

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Тернопільський національний економічний університет
Юридичний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

АНТОШКІВ Анастасія Василівна

Соціально-психологічні умови розвитку особистісної рефлексії у студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери / Socio-psychological conditions of personal reflection development in students as future specialists of social sphere

спеціальність 231 – Соціальна робота
освітньо-професійна програма – Соціальна робота

Випускна кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
СРМ-21
А.В. Антошків

Науковий керівник:
к.пс.н., доцент Я.М. Бугерко

Випускну кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«___» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ А.В. Фурман

ТЕРНОПІЛЬ-2019

АНОТАЦІЯ

Антошків А.В. Соціально-психологічні умови розвитку особистісної рефлексії у студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери. – Рукопис.

Дослідження на здобуття ступеня «магістр» за спеціальністю «Соціальна робота», освітньо-професійна програма підготовки магістра – Тернопільський національний економічний університет, Тернопіль, 2019.

У роботі розкрито засадничі умови створення рефлексивно-співтворчого середовища у вищому освітньому закладі, котре дозволяє реалізувати фундаментальну здатність викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення; визначено основні принципи рефлексивної організації освітнього процесу; уточнено і поглиблено уявлення про два споріднених психологічних поняття – «рефлексію» та «рефлексивність», підібрано комплекс методичних засобів, які включають анкетування, проєктивні техніки, тестування та спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості.

ANNOTATION

Antoshkov A.V. Socio-psychological conditions of personal reflection development in students as future specialists of social sphere. – Manuscript.

Research for the Master's Degree in the specialty Social Work, educational and professional master's program. Ternopil National Economic University, Ternopil, 2019.

The paper describes the basic conditions for creating a reflective and co-creative environment in a higher education institution, which allows realizing the fundamental ability of the teacher and the student to self-development through the reflexive capacity for self-determination; the basic principles of reflexive organization of the educational process are defined; the concept of two related psychological concepts - "reflection" and "reflexivity", has been clarified and deepened; a set of methodical tools are selected, which include questioning, projective techniques, testing and aimed at the development of the reflective activity of the individual.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ	7
1.1. Рефлексивність особистості як проблема психологічного пізнання.....	7
1.2. Особливості особистісної рефлексії в різних контекстах і концепціях розвитку людини	11
1.3. Психодинаміка розвитку особистісної рефлексії в онтогенезі	15
Висновки до розділу 1	22
РОЗДІЛ 2. ДИНАМІКА ЗМІСТОВНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ	23
2.1. Психологічні особливості юнацького віку в оптиці рефлексивних здатностей особистості	23
2.2. Вплив соціально-культурного простору закладу вищої освіти на активізацію рефлексивних здатностей студентів	34
Висновки до розділу 2	42
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	43
3.1. Мета, завдання та діагностичні методи емпіричного дослідження особистісної рефлексії студентів	43
3.2. Психологічний аналіз умов становлення і розвитку особистісної рефлексії у студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери (за результатами емпіричного дослідження)	53
Висновки до розділу 3	65
ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	72
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Стрімкі соціально-економічні зміни нашого суспільства, трансформація цінностей та орієнтирів започаткували нові виміри психічної культури особистості. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслюється важливість формування у молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Тому актуальною постає потреба розвитку рефлексивно-творчого потенціалу особистості, культивування рефлексії як постійно діючої системи самоорганізації внутрішньої активності людини, розвиток її рефлексивних здібностей.

Стан наукової розробки теми. В сучасній психологічній науці спостерігається інтенсивне зростання досліджень проблем рефлексивності, поглиблений аналіз її теоретичних засад та методів експериментування. Фундаментальність даної проблеми засвідчує те, що без аналізу рефлексивних процесів неможливе достатньо повне розуміння таких основоположних феноменів людської психіки, як довільність, самосвідомість, мислення, творчість. Власне, і сама психологія об'єктивно можлива лише на основі відповідної здатності – рефлексивної властивості, яка дає змогу диференціювати психічне, конституювати його як предмет пізнання.

Значний внесок у теоретичний аналіз проблеми – диференціацію та конкретизацію предмета рефлексії – зробили такі вчені, як Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн, В.Роменець, В. Столін, П. Чамата. Гносеологічні характеристики рефлексії та їх вираження у мисленневих і пізнавальних процесах розкрито у працях Г. Антипова, О. Огурцова, В. Зарецького С. Степанова, І. Семенова. Питання інтелектуальної та особистісної рефлексії розроблялись у дослідженнях В. Давидова, Г. Голіцина, Б. Ельконіна та інших.

В останні роки збільшилась кількість досліджень, у яких рефлексія виступає не лише як суттєвий компонент будь-якого іншого процесу, а й як предмет спеціального психологічного вивчення. Такими є дослідження І. Котик

механізмів рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини, вивчення М. Варбан ролі рефлексії у професійному становленні майбутнього фахівця, розробка Т. Комар взаємозв'язку розвитку рефлексії та соціалізації дітей та молоді, обґрунтування І. Пономаренко методологічних засад діагностики та корекції відхиленої поведінки у підлітків з низьким рівнем розвитку рефлексивності, визначення Н. Пеньковською особливостей становлення рефлексії у шкільному віці, аналіз Н. Дєвою рефлексивних механізмів переживання кризи та зміни ціннісно-сислової сфери особистості та ін. При цьому варто зазначити, що залежно від галузі, в якій проводилися психологічні дослідження, підкреслюється той чи інший аспект або ракурс розгляду рефлексії. Слід врахувати і те, що рефлексія характеризується досить вираженою невизначеністю свого понятійного статусу і місця у системі психологічних категорій і понять. Вона здебільшого розглядається з позицій різних базових психологічних категорій, однак сама недостатньо чітко осмислена стосовно своєї якісної змістової визначеності та значеннєвої специфіки. Така «понятійна невизначеність» - явний індикатор проблемності уявлень про сам предмет, свідчення його недостатнього категоріального і концептного опрацювання.

Мета дослідження: виявлення і слідування основним закономірностям становлення особистісної рефлексії в юнацькому віці.

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

- 1) дослідити особливості розгляду особистісної рефлексії в різних контекстах і концепціях розвитку людини;
- 2) розглянути особливості формування рефлексивних здатностей в соціокультурному просторі вищого закладу освіти;
- 3) емпірично вивчити умови становлення і розвитку особистісної рефлексії у студентів – майбутніх працівників соціальної сфери.

Об'єктом вивчення є особистість юнацького віку на етапі її професійного становлення.

Предмет дослідження становить соціально-психологічні умови та особливості розгортання процесів особистісної рефлексії в юнацькому віці.

Гіпотеза дослідження. Створення особливого рефлексивного середовища у вищому навчальному закладі сприяє розвитку особистісної рефлексії студентів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування *теоретичних методів* – аналізу, порівняння, абстрагування, систематизації, підпорядкованих завданню теоретичного вивчення рефлексії та *емпіричних методів* – спостереження, опитування, бесіди, тестування. До *діагностичного* комплексу увійшли: опитувальник визначення індивідуального вияву рівня рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, метод особистісних конструктів, модифікований у тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко, метод сфокусованого інтерв'ю Н. О. Дєєвої, комплекс методичних засобів, які включали анкетування, проєктивні техніки, тестування та були спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що у роботі *вперше* теоретично визначено засадничі умови створення рефлексивно-співтворчого середовища у вищому освітньому закладі задля реалізації фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення; визначено основні принципи рефлексивної організації освітнього процесу. *Уточнено і поглиблено* уявлення про два споріднених психологічних поняття – «рефлексію» та «рефлексивність».

Практичне значення одержаних результатів зумовлюється тим, що, підібрано комплекс методичних засобів, які включають анкетування, проєктивні техніки, тестування та спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості, а також отримано сукупність результатів емпіричної частини роботи, яка вказує на можливість використання одержаних результатів у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, теоретичні висновки та емпіричні узагальнення висвітлювалися на міжнародних науково-практичних конференціях «La science et la technologie a l'ère de papiers scientifiques "LOGOS"» (3 березня 2019 р., Bordeaux), «Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму» (19-20 квітня 2019 р., Кам'янець-Подільський). За результатами дослідження опубліковано тези «Онтологія рефлексивно-творчого буття людини» та «Соціально-психологічні умови розвитку рефлексивності студентів ВЗО».

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 67 наукових праць українських і зарубіжних авторів та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Рефлексивність особистості як проблема психологічного пізнання

В сучасній психологічній літературі рефлексивні процеси стали предметом різностороннього філософського, психологічного та спеціально-наукового вивчення. Поняття рефлексії активно використовується для організації і проведення міждисциплінарних досліджень, при розробці засобів вивчення системних об'єктів проектування колективної мислєдіяльності, для вияву механізмів соціальної і культурної інтеграції. Межі застосування зазначеної категорії розширилися до загальнонаукового використання, де вона є пояснювальним принципом соціогуманітарних наук.

На сьогодні вивчення рефлексії відбувається в царині гуманітарних дисциплін (філософії, психології та ін.) і пов'язано з методологією науки. Визначення рефлексії здійснюється в подвійному ототожненні: по-перше, із усвідомленням; по-друге – із методологією, яка виступає як рефлексія. Окрім того, рефлексія є загальноприйнятою і як поняття, і як категорія. Таким чином висновуємо, що термін „рефлексія” переходить вузькодисциплінарні межі і набуває значної методологічної вагомості.

В енциклопедіях дано визначення рефлексії у широкому розумінні як форми теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх дій та їх законів; як діяльність самопізнання, як осмислення з допомогою вивчення і порівняння; у вузькому розумінні – як «новий поворот духу після здійснення пізнавального акту до Я і його мікрокосму, завдяки чому уможлиблюється присвоєння пізнання або як звернення назад, принцип людського мислення, критичний аналіз змісту і методів пізнання» [51, с. 579]. Рефлексія присутня як специфічна риса людини, яка дозволяє їй виділитися з умов її життєдіяльності.

Водночас, вона – один з механізмів самовизначення особистості та важлива умова буття людини у статусі *causa sui* (причини себе).

Проблематика рефлексії вивчалась в різних сферах знання. При тім варто відзначити, що уявлення про рефлексію, які складаються в філософії та психології не завжди адекватні дійсно науковій рефлексії, а тому доцільно проаналізувати як рефлексивна діяльність розуміється, та здійснюється в науці (див. додаток А).

Вперше проблема рефлексії одержала вираження в принципах Сократа: «Я знаю, що я нічого не знаю» і «Пізнай себе». Однак слід зазначити, що Сократ вперше явно її формулює. Що ж стосується рефлексивної діяльності людини, яка пов'язана з постановкою і розв'язанням світоглядних проблем, то вона виникла значно раніше. І пов'язана із зміною міфологічного світогляду та переходом до перших філософських уявлень про світ. В той час рефлексія виконувала такі функції, як критична оцінка попередніх уявлень і постановка важливих наукових проблем. Пізніше ці функції ускладнюються і виникає нова – методологічна функція. Аналіз поглядів Геракліта і Парменіда показує, що вже в той час філософія включала рефлексію, яка сприяла постановці світоглядних проблем, критичній оцінці їх вирішення, усвідомлення різних методологічних труднощів, які виникають.

В середньовічній філософії рефлексія розвивається в формі коментаторства стосовно вже наявних концепцій та проявляється у полеміці до їх альтернативних інтерпретацій. Основне коло проблем, які в даний час пов'язують з поняттям рефлексії, зародилось в Новий час завдяки полеміці Лейбніца та Локка, а також через міркування Канта, котрі були стимульовані їх суперечкою. У Канта поняття рефлексії набуває тієї гносеологічної і методологічної форми, в якій воно зараз і представлено.

У ХХ столітті відбулося переосмислення напрямків розвитку європейської науки і культури, пошук їх нових орієнтирів, переоцінка цінностей, що своєю чергою, стимулювало розвиток світоглядної, політичної, літературної, художньої і науково-філософської рефлексії [37, с. 116].

Таким чином, можна підсумувати, що рефлексивна діяльність у форматі філософії здійснюється у таких напрямках: по-перше, стосовно філософії як форми суспільної свідомості (постановка різних світоглядних і методологічних проблем та оцінювання їх способів вирішення); по-друге, стосовно свідомості певного філософа (як самосвідомість).

Відмітимо той факт, що як певна психічна діяльність *рефлексія* – це окрема акція, яка спрямована на усвідомлення своїх дій людиною. Поняття про *рефлексивність* є відносно новим полем предметних уявлень у психології, а тому його зміст на сьогодні не достатньо конкретизовано. Співвідношення між рефлексією та рефлексивністю довгий час не було предметом спеціального теоретичного аналізу. Тому досить часто виникає ситуація, коли терміни “рефлексія” та “рефлексивність” використовуються авторами як синоніми, вважається, що вони позначають одну й ту ж саму ділянку психічної реальності.

Чітке аналітичне визначення рефлексивності належить психологу А.В. Карпову. Він вказує: «*рефлексивність* – системна психічна властивість, яка є інтегрованим симптомокомплексом більш простих психічних властивостей, характеризується власною динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та розташуванням у підсистемі здібностей» [20, с. 56—57]. Таким чином, рефлексивність – властивість, а рефлексія – процес. У такому випадку, рефлексивність є узагальненою рефлексією, умовою її уможливлення для суб'єкта, здатністю до рефлексування. Іншими словами, визначення Карпова дає змогу виокремити основні ознаки рефлексивності – *системність* та *інтегрованість*. Тоді рефлексія – це конкретний прояв рефлексивності як психічного процесу. Якщо рефлексія завжди спрямована на предмет, то рефлексивність є більш узагальненою інтегральною рисою, котрій властива *континуальність*, *дискретність*, *парціальність*. Рефлексивність є загальнолюдською здатністю, але у різних особистостей вона має різну міру вираженості. Звідси висновок: якщо рефлексія – процес самопізнання, то

рефлексивність – сама можливість існування цього процесу, здатність системи спрямовувати власну активність на саму себе.

А. В. Карпов [20] вважає, що рефлексія як інтегральна психічна реальність існує у трьох модусах: процесу, стану та властивості особистості, а тому рефлексивність повинна бути охарактеризована як якісно особлива властивість індивіда. Таке розуміння рефлексивності дозволило ньому дослідникові констатувати таку її властивість як квантифікативність та розробити одну з кращих методик її визначення. Доцільність такого розуміння рефлексивності була підтверджена працями його учнів. Так, С. В. Волканевський досліджував рефлексивність як детермінанту психічного вигорання, а М.В. Потьомкін – її вплив на регуляцію професійної діяльності, виходячи саме з даного розуміння рефлексивності особистості.

Інший дослідник – Д.О. Леонтьєв [30] розробив диференційований підхід до визначення рефлексивності. Так, зокрема, він виокремлює три її форми:

- інтроспекція (аналог «самокопання», пов'язаного із зосередженістю на власному стані);
- системна рефлексія – само дистанціювання та погляд на себе ніби зі сторони, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта;
- квазірефлексія, яка спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана із відривом від актуальної ситуації буття у світі.

Такий підхід дозволяє розділити конструктивні та деструктивні впливи рефлексивності на життєдіяльність особистості.

Оригінальне дослідження рефлексії як складного поліаспектного психічного явища здійснено під керівництвом А.В. Фурмана Ярославом Бугерко [див. 6]. Зокрема, предметно вивчаючи психологічні особливості перебігу рефлексивних процесів у цілісному модульно-розвивальному освітньому циклі, вона довела, що їх розгортання в учасників організованого навчання можливе за умови створення відповідного інноваційно-рефлексивного середовища, яке є важливим чинником вливу на процеси особистісного

розвитку школяра. Активний перебіг різновидів рефлексії в названому освітньому циклі відповідає певним періодам: інтелектуальна рефлексія найбільш інтенсивно розвивається на інформаційно-пізнавальному періоді, особистісна починає формуватись на нормативно-регуляційному, смислова одержує найбільший розвиток на ціннісно-рефлексивному періоді модульно-розвивального навчання [4].

На основі аналізу властивостей рефлексивності, зокрема таких як інтегрованість та узагальненість, стає зрозумілим, що вона ніколи не співвідноситься з конкретним змістом рефлексії, тобто з окремими упредметненнями, а її змістове наповнення становить вся особистість як цілісність, як «система систем» (Г.С. Костюк). Звідси *рефлексивність особистості* – це її здатність до спрямування власної діяльності на саму себе, на власні особливості стосовно уможливлення самоконструювання, саморозвитку, самоспричинення, хоча її розгортання може мати не лише конструктивний, а й деструктивний характер. Таким чином, рефлексивність, на відміну від динамічності, дискретності та спрямованості рефлексії, характеризується інтегрованістю, системністю та континуальністю. Вона є узагальненою можливістю рефлексії та, на відміну від неї, співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а із метасистемною цілісністю особистості. Як інтегральна властивість вона домагається спрямування власної активності особи на саму себе [17].

1.2. Особливості особистісної рефлексії в різних контекстах і концепціях розвитку людини

Наскрізний характер, властивості інтегрованості та системності рефлексивності, вказують на різноманіття її проявів. Вона знаходить своє відображення у форматі функціонування усіх відповідних психічних явищ, що дозволяє класифікувати її вияви залежно від класифікаційних підходів

до тлумачення психіки. Розглянемо ці основні контексти і концепції.

Найпростішою класифікацією психічних явищ є їх розподіл на пізнавальні, емоційні, мотиваційні та регуляційні. Звідси очевидно, що рефлексивність може знаходити власне вираження у пізнавальній (наприклад, особистість здатна усвідомлювати те, яким чином вона запам'ятовує щось, а потім ця інформація також стає предметом запам'ятовування), емоційній (уможливорює самоставлення особистості, а також усвідомлення її етапів, настроїв і т. ін.), мотиваційній (актуалізує потреби, мотиви, цілі, установки тощо) і регуляційній сферах (забезпечує усвідомлення наміру, контроль за виконанням дії, надає сенсу вольовому зусиллю та ін.).

Іншою загальноприйнятою класифікацією психічного є його розділення на зовнішні процеси (поведінка) і внутрішній світ. Відповідно, змістом рефлексивності можуть бути або дії і вчинки суб'єкта, або внутрішній світ, що вказує на наявність її інтроспективних та екстраспективних проявів.

Традиційним є також розмежування психічного на несвідомі та свідомі явища. Рефлексивність стосується не лише свідомих процесів, а й несвідомих, забезпечуючи їх усвідомлення та регуляцію.

Наступний підхід полягає в розгляді психічних процесів на індивідуальному та груповому (колективному) рівнях. А це означає, що рефлексивність може бути властивістю групи, яка усвідомлює власну динаміку, чи навіть цілої соціальної формації. Е. Гідденс [67] вважає, що рефлексивність отримує найбільшого значення у пізньому модерні, забезпечуючи трансформацію ідентичності особистості, хоча вперше вона виникає у період античності як засіб колективного самопізнання та умова філософування.

За місцем у структурі діяльності розрізняють окрему рефлексивну діяльність (розгорнуту, етапну, яка відбувається окремо від іншої або паралельно їй) та рефлексивні операції (долучені до структури іншої діяль-

ності, згорнуті, автоматизовані, неусвідомлені або малоусвідомлені). Вивчення рефлексивних операцій ускладнюється тим, що вимагає спеціальних засобів їх експлікації, виокремлення із загального часопростору діяльності.

За змістом, на який спрямовується рефлексивність, виділяють: а) на фіксацію факту труднощі (вона є, виокремлена); б) на аналіз її причин (чому, з якої причини виникла трудність; в) на пошук способів її здолання (зазначений вид тісно переплітається з особистісною креативністю, оскільки остання уможливорює відшукування нових та ефективних способів розв'язання проблеми); г) на перебіг процесу переборення проблемності.

За ступенем вираженості поділяється: а) адекватна (достатня для успішного виконання діяльності, подолання перешкод); б) знижена (недостатня для зліквідування проблем); в) підвищена (так звана гіперрефлексивність), що виходить за межі вираженості, потрібної для успішного виконання діяльності, перетворюється на перешкоду у її протіканні. Вочевидь така форма рефлексивності споріднена із захисними механізмами психіки, зокрема із раціоналізацією.

За формою реалізації: а) самотійна – виконується людиною одноосібно; б) з допомогою іншого суб'єкта (викладача, психотерапевта, друга, опонента).

За часом, на який спрямовується: а) на минуле (які помилки були допущені у минулій діяльності, як вона вибудовувалася); б) на теперішнє (як реалізується діяльність зараз); в) на майбутнє (як організовуватиметься життя та діяльність у майбутньому); г) на невизначений час (без прив'язки до конкретного часового періоду, але з можливістю потенціального використання у кожному з них, себто у всіх випадках життя та актах діяльності). Остання форма рефлексивності, певно, є найвищою, оскільки функціонує позаситуативно, оперуючи вищими смислами та цілісною часовою організацією особистості.

За співвідношенням із потребами особистості: а) вимушена, нав'язана (екстернальна) рефлексивність, коли суб'єкт виконує рефлексивні дії, але не за власним бажанням, а за необхідністю, тобто за внутрішніх умов несформованості потреби у рефлексії; б) суб'єкт виконує рефлексивну діяльність заради неї самої, вона йому подобається і приносить задоволення; тоді особистість має потребу у рефлексії (саморозумінні, самопізнанні і т. ін.). Таку форму слушно означити як інфернальну чи ініціативну рефлексивність.

За ступенем узагальненості змісту, на який спрямовується: а) на конкретний зміст, скажімо, окремі акти діяльності, події життя (наприклад, особистість рефлексує правильність свого поведження з конкретною людиною; б) на об'єкти загального змісту (рефлексія життєвого шляху як цілісності), коли особистість рефлексує як їй взагалі слід поводитись із людьми у діловому та неформальному повсякденні.

Виходячи з широкого розмаїття феноменологічного прояву рефлексивності особистості, такі дослідники як Є. Заїка, О. Зімовін приходять до висновку, що рефлексивність – це не тільки і не стільки кількісна, суто метрична характеристика (що вимірюється за шкалою від мінімуму до максимуму), скільки деяка багатовекторна функціональна структура, яка адекватно описується не одним-єдиним показником, а їх повноцінним профілем. Так, в однієї людини одні види рефлексивності природно виражені дуже яскраво, а в іншої – майже відсутні, проте ще в іншої – навпаки, наявні гармонійно. Отже, саме профіль, що охоплює цілу гаму різних якісних проявів рефлексивності (передовсім видів), тільки й може адекватно відобразити її цілісно як інтегральну психологічну характеристику.

До того ж, зважаючи на дуже широке розмаїття виявів рефлексивності, з метою більш детального і глибокого її аналізу, на думку вказаних дослідників, доречно виокремити деяку елементарну “одиницю” її прояву (у значенні “психологічних одиниць”, за Л.С. Виготським). Такою одиницею при аналізі окремого акту рефлексії може бути фіксація деякої суперечності у процесі здійснення діяльності, котра і є тією рушійною силою, яка породжує до життя

сам цей процесний акт. Останній спрямований на фіксацію внутрішньої проблемної ситуації і на з'ясування її сторін та засобів виходу з неї (А.В. Фурман [52]). Породжуючись спочатку і “відшліфовуючись” саме у таких – особистісно проблемогенних – ситуаціях, рефлексія “набирає силових обертів” і згодом може бути спрямована на будь-який інший зміст (а не тільки власне на суперечність). Що ж стосується “вихідної клітинки” такого психічного явища, як *рефлексивність особистості*, то її слід шукати також у протиріччях, але не в будь-яких, а у тих, які органічно пов'язані із процесом саморозвитку (саморуку, самоздійснення, самотворення, самоконструювання) людини як особистості.

Загалом рефлексія передбачає самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з настановами довкілля. В її основі лежать такі базові процеси психіки як центрація і децентрація, проекція, когнітивна емпатія тощо. У результаті співвіднесення власних почуттів і переживань з домаганнями інших, аналізу і розуміння своєї поведінки, особистість більш адекватно оцінює власні діяння. Тому децентрація уваги з потреб власного Я на потреби та інтереси довкілля є важливим чинником *соціалізації* особистості. Така рефлексія розкриває способи бачення світу, є світоглядним, ідеологічним орієнтиром, відіграє вагомую спонукальну роль у життєтворчості людини [55].

1.3. Психодинаміка розвитку особистісної рефлексії в онтогенезі

Особистісна рефлексія – це не тільки знання особистості про себе і про свою діяльність, а й уявлення про те, як вона і її діяльність сприймаються іншими. Завдяки рефлексивності людина стає здатною аналізувати психічне в самій його сутності. А тому специфічне життя Я, життя свідомості людини не тільки поверхнево споглядається, а й визначається відповідно до своїх власних суттєвих складових на всіх рівнях.

Процес розгортання рефлексивності, як показали сучасні дослідження [6; 20; 27; 43; 59] відбувається поетапно і передбачає: 1) наповнення свідомості людини новими смислами шляхом мисленнєвого осягнення її наявного ментального досвіду; 2) вихід у метаплан діяльності, творчу самоактуалізацію і самореалізацію прагнення до вільного творення продуктивної свободи, краси, гармонії; 3) усвідомлення власної культурної самобутності, вияв універсального потенціалу особи та 4) рефлексію на перспективу власного життя (осмислення сенсу життя, уявлення про своє місце в ньому, культивування саморозвивальної системи цінностей). (рис. 1.1.)

Здатність до рефлексивності робить можливим для людини вирішити центральне протиріччя – між поглинутою (безпосередньою) і трансцендуючою свідомістю. За визначенням В.І.Слободчикова, становлення рефлексивності в онтогенезі йде двома принципово різними шляхами: цілеспрямовано формується *зовнішня* (раціонально-розмірковуюча), інтелектуальна рефлексія, яка перетворює наявні умови буття у форму знань (від часткових уявлень до систем понять); та стихійно складається *внутрішня* (координуюча), особистісна, ціннісно-смилова рефлексія. Тому реально постає потреба у забезпеченні цілеспрямованого розвитку рефлексії, що дозволяє забезпечити цілісність свідомості, автентичність Я та іманентність особистості світу у всіх його вимірах – моральних, естетичних і науково-теоретичних.

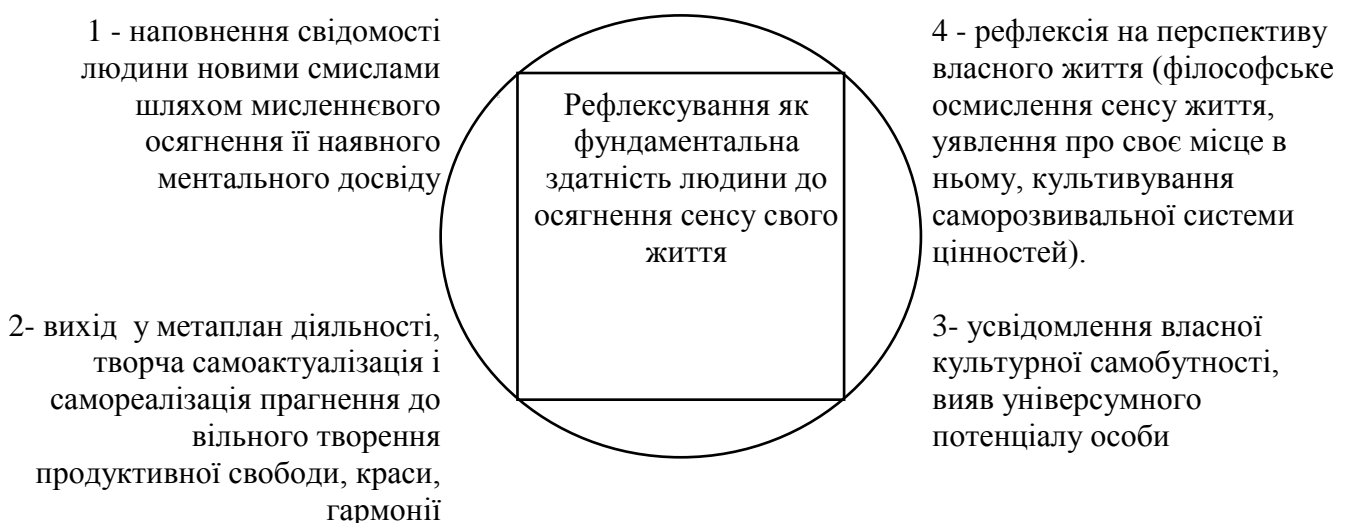


Рис. 1.1. Онтологія рефлексивно-творчого буття людини.

Важлива умова розвитку особистості – вміння *переосмислити* досвід своєї діяльності. Нерідко буває, що власний досвід людини може створювати навіть певні перешкоди розвитку її внутрішнього потенціалу. Певні схеми мислення і зразки поведінки, які були засвоєні, мають здатність відтворюватись, а тому виникає певна скованість людини вже освоєним способом, або механічне використання вже наявного знання. Вийти з такої ситуації, можна, якщо піднятися над своїм знанням, фактично перетворити його на об'єкт свого розгляду та рефлексії. Коли людина усвідомлює зміст і способи здійснення своїх дій, то вона у ставленні до них стає вільною, а тому може змінювати, вдосконалювати, переосмислювати і перетворювати власний досвід життєдіяльності. Тобто, відбувається певний вихід у *метаклан діяльності*, у «план тих принципів, що лежать ніби над нею і разом з тим, котрі регулюють її протікання чи на яких вона будується» [43, с.36]. Це, водночас, передбачає зайняття зовнішньої позиції у погляді на себе, вміння усвідомити норми, категорії мислення, експлікувати еталони оцінки і контролю дій, виділяти орієнтири духовного пошуку сенсових станів. Тому ця позиція дозволяє "реорганізувати" наявний досвід і змістовно забезпечити рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієве перетворення найближчого довкілля. В результаті у людини виникає відчуття наповненості новими смислами, а зміст минулого досвіду (в т.ч. і невідрефлексованого, емоційно негативного) виявляється важливою передумовою можливості актуально осягати смисли життя [47, с.100]. Культивування у собі саморозвивальної системи цінностей, коли відбувається саморух смислів та їх самопородження, підносить особу до вершин унікальної самості та психокультурної самобутності. Людина наближається до тієї межі самоактуалізації, яка для неї є гранично можливою у конкретній ситуації, а відтак, має можливість самостійно вибирати ціннісну систему координат свого життя і відносно неї вибудовувати свою життєву траєкторію [56, с.33].

Рефлексивність як властивість наявна на всіх рівнях функціонування психічної реальності, вона визначає спосіб життєдіяльності людини, її

соціальну ідентичність, можливості саморегуляції, процеси навчання, розвитку, забезпечує сталість, розвиток і самоорганізацію. Інтегрованість та системність рефлексивності закономірно ускладнюють її психологічну характеристику. Тому розглянемо її розвиток на всіх відомих на сьогодні рівнях організації психічної реальності.

Першим є рівень життєдіяльності суб'єкта. За С. Л. Рубінштейном [40], спочатку людина існує “всередині життя”, встановлюючи відношення до його окремих явищ, хоча й не до життя в цілому: будучи нездатною вийти за його межі, вона веде життя, що можна порівняти з природним процесом. У цьому разі рефлексивність дозволяє особі перервати ланцюг зумовленості явищами свого життєвого світу і зайняти позицію стосовно соціального повсякдення. Тому саме виникнення рефлексивності є вирішальним, поворотним моментом, який дає людині змогу свідомо організовувати власне життя, перейти від зовнішньої детермінації життєдіяльності до внутрішнього само спричинення

Наступний рівень – задіяння особи у соціальні стосунки. Англійський соціолог Е. Гідденс [67] аналізує трансформацію ідентичності особистості в сучасних умовах і приходять до висновку, що її можна зрозуміти тільки в термінах конструювання Я, самості як рефлексивного проекту. Останній означає, що індивід повинен обирати свою ідентичність серед різних стратегій і виборів, які пропонуються абстрактними системами. Рефлексивно привласнене знання приводить до якісної зміни внутрішньоособистісних психологічних процесів і, в результаті цього, творить індивідуальне Я як рефлексивний проект. Якщо в традиційному суспільстві особистісна самоідентичність складалася з набору психовікових характеристик, котрі послідовно змінювали одна одну, що володіли чіткими соціальними «мітками» (на кшталт ініціації), то сучасна людина змушена використовувати всі образи свого Я, раніше створені, як елементи, які конституюють самоідентичність в мінливому, «контрфактичному» соціальному контексті. Я як рефлексивний проект – це «здійснення цілісного, біографічного оповідання, яке постійно коректується в поліваріантному контексті вибору, пропущеного через фільтри абстрактних

систем». У такому випадку досягнення тотожності своєї особистості як «розробка траєкторії Я» стає одним з найголовніших життєвих завдань усупільненого індивіда [17, с.92].

На рівні діяльності Г. П. Щедровицький розглядає рефлексивність і як особливий процес та структуру діяльності, і як принцип розгортання схем діяльності. Основою для здійснення рефлексивної діяльності є так званий рефлексивний вихід. Індивід «повинен вийти зі своєї колишньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, причому як стосовно колишніх, вже виконаних діяльностей, так і щодо майбутньої діяльності, яка тільки проектується ... Нова позиція діяча, яка характеризується відносно його колишньої позиції, буде називатися рефлексивною позицією, а знання, що виробляються в ній, будуть рефлексивними знаннями, оскільки вони беруться відносно знань, вироблених у першій позиції» [61]. Відтак рефлексивна діяльність особистості поглинає колишні суб'єктно здійснені діяльності, які тепер використовуються як матеріал для аналізу, а також і майбутню діяльність, котра проектується. Це, зі свого боку, дозволяє розглядати рефлексивне ставлення як певний вид кооперації між різними особистостями і діяльностями. Г. П. Щедровицький підкреслює: «Ми мало що зрозуміємо у природі та механізмі рефлексії, якщо будемо розглядати її як процес, який належить сфері та плану свідомості... Природа і механізм рефлексії визначаються не процесами і механізмами свідомості..., а першочергово зв'язком кооперації декількох актів діяльності; і лише потім цей зв'язок особливим чином «знаходить відображення у свідомості» [62, с.62].

Наступний рівень – регуляції психіки та поведінки. Одним з перших питань про роль рефлексії у процесах регуляції та саморегуляції безпосередньо поставив Ю. П. Кулюткін, спираючись на ідеї Л.С. Виготського про вищі психічні функції як інтеріоризовані соціальні відносини та використання знарядь у процесі діяльності: «Механізм саморегуляції, заснованим на ієрархічному розподілі керівних і контрольних функцій усередині однієї і тієї ж особистості, коли людина постає для самої себе як

об'єкт керівництва, як "Я-виконавець", дії якого потрібно відображати, контролювати та організувати, і коли людина одночасно є для самої себе "Я-контролером", тобто суб'єктом управління, - такий механізм саморегуляції можна назвати рефлексивним за своєю природою» [27, с.25]. В оригінальній і добре теоретично опрацьованій концепції А.С. Шарова уявлення про регуляцію і рефлексивність відносяться до ключових. «Рефлексія є призибування себе. Без рефлексії та рефлексивних процесів усяка жива система не просто рухається в бік дезорганізації, але розпадається і перестає бути такою» [59, с. 82]. У підході А. В. Карпова не тільки теоретично обґрунтовується значущість рефлексивності для саморегуляції, але й цей погляд отримує емпіричне і прикладне значення. Рефлексивність розглядається «як найважливіша регулятивна складова особистості, що дозволяє їй свідомо вибудовувати свою життєдіяльність» [21, с. 105]. Саме завдяки їй суб'єкт отримує здатність керувати закономірностями свого функціонування або впливати на них.

В подальшому, важливим рівнем стає рівень освітньої діяльності. Особливого значення для організації освітньої діяльності особистості набуває поняття рефлексивного контролю, яке в даний час активно розробляється українським вченим Є. Заїкою [17]. Сутність такого контролю полягає у постійній пильній увазі студента до способів власної навчально-пізнавальної і творчої діяльності, що вимагає детальної розповіді про це однокурсникам та викладачеві. Водночас слід відмітити важливість методологічної рефлексії процесів розвитку та навчання особистості у масштабах побудови цілісного освітнього процесу.

Розглянемо особливості рефлексивності на рівні мислення. Г. С. Костюк, опрацьовуючи концепт "розуміння", пише, що «важливу роль в успішному перебігу розуміння відіграє... уміння аналізувати світі власний процес мислення, контролювати його течію, перевіряти його результати й застосовувати їх на практиці» [за 17]. А це, своєю чергою, означає, що для того, щоб мислення було ефективним, воно повинно бути рефлексивним. Російські вчені І. М. Семенов та С. Ю. Степанов вважають рефлексію засобом

переосмислення людиною змісту власної свідомості, діяльності, спілкування [50]. У працях В. В. Давидова імпліцитно присутнє розмежування понять “рефлексія” та “рефлексивність”. З одного боку, він розглядає рефлексію як мисленнєву дію, окремий структурний компонент теоретичного мислення поряд з аналізом та плануванням, а з іншого - вказує, що рефлексивність є системною властивістю мислення, використовуючи при цьому поняття “рефлексивне мислення” як тотожне мисленню теоретичному; загальна рефлексивність – це «розгляд наодинці з собою основ власного життя» [13 с. 241]. У цілому рефлексивність на рівні мислення первинно передбачає вміння суб’єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, тобто розвинену здатність актуалізувати мисленнєву дію у проблемній ситуації (А.В. Брушлінський, Т.В. Корнілова, О.М. Матюшкін, І.М. Семенов, А.В. Фурман та ін.). У цьому випадку рефлексивність у форматі мисленнєвої діяльності особистості отримує смислове, а відтак і розуміннєве, наповнення (Г.С. Костюк та В.В. Давидов).

Таким чином, особистісна рефлексія як психологічне новоутворення спричиняє кардинальне переосмислення та перебудову змісту свідомості, діяльності, поведінки та спілкування, забезпечуючи якісно нові горизонти психічного життя особистості. Дозрівання механізмів особистісної рефлексії стимулює самоаналіз, формування волі, становлення особистісної зрілості, вагомо впливає на розвиток творчих можливостей особистості. Водночас приходиться констатувати, що сучасні дослідження не дають змоги повною мірою говорити про характеристики особистісної рефлексії та закономірності її розвитку в онтогенезі, тому що містять лише фрагментарні уявлення про даний феномен, одночасно розглядаючи цю психічну реальність і як функціональну складову розумового процесу, і як компонент діяльності, і водночас як загальну здатність людини. Тому в нашому дослідженні дотримуємося розуміння феномена особистісної рефлексії як важливої спроможності самосвідомості людини.

Висновки до першого розділу

1. В сучасній психологічній літературі рефлексивність особистості стала предметом різностороннього філософського, психологічного та спеціально-наукового вивчення. Визначення рефлексії здійснюється в подвійному ототожненні: по-перше, із усвідомленням; по-друге – із методологією, яка виступає як рефлексія. Проведений аналіз літературних джерел показує, що існує два споріднених психологічних поняття – “рефлексія” та “рефлексивність”. Рефлексія – це особливий психічний акт, який спрямовує особистість на саму себе і характеризується динамічністю, дискретністю і спрямуванням на конкретний зміст. Рефлексивність – загальна властивість особистості якісно здійснювати окремі акти рефлексії. Їй, на відміну від рефлексії, характерні інтегрованість, системність, континуальність.

2. Активні дослідження рефлексивності особистості як спеціальної наукової проблеми інтенсивно проводяться з 60-70-тих років ХХ століття в різних парадигмальних контекстах. Найчастіше рефлексивність співвідноситься зі способом життєактивності людини, соціальною ідентичністю особистості та її саморегуляцією, з процесами навчання і саморозвитку, інтелектуальними та мисленнєвими діями. Вона забезпечує функціонування, розвиток, саморозвиток і самозгармонізування людини.

3. Існують різні критерії видів рефлексії, котрі розглядають як її метричні характеристики (виміри від мінімуму до максимуму), так і характеризують її як певну багатовекторну структуру, яка адекватно описується цілісним профілем, а не якимсь одним показником. Саме профіль, який охоплює систему різних якісних проявів рефлексивності, є її психологічною характеристикою. “Вихідна клітинка” такого психічного явища, як рефлексивність особистості, міститься у суперечностях, які пов’язані із процесом саморозвитку особистості.

РОЗДІЛ 2

ДИНАМІКА ЗМІСТОВНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

2.1. Психологічні особливості юнацького віку в оптиці рефлексивних здатностей особистості

Студентський вік - важливий період особистісного й професійного самовизначення молодої людини. Варто зазначити, що саме під час навчання розвиваються різні аспекти психіки студентів, формується особистість майбутнього спеціаліста в цілому, молода людина починає відчувати себе суб'єктом, що пізнає, здатним думкою осягнути існуючу й уявлювану реальність, контролювати власні психічні та поведінкові стани, керувати ними. На думку І. І. Ільєсова, Н.Л. Жмакіної, навчання – це діяльність із самозміни, саморозвитку студента, перетворення його з того хто не володіє певними знаннями, вміннями, навиками в того, хто ними оволодів [16].

І.А. Зимова розглядає студентство як "особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти» та виділяє основні характеристики цього віку, що відрізняють його від інших соціальних груп. Це, зокрема, високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, найвища соціальна активність і досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості. У плані загально психологічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення особистості в цілому. Якщо розглядати студентство, враховуючи лише біологічний вік, то його слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в зарубіжній психології цей період пов'язують з процесом дорослішання. Період юності здавна розглядався як період

підготовки людини до дорослого життя, хоча в різні історичні епохи йому надавався різний соціальний статус.

І. С. Кон зазначав, що «вікові категорії в багатьох, якщо не у всіх мовах спочатку позначали не стільки хронологічний, скільки соціальний статус, суспільне становище». Зв'язок вікових категорій з соціальним статусом зберігається і зараз, коли передбачуваний рівень розвитку індивіда даного хронологічного віку визначає його суспільне становище, характер діяльності, соціальні ролі. К. А. Абульханова-Славська, вказуючи на соціальну обумовленість вікових періодів, вважає, що періодизація життєвого шляху особистості, починаючи з юності, перестає збігатися з віковою і стає особистісною [1].

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу у доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, здатність будувати життєві плани, громадська активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина стверджує себе у вибраній справі, здобуває професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка. А.В. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні і психічні навантаження, найбільш здатна до оволодіння складними способами інтелектуальної діяльності.

Юність – пора самоаналізу і самооцінок. Самооцінка здійснюється шляхом порівняння ідеального «Я» з реальним. Але ідеальне «Я» ще не вивірене і може бути випадковим, а реальне «Я» ще всебічно не оцінене самою особистістю. Це об'єктивне протиріччя в розвитку особистості молодої людини може викликати у неї внутрішню невпевненість у собі і супроводжується інколи зовнішньою агресивністю, розв'язністю або почуттям незрозумілості. Молода людина стає здатною займати рефлексивну позицію. Аналіз психологічної літератури показав, що основними ознаками розвинутої рефлексивної позиції студента в навчальній діяльності є: осмислення студентом особливостей рефлексивної

діяльності; усвідомлення себе суб'єктом освітньої діяльності; прагнення студента до самопізнання, націленість на пізнання своїх навчальних можливостей і здібностей та порівняння їх із вимогами освітньої діяльності; здатність до самоспостереження в процесі освітньої діяльності з метою самоконтролю і подальшої саморегуляції; аналіз результатів змін у навчальній діяльності, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, оцінки іншими її результатів.

Для юнацького віку характерні планування, проектування й прогнозування свого життя з метою самовизначення. В окремих дослідженнях [28, с. 22] встановлено явище Я-чутливості, котре фіксує момент розвитку Я-образу щодо підвищення рівня освіченості особистості і водночас відображає те, як часто і як свідомо молода людина робить себе предметом власної аналітичної і самовизначальної рефлексії. Власне, мовиться про певну міру натренованості у сфері Я-рефлексивності, тобто про те, як часто і як свідомо вона упредметнює себе у саморефлексії. Процеси особистісного самовизначення, пошуки смислу життя, визначення власної життєвої перспективи, стають особливо актуальними для молодшої людини.

У цей віковий період винятково інтенсивно розгортається процес ціннісно-сміслового самовизначення як такої самоорганізації інтенційної психічної активності і самоактивності молодшої людини, котра виявляється в актах смислоутворення, смислоусвідомлення та смислопобудови. Підґрунтям зазначених процесів є самопобудова себе як особистості, розгортання самопізнання, духовна робота над собою, визначення меж своїх спроможностей [46, с. 154]. Самореалізація юні осмислено здійснюється на основі самоутвердження і самопобудови. Визначення молодшою людиною своїх психологічних особливостей призводить до зміни внутрішньої позиції, вироблення своєї нової ідентичності, прагнення до самореалізації. На жаль, дане прагнення, як показують результати обстежень, має недостатньо можливостей для прояву і розвитку за умов традиційної освіти.

Наявність рефлексивної самосвідомості дозволяє особистості розуміти те, що вона робить, свідомо ставити й вирішувати завдання, планувати свої дії й виконувати обов'язки, виявляти причини власних невдач, вносити корективи у свою діяльність. Особливо важливо це в діяльності працівника соціальної сфери, який часто не може вибирати об'єктивні умови своєї професійної діяльності, однак, як професіонал має свободу у визначенні цілей своєї діяльності і виборі засобів їх досягнення. При цьому надзвичайно важливо, на думку В. Рибалка, у роботі майбутнього фахівця втілювати аксіопсихологічні принципи цінності та самоцінності особистості, її честі та гідності [38, с.14].

Результати психологічних визначень [7; 24; 45; 64] показують спрямованість студентської молоді на оформлення цінностей смислової сфери своєї особистості, проявом чого служить намагання студентів аргументувати важливість і причини того, що відбувається з ними, знайти підстави своїх дій, зіставити явища, які реально впливають на їх власне сприйняття, внутрішнє прийняття чи відмежування від чогось, а в підсумку – на зміну самого себе, або на зміну найближчого довкілля. Таким чином, при осмисленні значущої події і себе у ній, своїх цінностей і смислів, студенти виходять на широкий, ціннісний, узагальнений, або стратегічний рівень рефлексування. Вони прагнуть аналізувати й осмислювати події свого життя, знайти дійсні причини і підстави того, що відбувається, використовуючи при цьому такий формовияв смислової рефлексії, як смислоутворення – вироблення особистісних смислів, диференціювання наявних рефлексивних уявлень.

Важливо також відзначити тісний зв'язок між змінами у ціннісно-смисловій сфері і наповненням конативного аспекту рефлексії, що знаходить вираз у бажанні не тільки проектувати своє життя, а й активно перетворювати його. Наявність такого зв'язку підтверджують результати інтерв'ю. Наприклад, для студента-юнака значущим є саморозвиток, престижна освіта. Він не лише намічає план самовдосконалення, визначає найважливіші для себе пріоритети, а й аналізує причини його невиконання, власні прорахунки. Характерними є висловлювання: “Раніше я завжди знаходив виправдання своїм невдачам у

навчанні, зараз розумію, що головна причина – мої лінощі”; “Застосовую власну систему заохочень і покарань, але не цілком задоволений своїми результатами”; “Перепробував різні, у тому числі й радикальні, зміни розпорядку дня, знайшов найбільш оптимальний” і т.ін.

Результати психологічного аналізу показують, що у студентів зміни ціннісно-сислової сфери значуще взаємопов’язані з діяльним (тактичним) рефлексуванням, з осмисленням та афективною активністю, а також із регулятивною тенденцією самоутвердження. Це означає, що зміни ціннісно-сислової сфери студентів відбуваються переважно в межах освітньої чи іншої діяльності, де вони намагаються осмислити те, що відбувається, відповісти на запитання “навіщо?”. Здебільшого це не спричинює кардинальні зміни ціннісно-сислової сфери, а виявляється у здатності особистості адаптуватися до наявної ситуації, не заглиблюючись у пошук об’єктивних причин зовнішніх подій.

Водночас констатується підвищення афективної активності студентів, яка виявляється у підвищеній емоційності, експресії емоцій і відчуттів, котрі переживаються глибинно – у рефлексії своїх емоційних хвилювань, які ніби дають заряд для внутрішніх змін, почасти неусвідомлюваних. Цікавим моментом є й те, що у студентів депланації ціннісно-сислової сфери пов’язані з прогнозуванням, котре здійснюється в контексті освітньої чи будь-якої іншої діяльності, а не життєактивності в цілому. Можна відмітити досить високу когнітивну активність студентів-першокурсників, основний зміст якої полягає у роздумах про події, в аналізі життєвих ситуацій, в осмисленні і пошуках варіантів виходу з них, у плануванні і передбаченні дій і т.п. Феноменально це може виявлятися як зовнішня бездіяльність, хоча при цьому відбувається посилення внутрішньої роботи, що зовні конкретизується у висловлюваннях: “Це ніби зробив не я”, “Я насправді не такий”, “Все відбувається ніби не зі мною”.

Під час належним чином організованого навчання у студентів акумулюється не тільки розуміння і прийняття умов та вимог конкретної діяльності, засвоєння певних взірців професійної поведінки і відносин, але й

відбувається пізнання й осмислення своєї ролі, завдань і можливостей у вибраній сфері соціальних взаємин, формується професійна самосвідомість, що за визначенням А. К. Маркової виступає як «комплекс уявлень людини про себе як професіонала, це цілісний образ себе як професіонала, система відношень і установок до себе як професіонала» [33].

В студентський період активно проходять процеси самовизначення, утвердження індивідуальної позиції, вибір стратегічної лінії професійної поведінки, як морального, концептуального аспекту майбутньої професійної діяльності. Це не лише знаходження відповідності вимогам майбутньої професії, але й, у першу чергу, знаходження себе, своєї індивідуальності у професійній діяльності, побудова власного простору особистісно-професійного саморозвитку. Якщо в процесі навчання у ВЗО студент активно та систематично займається професійним самопізнанням, це приводить до того, що процес професійної підготовки набуває для нього особистісного сенсу, він розкриває для себе можливості самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Важливою умовою формування рефлексивної самосвідомості студентів є стимулювання процесів самопізнання й саморозвитку, зумовлених чіткою обізнаністю про власні можливості професійного самовдосконалення, своє місце в сучасному світі та свою життєву програму. Зазначені процеси особистісного і професійного зростання зумовлюються впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів, ефективність яких залежить від того, наскільки розвинена в молодій людини потреба у самовдосконаленні і професійному розвитку, бажання стати висококласним спеціалістом.

Рефлексія є не лише специфічно людською властивістю, яка дозволяє кожній особі зробити свої думки, емоційні стани, дії і відносини та й загалом всю себе предметом спеціального розгляду (аналізу, оцінки, осмислення) і практичного перетворення, а й внутрішньо організовується як психологічний механізм зміни індивідуальної свідомості і формування самосвідомості. Впливаючи на саму себе, особистість змінює себе, координує свою діяльність

та емоції, думки, співвідносить їх із ціннісно-смысловими засадами як своїми, так і інших учасників освітньої взаємодії, а також з загальнолюдськими. Власне, як відзначається в науковій літературі, рефлексія – це специфічний регулятивний центр психодуховної реальності та всієї життєдіяльності людини [4, с. 108]. Саме з появою особистісної рефлексивності суміщена ціннісно-смыслова визначеність життя конкретної особистості.

Важливою ознакою особистісної рефлексивності студента є її орієнтація на освітню діяльність, котру можна розуміти як спрямованість мислення студента на самого себе, на свої процеси привласнення соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності учіння та його результатів. Якщо рефлексія – це ланцюжок внутрішніх сумнівів, розмірковувань із собою, викликаних життєвими питаннями, здивуваннями, труднощами, пошуками варіантів відповіді на нові запитання, то рефлексія освітньої діяльності – це також внутрішня робота: співвіднесення себе, можливостей свого Я з тим, що вимагає дана діяльність, у т. ч. й за участю наявних про неї уявлень. У ньому розумінні освітня діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії, що проявляється в пошуці, самооцінці, обговоренні із собою власного досвіду навчання (реального чи уявного, ситуативного, актуального чи потенційного тощо) [55].

Відмітимо і той факт, що студент в навчальному процесі ЗВО є не просто пасивним об'єктом впливу викладача, який повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності. Він аналізує власні мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури. Така активність суб'єкта, яка спрямована на усвідомлення здійснюваної діяльності, є рефлексією, або рефлексивною дією. Окремий предмет її моделювання – це пошук власного розв'язку освітніх завдань і задач, їх схематичне виконання у різних формах. Використання рефлексії, спрямованої на перетворення способу дії, що видозмінює об'єкт, тобто забезпечує «перетворення (самого)

перетворення» [18, с. 103], свідчить про її особливий характер, коли студент свідомо ставиться до самого себе, та до власних дій.

Навчання у ЗВО розвиває пошукову пізнавальну активність і самостійність студентів через ситуації особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сміислової суперечності [53]. Створення навчальних проблемних ситуацій як сукупності внутрішніх умов зовнішньо ініційованої пізнавальної діяльності актуалізує перебіг рефлексивних процесів у студентів. Дослідження А. В. Фурмана показали, що функціонування проблемної ситуації має двофазний характер. Перша фаза містить всі психічні процеси, які забезпечують формування проблемної ситуації і складається з етапів становлення і виникнення, а друга – процеси, які організовують її розв'язання (переборення), й диференціюється на етапи розв'язування і зняття проблемності [52, с. 62].

Змістовна характеристика чотирьох етапів проблемної ситуації, здійснена у теорії професора А. В. Фурмана, вказує, як показали дослідження його учениці Я.М.Бугерко, на наявність рефлексивних компонентів у пошуковій пізнавальній активності студентів. Так, наприклад етап виникнення освітньої проблемності характеризує перехід студента чи учня до принципово іншої форми організації діяльності – рефлексивної, за якої вони роблять власну діяльність об'єктом своїх дій, виявляють та аналізують невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії. В результаті, виникає певна рефлексивна *інтенція* на оволодіння власною пошуковою діяльністю, її регуляцію і зміни [14, с. 83]. Функціонування даного компонента рефлексії визначає активність студента щодо власної освітньої діяльності.

Інтенсивне формування внутрішньої проблемної ситуації, розгортання процесів пошуку, оцінки та апробації способів дій на другому етапі становлення освітньої проблемної ситуації [54, с. 51] спричиняє дію такого компоненту рефлексії як конструювання, тобто розмежування відомого й

невідомого у проблемній ситуації та задіяння визначених суб'єктом елементів освітньої діяльності до предмета рефлексивного аналізу [14, с. 81].

Оформлення проблемної ситуації наближає її до розв'язання, а в кінцевому результаті і до зникнення її. Так, під час розв'язування освітньої ситуації (третій етап) студент здійснює змістовний аналіз відношень між умовами і вимогами проблемної задачі, використовує таку функцію рефлексивності як схематизація, зокрема вдається до «зображення діяльності чи окремих її компонентів за допомогою спеціальної графіки, різних знаково-символічних засобів, а також у формі згорнутої, скороченої мови» [12, с. 39]. Це дає змогу студенту довізначити проблему, висунути й обґрунтувати гіпотезу та спрогнозувати результат пошукової роботи.

На четвертому етапі проблемної ситуації відбувається її розв'язання (зняття). Її забезпечує об'єктивація студентом власної пізнавальної активності, «вихід його в особливу рефлексивну позицію, зовнішню і відсторонену щодо власної діяльності» [12, с. 39]. Завдяки цьому стає можливим аналіз одержаного результату, перевірка розв'язку, визначення рівня узагальненості одержаних знань, перенесення виявлених нових способів, засобів і технік мислення, що стають об'єктивованими предметами ефективної дії-розв'язку, на розв'язання інших проблемних задач. Я. М. Бугерко інтелектуально-рефлексивний процес мислездійснення особистості подає у вигляді чотирьох наступних етапів (рис. 2.1).

Дослідження І. М. Семенова, С. Ю. Степанова показали, що в людській особистості тісно пов'язані інтелектуальний та особистісний аспекти мислення. Їх взаємодія якраз і обумовлюється рефлексією, котра, своєю чергою, проявляється в осмисленні суб'єктом себе «не лише як діяча чи вирішувача задач, а й як цілісної особистості, котра реалізує і розвиває при цьому свою індивідуальність» [49, с. 99]. Як зазначає А. М. Виногородський, особистісна рефлексія забезпечує Я-включення особистості як у мислительний процес, так і процес осмислення себе [11, с. 8].



Рис. 2.1. Роль рефлексивності в організації мисленнєво-пошукового процесу особистості (за Я.М.Бугерко)

У процесі регуляції діяльності, як показали дослідження А. С. Шарова, рефлексія «добудовує», оформляє внутрішній світ особистості з метою його ефективної взаємодії із зовнішнім світом. В такому разі, вона виступає як передумова для планомірної зміни себе і переходу на вищий і більш досконалий ступінь розвитку. Внутрішній світ Я особистості, за таких умов, представлений певними елементами ціннісно-сислової сфери. А це означає, що цінності, сенси і мотиви окреслюють внутрішні межі Я людини [59, с. 79] і є фактично основною підставою психорегуляції, джерелом людської психічної активності. За участю рефлексії відбуваються інтеграція і диференціація внутрішніх меж життєдіяльності людини і стає можливим оформлення вагомості смислів і цінностей.

Психологічний механізм особистісної рефлексивності А. С. Шаров розглядає як постійно діючу систему самоорганізації внутрішньої активності, що проявляється у «побудові, зв'язаності й організації зовнішніх і внутрішніх меж самості, а отже, й ціннісно-сислової сфери» [59, с. 82]. Сама ж особистість не лише сприймає, а й оцінює інформацію про зовнішній світ, а також може створювати й приймати до реалізації певну модель сенсово

зорієнтованої поведінки. Ці еквіваленти, або іншими словами, рефлексивні моделі взаємодії допомагають особистості зорієнтуватися у зовнішньому світі [15, с. 36].

Водночас відмітимо, що діяльність свідомості не обмежується лише створенням моделей, які відтворюють, відображають зовнішню реальність, рефлексія – це ще і думка суб'єкта про наявний у нього образ реальності, тобто «критичний образ цього образу, який передбачає оцінку створених в уяві моделей» [60, с. 164]. Відмітимо і той важливий факт, що поведінка молодої людини визначається не стільки поставленими цілями, скільки прийнятими нею цінностями, вмінням розрізняти корисне і шкідливе, добро і зло. Будь-який ціннісний вибір має певне рефлексивне підґрунтя, оскільки передбачає, що сама реальність поляризована між добром і злом, а людина здатна створювати її психічний образ (себто оцінити, виходячи з тих чи інших критеріїв і, нарешті, створити образ образу, який визначає готовність слідувати одержаній оцінці. А тому більшість авторів, досліджуючи особливості ціннісно-сислової сфери особистості в юнацькому віці, безпосередньо або побічно виділяють і процес сислової рефлексії як «ціннісно-сислового самовизначення, усвідомлення «свого» способу життя» (С. Л. Рубінштейн), як своєрідний «сензитивний період» пошуку сенсу життя (К. С. Абульханова-Славська), як роздуми молодої людини про себе, своє життєве призначення (Т. В. Снегір'ова).

Таким чином, студентський період надзвичайно важливий і самоцінний для розвитку особистості, оскільки саме в цей час життєві горизонти юнацтва розширюються, отримується самостійний досвід взаємодії з довкіллям, реалістичнішими стають уявлення про світ і про самого себе, активно розгортаються процеси рефлексивного пізнання і самопізнання, формується рефлексивна позиція, культивуються рефлексивні здатності і властивості особистості.

2.2. Вплив соціально-культурного простору закладу вищої освіти на активізацію рефлексивних здатностей студентів

Особливості розвитку вищої освіти в Україні показують, що, попри заклики до розвитку творчого мислення й активності студентської молоді, все ж головним її напрямком є репродуктивне засвоєння знань умінь студентів, а основні процедури – формування розв’язків типових навчальних задач, тобто відпрацювання лише інтелектуально-рефлексивного аспекту мислення.

Досі панує думка, що вища школа покликана передавати молоді знання, уміння та способи їх засвоєння. Але це є лише зовнішнім боком навчання, а справжній зміст освіти – це створення певних розвивальних ситуацій, які й забезпечують становлення *досвіду суб’єктивування*, вироблення власної (особистісного) знання, думки, концепції світу чи світогляду, своєї структури різних діянь, врешті, свого стилю.

Лише тоді студенти виступають для самих себе і як об’єкти, і як суб’єкти управління своєю освітньою діяльністю, вони оцінюють, планують, організовують і контролюють свої дії, і виступають активними і самостійними особистостями. Це стає можливим тоді, коли викладач мотивує розумову працю студентів задля прийняття ними мети і цілей навчання, оцінки їх значущості та реальної можливості досягнення. Крім того, викладач не тільки регулює процес освітньої роботи студентів, підготовляє предметну сутність їхньої діяльності та підбирає певну її форму, але й дає можливість самим студентам виконувати дані функції. Він активно залучає студентів до контролю й оцінювання успішності своїх навчальних зусиль і конкретних досягнень. Таким чином у кожного учасника навчання розвиваються внутрішні функції самоуправління, студенти набувають психодуховного досвіду, розвивають такі компоненти самосвідомості як самовизначення, самопізнання, самотворення самоосмислення, [8, с.102].

Для реалізації змісту навчання важливе значення має вибір адекватної форми, при якій можна одержати ефективний розвиток. Це досягається: через

відмову від стереотипів мислення та усвідомлення різних можливостей розв'язування проблем; шляхом свідомого залучення рефлексивних компонентів свідомості до розв'язування практичних проблем; за допомогою встановлення зв'язків між знаннями, які були отримані раніше і є в певній мірі незалежними та дискретними одне від одного [7, с.147].

Важливою умовою є смислова установка викладача на розвивальну взаємодію із студентом у побудові рефлексивно-творчого простору навчання. Це означає психологічне перебування у ситуації безперервного конструктивного шукання. Рефлексивна установка на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від статусу, посади, лідерства. Ні одна із сторін не може наперед повністю передбачити результати рефлексивно-творчого пошукування, а тому максимально повно реалізує свій потенціал у розумовій, соціальній і духовній діяльності.

Виконання умови рівності викладача і студента у творчому пошукуванні в процесі навчання має на практиці найбільші труднощі. Декларація рівності і її реальна відсутність часто спричиняють професійну деформацію свідомості педагогів. І лише справжня постановка всіх учасників навчання у психологічно рівні позиції (зокрема, реалізація права на альтернативу, перспектива бути вислуханим, право на помилку, на власне відкриття і т. п.) створюють реальні ситуації творчої психосоціальної рівності, суттєво збагачують психодуховний потенціал студентів та сприяють інтенсивному розвитку їх рефлексивних властивостей.

Важливе значення має принципове переосмислення, по перше, співвідношення культури і освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач – студент». Так, педагог-дослідник починає долати ретрансляційність у системі «культура – освіта», наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктним змістом, за якого викладач вже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, а студентові відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні наданої інформації. При цьому спрямованість на свободу в професійній діяльності педагога відходить

від мінімальних показників і не редукується виключно до індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання. Позиція ж студента сутнісно починає визначатися розширенням меж нормативно заданого до кожного етапу модульно-розвивального процесу психолого-педагогічним змістом освітньої взаємодії з викладачем та одногрупниками, що спричинює істотне зростання формату свободи його переживань, думок, дій.

Досить часто відношення педагога і культури можна охарактеризувати як ситуацію споживання останньої (вислів С.Ю. Степанова), коли педагог не просто репродуктивно транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживча інтенція сприяє тому, що педагог, творчо осмислюючи механізм сприйняття і засвоєння студентами освітньої інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. Освітній процес при цьому організується, виходячи з культурних взірців і прототипів та з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Таке оргнаповнення навчально-виховного процесу дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення студентами знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

Ще істотніші зміни у свідомості викладача відбуваються, коли спосіб взаємодії педагога і культури можна охарактеризувати зверненням першого до другої як до поля професійних інновацій. Сутнісна особливість новаторської діяльності викладача проявляється у відшуканні нових оргзасобів і психоформ організації освітнього процесу та залученні студентів до процесу освоєння змістовних цінностей культури. Така діяльність виявляється головно у власному проектуванні та продукуванні комплексу інноваційних програмово-методичних засобів (авторські блоки та матриці навчального матеріалу, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники) та у

культивуванні різноманітних форм творчої активності та особистісної самореалізації студентів.

Подальшої видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач – студент». Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуропородження та культуротворчості), спонукає його сприймати студента як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб'єктивне "перевідкриття" найвагоміших досягнень культури, пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-смыслових структур і ціннісних регулятивів поведінки, збагачення психосфери студента внутрішніми еталонами самопобудови свого Я.

Постійні інноваційні зусилля учасників розвивальних взаємин у сфері організації освітнього процесу, пошук нових форм і засобів його реалізації сприяють вищим показникам рефлексивності у вітальній, соціальній і, щонайперше, культурній сферах життєдіяльності студентів. Значну роль у досягненні зазначеного відіграють такі створені умови рефлексивно-співтворчого середовища як актуалізація і розвиток рефлексивних спроможностей наставників і наступників та культивування аксіонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів.

Стосовно першої умови відмітимо, що і викладачі, й студенти чітко усвідомлюють себе активними суб'єктами власної навчально-пізнавальної діяльності. Високу творчу активність, постійний саморозвиток і самовдосконалення виявляють педагоги при створенні відповідного інструментарію для проведення занять. Так, скажімо, авторські граф-схеми навчальних курсів дають змогу всім учасникам мисленнево осягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу, осмислити й особисто прийняти конкретний освітній зміст. Зусилля викладачів спрямовані не просто на передачу знань, умінь, норм, цінностей через відповідні навчальні взірці, а головно на розвиток в студентів прагнення до відкриття проблемності, нових

значень і смислів оточуючих реальностей, створення умов вільного вибору сфер долучення кожного до царини соціально-культурних цінностей.

Для вирішення останнього завдання створюються матриці навчальних модулів, що дають змогу адаптувати зміст навчальних курсів до цілей і завдань культурного розвитку особистості студента, водночас визначаючи виховний ідеал і психолого-педагогічні засоби його досягнення. Далі вчителями конструюються наукові проекти навчальних модулів, що презентують своєрідну карту побудови ідеально-практичного прообразу паритетної освітньої співдіяльності викладача і студентів, тоді як освітні сценарії занять тактично утілюють психодраматичну концепцію цієї співдіяльності шляхом детального висвітлення центральної сюжетної лінії розвитку і самоорганізації внутрішніх психодуховних станів і процесів студентів. Насамкінець авторські підручники та освітні програми самореалізації особистості студента уможливають досягнення кожним студентом вищих рівнів самопізнання і самореалізації через здійснення системи освітніх учинків дій, коли має місце саморозвиток їхньої індивідуальності. Навчання за такими взірцями стимулює освітню ініціативність і самостійність студентів, активізує різні рівні і процеси зреалізування самосвідомості і самопізнання.

В подальшому продовжується збагачення психосоціального змісту навчання. Відбувається узагальнення та презентація результатів впровадження інноваційної системи, здійснюється комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, відстежується вплив створеного інноваційно-рефлексивного середовища на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої особистості. Власне, стає очевидним культуротворчий потенціал взаємостосунків у самореалізації особистості викладача і студента. Педагог, оволодіваючи мистецтвом наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільно значущому духовному виробництві. Тому відносини у системі «педагог – культура» характеризуються як рефлексивні, за яких перший і друга постають як суб'єкти взаємоосмислення і взаємотворення. Тоді викладач усвідомлює

себе суб'єктом розвитку культури, а культуру – умовою особистісно-професійного саморозвитку.

Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог долучається до освітнього процесу як цілісна та культурно ємна особистість. Завдяки цьому він сприймає студента як принципово відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психологічних дій і вчинків. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе коли особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу [53, с. 132].

Таким чином, створення особливого інноваційно-рефлексивного середовище дає змогу максимально повно реалізувати позитивний потенціал викладача і студента в розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному розвитку, внутрішньо мотивуючи їх до спільної розвивальної взаємодії, критичної рефлексії та особистісної самореалізації.

Важливою умовою створеного рефлексивно-співтворчого середовища є світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників розвивальних взаємин, яка виявляється у реалізації фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття досвіду творення себе кожного моменту часу як унікальної цілісності та індивідуальності. Реальну дію дана умова знаходить у: 1) співдіяльнісній і співтворчій позиції учасників навчання, у їхній учинково-психологічній рівності, 2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу, 3) активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду, 4) ситуативному осягненні унікальності рефлексивно-творчого ситуативного буття на основі рефлексії

викладачем і студентом пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Психолого-педагогічні умови, принципи і показники створення рефлексивно-співтворчого середовища (за Я.М.Бугерко)

Засади створення рефлексивно-співтворчого середовища	Характеристика умов рефлексивно-співтворчого середовища	Принципи
1. Рефлексивно-співтворча взаємодія викладачів і студентів у процесі навчання	1.1. Професійно-рольова, рефлексивно-гуманістична позиція педагога. 1.2. Реальна відкритість кожного викладача і студента новому досвіду. 1.3. Творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе. 1.4. Гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини	– Паритетність – Діалогічність – Особистісність
2. Актуалізація і розвиток можливостей до осмислення і переосмислення інтелектуальних та особистісних суперечностей	2.1. Усвідомлення себе активним суб'єктом власної пізнавальної діяльності. 2.2. Активізація рефлексивних процесів у мисленні в ситуації інтелектуального утруднення. 2.3. Розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності студентів через ситуації особистісної невизначеності. 2.4. Ініціація рефлексивно-сміслових суперечностей у процесі аналізу навчальних проблемних ситуацій	– Функціональна організаційність – Гнучкість – Структурність
3. Культивування аксіонапруженого поля моральних пошуків і дискурсів	3.1. Збагачення психосфери студента внутрішніми еталонами самопобудови. 3.2. Привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки. 3.3. Рефлексивне переструктурування індивідуальних знань, норм,	– Проблемність – Відкритість – Поліфонічність

	цінностей у процесі подолання проблемно-критичних ситуацій. 3.4. Переосмислення власних стереотипів при зверненні до засад ментального досвіду	
4. Світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учасників навчання	4.1. Співдіяльна і співтворча позиція учасників навчання, їхня вчинково-психологічна рівність. 4.2. Глибинне осягнення власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу. 4.3. Активне рефлексування і духовне збагачення власного ментального досвіду. 4.4. Ситуативне осягнення унікальності рефлексивно-творчого буття студента на основі рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання	– Творча активність – Ініціативність – Позиційність

Гуманно-паритетні міжсуб'єктні взаємини між наставниками і вихованцями забезпечують поєднання учасників у своєрідний консорціум освітнього спрямування [58, с. 106] та їх ідентифікацію із цілями і цінностями закладу вищої освіти. Водночас кожен суб'єкт вибирає свій шлях вчинання, який по-різному активізує формовияви соціальної активності, поведінки, діяльності і спілкування, так чи інакше стимулює пошук і вдосконалення психологічних резервів самоствердження студента як особистості та індивідуальності. На думку О. Є. Фурман (Гуменюк), освітній процес стимулює студентське вчинання, котре розвиває ціннісно-смислову сферу студентів, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, що втілюється у смислах, які супроводжують суспільну поведінку, діяння і вчинки [див. 56, с. 108].

Отже, гуманізація взаємин особистості з довкіллям, внутрішнє творення самої себе, духовне збагачення власного ментального досвіду забезпечує повноту і різноманітність внутрішнього і зовнішнього життя кожного учасника освітнього процесу.

Висновки до другого розділу

1. Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу у доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, здатність будувати життєві плани, громадська активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. Наявність рефлексивної самосвідомості дозволяє особистості розуміти те, що вона робить, свідомо ставити й вирішувати завдання, планувати свої дії й виконувати обов'язки, виявляти причини власних невдач, вносити корективи у свою діяльність.

2. Важливою умовою формування рефлексивної самосвідомості студентів є стимулювання процесів самопізнання й саморозвитку, зумовлених чіткою обізнаністю про власні можливості професійного самовдосконалення, своє місце в сучасному світі та свою життєву програму. Зазначені процеси особистісного і професійного зростання зумовлюються впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх факторів, ефективність яких залежить від того, наскільки розвинена в молодій людині потреба у самовдосконаленні і професійному розвитку, бажання стати висококласним спеціалістом.

3. Основною засадою створення рефлексивно-співтворчого середовища є реалізація фундаментальної здатності викладача і студента до саморозвитку через рефлексивну здатність до самовизначення, ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності та до набуття досвіду творення себе кожного моменту часу як унікальної цілості та індивідуальності. Реальну дію дана умова знаходить у: 1) співдіяльнісній і співтворчій позиції учасників навчання, у їхній учинково-психологічній рівності, 2) глибинному осягненні власних можливостей у процесі проблемно-рефлексивного діалогу та полілогу, 3) активному рефлексуванні та духовному збагаченні власного ментального досвіду, 4) ситуативному осягненні унікальності рефлексивно-творчого ситуативного буття на основі рефлексії викладачем і студентом пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинення.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ УМОВ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ У СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1. Мета, завдання та діагностичні методи емпіричного дослідження особистісної рефлексії студентів

Незважаючи на численні дослідження, різноманітність і різноплановість підходів до вивчення проблематики особистісної рефлексії, це питання залишається недостатньо з'ясованим як у теоретико-методологічному аспекті, так і в прикладних контекстах осмислення. У вітчизняній психології велика увага приділялась дослідженню особливостей становлення та функціонування особистісної рефлексії, яка формується в основному під впливом двох головних чинників – власної практичної діяльності людини та її взаємин з навколишніми. Деякі дослідники пропонують розглядати її ще з погляду актуалізації діяльності майбутнього фахівця [25; 33; 35; 39].

Особливе значення має рефлексивна проблематика в освіті, оскільки саме тут дії рефлексивних закономірностей виявляються з особливою повнотою і значущістю. Традиційні психодіагностичні методи спрямовані, в основному на вияв простих, «об'єкт–об'єктних» закономірностей. Це обмежує вимірювально-дослідницьку спроможність та кількісно-якісну кваліфікацію та інтерпретацію явищ, котрі вивчаються. Аналіз літератури [9; 10; 26; 36; 48; 64] показує, що головними принципами *рефлексивних методів* є два блоки явищ, які стосуються задіяності учасників рефледіагностики та особливостей досліджуваних явищ. Стосовно першого, виділяють такі принципи, як: а) дієво-активна участь у створенні, застосуванні та аналізі результатів діагностичної методики не тільки організаторів, але й самих обстежуваних, б) активна творча позиція учасників діагностики під час самого обстеження. Другий блок

передбачає вивчення таких феноменів, як: а) професійні цінності учасників, б) їхня професійна і життєва позиції, в) способи діяльності і спілкування, г) образи себе і свого колективу, д) творча унікальність та універсумність.

Все більшого значення у науковій літературі набувають якісні методи дослідження, що пояснюється їх протиставленням з об'єктивними кількісними методами. Останні не дають повної інформації про складні інтеграційні процеси психіки, про глибинні засади внутрішнього світу людини, реальний зміст її самосвідомості. Якісний підхід об'єктивно підсилює надійність кількісного, а поєднання їх є важливим інтегруючим засобом перехресної валідазації. Ефективність взаємодії підходів залежить від мети і концептуальної основи дослідження та відбувається протягом усього періоду виконання програми. Перевага якісних методів полягає у тому, що вони розкривають певні аспекти сприйнятого феномена, які неможливо врахувати при квантифікації даних у кількісних розрахунках. Таким чином отримана інформація набуває цілісності, долається дискретність її характеру. Нарешті, уможлиблюється «діалог» із внутрішнім світом людини і з'являється змога зрозуміти суб'єктивний сенс досліджуваних феноменів.

Вивчення рефлексивності як явища слід проводити диференційовано, за конкретними критеріями, враховуючи принципову можливість інтерпретації їх як психічного процесу, психічного стану і психічної властивості. А. В. Карпов запропонував категоріально-диференційований підхід до вивчення рефлексії. Він зазначає, що «рефлексивність, як психічна властивість, також повинна мати певний діапазон відмінностей в індивідуальному ступені вияву... Вона, як і будь-яка інша властивість, континуальна, а відтак принципово квантифікаційна і тому вимірювана» [22, с. 47]. А отже існує принципова можливість розробки відповідної психодіагностичної методики, процедурних технік її проведення, які у взаємодоповненні покликані забезпечити об'єктивне вимірювання існуючих відмінностей у ступенях розвитку рефлексивності.

Розроблені методики визначення рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, А. С. Шарова, І. Л. Пономаренко базуються на

теоретичному конструкті, що конкретизує вище розглянуте загальне трактування рефлексії, а також на врахуванні низки інших істотних особливостей даної властивості. Ці уявлення можна синтезувати в таких положеннях.

1. Якісна визначеність рефлексії полягає у синтезі трьох її параметрів – рефлексивності як властивості, процесу і стану рефлексування. Наявні методики враховують взаємозв'язок і взаємозалежність даних модусів рефлексивності.

2. Важливе значення має така критеріальна засада рефлексивності як її спрямованість, а тому виділяють і діагностують два типи рефлексії – інтрапсихічну рефлексію – здатність до самосприйняття та аналізу змісту своєї власної психіки, та інтерпсихічну рефлексію – можливість розуміти психіку інших людей. Загальний показник рефлексивності інтегрує обидва вказані типи, а тому рівень її розвитку є похідним від них одночасно [22, с. 48].

3. Необхідно враховувати типи рефлексії за часовим принципом, а саме – ситуативну (актуальну), ретроспективну і проспективну рефлексивність у єдності зі сферами життєдіяльності та регулятивними тенденціями (самопобудова, самоствердження, саморозвиток) особистості.

Дані особливості реалізуються в таких діагностичних методиках, як «Визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової (див. додаток Б) і «Тест діагностики рефлексії» І. Л. Пономаренко (див. додаток В), що взяті нами як базові при проведенні психологічного дослідження.

Одним з додаткових методів є *якісне дослідницьке інтерв'ю*, яке дозволяє одержати засоби для розкриття внутрішнього світу людини. У психологічному словнику інтерв'ю визначається як бесіда-контакт з метою одержання етико-побутово-соціально-психологічної інформації за допомогою вербально-усних запитань [63, с. 221]. У нашому дослідженні інтерв'ювання вживалося як додатковий метод збору даних. За основу нами взятий метод якісного сфокусованого інтерв'ю, розроблений Н. О. Деєвою [15, с. 89-101]. У

зазначеному методі сутнісний зміст рефлексивних механізмів розглядається як внутрішня робота з осмислення людиною себе і свого життя, з формування організації і зміни її внутрішнього світу, щонайперше ціннісно-сміслової сфери.

Особливістю використовуваного інтерв'ю є його індивідуальний, малоструктурований і фокусований характер. Учасники розповідають про власні переживання значущої події, свої хвилювання. У їх розповідях експериментатор відстежує наступні моменти: по-перше, особливості рефлексії та вплив рефлексивних механізмів на сформованість їх ціннісно-сміслової сфери; по-друге, те, як організована їхня активність і яким чином виявляються у цій активності ціннісно-сміслові утворення та рефлексивний потенціал особистості. Дані аспекти є основою для запитань у логіці інтерв'ю, які задаються під час розповідей учасників рефлексивного навчання, і можуть бути прямими, уточнювальними, навідними. Причому питання є різними змістовно і кількісно. Їх послідовність залежить від ходу розгортання розповіді конкретного обстежуваного та мети інтерв'ю. Отримані дані опрацьовуються у кілька етапів, що поєднує якісні (категоризацію, схематизацію, типологізацію) і кількісні методи обробки та аналізу.

Першопочатковою процедурою методу є категоризація, яка полягає у розподілі значного обсягу інформації, отриманого під час інтерв'ю за категоріями. Категоризація здебільшого поєднує два аспекти – визначення параметрів, вимірів, сутнісного змісту досліджуваних явищ відповідно до концептуальної основи та безпосередньо кількісні і якісні характеристики одержаних категорій. Детальніше вони подані у додатку Д.

Дані ознаки інтерпретуються якісно, а також піддаються кількісній обробці за допомогою числової шкали від 0 до 3. Наступним етапом обробки одержаних даних за зазначеним методом є схематизація, тобто узагальнення і схематичний виклад результатів інтерв'ю кожного конкретного обстежуваного. Третім етапом обробки даних інтерв'ю є типологізація, коли на основі

проведених процедур категоризації і схематизації виділяються види та рівні формовиявів рефлексії в усіх обстежуваних даної вибірки.

Варто зазначити, що, попри безсумнівну доцільність і перспективність методу якісного інтерв'ю, його проведення завжди супроводжується певними ускладненнями, зумовленими значним обсягом первинного матеріалу. Слід враховувати і специфічний характер критеріїв об'єктивності, надійності і валідності даних досліджень та обов'язковість кількісного підтвердження їх якісних результатів.

Відповідно до поставлених завдань і концептуальної основи дослідження, емпіричне вивчення особистісної рефлексії студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери було побудовано наступним чином. Усі дослідницькі методики були спрямовані на вивчення особливостей функціонування рефлексивних процесів, виявлення умов та закономірностей їх розвитку, дослідження рефлексивної діяльності студентів.

Підбір психодіагностичних методик здійснювався за низкою критеріїв: а) відповідність можливостей методики цілям і завданням дослідження; б) поліінформативність (багатовимірність), тобто одержання більшого обсягу інформації при оптимальній кількості задіяних методик; в) урахування вікових особливостей досліджуваних.

У комплекс методик увійшли наступні: основні – опитувальник визначення індивідуального вияву рівня рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової, метод особистісних конструктів, модифікований у тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко, додаткові – метод сфокусованого інтерв'ю Н. О. Деєвої, комплекс методичних засобів, які включали анкетування, проєктивні техніки, тестування та були спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості.

Дослідження проводилося протягом 2018 – 2019 років на базі юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Вибірку склали студенти спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальне

забезпечення». Наше дослідження мало теоретико-експериментальний характер і проводилося у три етапи:

1) *теоретичний етап* – була визначена сфера і проблема дослідження; вивчалася філософсько-психологічна, методична література з даної теми; аналізувалися процедурні особливості використання методик; формулювалася мета та завдання дослідження.

2) *експериментальний етап* (грудень 2018 р. – травень 2019 р.) – проведено визначення рівня рефлексивності студентів I, III та V курсів за методикою А. В. Карпова – В. В. Пономарьової, здійснено формувальний етап дослідження в експериментальній групі (з використанням методики особистісних конструктів техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, модифікованих Л. І. Пономаренко) та проведено кінцевий замір визначення показника рефлексивності в досліджуваних групах.

3) *теоретико-узагальнювальний* – основна увага спрямовувалася на теоретичний аналіз і узагальнення результатів експерименту та з'ясування подальших перспектив роботи.

Об'єктом дослідження була студентська молодь віком від 18 до 25 років. Вибір цієї категорії обстежуваних був зумовлений важливим етапом у житті молодого покоління, коли «людина не тільки оволодіває різними соціальними ролями, а й формує свої соціальні очікування, створює систему ціннісних орієнтації, інтересів, ідеалів, стає активним повноправним членом суспільства...» [10, с. 9].

Основною гіпотезою дослідження було твердження, що створення рефлексивного середовища у вищому навчальному закладі сприяє розвитку особистісної рефлексії студентів.

Поняття «рефлексивне освітнє середовище» в психології нове і недостатньо вивчене. Одне з визначень дано А.А. Бізяєвою і Г.Г. Єрмаковою. Дослідники під рефлексивним середовищем розуміють систему умов розвитку особистості, яка відкриває їй можливість самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів. Основною функцією такого

середовища дослідники називають «сприяння виникненню в особистості потреби у рефлексії». Важливою рисою рефлексивного середовища є її варіативний характер, можливість вибору, в якому повинні знаходитися її суб'єкти.

У форматі нашого дослідження цінною є наступна думка: рефлексія сприяє досягненню співмірності середовища і існування особистості. Можливості, умови, способи діяльності, відносини, які розвиває педагог і студент, є параметрами даного середовища, які складаються в результаті засвоєння культури через особистий досвід. При цьому постає питання про функціонування середовища, в якому особистість, проходячи освітній цикл, розвивається і яка сама являє собою динамічну структуру. Оскільки рефлексія розуміється як «загальний принцип існування, який реалізує фундаментальну здатність людини бути в практичному відношенні до умов свого життя, а не зливатися з ними», в рефлексивному середовищі і педагог, і студент виступають в ролі суб'єктів, які можуть винести з неї лише те, що їм необхідно; кожен має можливість змінювати освітнє середовище, вносити в неї щось нове, що сформувалося в результаті рефлексії.

Виходячи із зазначеного були дібрані основні та додаткові методики дослідження. Охарактеризуємо основні методологічні аспекти підібраних методик.

Методика вивчення рефлексивності за опитувальником А. В. Карпова – В. В. Пономарьової ґрунтується на розумінні рефлексивності як процесу, котрий може бути умовно поділений на два види: а) рефлексія змісту власної свідомості, перебігу і результатів своєї діяльності та б) рефлексія внутрішнього світу іншої людини. Остання у тлумаченні авторів одержала назву рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми; вона передбачає своїм об'єктом не суб'єкта, котрий пізнає, а явища свідомості сторонніх людей, їх образи-картини навколишнього, розуміння подій, які відбуваються, оцінку реальних ситуацій, здатність зрозуміти, що думають інші люди та усвідомлення процесу сприйняття себе партнером у спілкуванні.

Розвиток особистості традиційно досліджується шляхом лонгітюдного спостереження за її онтогенезом, доповнюючи його бібліографічними і клінічними методами. Основний же масив експериментальних робіт зорієнтований на вивчення функціонального вияву особистості або при тестуванні, яке діагностує лише статичні її властивості, або у стресогенних ситуаціях, що визначають динаміку конкретних конфліктних станів і форм поведінки. Актуалізувати захисні механізми, які виявляються у різних поведінкових моделях і схемах, дають змогу конфліктоутворювальні завдання, що принципово є нерозв'язуваними. Це, своєю чергою, призводить до особистісного відходу студента від виконання завдання, блокує саму можливість позитивного здолання конфлікту, а відтак закриває шлях до вивчення його механізмів. Тому експериментальне дослідження розвитку особистості, у т.ч. й процесів особистісної рефлексії, вимагає використання такого типу завдань, які, будучи конфліктогенними, водночас підлягали б розв'язку у процесі проблемної мислєдїяльності. У зв'язку з цим інструментом дослідження нами обраний метод особистісних конструктів – модифікована І. Л. Пономаренко техніка репертуарних решіток Дж. Келлі (додаток В).

Проведена модифікація методики Дж. Келлі полягає в тому, що, по-перше, кожна фігура із списку порівнюється з образом Я, а тому студент є і спостерігачем, і спостережуваним водночас. Подібна дисоціація індивіда на об'єкт і суб'єкт спостереження неможлива без рефлексії. По-друге, дається завдання виділити не будь-яку характеристику, що робить подібними / відмінними порівнювані фігури, а принципову (найбільш істотну) схожість / відмінність. Тому, порівнюючи, студент одночасно рангує характеристики особистості за ступенем значущості, тобто так, як він це сприймає. Для того щоб провести таке рангування, треба одночасно тримати у полі зору всі характеристики і критерії їх вагомості. Подібне двократне відсторонення – важливий рефлексивний механізм свідомості. По-третє, після виконання завдання студенти пишуть самозвіт за заданою рефлексивною схемою

(наприклад, їм пропонуються критерії успішності, використовуючи які, вони дають розгорнену оцінку досягнень своєї освітньої роботи).

Окрім того було підібрано комплекс методичних засобів, які включали анкетування, проєктивні техніки, тестування та були спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості. Зазначені розвивальні методики використовувались під час тренінгових занять в експериментальній групі. Детальний аналіз їх подано в додатку Е. Зазначимо лише, що кожна методика діагностувала певний аспект рефлексивної активності особистості (табл. 3.1), і водночас, актуалізувала розвиток особистісної рефлексивності.

Таблиця 3.1

Сутнісна характеристика використаного комплексу методичних засобів

Зміст рефлексивної активності	Методичний інструментарій
Готовність взаємодіяти із власним Я	Питання авторської анкети: "Як Ви відноситеся до самого себе?" – зміст відповідей
Актуалізація процесу самоаналізу в особистісно значимих життєвих ситуаціях	Питання авторської анкети: "Які ситуації заставляють Вас думати, замислюватися?"- зміст і кількість відповідей Модифікація методики "Драбина" Т.В. Дембо - С.Я. Рубінштейн.
Емоційна включеність в процес взаємодії з власним Я	Проєктивна проба "Малюнок букви Я", "Малюнок "Мій світ".
Широта діапазону самоопису	Тест 20 тверджень на самоставлення М. Куна, Т. Макпартленда – кількість відповідей
Когнітивна складність самоопису	Тест 20 тверджень на самоставлення М. Куна, Т. Макпартленда Питання авторської анкети: " Як Ви відноситеся до самого себе?"- кількість відповідей

Трансформація життєвих цінностей і цінностей Я	Питання авторської анкети: "Що для Вас важливе в житті?" – зміст відповідей. Зміст відповідей на запитання "Хто Я?"
Фокусування свідомості на власному Я	Самолюбівання в малюванні букви Я. Кількість предметів в малюнку "Мій світ". Самоповага, самоприниження за шкалою М.Розенберга.

Зазначимо, що експеримент – це такий метод наукового пізнання, який спрямований на встановлення причинно-наслідкових залежностей за спеціально створених умов, які контролюються дослідником [5, с. 16]. Особливістю його здійснення, як зазначав ще М. Ланге, є суб'єктивно-об'єктивний характер. Так, хоча основною характеристикою експерименту є об'єктивність, зокрема стосовно особливостей подачі матеріалу, засобів реєстрації зовнішніх виявів психіки і т.п., психологічний експеримент обов'язково містить суб'єктивний компонент, тобто переживання, стани та інші властивості досліджуваного як об'єкта вивчення й одночасно суб'єкта експериментальної взаємодії. Таке співвідношення між суб'єктивними переживаннями та їхніми об'єктивними причинами і наслідками є особливо важливим в обстоюваному нами дослідженні, оскільки специфічна сутність рефлексії полягає у тому, що вона суб'єктивує простір психічного, надає усвідомленого характеру довільній регуляції діяльності. Іншими словами, рефлексія відкриває максимальні можливості для «відступу» від об'єктивних законів і закономірностей, а її конкретна дія передбачає підвищення ступеня суб'єктності регуляції активності, поведінки, спілкування, вчинання. Зазначене і спонукало до підбору вказаних якісних та кількісних методів нашого дослідження.

3.2. Психологічний аналіз умов становлення і розвитку особистісної рефлексії у студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери (за результатами емпіричного дослідження).

Експериментальне дослідження проводилося на базі кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету. Відповідно до мети роботи дослідницьку вибірку склали студенти I, III та V курсів спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення». Загальний обсяг вибірки – 60 осіб.

На діагностичному етапі експериментального дослідження усім учасникам дослідження було запропоновано виконати методику А. В. Карпова, В. В. Пономарьової «Опитувальник визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності», яка досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів – перебіг власного мислення, свідомості, діяльності, особистості, з одного боку, і зміст свідомості іншої людини, розмірковування за неї, розуміння її позиції і мотивів – з іншого. Обстеження проводилося у формі письмового опитування у групі. Одержані результати подані у табл. 3.2.

Інтерпретуємо їх. Для створення рефлексивного освітнього середовища винятково важливою є роль викладача якісно нового професійного гатунку – ефективного освітянина, який є дослідником і водночас психологом, спроможним розібратися у внутрішньому світі власної особистості та особистості студента, здатним здійснювати самовизначення і саморозвиток при здоланні проблемних ситуацій, які виникають у його педагогічній практиці, завжди готовим теоретично обґрунтувати, науково спроектувати й експериментально втілити інноваційні освітні технології і психомистецькі техніки актуальної розвивальної взаємодії в класі з конкретним контингентом студентів.

Таблиця 3.2

Зведена таблиця визначення рівня розвитку рефлексивності за методикою А. В. Карпова-В. В. Пономарьової «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» студентів спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення» у листопаді 2018 року

	Вираженість в стенах (у %)										Низько-рефлексивні	Адекватно рефлексивні	Високо-рефлексивні
	1	2	3	4	5	6 *	7 *	8	9	10			
Студенти-бакалаври I курсу	4,15	4,15	20,8	29,2	29,2	12,5	-	-	-	-	29,1	70,9	-
Студенти-бакалаври III курсу	4,3	8,0	19,4	19,4	19,9	24,7	4,3	-	-	-	31,7	68,3	-
Студенти-магістри I року навчання	-	2,5	3,8	5,1	11,4	30,4	35,4	7,6	2,5	1,3	6,3	82,3	11,4

Примітки:

1. ■ – середні статистичні значення для окремих вікових груп;
2. * – оптимальні рівні рефлексивності, визначені методикою

При вступі на I курс навчання у колишніх школярів різко змінюється зміст, стиль, форми та методи навчання порівняно зі шкільними. Окрім того, створене в ТНЕУ розвивально-рефлексивне середовище навчання інтенсивно активізує розгортання особистісної рефлексивності студентів. Однак на початку навчання велике значення має наявний рівень рефлексивності особистості та здатність студента актуалізувати потенціал її розгортання. Результати обстежень засвідчують, що майже у третини першокурсників низький рівень рефлексивності, а це означає, що у них недостатньо сформовані рефлексивні здатності які б, по-перше, давали змогу їм осмислити себе як цілісне Я; по-друге, в них не сформовані внутрішні критерії оцінки перспективи продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами їх особистісного саморозвитку; по-третє, неповно розвинена

особистісна рефлексія як таке звернення на самого себе, котре спричиняє зміну уявлень про себе та про своє місце у соціокультурному контексті, а отже, зумовлює позитивне перетворення рефлексивно спроможної особистості.

Фахова і психологічна переорієнтація педагогічного колективу від механічного використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування активізує функціонування рефлексії як механізму роботи самосвідомості, формує базові передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання кожного. Збільшення кількості адекватно-рефлексивних студентів-магістрів (82,3%, порівняно з 70,9% першокурсників та 68,3% третьокурсників) та поява високо рефлексивних студентів (11,4%) показує, що магістри спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення» все чіткіше розуміють потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні у рамках відтворення культури, відчують жадобу до рефлексування задля адекватного відтворення цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності майбутнього соціального працівника.

Особистісно-сміслові занурення кожного учасника освітнього процесу в інноваційно-рефлексивне середовище навчального закладу і водночас внутрішнє вивільнення від традиційних педагогічних схем світобачення, створює потенціалізуючий ефект – збагачення творчого набуtku людини й загалом інноваційного ресурсу навчального закладу. В результаті активізуються здібності наставників рефлексивного рівня – педагогічна інтуїція, імпрровізація, готовність до інноваційної роботи у сфері освіти, що, своєю чергою, сприяє організації навчальних взаємостосунків як ціннісно-сміслового процесу міжсуб'єктного спілкування. Таким чином, головним досягненням у створенні інноваційно-рефлексивного освітнього середовища є створення рефлексивно-співтворчої взаємодії викладачів та студентів у процесі навчання, котра реалізується у формі гуманно-паритетної міжсуб'єктної співдіяльності.

Важливою загальною умовою є постійне смислове настановлення викладача на ситуативне долучення до розвивальної взаємодії зі студентом як дієве співробітництво у побудові рефлексивно-творчого простору навчання. Це означає, що всі – і педагоги, і студенти – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від авторитету, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному діяннях.

У традиційній освіті виконання саме цієї умови рівності зустрічає на практиці найбільші труднощі внаслідок того, що вона всім зрозуміла і нібито сприйнятна. Постійна декларація рівності і відсутність її у реальній життєактивності спричинили професійну деформацію свідомості педагогів. Тільки непідробна постановка учасників навчання у психологічно рівні позиції (права на альтернативу, на можливість бути вислуханим чи вислуханою, на помилку, на власне відкриття і т. п.) створює ситуацію творчого психосоціального розкріпачення всіх, істотно збагачує позитивний природний потенціал студентів, інтенсивно розвиває їхні рефлексивні здібності.

Зазначене однозначно підтверджують одержані результати вивчення рефлексивності за опитувальником А. В. Карпова – В. В. Пономарьової.

З таблиці 3.2 чітко видно відмінності у рівнях особистісної рефлексивності в учасників різного року навчання. Якщо у студентів I курсу зазначений показник сягає лише середніх значень, то у студентів-магістрів ці самі показники мають значення вище середнього та високі, наближаючись до максимального результату у 7 балів. Вочевидь значне зростання зазначених показників є наслідком усвідомленої налаштованості всіх учасників розвивальних взаємин на співтворчість, креативно-перетворювальну діяльність та осмислення власних пошуково-творчих діянь, внутрішнє вмотивування до дослідницької та інноваційної діяльності. Сама ж динаміка розгортання

рефлексії спілкування та взаємин в студентів різного року навчання вказує на те, що здійснюється реальне наповнення навчальних взаємостосунків як ціннісно-сміслового процесу міжсуб'єктного спілкування.

З огляду на одержані показники висловимо наступні міркування. За традиційного спрямування освіти основною своєю функцією педагог вважає ретрансляцію культурних змісто-форм в організованість навчального предмета, у т.ч. моральних норм виховання, загальнолюдських цінностей тощо. Фактично він не тільки не є причетним до культуротворення, але навіть відокремлений від культури межами конкретного предмета власної професійної діяльності, що задаються дидактично і методично. Характер можливих новацій у такому разі обмежується лише сферою методики викладання і може здійснюватися шляхом виходу педагога в квазіметодичну позицію, завдяки якій і відбувається трансформація змісту і символів культури у фіксовані структури ЗУНів (знань, умінь, навиків), придатних для уможливлення репродуктивної роботи кожного учасника навчання в освітній системі [47, с. 102].

За умов створення рефлексивного освітнього середовища має місце принципове переосмислення, по перше, співвідношення культури і освіти, по-друге, самого характеру організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач – студент». Так, педагог-дослідник починає долати ретрансляційність у системі «культура – освіта», наповнюючи освітній процес суб'єкт-об'єктним змістом, за якого викладач вже не ідентифікується із суб'єктною позицією агента культури, а студентів відводиться лише об'єктна позиція приймача зовні наданої інформації. При цьому спрямованість на свободу в професійній діяльності викладача відходить від мінімальних показників і не редукується виключно до індивідуально-стилістичних особливостей процесу викладання. Позиція ж студента сутнісно починає визначатися розширенням меж нормативно заданого психолого-педагогічного змісту освітньої взаємодії з викладачем та одногрупниками, що спричинює істотне зростання формату свободи його переживань, думок, дій.

Відношення педагога і культури можна охарактеризувати як «ситуацію споживання» останньої (вислів С. Ю. Степанова), коли педагог не просто репродуктивно транслює готові надбання культури у вигляді відомих ЗУНів, а й задає собі питання про способи їх отримання і межі застосування. Така споживальницька інтенція сприяє тому, що педагог, творчо осмислюючи механізм сприйняття й освоєння студентами освітньої інформації, не просто звертається до культурних прототипів організації наукового знання, а використовує культурні надбання як ефективний засіб вирішення освітніх завдань. За цих умов освітній процес організується, виходячи з культурних взірців і прототипів та з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Таке оргнаповнення навчально-виховного процесу дозволяє ефективніше вирішувати освітні задачі, реалізовувати творчо-пошукове ставлення до світу і самого себе, знаходити індивідуалізовані способи привласнення студентами знань, умінь, норм стосовно широкого спектру типових соціокультурних ситуацій.

Подальшої видозміни набуває і характер організації освітнього процесу на рівні взаємин «викладач – студент». Інноваційне ставлення педагога до культури, осмислення освіти як форми культурогенезу (культуропородження та культуротворчості), спонукає його сприймати студента як рівноправного партнера розвивальної взаємодії. У цьому випадку ініціюється суб'єктивне "перевідкриття" найвагоміших досягнень культури, пошук власного способу їх пізнання і перетворення, привласнення культурних аналогів у вигляді особистісно-сміслових структур і ціннісних регулятивів поведінки, збагачення психосфери студента внутрішніми еталонами самопобудови свого Я.

Протягом навчання продовжується збагачення психосоціального змісту освіти, відстежується вплив створеного інноваційно-рефлексивного середовища на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої особистості. Особливо активно зазначене проявляється при навчанні студентів-магістрів. Власне, стає очевидним культуротворчий потенціал взаємостосунків у самореалізації особистості викладача і студента. Педагог, оволодіваючи мистецтвом

наукового пошуку і психологічного аналізу, істотно розширює межі власної участі у суспільно значущому духовному виробництві. Тому відносини у системі «педагог – культура» характеризуються як рефлексивні, за яких перший і друга постають як суб'єкти взаємоосмислення і взаємотворення. Викладач усвідомлює себе суб'єктом розвитку культури, а культуру – умовою особистісно-професійного саморозвитку. Ставлячись до культури рефлексивним чином, педагог долучається до освітнього процесу як цілісна та культурно ємна особистість. Завдяки цьому він сприймає студента як принципово відмінну і самоцінну індивідуальність, котра задіяна до освітнього соціонаслідування і культуротворення, до низки вчинково-психологічних дій і вчинків. Іншими словами, мовиться про творення кожним учасником навчання культурного довкілля і самого себе, коли особистісний розвиток дає змогу піднятися над власною біологічною природою, минулим досвідом, соціальними стереотипами і навіть усталеними цінностями, а тому сягає вершин самореалізації свого позитивного потенціалу.

Було висловлене припущення, що розвиток рефлексії визначається не лише віковими особливостями, а й, по-перше, певними індивідуально-особистісними та, по-друге, організацією і реальним наповненням навчального процесу, передусім його цілями, змістом, формами, технологіями, методами і засобами. Тому із числа студентів-магістрів було сформовано експериментальну групу (ЕГ) в кількості 12 чоловік, з котрими проводилися спеціальні заняття з розвитку особистісної рефлексивності. Інші студенти-магістри склали контрольну групу (КГ).

Перед початком занять в обох групах були проведено визначення рівня розвитку особистісної рефлексії за методикою особистісних конструктів техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, модифікованих Л. І. Пономаренко (табл. 3.3).

Переважна більшість студентів успішно справилися із завданням. Однак лише близько третини студентів (26,7%) використали значну кількість психологічних конструктів, які характеризувалися складністю, локальністю,

точністю. Їх самозвіти були достатньо точні і змістовні. Ці студенти характеризуються високим рівнем особистісної рефлексії. Половина (50 %) обстежуваних уживали формальні конструкти, причому досить широкі та розмиті, а їх самозвіти вирізнялися явною формальністю.

Таблиця 3.3

Порівняльні показники рівня розвитку особистісної рефлексії студентів-магістрів спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення», одержані у 2018 році за методикою особистісних конструктів техніки репертуарних решіток Дж. Келлі, модифікованих І. Л. Пономаренко (у %)

Вид групи	Рівень особистісної рефлексії		
	Низький	Середній	Високий
Експериментальна (ЕГ)	26,6	46,7	26,7
Контрольна (КГ)	20,0 (2 ст.)	53,3 (7 ст.)	26,7 (3 ст.)
Середнє значення	23,3	50	26,7

Подані результати вказують на те, що в студентів-магістрів недостатньо сформовані особистісні новоутворення, які б, по-перше, давали змогу їм осмислити себе як цілісне Я; по-друге, в них не сформовані внутрішні критерії оцінки перспективи продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами їх особистісного саморозвитку; по-третє, неповно розвинена особистісна рефлексія як таке звернення на самого себе, котре спричиняє зміну уявлень про себе та про своє місце у соціокультурному контексті, а отже, зумовлює позитивне перетворення рефлексивно спроможної особистості.

За спеціально створеної системи навчання (для учасників ЕГ) увага приділялася створенню умов, за яких майбутні соціальні працівники

виступають для самих себе і як об'єкти, і як суб'єкти управління своєю освітньою діяльністю, а тому оцінюють, планують, організують і контролюють свої виконавчі дії, утверджуючись у навчанні як активні і самостійні особистості. Досягається це тоді, коли, по-перше, наставник мотивує розумову працю студентів та сприяє їх співпраці до активної освітньої діяльності паритетного психологічного змісту; по-друге, він не тільки регулює сам процес освітньої роботи студентів, організовує предметний зміст їхньої діяльності та підбирає відповідну її форму, а й надає змогу останнім самим виконувати зазначені функції; і по-третє, активно залучає студентів до рефлексивних контролю й оцінювання успішності своїх навчальних зусиль і конкретних досягнень. У такий спосіб у кожного учасника експериментальної групи розвиваються внутрішні функції самоуправління, вони набувають досвіду ефективної регуляції своєї поведінки і життєактивності, і таким чином підвищують власний показник рефлексивності.

Аналіз наукової та методичної літератури з проблем розвитку рефлексивності особистості показав, що рефлексія – це динамічне психічне утворення, важливою характеристикою якої є рефлексивна активність. Саме вона робить студента активним учасником розвивальної освітньої взаємодії, сприяє максимально повній реалізації позитивного потенціалу в розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному розвитку, спрямовує внутрішню мотивацію до спільної розвивальної взаємодії та особистісної самореалізації.

В процесі занять в експериментальній групі використовувались методики, котрі окрім діагностичної спрямованості володіють і значним розвивальним потенціалом. Це зокрема, обговорення відповідей на запитання авторської анкети, котра включала три блоки запитань: а) "Що для Вас важливе в житті?"; б) "Які ситуації заставляють Вас думати, замислюватися?"; в) "Як Ви ставитеся до самого себе?". Зазначені питання відображають зміст рефлексивної активності особистості стосовно готовності взаємодіяти із власним Я (1 блок запитань), актуалізації процесу самоаналізу в особистісно значимих життєвих ситуаціях (2 блок), трансформації життєвих цінностей і цінностей Я (3 блок

запитань). Окрім того анкета дозволяє розкрити зміст когнітивного і егоцентричного компонентів рефлексивної активності. Завдання виконувалося протягом п'яти хвилин. Зазначені рефлексивні питання допомагають зрозуміти власний образ, ставлення до себе, цінності та смисли, які розкривають зміст рефлексивної активності особистості. При цьому зазначимо, що вимірювальна спрямованість є другорядним завданням в методах рефлексивної діагностики, їх мета не стільки одержання максимально вичерпної і об'єктивно інформації про феномен, який нас цікавить (як це прийнято в традиційній психодіагностиці), скільки створення рефлексивного середовища, щоб максимально повно осмислити професійну реальність.

Для занять в експериментальній групі було підібрано комплекс методичних засобів, які включали анкетування, проєктивні техніки, тестування та були спрямовані на розвиток рефлексивної активності особистості. Це, зокрема, тест 20 тверджень на самоставлення М. Куна, Т. Макпартленда, модифікований варіант; проєктивна малюноква проба "Малюнок "Мій світ", модифікований варіант; шкала М.Розенберга; проєктивна малюноква проба "Намалюй букву Я", модифікований варіант; "Драбина" Т. Дембо - С. Рубінштейн, модифікований варіант (детально - див. додаток Е)

Наше дослідження показало, що за умов створення особливого рефлексивного освітнього середовища у студентів активізується формування рефлексивної здатності, яка ніби "призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі" [41, с. 348]. Ця здатність дозволяє їм виявити діапазон свого знання і незнання, спричинює виникнення системно-якісних новоутворень у внутрішньому світі, істотно підвищує духовні можливості кожного учасника розвивальних взаємостосунків.

Водночас виявилось, що значній частині студентів (особливо на перших заняттях в групі) притаманна здатність відображати і контролювати окремі свої виконавчі дії, які реалізуються за готовим стандартом, трафаретом (перший рівень рефлексії). Вони прагнули знайти відповідь через зовнішнє (щодо вимог завдання) використання готових засобів, знань і прийомів. При цьому займали

репродуктивну позицію безпосереднього руху від деяких предметних засад до знаходження відповіді, однак самі ці засади, здебільшого, ними не усвідомлювалися і не були предметом спеціальної діяльності [42, с. 158]. При неуспішних діях частина студентів не вміла оцінити їх інструментально, тобто як засоби досягнення суб'єктної мети, а також зробити предметом аналізу невдачі, відмовитися від визначеної схеми розв'язку проблеми і перейти на вищий рівень самоаналізу і рефлексивного контролю.

А тому були в ході занять були використані такі важливі принципи рефлексивної організації освітнього процесу як: а) глибинне осмислення, аналіз і переосмислення студентами свого емпіричного досвіду; б) їхня налаштованість на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури; в) концептуалізація і розвиток гуманістичних цінностей, що здобуваються у співтворчості викладача і студента; г) ситуативне культивування рефлексивних здібностей в учасників навчальних взаєностосунків проблемно-діалогічними, програмово-методичними, оргтехнологічними і власне психолого-педагогічними засобами.

Відзначимо принагідно, що постановка і розв'язування студентами рефлексивно-творчих завдань і задач у процесі тренінгового навчання спричинює виникнення провідних джерел і форм проблемності, змінює соціально-психологічний зміст форм, механізмів і характеру взаємодії учасників навчання [65; 66]. Успішність діяльності студентів залежала від того, якою мірою вони у змозі проаналізувати зміст проблемної ситуації та структуру власних дій. Для вирішення поставлених завдань студентам потрібно не просто застосувати вже готовий, відомий їм спосіб дії, а й перебудувати і “перевести” його на рівень всезагальності. Це можливо завдяки якісно новому виду контролю – рефлексивному. Особливість *рефлексивного контролю* полягає в тому, що він спрямовується не на результат дії, а на спосіб її здійснення, аналіз її засад.

Застосування особливого виду контролю, пов'язаного із рефлексією на спосіб дії, не тільки забезпечує новий рівень привласнення знань, а й зумовлює

істотні зсуви в особистісному розвитку студентів. Майбутні соціальні працівники стають більш самостійні у вирішенні навчальних задач, можуть раціонально будувати свою діяльність в оперуванні знаннями, стають активними суб'єктами учіння [66, с. 70].

Завдяки цьому після закінчення формувального експерименту з 26,7% до 40 % збільшилась кількість студентів з високим рівнем особистісної рефлексії. Це засвідчує, що 13,3% студентів експериментальної групи актуалізували досі не проявлену здатність – до інтроспекції, яка містить дві основні характеристики: 1) спроможність долучати до кола предметів уявного розгляду власні думки, відчуття і вчинки, що дозволяє студентові бачити себе очима інших та усвідомлювати недоліки і переваги власної особистості; 2) можливість розрізняти суперечність між думками, словами і вчинками, що дає змогу “створювати” ідеальні конструкції, які не обов'язково висловлювати або втілювати в дію, тобто мовиться про здатність оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами. В контрольній групі результати визначення особистісної рефлексивності не змінилися (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Динаміка показників рівня особистісної рефлексії студентів експериментальної та контрольної груп за методикою А. В. Карпова-В. В. Пономарьової, травень 2019 р., (у %)

Вид групи	Рівень особистісної рефлексії		
	Низький	Середній	Високий
ЕГ (до експерименту)	26,6	46,7	26,7
ЕГ (після експерименту)	20,0	40,0	40,0
КГ (до експерименту)	20,0	53,3	26,7
КГ (після експерименту)	20,0	53,3	26,7

Можна констатувати, що в студентські роки відбувається активний і цілеспрямований розвиток рефлексії як власне людської властивості психіки,

спрямованої на усвідомлення своїх дій. Однак інтенсивний розвиток здатності керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, вміння формувати свою позицію, визначати ставлення до життя можливий за умов створення спеціального рефлексивно-творчого середовища.

Для реалізації змісту навчання важливе значення має вибір адекватної форми, завдяки якій вдається отримати розвитковий ефект. Він досягається, по-перше, через відмову від стереотипів мислення, котрі склалися раніше, та усвідомлення ширших можливостей тих способів розв'язування проблем, які були отримані під час навчання; по-друге, шляхом свідомого долучення рефлексії до процесних структур розв'язування практичних проблем; по-третє, за допомогою встановлення зв'язків між знаннями, отриманими раніше певною мірою незалежно, дискретно одне від одного.

Висновки до третього розділу

1. Особливе значення рефлексивна проблематика має в освіті, оскільки саме тут дії рефлексивних закономірностей виявляються з особливою повнотою і значущістю. Традиційні психодіагностичні методи спрямовані, в основному на вияв простих, «об'єкт–об'єктних» закономірностей. Це обмежує вимірювально-дослідницьку спроможність та кількісно-якісну кваліфікацію та інтерпретацію явищ, котрі вивчаються. Головними принципами рефлексивних методів є два блоки явищ, які стосуються задіяності учасників рефледіагностики та особливостей досліджуваних явищ. Стосовно першого, виділяють такі принципи, як: а) дієво-активна участь у створенні, застосуванні та аналізі результатів діагностичної методики не тільки організаторів, але й самих обстежуваних, б) активна творча позиція учасників діагностики під час самого обстеження.

2. Результати визначення рівня розвитку особистісної рефлексивності студентів спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення», показали істотне зростання останньої за умов по-перше, створення належного інноваційно-рефлексивного середовища, яке є важливим чинником конструктивного впливу на процеси особистісного розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери; по-друге, завдяки стимулюванню активного перебігу процесів інтелектуальної рефлексії в учасників експериментальної групи.

3. Результати визначень рівня розвитку особистісної рефлексії в студентів – бакалаврів першого та третього року навчання вказали на недостатній розвиток особистісної рефлексії, несформованість внутрішніх критеріїв оцінки перспектив продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами особистісного саморозвитку. Фахова і психологічна переорієнтація педагогічного колективу від механічного використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування активізує функціонування рефлексії як механізму роботи самосвідомості, формує базові передумови для оптимізації освітньо-професійного розвитку і психодуховного зростання кожного. Збільшення кількості адекватно-рефлексивних студентів-магістрів (82,3%, порівняно з 70,9% першокурсників та 68,3% третьокурсників) та поява високо рефлексивних студентів (11,4%) показує, що магістри спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальне забезпечення» все чіткіше розуміють потребу в постійному саморозвитку і самовдосконаленні у рамках відтворення культури, відчують жадобу до рефлексування задля адекватного відтворення цінностей та відкриття нових смислів у своїй щоденній роботі, що сприяє формуванню змістовно-результативної сторони професійної компетентності майбутнього соціального працівника.

ВИСНОВКИ І ПРОПОЗИЦІЇ

1. У вітчизняній психології значна увага приділяється дослідженню особливостей становлення та функціонування особистісної рефлексії, яка формується в основному під впливом двох головних чинників – власної практичної діяльності людини та її взаємин з навколишніми. Здатність до рефлексивності робить можливим для людини вирішити центральне протиріччя – між поглинутою (безпосередньою) і трансцендуючою свідомістю. Становлення рефлексивності в онтогенезі йде двома принципово різними шляхами: цілеспрямовано формується *зовнішня* (раціонально-розмірковуюча), інтелектуальна рефлексія, яка перетворює наявні умови буття у форму знань (від часткових уявлень до систем понять); та стихійно складається *внутрішня* (координуюча), особистісна, ціннісно-сміслова рефлексія.

2. Рефлексивність особистості – це її здатність до спрямування власної діяльності на саму себе, на власні особливості стосовно уможливлення самоконструювання, саморозвитку, самоспричинення. Рефлексивність, на відміну від динамічності, дискретності та спрямованості рефлексії, характеризується інтегрованістю, системністю та континуальністю. Вона є узагальненою можливістю рефлексії та співвідноситься не з конкретним змістом діяльності, а із метасистемною цілісністю особистості.

3. В студентські роки відбувається активний і цілеспрямований розвиток рефлексії як власне людської властивості психіки, спрямованої на усвідомлення своїх дій. Важливою ознакою особистісної рефлексивності студента є її орієнтація на освітню діяльність, котру можна розуміти як спрямованість мислення студента на самого себе, на свої процеси привласнення соціального досвіду, на усвідомлення структури діяльності учіння та його результатів. Освітня діяльність як творчий процес неможлива без рефлексії, що проявляється в пошуці, самооцінці, обговоренні із собою власного досвіду

навчання (реального чи уявного, ситуативного, актуального чи потенційного) тощо. Студент в навчальному процесі ЗВО є не просто пасивним об'єктом впливу викладача, який повинен засвоїти певну суму знань, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності. Він аналізує власні мисленнєві засоби у зіставленні з цілями та умовами пошукування, звертається до засад свого ментального досвіду, розглядає їх на предмет відповідності внутрішнім умовам задачі, особливостям її структури.

4. Інтенсивний розвиток здатності керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей і смислів, вміння формувати свою позицію, визначати ставлення до життя можливий за умов створення спеціального рефлексивно-творчого середовища. Важливими принципами рефлексивної організації освітнього процесу є: а) глибинне осмислення, аналіз і переосмислення студентами свого емпіричного досвіду; б) їхня налаштованість на конструктивну асиміляцію досягнень світової культури; в) концептуалізація і розвиток гуманістичних цінностей, що здобуваються у співтворчості викладача і студента; г) ситуативне культивування рефлексивних здібностей в учасників навчальних взаєностосунків проблемно-діалогічними, програмово-методичними, оргтехнологічними і власне психолого-педагогічними засобами

5. Важливою умовою розвитку особистісної рефлексії є постійне смислове настановлення викладача на ситуативне долучення до розвивальної взаємодії зі студентом як дієве співробітництво у побудові рефлексивно-творчого простору навчання. Це означає, що всі – і педагоги, і студенти – психологічно перебувають у ситуації безперервного конструктивного пошуку. Рефлексивна домінанта на ситуацію творчого пошуку ставить усіх у рівні умови незалежно від авторитету, статусу, лідерства, оскільки жодна із сторін, хоч і не може наперед повно передбачити результати рефлексивно-творчого процесу, все ж ситуативно реалізує свій кращий потенціал у розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному діяннях.

6. Результати обстежень засвідчують, що майже у третини першокурсників низький рівень рефлексивності, а це означає, що у них

недостатньо сформовані рефлексивні здатності які б, по-перше, давали змогу їм осмислити себе як цілісне Я; по-друге, в них не сформовані внутрішні критерії оцінки перспективи продуктивного розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій, які могли б стати еталонами їх особистісного саморозвитку; по-третє, неповно розвинена особистісна рефлексія як таке звернення на самого себе, котре спричиняє зміну уявлень про себе та про своє місце у соціокультурному контексті, а отже, зумовлює позитивне перетворення рефлексивно спроможної особистості. Одержані дані дослідження показали якісні відмінності у рівнях особистісної рефлексивності в учасників різного року навчання. Якщо у студентів I курсу зазначений показник сягає лише середніх значень, то у студентів-магістрів ці самі показники мають значення вище середнього та високі, наближаючись до максимального результату у 7 балів. Вочевидь значне зростання зазначених показників є наслідком усвідомленої налаштованості всіх учасників розвивальних взаємин на співтворчість, креативно-перетворювальну діяльність та осмислення власних пошуково-творчих діянь, внутрішнє вмотивування до дослідницької та інноваційної діяльності. Сама ж динаміка розгортання рефлексії спілкування та взаємин в студентів різного року навчання вказує на те, що здійснюється реальне наповнення навчальних взаємостосунків як ціннісно-смиислового процесу міжсуб'єктного спілкування.

7. Було висловлене припущення, що розвиток рефлексії визначається не лише віковими особливостями, а й, по-перше, певними індивідуально-особистісними та, по-друге, організацією і реальним наповненням навчального процесу, передусім його цілями, змістом, формами, технологіями, методами і засобами. Тому із числа студентів-магістрів було сформовано експериментальну групу, з котрими проводилися спеціальні заняття з розвитку особистісної рефлексивності. При цьому увага приділялася створенню умов, за яких майбутні соціальні працівники виступають для самих себе і як об'єкти, і як суб'єкти управління своєю освітньою діяльністю, а тому оцінюють, планують, організують і контролюють свої виконавчі дії, утверджуючись у навчанні як активні і самостійні особистості. Досягається це тоді, коли, по-

перше, наставник мотивує розумову працю студентів та сприяє їх співпраці до активної освітньої діяльності паритетного психологічного змісту; по-друге, він не тільки регулює сам процес освітньої роботи студентів, організовує предметний зміст їхньої діяльності та підбирає відповідну її форму, а й надає змогу останнім самим виконувати зазначені функції; і по-третє, активно залучає студентів до рефлексивних контролю й оцінювання успішності своїх навчальних зусиль і конкретних досягнень. У такий спосіб у кожного учасника експериментальної групи розвиваються внутрішні функції самоуправління, вони набувають досвіду ефективної регуляції своєї поведінки і життєактивності, і таким чином підвищують власний показник рефлексивності.

8. Наше дослідження показало, що за умов створення особливого рефлексивного освітнього середовища у студентів активізується формування рефлексивної здатності. Ця здатність дозволяє їм виявити діапазон свого знання і незнання, спричинює виникнення системно-якісних новоутворень у внутрішньому світі, істотно підвищує духовні можливості кожного учасника розвивальних взаємостосунків. Постановка і розв'язування студентами рефлексивно-творчих завдань і задач у процесі тренінгового навчання спричинює виникнення провідних джерел і форм проблемності, змінює соціально-психологічний зміст форм, механізмів і характеру взаємодії учасників навчання. Завдяки цьому після закінчення формувального експерименту з 26,7% до 40 % збільшилась кількість студентів з високим рівнем особистісної рефлексії. Це засвідчує, що 13,3% студентів експериментальної групи актуалізували досі не проявлену здатність – до інтроспекції, яка містить дві основні характеристики: 1) спроможність долучати до кола предметів уявного розгляду власні думки, відчуття і вчинки, що дозволяє студентові бачити себе очима інших та усвідомлювати недоліки і переваги власної особистості; 2) можливість розрізняти суперечність між думками, словами і вчинками, що дає змогу “створювати” ідеальні конструкції, які не обов'язково висловлювати або втілювати в дію, тобто мовиться про

здатність оперувати ідеальними ситуаціями та обставинами. В контрольній групі результати визначення особистісної рефлексивності не змінились.

Можна констатувати, що використання ефективних технологій і методів створення особливого культурно-психологічного середовища освітнього закладу, котре забезпечує простір вільного творчого самореалізування кожного студента є важливою потребою сучасної системи освіти. Це дає можливість здійснювати різноплановий морально-виховний вплив на молодь, стимулювати розвиток її рефлексивних можливостей і здатностей, сприяти створенню продуктивного стилю життя, за якого особистість здатна мобілізувати та реалізувати свій природній потенціал психодуховного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры / К. А. Абульханова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 6. – С. 123–125.
2. Афанасьєва Н. Є Соціально-психологічний тренінг як метод розвитку толерантності психолога в умовах навчання у ВНЗ / Н. Є. Афанасьєва, І.А. Гончарик // Проблеми екстремальної та кризової психології [зб.наук.праць]. Вип. 20. Харків : НУЦЗУ, 2016. – С.12-22.
3. Бажанов В. А. Рефлексия в современном науковедении / В. А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. – 2002. – Т. 2, № 2. – С. 73–89.
4. Бігун Н. Суб'єктивні образи депресії у підлітків як предмет психологічної рефлексії / Неля Бігун // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 108–114.
5. Боднарчук О. І. Експериментальна психологія : [курс лекцій] / Олена Іванівна Боднарчук. – К.: МАУП, 2003. – 120 с.
6. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Ярослава Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93-105.
7. Бугерко Я. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2011. - № 3 - С.137-153
8. Бугерко Я. Рефлексивно-аксіологічні засади інноваційної освіти / Ярослава Бугерко // Актуальні проблеми психології. – Т. X, вип. 8. – К. : Главник, 2008. – С. 97–106.
9. Варламова Е. П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28– 43.

10. Варламова Е. П. Управленческое консультирование: социопсихологический срез / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Социологические исследования. – 1995. – № 6. – С. 37–43.
11. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. М. Виногородський. – К., 1999. – 20 с.
12. Галкина Н. В. Проблема психических функций рефлексии в игровом обучении / Н. В. Галкина // Игровое моделирование в методологии и практике. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38–47.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
14. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.
15. Деева Н. А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы : дис. ...канд.психол.наук: 19.00.01 / Наталья Александровна Деева. – Омск, 2005. – 186 с.
16. Жмакина Н. Л. Педагогическая рефлексия в структуре педагогической компетентности студентов на уроках художественно-эстетического цикла / Н. Л. Жмакина // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 43–53.
17. Заїка Є. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання/ Євген Заїка, Олексій Зімовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С.90–97
18. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А. З. Зак // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 102–110.
19. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / Зіновія Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35–62.

20. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: [монография] / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Изд-во “Институт психологии РАН”, 2004. – 424 с.
21. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта / А. В. Карпов // Рефлексивные процессы и управление. – 2004. – Т. 4, № 1. – С. 99–109.
22. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психолог. журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
23. Коваленко О. Рефлексія логічної коректності в соціології / Олена Коваленко / Психологія і суспільство. – 2007. – № 4. – С. 30–38.
24. Комар Т. В. Особистісна рефлексія як чинник соціального становлення підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Комар. – К., 2003. – 18 с.
25. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб’єктності людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. О. Котик. – К., 2004. – 20 с.
26. Кравців О. Рефлексивний тренінг / Олена Кравців // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 145–148.
27. Кулюткин Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ювеналий Николаевич Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности [под ред. О. К. Тихомирова]. – М. : Изд. Моск. гос. ун-та, 1979. – С. 22–28.
28. Ладенко И. С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Новосибирск : ИИФИФ СО, 1990. – 65 с. – (Препринт / АН СССР, Сибир. отделение. Ин-т истории, филологии и философии).
29. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев – М. : Смысл, 1999. – 487 с.

30. Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности / Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова // Рефлексивные процессы и управление. [Сб. материалов VII Междунар. симпозиума 15-16 октября 2017 г.]. М.: Когито-Центр, 2017. – С. 145-150.
31. Лефевр В. А. Рефлексия / Владимир Александрович Лефевр : [монография] – М. : Когито-Центр, 2015. – 496 с.
32. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Формування рефлексивної компетентності у професійній підготовці майбутніх психологів // С.А. Литвиненко, В.М. Ямницький / Наука і освіта. – 2014. – № 10. – С. 115-119.
33. Мешко О. Роль професійного самопізнання у процесі становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя // Олександр Мешко / Освіта регіону. – № 2. – 2018
34. Михальченко Н. Психологічні умови формування патріотичної рефлексії молодшого школяра в сім'ї / Наталія Михальченко // Психологія і суспільство. – 2005. – № 1. – С. 69–75.
35. Мирошник О.Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О.Г. Мирошник // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). Ч. 1. – С. 189-199.
36. Пономаренко И. Л. Тренинг развития рефлексивности у подростков / И. Л. Пономаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 8–17.
37. Рефлексивные процессы и управление : тезисы IV Международного симпозиума, 7–9 октября 2013 г., Москва / под ред. В. Е. Лепского. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 172 с.
38. Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога. – Валентин Рибалка. – К.: Шкільний світ, 2010. – 128 с. – (Б-ка «Шкільного світу»).
39. Романова М.В. Виды профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов. Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 2. –

С. 120-122

40. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
41. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Наука, 1983. – 424 с.
42. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач: [монография] / Игорь Никитович Семенов. – М. : НИИОПП АПН СССР, 1990. – 215 с.
43. Семенов И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С.35–42.
44. Сорокіна О.А. Рефлексія у структурі професійного самовизначення майбутніх психологів / О. А. Сорокіна, О. М. Шевцова // Теорія і практика сучасної психології. – 2019. – № 1, Т.2. – С.118-122.
45. Сорокіна О.А. Вплив рефлексії на професійне становлення студентів-психологів // О. А. Сорокіна / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. – 2017. – № 2 (18). – С. 190-194.
46. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці : [монографія].К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 727 с.
47. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации : [монография] / Сергей Юрьевич Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.
48. Степанов С. Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С. Ю. Степанов, Е. П. Варламова // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 60– 68.
49. Степанов С. Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

50. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, Семенов И. И. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
51. Философский энциклопедический словарь / [под ред. Л.Ф.Ильичева и др.]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
52. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.
53. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
54. Фурман А. В. Педагогічне керівництво пошуковою пізнавальною активністю школярів / А. В. Фурман, Б. Г. Скоморовський – К. : Зодіак ЕКО, 1996. – 112 с.
55. Фурман В. Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні / Вікторія Фурман // . – 2008. – № 4. – С.116–121
56. Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Астон, 2007. – 385 с.
57. Фурман (Гуменюк) О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – № 2. – С. 33–76.
58. Фурман (Гуменюк) О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.
59. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 1. – С. 71–92.
60. Шрейдер Ю. А. Искусственный интеллект, рефлексивные структуры и антропный принцип / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1995. – № 7. – С. 160–166.

61. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А.А.Пископпель, Л.П.Щедровицкий] – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
62. Щедровицкий Г. П. Рефлексия и деятельность / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2006. – Т. 6, № 2. – С. 54–83.
63. Юрчук В. В. Современный психологический словарь / В. В. Юрчук. – Мн. : «Современное слово», – 1998. – 768 с.
64. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12; 1999. – № 3. – С.12–13.
65. Якиманская И. С. Развивающее обучение / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
66. Якиманская И. С. Личностно-ориентованное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : «Сентябрь», 1996. – 96 с.
67. Giddens A. The constitution of society: Outline of the theory of structuration. Cambridge: Polity Press, 1984. – 294 p.

Додаток А

Таблиця А

Категоризація поняття «рефлексія» у філософських ученнях (за Я. М. Бугерко)

Історичні етапи	Представники	Вихідні засади філософського осмислення рефлексії	Гносеологічні характеристики рефлексії	Методологічні напрями розробки рефлексивної проблематики	Етапи розгортання рефлексивного циклу
Античність	Сократ	Предмет знання – духовна активність у її пізнавальній функції	Рефлексія як самопізнання діяльності власної душі	Формування рефлексивної позиції стосовно світу	1. Передрефлексивний етап 2. Рефлексивна схематизація
	Платон	Пізнання – знання ідеального світу, тобто знання ідей, які одержуються людиною щораз заново в даній ситуації	Рефлексія – заглиблення у внутрішню сутність предмета суб'єктності	Розробка понятійного апарату рефлексивного мислення і способів його розгортання	
	Аристотель	Процес одержання знань за готовою схемою; єдність предмета знання і самого знання, тотожність думки і того, що нею мислиться	Рефлексія – атрибут божественного розуму, який продукує свій предмет, відображається в ньому і пізнає на цій основі свою сутність	Побудова античного органону знань як першооснова методологічної системи	
	Декарт	Концепція вроджених ідей, принцип обґрунтованості і достовірності знання	Рефлексія як процедура методичного сумніву та єдиний спосіб здобуття достовірного знання	Онтологічна постановка проблеми рефлексії як способу пізнання організації світу об'єктів	

Продовження табл. А

Середні віки	Локк	Два види досвіду – зовнішній (чуттєвий) і внутрішній (рефлексивний)	Рефлексія – спостереження як внутрішній досвід, у котрому розум піддає аналізу свою діяльність, внаслідок чого в ньому виникають ідеї цієї діяльності	Побудова рефлексивної схеми відображення внутрішньої діяльності	3. Об'єктивація й уприроднення рефлексії
	Лейбніц	Функціональна усвідомленість знань про внутрішню діяльність душі	Рефлексія як здатність монад до аперцепції, тобто до усвідомленого уявлення свого власного змісту	Формування контексту рефлексії як проблеми відношення знань до ідеї, що знаходиться поза людиною	
Класична німецька філософія	Кант	Апріорне досвідне знання володіє ознаками всезагальності і необхідності	Рефлексія як невід'ємна ознака здатності до розмірковувань, котра виявляється у формі логічної та трансцендентальної рефлексії	Поняття рефлексії набуває сучасної гносеологічної і методологічної форми	4. Розупредметнення рефлексії
	Фіхте	Філіація ідей: людина одержує знання, трансформуючи і розгортаючи вже наявні в неї знання	Рефлексія як суб'єктивно-діяльнісний механізм історичного розвитку знань	Рефлексія одержує епістемологічний відтінок (рефлексія – як «наукознавство», «обізнане знання»)	
	Гегель	Знання у поєднанні з рефлексією як рушійна сила розвитку Духу	Рефлексія як форма само-розгортання Духу; три типи рефлексії – покладальна, порівняльна, визначальна	Рефлексія як засіб розкриття категоріальної структури науки	

Додаток Б

Діагностична методика А. В. Карпова - В. В. Пономарьової визначення індивідуальної міри вияву рефлексивності

Інструкція для обстежуваних

Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – мабуть невірно; 4 – не знаю; 5 – мабуть вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно.

Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла в голову і є вірною.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відвернутися від думок про нього.
5. Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене — уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко ухвалюю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти.
15. Я хвилююся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Деколи я ухвалюю необдумані рішення.

18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти тому, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.

23. Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Ключ до методики

Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи:

1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27;

2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26;

3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) – 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20;

4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (РС) – номери запитань: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26.

Перевід тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тестові бали	80 і нижче	80- 100	100- 107	108- 113	114- 122	123- 130	131- 139	140- 147	148- 156	157- 171	171 і вище

Додаток В

Тест діагностики рефлексії І. Л. Пономаренко

Інструкція першого етапу діагностики

Перед вами список «персонажів». Перший них – Я-ідеал – це Ваша мрія або мета, Ваше уявлення про себе такого, яким Вам хотілося б стати. Всі інші персонажів – реальні люди. Будь ласка, проставте в другій графі бланку імена всіх персонажів, причому, для Я-ідеалу Ви можете умовне, наприклад, жартівливе ім'я

П/н	Персонаж (назва ролі)	Відмінність	Схожість
1	Я-ідеал		
2	Мати		
3	Батько		
4	Брат		
5	Сестра		
6	Друг (іншої статі)		
7	Викладач, який подобається		
8	Викладач, який не подобається		
9	Начальник		
10	Лікар		
11	Людина, яку ви жалієте		
12	Людина, яка не сприймає Вас		
13	Щаслива людина		
14	Етична людина		
15	Розумна людина		

Інструкція другого етапу діагностики

Порівняйте характер, темперамент, спосіб життя та інші психологічні особливості Вашого Я-образу (це сукупність Ваших уявлень про себе сьогоденного, теперішнього, реального) із всіма персонажами в списку. Результатом порівняння повинно стати вивлення відмінностей між Я-образом і кожним із перелічених персонажів. Постарайтеся виразити цю відмінність якоюсь одною, найістотнішою, якістю-рису, яку вкажіть у третій графі бланку.

Інструкція третього етапу діагностики

Тепер визначте в чому полягає подібність вашого Я-образу і кожного із зазначених персонажів. Вкажіть в четвертій графі бланка рису, або характеристику, яка виражає цю подібність.

Після заповнення бланка досліджувані самостійно оцінюють успішність виконання завдання. Для цього їм повідомляються критерії оцінки, які реально використовуються для діагностики рефлексії.

Критерії оцінки рефлексивності

1) когнітивна простота – складність (кількість конструктів, які використані для характеристики схожості/відмінності): за кожен унікальний (що зустрічається в бланку лише один раз) конструкт нараховується один бал, за пропущену графу або конструкт, що повторюється в тесті – 0.

2) формальність – психологічність конструктів (якість конструктів; за використання особистісної характеристики – один бал, за кожен формальну характеристику схожості/відмінності – 0.

3) розмитість – локальність конструктів (якість конструктів; звернення до загальних або локальних конструктів – 1 бал, за нечіткі, розмиті характеристики – 0.

4) формальність – змістовність самозвіту (змістовність самозвітів оцінюється експериментатором після виконання завдання).

Таким чином, за кожен конструкт в бланку досліджуваній може одержати від 0 до 3 балів. Оскільки випробовуваний оцінює 15 персонажів по двох критеріях (схожість і відмінність з образом Я), то при добросовісному виконанні завдання оцінюється якість 30 конструктів.

Додаток Д

Таблиця Д

Поле понятійних визначень рефлексії (за Я. М. Бугерко)

Виміри рефлексії	Параметри рефлексії	Сутність вияву рефлексивності
Види	Проспективна	Планування і прогнозування майбутнього
	Ретроспективна	Пошук причин того, що відбулося, відстежування і вербальне відтворення своїх відчуттів, думок, дій, емоцій
	Ситуативна	Аналіз власної діяльності, логічність і послідовність розповіді і пояснень
Рівні	Операційний	Критичне осмислення поточної діяльності, вміння виділяти, аналізувати і співвідносити із реальністю власні дії
	Тактичний	Бачення потреби в тому, щоб унести корективи до перебігу діяльності чи розпочати нову діяльність
	Стратегічний	Розуміння сенсу діяльності – навіщо, заради чого потрібно здійснити певні дії, й водночас усвідомлення цінності – чому це важливо
Риси-якості	Осмисленість	Цілісне уявлення і пояснення події, розуміння того, що відбувається
	Організованість	Внутрішня логіка здійснення діяльності, взаємопов'язаність, послідовність, логічність
	Обґрунтованість	Контроль та оцінка своєї активності, умотивованість дій
Компоненти	Афективний	Експресія і контроль своїх емоційних станів
	Когнітивний	Логічність пояснень, усвідомлення причин, мотивів, значущості події
	Конативний	Вибір найбільш ефективних способів виконання завдань

Додаток Е

Тренінг розвитку особистісної рефлексії

Актуальність. Сьогоднішній стан розвитку освіти та науки в Україні надає нам можливість спостерігати за реальним внесенням в освіту таких основних принципів як гуманітаризація, гуманізація та демократизація. При цьому відбувається розширення системи знань та умінь студентів, оволодіння якими стимулює розумовий, культурний та духовний розвиток особистості. Особистість студента є основною цінністю, здатною до самопізнання, саморозуміння, самореалізації відповідно до своїх задатків та здібностей.

Мета: за допомогою тренінгу актуалізувати розвиток особистісної рефлексії у студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери.

ЗАНЯТТЯ 1

Мета: підготовка учасників до роботи в умовах тренінгової групи.

План

1. Знайомство.

2. Інформаційний вступ (прийняття правил роботи групи та ознайомлення з поставленими завданнями).

3. Гра «Особистий момент»

1. Знайомство

Першочергово необхідно провести своєрідне знайомство учасників тренінгової групи. Кожному учаснику групи пропонується вибрати собі ім'я, яким би він хотів, щоб його називали під час занять, та оформити свою візитку. Для підкріплення саморозкриття і зближення учасників, створення атмосфери взаємного довір'я доцільно використати вправу "Презентація". Суть цієї вправи полягає в тому, що кожен учасник називає своє ім'я розповідає про коло своїх інтересів, про свої щодо спільної роботи в умовах тренінгової групи.

2. Інформаційний вступ

Ефективність роботи тренінгової групи значною мірою залежатиме від розуміння кожним її учасником основних правил функціонування тренінгової групи. Таким чином, на першому занятті необхідно ознайомити учасників тренінгу з цими правилами і принципами роботи групи та необхідністю їх дотримання усіма. Основними принципами функціонування тренінгової групи визначено:

1. Принцип "тут і тепер"

Цей принцип орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу та дослідження були процеси, які проходять в групі в конкретний момент, почуття, переживання, думки, що виникатимуть під час роботи.

2. Щирість та відкритість.

Ефективна реалізація поставлених завдань у тренінговій програмі можливі лише за умови створення здорової психологічної атмосфери в групі, показниками якої, передусім, є відкритість та щирість як в міжособистісних проявах, так і в особистісних виявах учасників тренінгу. Водночас, дотримання цього принципу кожним учасником як відносно себе, так і по відношенню до інших є ознакою сильної та здорової особистості (С.Джурард).

3. Принцип Я.

Зміст прийнятого принципу полягав у двох суттєвих моментах: по-перше, основна увага учасників тренінгу повинна зосереджуватись на процесах пізнання, аналізу та рефлексії власного Я; по-друге, за таких умов відбуватиметься становлення особистісної відповідальності, особистісної свободи у власних стосунках.

4. Активність.

Участь у роботі тренінгової групи виключає можливість пасивного “відсиджування”, оскільки психологічний тренінг, передусім, відноситься до активних методів навчання та розвитку, а тому активність кожного учасника є обов’язковою.

5. Конфіденційність. Суть цієї діяльності полягає в наступному, в процесі роботи утворюється інформація, яка стосується кожного учасника зокрема, тому її поширеність будь-яким чином заборонена. Створений ефект анонімності дозволяє учасникам відкритися більше.

Наступним етапом тренінгової роботи є ознайомлення учасників з основними завданнями, що утворюють зміст занять у групі, та актуальністю і важливістю їх вирішення в період їхнього особистісного становлення.

Завдання для учасників сформульовані у такий спосіб:

1. Пізнання власного внутрішнього світу.
2. Актуалізація потенційних можливостей саморозвитку.
3. Формування знань про власну сутність крізь призму добра, краси, істини і смислу життя.
4. Усвідомлення неповторності власної особистості та особистості інших.
5. Вироблення позитивного ставлення до власного Я (самоповага).
6. Життєве самовизначення в спосіб усвідомлення свого покликання та місця у світі.
7. Формування життєвої позиції на засадах добра, любові, краси, істини, доцільного життєздійснення.

3. Гра “*Особистий момент*”.

Мета - сприяти знайомству за допомогою використання звичайних особистих речей учасників. Учасники розміщуються на стільцях по колу. Тренер пропонує кожному знайти себе будь-яку річ (на тілі, у кишені, гаманці, сумці тощо), яку участі вважає унікальною для інших, але звичною для себе, та розповісти групі історію цієї речі. Один член групи (або сам тренер) починає вправу, далі по черзі її продовжують усі учасники. Модифікований варіант цієї вправи: перший учасник бере в руки якусь власну річ і ні її імені розповідає про себе (наприклад, “я - олівець Тетяни, знаю її дуже давно, але можу розповісти про неї таке...”). Далі так само, по черзі, від імені будь-яких особистих речей розповідають про себе інші учасники групи. Під час вправи тренер фокусує увагу членів групи її тому, що вміння розкритися перед іншими - важлива особистісна якість, що сприяє встановленню контакту з людьми. Якщо людина її відкрита, не бажає розповідати про свої переживання й надії, промах і невдачі, це, з одного боку, створює в інших враження успішності добробуту цієї людини, але з іншого-заважає побудові щирі; стосунків, взаємодопомозі в групі. [8]

ЗАНЯТТЯ 2

Мета: розвинути навички самоаналізу.

Завдання: навчити здійснювати аналіз над своїми вчинками.

Практичні вправи

1. «Творчий щоденник».
2. «Ведення щоденника»

Вправа 1.1. «Творчий щоденник»

Інструкція

Наведемо розроблені експериментальні уявні ситуації, які ведучий може запропонувати учасникам тренінгу з метою розвитку навичок самоаналізу.

Вправа 1.

Уявіть собі, що ви письменник і хочете написати оповідання, в основу якого покладено вашу біографію. Напишіть таке оповідання.

Після того, як учасники закінчать роботу і хтось (тільки за власним бажанням) прочитає свою розповідь, дається наступне завдання: відповісти письмово у “Творчому щоденнику” на ряд запитань.

Які привабливі риси виявилися у вашого літературного героя?

Які виявилися негативні риси?

Які якості допомогли вашому персонажеві досягти успіху у житті?

Які якості заважали йому досягти успіхів?

Як змінювався ваш герой протягом життя?

Чи допомогла вам розповідь краще пізнати себе? В чому саме?

Після цього бажуючі обмінюються думками з приводу відповідей на запитання.

Вправа 2.

Уявіть себе вашим кращим другом і напишіть від його імені ваш психологічний портрет. Дайте відповіді на такі питання.

Чому я дружу саме з ним?

Які його риси мені подобаються?

Чи можу я чомусь навчитися у свого друга?

Які його риси мені не подобаються?

Що я можу зробити, аби мій друг став кращим?

Що мій друг може зробити, аби я став кращим?

У якому напрямку розвивається характер мого друга?

Що найбільше впливає на мого друга?

Що заважає розвитку кращих рис особистості мого друга?

Далі йде обмін думками (за бажанням).

Вправа 3.

Уявіть себе вашим знайомим, який ставиться до вас досить недобррозичливо. Напишіть ваш психологічний портрет його очима, висвітливши серед інших такі питання.

Як можна визначити мої почуття до нього? Чому?

Що мені в ньому не подобається?

Якщо бути об'єктивним, що можна знайти в ньому позитивного?

Що я можу зробити, аби змінити наші стосунки на краще?

Що я міг би порадити йому, аби він став подобатися мені більше?

Вправа 4.

Уявіть себе вашою матір'ю або батьком. Створіть ваш психологічний портрет її (його) очима. Дайте серед інших відповідь на такі питання.

Якою я мріяла (мріяв) бачити мою дитину, коли вона ще була зовсім маленькою?

Чи виправдала вона мої сподівання?

Які надії я покладаю на неї зараз?

Які риси переважають у характері моєї дочки (сина)?

Що мені в ній (ньому) найбільше подобається?

Що мені найбільше не подобається?

Чи докладає вона (він) зусиль, аби стати кращою?

Що я вже зробила (зробив), аби вона стала кращою?

Яких я припустилася (припустився) помилок?

Що я можу зробити, аби вона (він) стала кращою?

Як вона (він) бачить своє майбутнє?

Як вона (він) оцінює наші стосунки?

Як складаються її (його) стосунки з товаришами?

Яка в неї (нього) самооцінка, чи задоволена вона розвитком власної особистості?

Про що вона (він) мріє, як бачить своє майбутнє?

Чи планує вона (він) своє найближче та віддалене майбутнє?

Після виконання цього завдання студентам пропонується відповісти на питання, що нового вони дізналися про себе, подивившись на себе очима своїх батьків.

Вправа 5.

Уявіть собі, що ви стали всемогутнім правителем держави. Ви не чарівник і не можете, скажімо, обертати каміння в золото, виконувати будь-які бажання. Ви не можете також змінити потреби людини, але можете проводити будь-які реформи. Напишіть, що б ви зробили. Дайте відповідь, зокрема, на питання.

Які норми поведінки ви введете для жінок, чоловіків, дітей?

Який порядок ви встановите в школах?

Які стосунки будете підтримувати в сім'ї?

Як будете карати за різні злочини?

Основи шкільного виховання

Якого змісту фільми, книги і газети будете заохочувати?

Як буде організована військова служба?

Які будуть відносини з іншими державами?

Яка буде політика щодо інвалідів, пенсіонерів, багатодітних сімей?

Після цього спробуйте відповісти на питання, що ви побачили в собі нового.

Вправа 6.

Уявіть собі, що ви живете у XV столітті. Завдяки якомусь чарівному пристрою ви можете спостерігати себе у сьогоднішні. Опишіть ваші враження і дайте відповіді на питання.

Яку можна дати стислу характеристику цій людині?

Що найбільше її цікавить?

Які риси особистості відбивають час, в який живе ця людина?

Які риси особистості не залежать від часу і обставин?

Чим відрізняється ця людина від тих, хто проживає у XV столітті?

Вправа 7.

Уявіть собі, що ви живете у XXV столітті. Люди живуть набагато досконаліше, ніж у XX. Немає ядерної та екологічної погрози, міждержавних конфліктів. Завдяки високорозвиненій техніці ви можете спостерігати своє життя сьогодні. Опишіть свої враження і дайте відповідь на ті ж запитання, що й у попередній вправі. Напишіть, що ви дізнались про себе нового після виконання двох останніх вправ.

Вправа 2.1 «Ведення щоденника»

Мета: сформувати в учасників особистісну установку на самоаналіз, ознайомити їх з деякими моральними поняттями.

1. Ведення щоденника

Психолог розповідає про призначення щоденника. Зауважує, що кожна людина так чи інакше спостерігає за собою. Пропонує записувати свої спостереження, з яких підлітки одержать багато цікавого матеріалу для міркувань про себе, що дає змогу виконувати різні завдання щодо самопізнання, самоаналізу, для того, щоб навчитися аналізувати свої думки, почуття, вчинки підліткам пропонується. Психолог-консультант підкреслює, що не можна без дозволу читати чужий щоденник, наголошує на суверенності внутрішнього світу іншої людини, на тому, що ніхто не має права втручатися у цей внутрішній світ.

2. Робота з етичним словником

Психолог пропонує обговорити такі моральні поняття як, благодіяння, розсудливість, вихованість, зарозумілість, гордість. Підлітків просять дати визначення цим поняттям і навести життєві приклади, які, на їх думку, характеризують ці поняття. Рекомендується навести приклади ситуацій, коли підлітки особисто виявляли розсудливість і почуття

гордості. Пропонується відповісти на такі питання: - що загального між поняттями благодіяння і вихованість? -які синоніми поняття «зарозумілість» ви знаєте? (правильні відповіді: чванство, снобізм, святенництво); -ви зіштовхувалися з зарозумілими людьми? -чи виявляли ви самі зарозумілість стосовно інших?

3. Вправа «П'ять добрих слів»

Учасники розбиваються на підгрупи по п'ять чоловік. Кожен з учасників повинен обвести контури своєї руки на аркуші паперу й на долоні написати своє ім'я. Потім він передає свій аркуш сусідові праворуч, а сам одержує малюнок від сусіда ліворуч. На одному з «пальців» отриманого чужого малюнка учасник записує яку-небудь привабливу, на його погляд, рису її власника (наприклад, «Ти дуже добрий», «Ти завжди заступаєшся за слабких», «Мені дуже подобаються твої вірші» і т.і.). Інший учасник робить запис на іншому „пальці” й т.д., поки аркуш не повернеться до власника. Коли всі надписи будуть зроблені, ведучий збирає малюнки й зачитує «компліменти», а група повинна здогадатися, кому вони призначаються. Наприкінці вправи учасники забирають аркуші із зображенням контурів своєї долоні. Обговорення в групі: - Якими почуттями ти проймався, коли читав надписи на своїй «руці»? - Чи всі твої достоїнства, про які написали інші, були тобі відомі?

2.3. Вправа для розвитку моральної рефлексії

Психолог пропонує учасникам обміркувати ситуацію з моральним вибором і почергово висловити свої думки. Мені і моєму другові (моїй подрузі) запропонували навчання на курсах, про які можна тільки мріяти. Батьки дуже сподіваються що я витримаю іспит, і я обіцяв (ла) їм, що докладу до цього всіх зусиль. Щоб вступити, потрібно виконати ряд складних завдань. Я письмово уже відповів (ла) на всі питання, але друг (подруга) просить допомогти йому (їй), тому що не знає деяких відповідей. Якщо я допоможу, швидше за все, не пройду за конкурсом і тоді моя мрія не здійсниться, а мені хотілося вчитися саме тут. Якщо я не допоможу другу (подрузі), він (вона) дуже образиться, оскільки його (її) мрія - теж вступити на ці курси.

ЗАНЯТТЯ 3

Мета: опанувати навички практичного самопізнання, сформувані та розвинути настанови на самопізнання та самоусвідомлення.

Завдання: розробити вправи ,які максимально допоможуть учасникам розвинути навички самопізнання та самоусвідомлення.

Практичні вправи

1. «Особистісне самопізнання»ю
2. «Сократ і ми».
3. «Я –образ».
- 4.Діалог «Пізнай у собі людину»
- 5.Вправа «Супермаркет».
6. “Моделювання життя — це гра”.

Вправа 1 «Особистісне самопізнання»

Мета: Особистісне самопізнання.

Ведучий дає інструкцію: знайти такий жест, який найбільше характеризує вашу відкритість. Побудьте якийсь час у цьому положенні. Не поспішайте. Потім знайдіть жест, який характеризує вашу закритість від оточуючих. Трохи по експериментуйте з цими положеннями (перейдіть від одного до іншого та навпаки), прислухайтеся до усіх змін, що відбуваються з вами, і знайдіть жест, який є чимось “середнім”, найоптимальнішим (нейтральним) для вас. Побудьте в цьому положенні, які відчуття, почуття виникають при цьому? Після вправи - узагальнення отриманого досвіду.

Роз'яснення: від 1 до 5 сходинки — самооцінка занижена; від 5 до 8 — оптимальна; від 8 до 10 — завищена.

Вправа 2. “Сократ і ми”

Мета: Розвиток самопізнання як одного із шляхів розвитку особистісно значимого досвіду. Розвиток такої форми діалогу, як “Сократівська бесіда”

Вияснити розуміння мети самопізнання засобом “сократівської бесіди” “Сократ і ми”.

На початку бесіди учасникам тренінгу пропонується до уваги маленька інформація: “Засновником традиції такого філософствування, коли в центрі роздумів виявляється людина, її свідомість і моральність, був Сократ: “Я даю собі та іншим людям пораду, що звучить майже як заповідь: “Пізнай самого себе!” А тим часом досі ще не знаю себе. Більше того, в собі, в своїй душі, я знаходжу такі закутки, про які запрягся б на річці Стіксі, що вони не мої”. Питання для діалогу: 1) Чому основною вимогою Сократа є самопізнання, а не пізнання навколишнього світу? 2) Що важче: пізнати людину чи предмет?

Вправа 3. «Я – образ»

Мета: Розвиток самопізнання шляхом порівняння, роль друзів (інших референтних осіб) у самопізнанні.

Учасникам тренінгу роздається схематичне зображення “Я - образу”, людини. Образ розглядається нами як індивідуально -варіативна реальність, що формується і розвивається під впливом певної діяльності. Знання кожного про самого себе виникає на основі порівнянь себе з іншими. Таким чином, система Я - образів і характер поведінки до інших завжди є показником не тільки того, як людина уявляє іншого, але й те, як вона оцінює сама себе, тобто існує “Я” -для інших (“ідеальне Я”) і “Я” - для себе (“реальне Я”). На основі цього студентам пропонується наповнити змістом (у декількох словах) кожен образ усі “Я - образи” і таким чином усвідомити, ідентифікувати ці якості. Ідентифікація забезпечує механізми соціалізації, посилює суб'єктивний компонент у розвитку “Я” - концепції”.

Вправа 4. Діалог «Впізнай у собі людину»

Діалог є логічним продовженням осмислення результатів самопізнання кожним учасником себе на тілесному, психічному, онтологічному рівнях .

На першому етапі діалогу учасникам тренінгу пропонується дати письмово по чотири відповіді на питання «Яким є моє тіло?» ,»Яким є мій психічний потенціал?», « Якою є моя сутність ?»

На другому етапі учасники зачитують відповіді та при потребі коментують їх.

Після цього, на третьому етапі, в процесі спільного обговорення, пропонується здійснити якісну та кількісну оцінку відповідей за такими наявними у відповідях тенденціями: - оцінка власного тіла за естетичними критеріями та прийняття його з перспективою удосконалення;

- оцінка своїх задатків і здібностей за рівнем їх пізнання та розвитку;

- оцінка своєї сутності за моральними критеріями та особистісним спрямуванням.

Вправа 5. « Супермаркет»

Мета: формування навичок самоаналізу, самопізнання, поглиблення знань одне про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Інструкція.

Ведучий розповідає підліткам, що вони знаходяться у супермаркеті, де можна продавати і купувати риси характеру. Після цього він роздає їм по 2 смужки паперу. Учасники на одній смужці записують рису характеру, яку хотіли б продати, а на іншій — рису характеру, яку хотіли б купити. Далі всі учасники по черзі зачитують те, що написали на смужках паперу, і кидають їх у картонну коробку. Тренер перемішує смужки, не дивлячись, витягує по 2 смужки і роздає учасникам.

Обговорення:

— Які риси характеру ви змушені були витягнути?

— Чи можете ви прийняти такі риси характеру?

— Для чого, на вашу думку, була ця вправа?

Вправа 6.

Мета: Пізнавати і обирати себе засобом рольової гімнастики.

“Моделювання життя — це гра”.

Ведучий пропонує учасникам інформацію про роль гри у житті людини. Грати - це погодитись на зміни. Це вихід за межі звичайних взаємостосунків. А готовність змінити мислення - це основа відкриття, пізнання. У грі конфлікти зміщуються таким чином, що “Я” завжди бере верх: проблема чи знімається, або її вирішення стає прийнятним. Гра здатна пробудити почуття, які сплять, так само, як і почуття, які бушують, заспокоюються, коли входять в ігровий канал. Рольовий аутотренінг починається із рольової гімнастики.

Кожному учаснику пропонується вимовити слова: “так”, “ні”, якусь фразу, репліку голосно, тихо, коротко, запинаючись, ствердно, здивовано, захоплено, задумливо, з викликом, тужливо, ніжно, іронічно, злісно, урочисто... А тепер запитати: Чим ми користуємося із цієї очевидної безкінечності? Найменшою часткою. Щоб вибрати - необхідно побути, пережити всю палітру внутрішніх станів. Розвиток уяви, сміливості, звільнення від скутості, один крок вперед до здатності робити вибір.

ЗАНЯТТЯ 4

Мета : максимально сприяти саморозкриттю особистості.

Завдання: розробити вправи ,які допомагають саморозкриттю якостей та особливостей учасників.

Практичні вправи : (120хв)

1. Вправа «Стоп-кадр».
- 2.Вправа «Карусель».
- 3.Гра «Бінго».
- 4 . Тест «Діагностика реалізації потреб саморозвитку»
- 5.«Визначення цінних особистісних якостей»

Вправа 1. «Стоп-кадр»

Мета: з одного боку, вправа розвиває навички експресії, з іншого - дає можливість учасникам в новому ракурсі поглянути на своє ставлення до тих життєвих сфер, яких стосуються слова.

Інструкція.

Учасники вільно переміщуються по аудиторії. По команді ведучого, яка подається з допомогою хлопка в долоні, вони зупиняються і демонструють завдяки міміці і пантоміміці (пози, жестів, рухів тіла) те слово, яке називає ведучий. «Стоп-кадр» триває 8-10 секунд, після чого з повторного хлопка в долоні ведучого учасники знову починають вільно переміщатися по приміщенню, поки не прозвучить наступний хлопок і не буде названо чергове слово. Бажано зняти «стоп-кадри» з допомогою цифрової фото - або відеокамери і продемонструвати відзняті матеріали учасникам безпосередньо після вправи.

Можна використовувати, наприклад, такі набори слів:

Час, минуле, дитинство, сьогодні, навчання, майбутнє, професія, успіх.

Зустріч, спілкування, розуміння, дружба, любов, сім'я, щастя.

Обговорення. Які висновки кожен з учасників зробив особисто для себе при виконанні цієї вправи і в ході спостереження за іншими учасниками?

Вправа 2.«Карусель»

Мета: знайомство, можливість для позитивного саморозкриття, пошук і усвідомлення своїх сильних якостей.

Інструкція.

Учасники діляться на дві рівні підгрупи (якщо кількість учасників непарна, то до однієї з підгруп приєднується тренер). Ті, хто потрапив у першу підгрупу, сідають у внутрішнє коло

обличчям назовні, ті, хто в другу – займають місця у зовнішньому колі, обличчям до них. Таким чином, всі опиняються об'єднані в пари. Потім тренер дає тему для обговорення і розподіляє ролі: наприклад, ті що сидять у внутрішньому колі беруть пасивну роль (слухають, задають уточнюючі питання), а в зовнішньому - активну (розповідають, відповідають на поставлені питання). Через півтори – дві хвилини по команді ведучого зовнішній коло зрушується щодо внутрішнього на одну людину вправо або вліво (тобто змінюється склад пар) і змінюється розподіл ролей: ті учасники, які слухали тепер розповідають, а ті, які розповідали – слухають. Потім зовнішнє коло знову зсувається щодо внутрішнього, змінюються активна і пасивна роль, і задається нова тема для обговорення. Таким способом обговорюються 2-3 теми, наприклад:

- мої досягнення;
- мої вміння;
- не всі знають про мене, що...

Набір тем може бути й іншим, але бажано, щоб вони давали можливість для саморозкриття в позитивному напрямку, розповіді про свої достоїнства, сильні сторони. Небажано обговорювати слабкі сторони, недоліки учасників. Обговорення.

Що нового і несподіваного ви дізналися про тих, з ким спілкувалися?

А про самих себе?

В якій ролі вам було комфортніше - мовця або слухача, з чим це пов'язано?

У звичайному житті не дуже прийнято хвалитися, розповідати про свої досягнення та сильні сторони... Як ви думаєте, чому? Коли і з-за чого про свої досягнення розповідати дійсно не варто, а коли можна і похвалитися?

Вправа "Об'ява"

Складіть об'яву "Шукаю роботу". Напишіть, що Ви вже зараз вже вмієте робити, чим можете заробити копійку, допомогти батькам.

Читаємо, обговорюємо, які з об'яв реальні.

Вправа "Валіза"

Передаємо по кругу листки – презентації (вправа №1) дописуємо, що вважаємо потрібним цій людині в житті для досягнення мети (здібності, навички, знання).

Підбиття підсумків .

Вправа 4. Діагностика реалізації потреб у саморозвитку

Інструкція. Відповідаючи на запитання анкети, поставте, будь ласка, бали, відповідні вашій думці:

- 5 - якщо дане твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 - швидше відповідає, ніж ні;
- 3 - і так, і ні;
- 2 - швидше не відповідає;
- 1 - не відповідає.

Опитувальник

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, так як це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую свої почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко дискутую по цікавлять мене питань.
9. Я вірю в свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який чинять на мене оточуючі люди.

12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.

13. Я отримую задоволення від освоєння нового.

14. Зростаюча відповідальність не лякає мене.

15. Я позитивно відніс (лась) ся б до просування по службі.

Обробка й інтерпретація результатів.

Підрахуйте загальну суму балів. Якщо у вас набралось 55 і більше балів, значить, ви активно реалізуєте свої потреби в саморозвитку; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня сформована система саморозвитку; результат 15 до 35 балів дає підставу вважати, що досліджуваний перебуває в стадії зупиненого саморозвитку.

Вправа 5. «Визначення цінних особистісних якостей»

Психолог роздає кожному учаснику анкету встановленого зразка, куди необхідно вписати імена всіх учасників. Далі він пропонує записати всупроти кожного імені одну позитивну якість, найціннішу, на погляд учасника, в цій людині. Потім пропонується зазначити якусь з найважливіших якостей, що її слід розвинути перш за все. При цьому можна користуватися зведеним переліком найвідоміших особистісних якостей. Після цього психолог збирає всі анкети і зачитує які самоцінні якості, відзначені у кожного учасника тренінгу. При цьому авторство не розголошується. Аналогічно психолог зачитує, що на погляд інших, потрібно розвинути кожному з учасників. Далі йде обговорення. [3]

ЗАНЯТТЯ 5

Мета : сформувати у учасників найвищі людські, духовні цінності: ввічливість, милосердя, людську гідність, чуйність, любові і поваги до ближнього, емпатійного ставлення до ближнього; ознайомити із існуванням зла і добра.

Вправи.

1. Мозковий штурм «Без добра не було б життя».
2. Дискусія «Що таке добро?»
3. «Чарівна крамниця»
4. „Внутрішня сила”
5. «Шляхетний вчинок»
6. Тест «Хвилинка для розуміння»

Практичні завдання:

Вправа 1. Мозковий штурм «Без добра не було б життя»

Мета: сприяти усвідомленню учасниками поняття «добро», «зло», того, що без добра неможливе життя.

Вправа 2. Дискусія «Що таке добро?»

Бути хорошою людиною – це означає не тільки не робити несправедливості, але й не бажати цього.

Демокріт

Коли я роблю добро, я почувую себе добре. Коли я поведжусь погано, я почувую себе погано.

Авраам Лінкольн

Той, хто робить добро іншим, сам від цього одержує радість. Щоб повірити в добро, треба почати робити його.

Лев Толстой

Учасникам пропонується брати участь в обговоренні проблемної ситуації: «Давайте спробуємо дати визначення поняттю „добро”. Як ви вважаєте, у наш час доброта дійсно цінна особистісна якість, чи вона заважає в деяких життєвих ситуаціях? Давайте спробуємо програти деякі ситуації, де вам необхідно було б виявити свою доброту». Питання, які обговорюються в процесі дискусії: 1. У вас з'явилися гроші. Могли б ви витратити їх усі на подарунки своїм друзям? 2. Друг розповідає вам про свої негаразди. Чи дасте ви йому

зрозуміти, що вас це мало цікавить? 3. Чи часто ви говорите приємне людям, щоб підняти їх настрій? 4. Чи любите ви злі жарти? 5. Чи довго ви пам'ятаєте неприємності, що вам зробили ваші друзі? 6. Чи можете ви терпляче вислухати навіть те, що вас зовсім не цікавить? 7. Чи охоче ви виконуєте прохання оточуючих? 8. Чи можете ви жартувати над кимось, щоб розвеселити оточуючих? 9. Чи часто ви телефонуєте своїм друзям, щоб підтримати їх? 10. Яке ваше ставлення до зради? 11. Могли б ви допомогти п'яній людині? 12. Чи можете ви підійти після сварки до друга першим?.

Вправа 3 «Чарівна крамниця»

Ведучий просить учасників групи уявити, що існує крамниця, де є незвичайні «речі»: терпіння, поблажливість, прихильність до інших, почуття гумору, чуйність, довіра, альтруїзм, толерантність, уміння володіти собою, доброзичливість, схильність не засуджувати інших, гуманізм, уміння слухати, допитливість, здатність до співпереживання. Ведучий виступає в ролі продавця, що обмінює одні якості на будь-які інші. Викликається один з учасників. Він може придбати одну з трьох «речей», яких у нього немає. Наприклад, покупець просить у продавця «терпіння». Продавець з'ясовує, скільки йому потрібно «терпіння», навіщо воно йому, у яких випадках він хоче бути «терплячим». Як плату продавець просить у покупця щось натомість, наприклад, покупець може розплатитися «почуттям гумору», якого в нього забагато. Обговорення вправи в групі .

Вправа 4 „Внутрішня сила”

Ведучий: „Кожен з вас вже зустрічався з якими-небудь випробуваннями. Дайте відповідь на запитання, що саме послужило для вас тією внутрішньою опорою, яка дала вам змогу пережити важкі хвилини і продовжити життєвий шлях. Вам належить оцінити (від 0 до 10 балів), наскільки міцною була ця внутрішня опора в кожному випадку. Елементами внутрішньої непорушної сили може бути наступне: віра, любов до близьких, почуття гідності, відповідальність, мужність, наполегливість тощо” .

Вправа 5 «Шляхетний вчинок»

Ведучий: «Для того, щоб жити у мирі і злагоді з оточуючими, іноді потрібно чимось жертвувати. Наприклад, замість візиту до друга доводиться йти, за проханням мами, до магазину. Згадайте, заради кого вам доводилося відмовлятися від власного задоволення. Хто ця людина? Ваш найближчий родич або дуже хороший друг, а, може, це була зовсім незнайома вам людина? Отже, ви пригадали цих людей. А тепер подумайте про те, при яких обставинах ви зробили цей вчинок? Це була ваша ініціатива, чому вам хотілося зробити добро для цієї людини? Можливо вона сама просила, вимагала, наказувала, або принижувалася, коли просила вас про певну послугу, а ви після деякого коливання (а, можливо, і без усяких коливань) виконали її прохання? Згадайте ці обставини». Після виконання вправи проводиться обговорення. Під час виступу чергового учасника інші повинні уважно слухати і допомагати йому висловлюватися.

Тест «Хвилинка для роздумів»

- Чи хотіли б ви знати, чи виховані ви діти? Для цього досить дати відповіді на запитання цього тесту. Якщо відповідь ТАК, поставте «+», якщо НІ, — «-».

1. Якщо виникає необхідність затриматися в школі, на прогулянці чи раптово піти з дому, — чи повідомляєш ти про це рідних (*запискою, по телефону, через знайомих*)?
2. Чи бувають випадки, що батьки займаються якимось значною роботою в домі (*генеральне прибирання, ремонт, прання*), а ти йдеш на вулицю чи до друзів, щоб не «крутитися під ногами»?
3. Відклади на хвилинку книжку чи відірвися від телевізора, оглянь кімнату не своїми, а маминими очима. Чи немає в кімнаті речей, що лежать не на своєму місці?
4. Чи можеш ти, нікуди не заглядаючи, назвати дні народження батьків, сестер, інших близьких?

5. Те, що тобі необхідно (*купити м'яч, ляльку, джинси чи кросівки*), ти напевне знаєш добре. А чи відомо тобі, які речі терміново потрібні матері чи батькові? Коли вони збираються їх придбати?

6. Чи буває так, що крім маминого чи татового доручення, ти виконуєш яку-небудь роботу «від себе, за своєю ініціативою» (*наприклад, тебе просили підмести підлогу в коридорі, а ти, крім цього, все взуття привів до ладу*).

7. Батьки пригощають тебе бананами, тістечком, шоколадкою. Чи завжди ти перевіряєш, чи дісталось смачненьке дорослим?

8. У батьків вільний вечір. Вони збираються в гості чи в кіно. Чи демонструєш ти своє небажання залишитись вдома (*просиш їх, щоб не йшли; вимагаєш взяти з собою, говориш, що тобі страшно, або мовчки сидиш із незадоволеним обличчям*)?

9. У вашому домі — дорослі гості. Чи доводилося рідним доводити тобі, що потрібно займатися якоюсь справою, не заважати дорослим, не втручатися у їх розмову?

10. Чи соромишся ти вдома, в гостях чи в театрі подати мамі чи сестрі пальто чи дати руку, коли ви виходите з транспорту?

- Всього 10 запитань. Якщо ти дуже гарний син чи донька, знаки повинні стояти такій послідовності: + - - + + + + - - - .

- Якщо картина вийшла зовсім навпаки, ти повинен серйозно замислитися над тим, якою людиною ти ростеш.

- Якщо ж тільки дещо не збігається, — не засмучуйся, справу можна виправити, будь тільки уважним до своїх близьких.

6. Домашнє завдання

Вправа 1. «Поміркуйте про свої добрі справи». Для цього вноситься пропозиція пригадати три вчинки чи дії у своєму житті, котрі учасник відносить до категорії добрих. Спогади, почуття, асоціації, які у цей час виникають у свідомості підлітка, рекомендується записувати в зошит, а потім дати відповіді на деякі питання. Наприклад, які спогади викликали позитивні переживання, які зміни в поведінці, настрої та емоційних станах інших людей здатні привести до доброго вчинку?

Вправа 2. «Не заподій шкоди». Рекомендується в якийсь із днів (чи протягом тижня) нікому не заподіяти шкоди. При цьому підкреслюється, що учасникам належить уникати бійок і таких дій, що принижують оточуючих морально. Особливо намагатись не поранити почуття і самооцінку інших, використовуючи ввічливі форми спілкування, етичне мовлення тощо. 33 Нагромадження подібного досвіду допоможе підліткам поліпшити якість їх спілкування з однолітками і дорослими людьми.

Висновок. Рефлексія дозволяє людині оцінити свої дії, думки, їхні результати, знайти своє місце в житті; вона істотно відрізняється від свідомості оскільки свідомість є знання про інше, а рефлексія – знання себе. Підводячи підсумок виконаної роботи, слід сказати, що рефлексія дійсно має практичну значимість, важливість. Для того щоб краще організувати свою діяльність, прискорити процес самовдосконалення, розкрити свій творчий потенціал, вільніше висловлювати свої почуття на папері, як негативні, так і позитивні кожен з нас може скласти свою програму особистісного зростання, яка по-новому розкриє межі міжособистісних відносин, підвищить рівень емпатії до оточуючих людей.