрямованості) допомагають студентам рефлексивно організувати свою освітню діяльність та сприяють осмисленню ними власних (особистісних) та зовнішніх (створених у процесі різних видів навчальної діяльності) ресурсів. До того ж чіткість та однозначність критеріїв оцінювання сприяє мотивації до подальшої рефлексивної роботи. І навпаки, нечіткість критеріїв оцінювання може призвести до зміни мотивації виконання наступних завдань у бік формалізації діяльності [16; 17 *Умняшова*].

Рефлексивна діяльність учасників освітнього процесу відбувається за схемою «ALACT model», автором якої є Ф. Кортхаген, а назва схеми складена за початковими літерами слів які позначають етапи рефлексії (рис. 3.3)

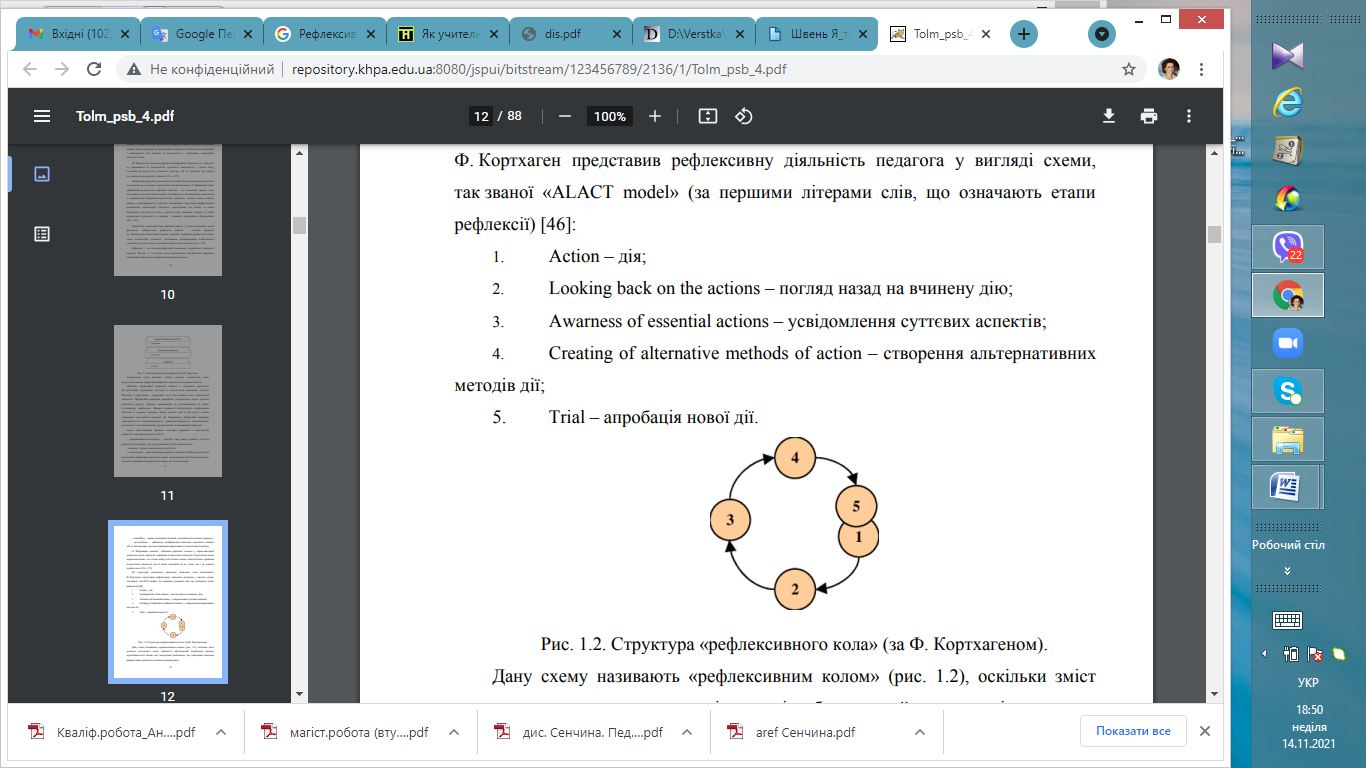
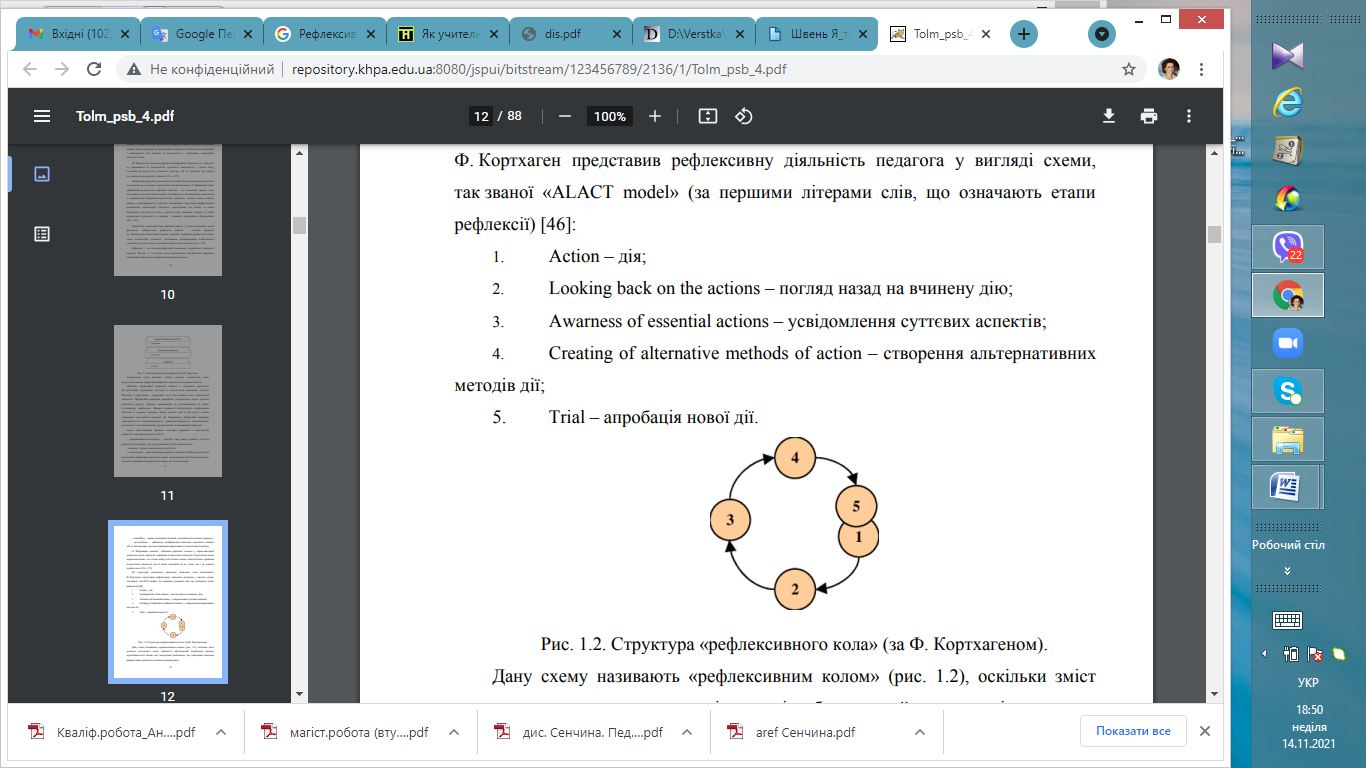
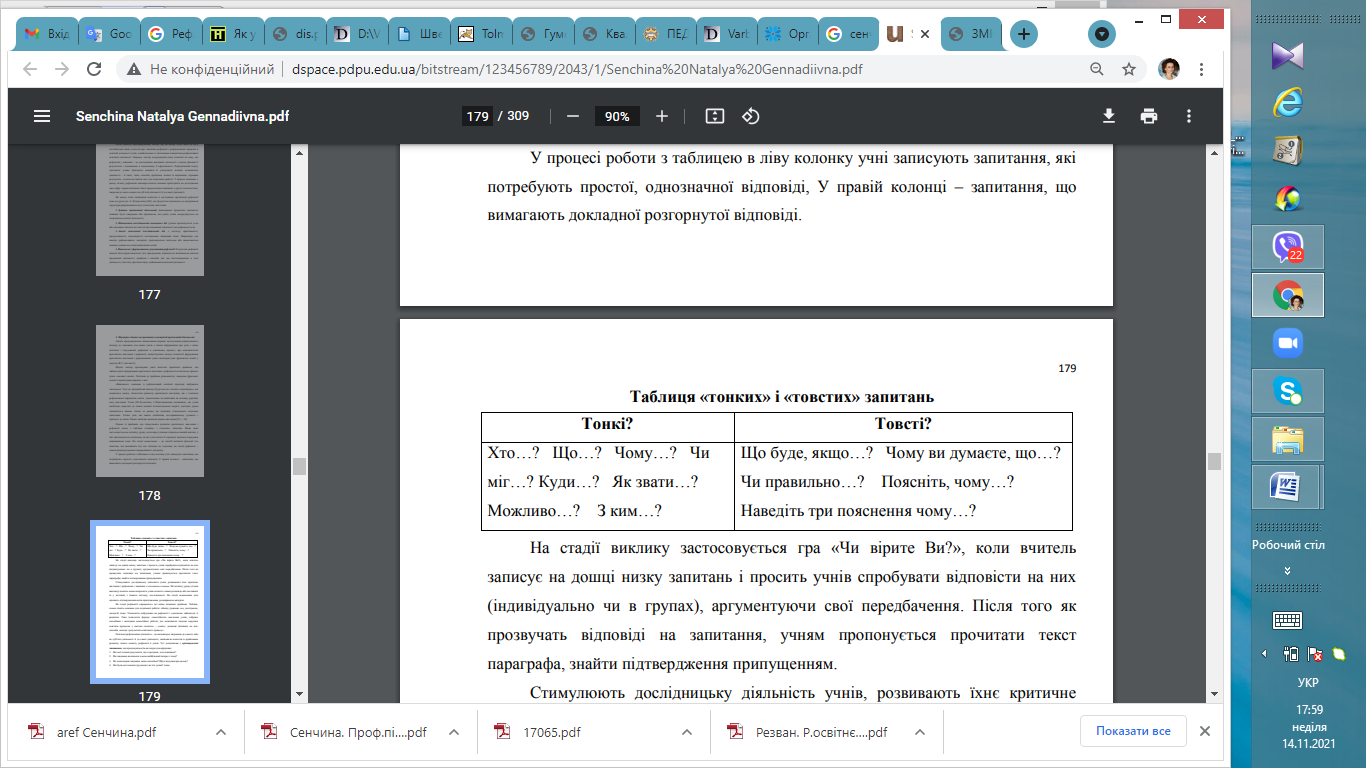


Рис 3.3. Схема рефлексивного кола (за Ф. Кортхагеном)

Одним із особливих методів, який використовувався в організації навчального процесу магістрів був *рефлепрактикум,* побудований на основі моделі проведення рефлексивного практикуму С. Ю. Семенова [ ]. та рефлексивного тренінгу І. В. Орлової [ ]. Основними його стадіями є: підготовка, осмислення, переоцінка та дія. Сутнісним змістом зазначеного методу є «проживання» різних ситуацій професійного характеру в ролі казкових (міфологічних) персонажів, введення цих персонажів у типові проблемні ситуації та їх аналіз з позиції декількох субʼєктів одночасно» [ ]. В результаті його проходження у студентів формувалась здатність бачити запропоновану проблему цілісно і у різноманітних її зв’язках з оточуючим світом, виникало бажання знаходити новий зміст у звичних повсякденних предметах та речах, обговорювати та осмислювати засади власних дій і знаходити нові нестандартні моделі вирішення запропонованих проблемних професійних ситуацій. Все це створювало сприятливі умови для розвитку креативності як особистісної риси-якості, здатності до перевтілення та ефективного рефлексування. Водночас проведення рефлепрактикуму сприяло посиленню в студентів прагнення до самоосвіти, підвищення якості знань та цілеспрямованого розвитку своїх креативних можливостей.

Важливим для майбутнього психолога-професіонала є вміння ставити сутнісно спрямовані запитання. Відхід від традиційного некритичного засвоєння готового матеріалу спричиняє і нові особливості в самостійному опрацюванні пропонованого навчального матеріалу, зокрема постановка рефлексивно зорієнтованих проблемних запитань і завдань. Розвитку зазначеного вміння сприяє метод «тонких і товстих запитань». У процесі роботи з матеріалом студенти виділяють і записують у таблицю два різні типи запитань: ті, котрі вимагають простої, однозначної відповіді (ліва частина таблиці) та ті, на котрі потрібно дати розгорнуту, докладно обґрунтовану відповідь (табл. 3.2).

*Таблиця 3.3*

**Таблиця аналізу «тонких» та «товстих» запитань**

Підсумковим етапом організації рефлексивної освітньої діяльності студентів-магістрів психологів стало проведення тренінгу розвитку рефлексивних вмінь. В основу тренінгу покладена система спеціальних процедур, завдань та вправ, котрі спрямовані на керований розвиток та стимуляцію у студентів рефлексії широкого діапазону: від загальноособистісних рефлексивних властивостей – до власне професійної рефлексії і далі – до здатності саморегуляції своїх рефлексивних процесів (мета-рефлексія). Механізм рефлексивного тренінгу заснований на ефекті активізації процесів самосвідомості та самовизначення майбутнього психолога через систему спеціально дібраних психологічних прийомів та процедур, які апелюють до його свідомості та спонукають вихід у рефлексивну позицію щодо себе та своєї діяльності.

В процесі тренінгових занять використовувався комплекс методів, спрямованих на розвиток рефлексивних вмінь майбутніх психологів (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Методи формування рефлексивних вмінь у студентів-магістрів спеціальності «Психологія» ( за Андрущенко)

Матеріали рефлексивного тренінгу представлені у додатку Е. Підсумком тренінгових занять стала сформована у студентів внутрішня готовність до усвідомленої та самостійної побудови, реалізації та коригування перспектив свого професійного та особистісного розвитку, розвиток рефлексивних вмінь і навичок. Проведені повторні зрізи визначення особливостей рефлексивної діяльності студентів показали істотні покращення показників рівня рефлексивності студентів-магістрів. Так, серед магістрів спеціальності «Психологія» зросла кількість студентів, в яких переважає внутрішня мотивація, та достатній рівень мотивації. Водночас, значно зменшилась кількість студентів із низьким її рівнем (рис. 3.5)

Рис. 3.5. Динаміка змін рівня мотивації у студентів-магістрів 1 року навчання спеціальності «Психологія» за методикою К. Замфір в модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності»

Подібні результати одержані і при визначенні рефлексивності мислення за тестовою методикою О. С. Анісімова. Результати повторного обстеження показали значне зростання рівня розвитку таких рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяльності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності. Вдвічі збільшилась кількість студентів із достатнім рівнем розвитку рефлексивності мислення (26,7% студентів, проти 13,3%), на 6,7 % зросла кількість студентів із достатнім рівнем (і досягла показника 66,7%), значно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (із 26, 7% на початку експерименту до 6,6%). Зазначені зміни є статистично значущими і засвідчують про значне зростання рівня рефлексивності мислення студентів-магістрів.

Зростання показників рефлексивності спостерігається і за результатами методики «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна (таблиця 3.4).

Таблиця 3.4

**Динаміка зміни показників рефлексивних здатностей студентів-магістрів І року навчання спеціальності «Психологія» (за методикою «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Шкали методики** | **Види рефлексивних здатностей** | **Показник на початку експерименту** | **Показник в кінці експерименту** |
| ІОД | рефлексія інформаційної основи діяльності | 13,0 | 17,2 |
| МЦД | рефлексія мотивації та цілепокладання діяльності | 21,7 | 28,4 |
| ПРЗД | рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності | 30,7 | 32,5 |
| ЗРД | загальний показник рефлексії діяльності | 65,4 | 78,1 |

Однак такі істотні покращення показників рефлексивності відбулися лише у студентів-магістрів спеціальності «Психологія» за умов створення особливого рефлексивно насиченого освітнього простору. У студентів бакалаврів зазначеної спеціальності, котрі навчались в умовах звичного навчального процесу зростання зазначених показників хоча й відбулося, але воно, порівняно незначне і не є статистично достовірним. Динаміку змін показників рефлексивності ми відстежували за методикою визначення вираженості рефлексивності А.С. Карпова - В. В. Пономарьової, котру проводили на усіх зазначених курсах. Порівняльний аналіз динаміки процесів рефлексивної діяльності студентів першого – п’ятого курсів представлено в табл. 3.5.

*Таблиця 3. 5*

**Рівень розвитку рефлексивності студентів спеціальності Психологія», одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової у листопаді 2020 року (вибірка 84 особи, у %)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Рік навчання | Показник рефлексивності (у %) | | | | | | | | | |
| Дуже низький | | Низький | | Середній | | Високий | | Дуже високий | |
|  | Грудень 2020 | Травень 2021 | Грудень 2020 | Травень 2021 | Грудень 2020 | Травень 2021 | Грудень 2020 | Травень 2021 | Грудень 2020 | Травень 2021 |
| І | 15,0 | 15,0 | 35,0 | 30 | 45,0 | 40 | 5,0 | 5,0 | - | - |
| ІІ | 11,7 | 11,7 | 41,2 | 35,3 | 41,2 | 47,1 | 5,9 | 5,9 | - | - |
| ІІІ | 11,7 | 11,7 | 23,5 | 17,6 | 53,0 | 58,9 | 5,9 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| ІV | 6,7 | - | 20,0 | 20,0 | 60,0 | 66,7 | 6,7 | 6,7 | 6,7 | 6,7 |
| V | 13,3 | - | 26,7 | 13,3 | 46,6 | 53,4 | 6,7 | 20,0 | 6,7 | 13,3 |

В результаті проведеної роботи було виявлено, що ефективність розвитку рефлексії залежить від умов рефлексивної діяльності учасників освітнього процесу. Основними факторами, які сприяють розвитку рефлексії є: оволодіння прийомами рефлексивної діяльності, наявність комфортного середовища навчання з паритетними відносинами та прагненням до командності, стремління до вивчення кращих взірців професійного досвіду, об'єднання особистісного та професійного компонентів діяльності в єдиний рефлексивний процес, прагнення до незалежності, самостійності.

**Висновки до розділу 3**

Рефлексивне середовище освітнього закладу передбачає систему умов, котрі сприятливо впливають на розвиток інтелектуальної, особистісної та смислової сфер студентів. До таких умов відносяться: організація інтеграції академічного процесу навчання із різними видами практик (ознайомчої, виробничої, науково-дослідної тощо); здійснення освітньої діяльності за індивідуальною освітньою програмою, розробка та впровадження індивідуального освітнього маршруту студента; наявність проблемної задачі чи ситуації, для вирішення якої потрібне оволодіння науковими знаннями та застосування навичок рефлексивної діяльності студента.

Результати діагностики показують, що існують певні закономірності у розвитку рефлексивних здібностей студентів, пов’язані як з віковими особливостями розвитку, так і з умовами навчання у закладі вищої освіти. Так, з віком студентів спостерігається деяке зростання загального показника рефлексивності, однак лише в половини студентів його розвиток сягає середніх значень. Високий рівень демонструють лише 12 % студентів-психологів (в основному студенти третього – п’ятого року навчання, значна кількість студентів (40 %) мають низький рівень розвитку даної якості.

За спеціально створених умов організації рефлексивної діяльності студентів значно зростає рівень розвитку таких їх рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяльності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності.

**ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ**

Рефлексія є однією з фундаментальних і гранично узагальнених категорій філософської та психологічної науки. Її сутнісний зміст полягає у позначенні процесу осмислення, переосмислення та перетворення суб'єктом змістів свідомості та форм свого досвіду, що відображають подвійність людського життя, напруженість проблемно-конфліктних ситуацій та породжують дієве ставлення особистості як цілісного «Я» до власної поведінки та здійснюваної діяльності

У своєму розвитку рефлексивна психологія пройшла наступні етапи: онтологічний (рефлексія як форма існування психологічного у вигляді данностей свідомості); гносеологічний (рефлексія як метод самоспостереження, початок психологічного пізнання); методологічний (рефлексія як модальність взаємодії категорій пізнання); аксіологічний (рефлексія як світоглядні почуття особистості, що виражають екзистенційно-етичні цінності її буття та свідомості). Останній етап фактично означує перехід від філософсько-інтелектуального до особистісно-психологічного розуміння рефлексії

В сучасному тлумаченні рефлексія – це складний теоретико-методологічний феномен, який не можна звести до якогось одного трактування. Аналіз наукової літератури дозволяє виділити три ключові аспекти: контексти рефлексії, схему рефлексії та структуру рефлексивної діяльності. Сутність рефлексії полягає у позначенні процесу осмислення, переосмислення та перетворення суб'єктом змістів свідомості та форм свого досвіду, що відображають подвійність людського життя, напруженість проблемно-конфліктних ситуацій і породжують дієве ставлення особистості як цілісного Я до власного спілкування, до спілкування з іншими, до здійснюваної діяльності

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури з метою осмислення основних категорій рефлексивного освітнього середовища в системі вищої освіти показав, що дана проблема не була предметом спеціального наукового дослідження. Різноманітність підходів до понять «середовище», «освітнє середовище», «рефлексивне середовище», «рефлексивне середовище системи вищої освіти» вказує на поєднання неоднозначних їх трактувань. А тому доцільним є побудова логічної лінії опису основних понять: середовище – освітнє середовище – рефлексивне середовище – рефлексивне освітнє середовище в системі вищої освіти.

Рефлексивне середовище *-* це певна система умов розвитку особистості, за якої вона одержує можливість самовивчення, а відтак і самокорекції своїх психологічних і соціально-професійних ресурсів. Рефлексивне освітнє середовище - це складова освітнього простору, котра є системою зовнішніх умов, які характеризують соціально-психологічне і предметне оточення суб'єкта, забезпечують його результативну рефлексивну діяльність і становлення відповідної якості особистості, а також її подальший розвиток. Ключовою функцією освітнього рефлексивного середовища є сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії.

Здатність до конструктивної рефлексії та рефлексивної діяльності найбільш ефективно розвивається в студентському віці. Виділяють чотири основні аспекти рефлексивних здібностей студентів: особистісний (вміння аналізувати свої вчинки, мотиви поведінки, особистісні характеристики); комунікативний (вміння аналізувати і розуміти мотиви поведінки інших людей, вплив їх досвіду, соціального статусу, особистісних особливостей на сферу взаємодії); інтелектуальний (оцінка, прогноз, ретроспективний і перспективний аналіз); кооперативний (самовизначення в ситуації спільної навчальної чи професійної діяльності, інтеграція в навчальний чи трудовий колектив). Розвиток рефлексивних здібностей студентів – важлива умова розвитку їх професійної компетентності як майбутніх фахівців, що впливає на життєве і професійне самовизначення учасників навчання і є вкрай важливим аспектом як в їх професійному становленні, так і в цілому в життєвому самовизначенні.

Формування професійної рефлексії тісно взаємопов'язано з процесом професійного самовизначення, оскільки саме рефлексивна оцінка своїх досягнень і труднощів в процесі навчання у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити і переосмислити одержувані знання, власні цінності і світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, що допомагає майбутньому фахівцю скорегувати свої уявлення про обрану професію і намітити шлях саморозвитку у форматі обраної життєвої траєкторії.

Для ефективного стимулювання розвитку рефлексивної діяльності студентів, необхідне створення особливого рефлексивно насиченого простору освітньої діяльності та відповідної системи психологічного супроводу професійного становлення студентів. Це, своєю чергою, вимагає від освітнього закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-дослідницької діяльності тощо.

Аналіз процесу формування рефлексивних умінь студентів-магістрів, які навчаються на соціально-гуманітарному факультеті Західноукраїнського національного університету дозволив виділити чотири аспекти рефлексивних здібностей студентів: інтелектуальний (здатність до самооцінки, ретроспективного, прогностичного та перспективного аналізу); особистісний (здатність здійснювати аналіз власних вчинків, мотивів своєї поведінки, неупереджено характеризувати особистісні якості); комунікативний (здатність до аналізу та розуміння рушійних сил,мотивів поведінки інших людей, враховувати особливості їхнього досвіду, соціального статусу, індивідуальних властивостей в процесі взаємодії); кооперативний (здатність до продуктивно-позитивного самовизначення у ситуації спільної освітньо-професійної діяльності, швидка і безпечна інтеграція у навчальний чи трудовий колектив).

Ключовим фактором впливу на формування рефлексивної діяльності студентів є наявність рефлексивного освітнього середовища навчального закладу, а тому організація рефлексивної діяльності студентів-магістрів спеціальності «Психологія» здійснювалася за допомогою використання різноманітних рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, рефлексивних практикумів та семінарів, проведення ОДІ (організаційно-ділових ігор), активного впровадження діалогових форм навчальної діяльності.

В процесі дослідження визначено наступні умови, котрі відіграють важливу роль у структурі рефлексивної діяльності студентів: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію і спрямовані на самоаналіз навчальних дій; використання інноваційних методів контролю навчання, таких як портфоліо, метод проектів та ін; фіксування студентами свого навчального просування (саморозвитку) після кожної навчальної одиниці (лекція, практичне заняття, тренінг, вивчення предметної дисципліни в цілому) у формі заповнення спеціальних таблиць, складання графіків, введення в них умовних позначень та їх аналіз; проведення спеціальних занять із розвитку навичок рефлексії.

Проведені зрізи визначення особливостей рефлексивної діяльності студентів показали істотні покращення показників рівня рефлексивності студентів магістрів спеціальності «Психологія»: зросла кількість студентів, в яких переважає внутрішня мотивація, та достатній рівень мотивації. Водночас, значно зменшилась кількість студентів із низьким її рівнем. Вдвічі збільшилась кількість студентів із достатнім рівнем розвитку рефлексивності мислення (26,7% студентів, проти 13,3%), на 6,7 % зросла кількість студентів із достатнім рівнем (і досягла показника 66,7%), значно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (із 26, 7% на початку експерименту до 6,6%). Зазначені зміни є статистично значущими і засвідчують про значне зростання рівня рефлексивності мислення студентів-магістрів.

В результаті проведеної роботи було виявлено, що ефективність розвитку рефлексії залежить від умов рефлексивної діяльності учасників освітнього процесу. Основними факторами, які сприяють розвитку рефлексії є: оволодіння прийомами рефлексивної діяльності, наявність комфортного середовища навчання з паритетними відносинами та прагненням до командності, стремління до вивчення кращих взірців професійного досвіду, об'єднання особистісного та професійного компонентів діяльності в єдиний рефлексивний процес, стимулювання незалежності та самостійності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абульханова К. А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20, № 6. С. 123–125.
2. Александрова О. В. Интеллектуальная образовательная технология формирования коммуникативной и рефлексивной компетентностей. *Психология обучения*. 2007. № 12. С. 111–121
3. Бадалова М. В. Профессиональная рефлексия практических психологов: опыт изучения. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 28–30.
4. *Бугерко Я.*Дослідження психологічних особливостей розвитку рефлексивності освітньої діяльності. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 67–92.
5. *Бугерко Я.* Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі. *Психологія і суспільство*. 2002. № 3-4. С. 142–159.
6. *Бугерко Я.М.* Потенціал як психодуховна даність особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 68-82.
7. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 6–7. С. 80–83.
8. Варламова Е. П. Степанов С. Ю.  Рефлексивная диагностика в системе образования. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 28– 43.
9. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету мені М. Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». 2013. Вип. 39. С. 59-65.
10. Генике Е.А.,Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (базовая модель). Москва : Бонфи, 2002. 239 с.
11. Гірняк А. Н. Психологія модульно-розвивальної взаємодії : монографія. Тернопіль : ВПЦ « Університетська думка». 2020. 326 с.
12. Григорьева М. В., Шамионов Р. М., Голубева Н. М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе. *Психологическая наука и образование.* 2017. № 5. С. 23–30.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монографія. М. : ИНТОР, 1996. 541 с.
14. Желанова В. Мотивація, смислова сфера та професійна суб’єктність майбутнього педагога у контексті їх рефлексивної детермінації / Компетентно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія; редкол. : Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О. Київ : Ун-т Б. Грінченка, 2015. С.272-291.
15. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 15–36.
16. Заир-Бек С.И*,.* Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М. : Просвещение, 2011. 223 с.
17. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие. М.: Академический проект, 2006. 336 с
18. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее діагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
19. Лепский В.Е. Рефлексивно-активные среды инноваионного развития. М.: Изд-во: «Когнито-Центр»,2010. 255 с.
20. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий. *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Т. 27, № 2. С. 50–68.
21. Марусинець М. М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 93-97.
22. Мирошник О. Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя. *Психологія і особистість*. 2018. №1 (13). С.149-160.
23. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
24. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания. *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 2. С. 52–66.
25. *Романова М.В.* Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 2. С. 381-401.
26. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы психологии*. 1986. № 4.С. 101-107.
27. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., Изд-во МГППУ. 2002. 272 с.
28. Саламатина Ю. В. Стратегия формирования эмпатийной культуры будущих учителей с учетом особенностей ее проявления и развития. *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 4. С. 197–213.
29. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С.35–42.
30. Сизикова Т. Э. Влияние полимодальности рефлексии на самоорганизацию личности *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 1. С. 57–75.
31. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в школьном воздасте. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 25-36.
32. Старовойтенко Е. Б., Кольцова В. А., Максимова Е. В. Неразрешенные противоречия личности в жизненном движении к зрелости. *Психологический журнал*. 2019. № 4. С. 15–31.
33. Старовойтенко Е. Б. Рефлексия личности в культуре . *Мир психологии*. 2007. № 4. С. 209–220.
34. Степанов C. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации : монография. М. : Наука, 2000. 174 с.
35. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов . *Психологическая наука и образование*. 2017.– № 3. С. 53–62.
36. Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения. *// Психологическая наука и образование.*  2018. № 6. С. 97–106.
37. Умняшова *Умняшова И.Б.* Условия развития рефлексивных способностей как ресурс развития самоопределения студентов психолого-педагогических спеціальностей. *Вестник практической психологии образования*. 2020. Том 17. № 4. C. 120–129.
38. *Федосеева Т.Е., Иванова И.А., Куликова Т.А.* Развитие рефлексивных способностей учащихся как фактора их самоопределения [Электронный ресурс] *Современные научные исследования и инновации.* 2016. № 12. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/12/76357 .
39. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии / Н.П.Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. C.244-245.
40. Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Тернопіль : Астон, 2007. 385 с.
41. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль, 2017. 508 с.
42. Фурман А.В. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т. 9, № 4. с. 24– 37.
43. Фурман А. В. Теоретична концепція інноваційного програмно-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. № 3. С. 123–156.
44. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як мета система. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3. С. 105–144; 2002. № 3–4. С. 20–58.
45. Фурман А. В. Модульно–розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017. №1. С.34 – 49.
46. Шадриков В. Д., Кургинян С. С. Парциальность рефлексии деятельности . *Акмеология*. 2015. № 2 – С. 68–83.
47. Шаров А .С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы. *Рефлексивные процессы и управление.* 2005. Т. 5, № 1. С. 71–92.
48. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и деятельность. *Рефлексивные процессы и управление*. 2006. Т. 6, № 2. С. 54–83.
49. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2000. 20 с.
50. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию М.: Смысл, 2001. 365 с.
51. Arunanthy S., Walsh B., Ha M., Garside L. Through the looking glass: preserving humanity through reflection. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 2020. Vol. 56 (S2). P. 14–14
52. Rominger C., Reitinger J., Seyfried C., Schneckenleitner E., Fink A. The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. *Mind, Brain, and Education*. 2017. Vol. 11 (2). P. 54–63.
53. Breugst N., Preller R., Patzelt H., Shepherd D. Information reliability and team reflection as contingencies of the relationship between information elaboration and team decision quality *Journal of Organizational Behavior*. 2018. Vol. 39 (10). P. 1314–1329.
54. Meier L., Cho E., Dumani S. The effect of positive work reflection during leisure time on affective well‐being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*. 2016. Vol. 37 (2). P. 255–278.
55. Juanchich M., Sirota M., Bonnefon J‐F. Anxiety‐induced miscalculations, more than differential inhibition of intuition, explain the gender gap in cognitive reflection. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2020. Р. 125-132.
56. Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. Bounded decision‐making, teachers’ reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*. 2019. Vol. 45 (5). P. 1072–1087.