

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Центр післядипломної освіти, дистанційного та заочного навчання

Кафедра практичної психології

**Потенціал професійної рефлексії в процесі саморозвитку осіб
старшого юнацького віку**

кваліфікаційна робота
здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
спеціальності 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»
Чепи Лілії Ярославівни

Науковий керівник
доктор психологічних наук, доцент
Євген КАРПЕНКО

Рецензент
доктор психологічних наук,
професор
Зоряна КОВАЛЬЧУК

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

« » _____ 2024 р., протокол №

Т.в.о. завідувача кафедри практичної психології

_____ **Євген КАРПЕНКО**

Львів
2024

Магістерська робота. Потенціал професійної саморефлексії в процесі саморозвитку осіб старшого юнацького віку.

У магістерській роботі досліджено сутність саморозвитку як необхідної компоненти особистісного становлення та самовдосконалення. Відсутність усвідомленого та вольового управління саморозвитком визначено як перешкода досягненню цілісності та соціальної зрілості особистості. Розглядаючи саморозвиток як взаємодію особистісних і соціальних аспектів, визначено його мету як поступове й вільне плекання ідеального в людині.

Досліджено феномен рефлексії, встановлено її притаманність людському мисленню та роль у міжособистісному пізнанні й комунікації. Враховуючи аспекти самосвідомості особистості, рефлексію визначено як ключовий механізм саморозвитку та самовдосконалення, який включає в себе 3 складові: когнітивно-інформаційну, мотиваційну і регулятивну.

На основі емпіричного дослідження виявлено великий інтерес юнаків до професійної діяльності психолога, але зазначено нестачу спостережливості за самими собою. Висвітлено головні висновки та визначено проблеми, з якими стикаються майбутні психологи у процесі саморозвитку.

Кореляційний аналіз показав взаємозв'язок між різними складовими професійної рефлексії та саморозвитком майбутніх психологів. Наголошено на важливості розвитку професійної рефлексії для покращення процесу професійного саморозвитку.

Загалом, магістерська робота висвітлює ключові аспекти саморозвитку та професійної рефлексії осіб старшого юнацького віку (майбутніх психологів), що є актуальним для підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі психології.

Ключові слова: професійна саморефлексія, саморозвиток, старший юнацький вік, студенти-психологи, мислення, професія, особистість.

Master's thesis. The potential of professional self-reflection in the process of self-development of older adolescents.

The essence of self-development as a necessary component of personal formation and self-improvement is investigated in the master's thesis. The lack of conscious and volitional management of self-development is defined as an obstacle to the achievement of integrity and social maturity of the individual. Considering self-development as an interaction of personal and social aspects, its purpose is defined as a gradual and free cultivation of the ideal in a person.

The phenomenon of reflection is studied, its inherent nature in human thinking and its role in interpersonal cognition and communication are established. Taking into account aspects of the individual's self-awareness, reflection is defined as a key mechanism of self-development and self-improvement, which includes 3 components: cognitive-informational, motivational and regulatory.

On the basis of empirical research, a great interest of young men in the professional activity of a psychologist is revealed, but a lack of observation of themselves is noted. The main conclusions are highlighted and the problems faced by future psychologists in the process of self-development are identified.

The correlation analysis showed the relationship between different components of professional reflection and self-development of future psychologists. The importance of developing professional reflection to improve the process of professional self-development is emphasized.

In general, the master's thesis highlights the key aspects of self-development and professional reflection of senior adolescents (future psychologists), which is relevant for the training of highly qualified specialists in the field of psychology.

Keywords: professional self-reflection, self-development, senior adolescence, psychology students, thinking, profession, personality.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОЦЕСІ САМОРОЗВИТКУ ОСІБ СТАРШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	8
1.1. Феномен саморозвитку в науковій психологічній літературі	8
1.2. Саморозвиток осіб старшого юнацького віку засобами рефлексії.....	19
Висновки до першого розділу	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОЦЕСІ САМОРОЗВИТКУ ОСІБ СТАРШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ	31
2.1. Організаційні засади і психодіагностичний інструментарій дослідження.....	31
2.2. Результати застосування описових методів математичної статистики у дослідженні професійної рефлексії і саморозвитку у вибірці студентів- психологів	34
2.3. Взаємозв'язок саморозвитку і професійної рефлексії у вибірці студентів- психологів	43
Висновки до другого розділу	54
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	60

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку країни вимагає трансформації ціннісно-сміслових, соціально-економічних та духовних орієнтирів, що є важливою детермінантою як нашого виживання, так і перемоги у війні. З огляду на це, все більшої актуальності набуває створення умов для саморозвитку, як українського суспільства, так і особистості, зокрема. Адже саморозвиток є необхідною умовою збереження цілісності та формування соціальної зрілості в колективному та індивідуальному форматах. Найбільш сензитивним періодом для нього є старший юнацький вік. Складні запити сьогодення формують потребу в постійному саморозвитку, який забезпечується, в тому числі, можливостями професійної рефлексії. Так, вчені доводили, що рефлексія є механізмом: особистісного саморозвитку (С. Кузікова і М. Савчин); конструювання життєвого шляху особистості (О. Гриньова); міжособистісного пізнання, вирішення конфліктів і самоосвіти дорослих (М. Аргайл). Вони також зазначали, що розвиток професійної рефлексії фасилітує процес самоактуалізації фахівців (Т. Шевченко і Н. Пов'якель). Загалом, науковці акцентують увагу на вивченні професійної рефлексії як властивості особистості, спрямованої на розвиток необхідних компетенцій для професійної діяльності.

Не зважаючи на те, що дослідження професійної рефлексії в контексті саморозвитку особистості є вкрай актуальними, однак поєднанню обох конструктів присвячено все ще мало уваги науковців. Це зумовило вибір даної теми дослідження.

Об'єкт дослідження: феномен саморозвитку особистості.

Предмет дослідження: потенціал професійної рефлексії в процесі саморозвитку осіб старшого юнацького віку.

Мета – теоретико-емпіричне дослідження змісту саморозвитку і професійної рефлексії та особливостей їх взаємозв'язку. та особливостей її впливу як механізму на процес саморозвитку майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

1. здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень із питань саморозвитку, професійної рефлексії та їх взаємозв'язку в осіб старшого юнацького віку;
2. емпіричним шляхом з'ясувати особливості саморозвитку і професійної рефлексії на прикладі студентів-психологів;
3. з'ясувати взаємозв'язок саморозвитку і професійної рефлексії на прикладі студентів-психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наукові положення, якими послуговуються в гуманістичному (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) і особистісно-орієнтованому напрямах, що висвітлюють процес саморозвитку особистості (І. Бех, І. Булах та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукової літератури з теми дослідження; *емпіричні:* анкетування з застосуванням шести психодіагностичних методик, а саме: «Готовність до саморозвитку» В. Павлова, «Діагностика рівня саморозвитку» Л. Бережної, «Діагностика соціально-комунікативної компетенції» С. Нужнова, «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова, «Мотивація до професійної діяльності» К. Замфір, А. Реана, «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» О. Осницького. Статистична обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою таких *методів математичної статистики:* методи описової математичної статистики (підрахунок середніх і відсоткових значень), визначення t-критерію Стьюдента та кореляційний аналіз, за К. Пірсоном.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на добровільній основі серед здобувачів вищої освіти, що навчаються у Львівському державному університеті внутрішніх справ, а також у Національному університеті «Львівська політехніка». Об'єм вибірки становив 50 осіб. Всі респонденти є студентами 2 і 3 курсів, що навчаються

на ОКР «Бакалавр» як денної, так і заочної форми навчання. При цьому на другому курсі навчаються 22, а на третьому – 28 здобувачів вищої освіти.

Теоретична значущість. Результати магістерського дослідження сприяють розширенню наукових поглядів на взаємозв'язок саморозвитку і професійної рефлексії, а також дають змогу сформулювати гіпотезу і провести дослідження щодо визначення особливостей причинно-наслідкового зв'язку між вказаними феноменами як у старшому юнацькому віці, так і в інші вікові періоди.

Практичне значення. Результати дослідження можуть застосовуватися для програмування процесу саморозвитку студентів-психологів шляхом підвищення рівня їх професійної рефлексії. Також вони можуть бути корисними для підготовки наукових публікацій та формуванні навчально-методичних рекомендацій.

та відповідні узагальнення можуть бути використані при підготовці наукових матеріалів, навчально-методичних рекомендацій, застосовані у процесі фахової підготовки майбутніх психологів, а також впроваджені у роботу психологів із метою підвищення рівня психологічної стійкості.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Феномен саморозвитку в науковій психологічній літературі

Інтерес до питань саморозвитку бере свій початок ще з часів античності. Дана тема привертала увагу таких античних філософів як Геракліт, Піфагор і Платон. Вперше принцип саморуху (тотожний поняттю «саморозвиток») почав досліджувати Геракліт, який однак не дав йому чіткого визначення. Піфагор стверджував, що потрібно навчитися управляти самим собою. Своєю чергою, Платон вважав пізнання процесом пригадування минулого, яке передувало об'єднанню душі й тіла. Він висвітлював можливість отримання позитивних якостей душі через вправи та бажання до самовдосконалення. Підсумовуючи сказане, можна констатувати, що дані мислителі апелювали до самопізнання як до провідної детермінанти саморозвитку особистості [2].

Інтерес до теми саморозвитку зберігався і у філософів епохи Середньовіччя, Відродження, Просвітництва і далі. Цікавилися даною темою і гуманістично спрямовані педагоги. Видатні педагоги, серед яких Я. Коменський, Й. Песталоцці, Г. Літц, Г. Кершенштейнер і В. Лая, розглядали виховання та розвиток особистості з урахуванням різних аспектів самореалізації та самоактуалізації. Кожен із них акцентував увагу на значенні самопізнання та розкриття внутрішньої сили. Г. Літц розглядав саморозвиток індивіда як основу розвитку суспільства, тоді як Г. Кершенштейнер наголошував на необхідності конструювання власного шляху розвитку [11]. В. Лая підкреслював значення розвитку вихованця, який має підпорядковуватися актуальним соціокультурним потребам [11]. В. Сухомлинський обґрунтовував необхідність саморозвитку вчителів, а також указував на їх відповідальність за якість навчання та виховання [11]. «Мотивація професійної самоосвіти виникає в результаті розвитку таких

якостей особистості вчителя як почуття відповідальності, професійний обов'язок, прагнення до самоствердження» [14].

Активізація особистості веде до розвитку її самостійності та переходу від пасивного становища об'єкта до активного автора свого життя – суб'єкта. Педагог, спрямовуючи учнів на саморозвиток, повинен усвідомлювати, що внутрішні суперечності є джерелом особистісного розвитку. Надання підтримки учням у їхньому саморозвитку є вкрай важливим освітнім завданням. З огляду на це педагогічна підтримка має спрямовуватися на їхнє самовизначення й самореалізацію в освітньому середовищі. Таким чином все більш актуальним стає питання розробки і впровадження механізмів психолого-педагогічної особистісного саморозвитку як учнів, так і здобувачів вищої освіти. Індивідуальний характер саморозвитку та його складових стимулює виявлення власного шляху особистісного та професійного вдосконалення вчителя.

На думку М. Костенка, саморозвиток являє собою:

1. самовільний, зумовлений природою процес самореалізації індивіда;
2. соціокультурний процес свідомої самоосвіти особистості;
3. активність суб'єкта щодо зміни здібностей;
4. діяльність зі створення своєї індивідуальності, розвиток «самості»;
5. пошук свого місця в суспільстві, розвиток загальнолюдського в кожному;
6. умови й результат самоосвіти тощо [16].

Л. Зязюн стверджувала, що саморозвиток передусім є активною інформаційною діяльністю, яка реалізується через освоєння, накопичення, впорядкування, систематизацію та оновлення особистісного досвіду. Ця діяльність спрямована на задоволення персональних пізнавальних потреб у різних сферах життя. Саморозвиток складається з комплексу процесів та засобів, спрямованих на вдосконалення особистості, задоволення її когнітивних та духовних інтенцій, а також ідентифікацію природних задатків і їх послідовний і системний розвиток. На думку вченої,

саморозвиток детермінується соціально-економічними факторами, психофізіологічними особливостями індивіда, його цілеспрямованістю та іншими диспозиційними характеристиками, а також змістом праці [9].

Отже, дослідники в галузі психології та педагогіки присвятили значну увагу вивченню процесу саморозвитку особистості, фокусуючись на аспектах саморозвитку учнів і педагогів. Досліджуючи питання саморозвитку вчені значною мірою розглядали його крізь призму інформаційно-забезпечувальної діяльності.

Розгляд теоретико-історичних аспектів саморозвитку вказує на різноманітність наукових підходів у зарубіжній та українській психологічній науці до тлумачення змісту даного поняття. Вчені в галузі психології та педагогіки презентують різні концепції саморозвитку особистості. Наприклад, К. Г. Юнг у власній концепції аналітичної психології розглядав особистість як динамічну і цілісну систему процесів, спрямованих на розвиток та, разом із цим, неусвідомлюваних самою особистістю. Він вважав, що розвиток особистості відбувається за унікальною і неповторною траєкторією, триває впродовж онтогенезу, та передбачає процес індивідуації. Останній фактично являє собою вроджену архетипну інтенцію до саморозвитку. На думку К. Г. Юнга, саморозвиток передбачає пошук ціннісно-сміслових орієнтирів та сенсу життя, а також реалізацію творчих здібностей особистості. Він підкреслював, що процес саморозвитку не може відбуватися поза активною участю у соціальному житті, адже особистість є психосоціальним явищем, яке конструюється і проявляється в просторі міжособистісної взаємодії. Таким чином, концепція К. Г. Юнга визначає саморозвиток як обов'язкову умову морального становлення особистості та суспільства, загалом [17].

Представники гуманістичного напрямку в психології розглядали процес саморозвитку як шлях до розкриття ідентичності та досягнення «повноти людяності» за допомогою самоактуалізації. За В. Франклом, саморозвиток: має діалектичний характер; виражене ціннісно-сміслові

забарвлення; забезпечує саморозкриття, а відтак, ґрунтується на втіленні життєвих смислів і сенсу життя. Підходи особистості до управління власним саморозвитком можуть відрізнятися: деякі відчують непричетність до власного розвитку, тоді як інші повністю беруть на себе відповідальність за цей процес. Згідно з уявленнями К. Роджерса, в кожній людині існує вроджена тенденція до самоактуалізації, що виражається в прагненні стати компетентною та цілісною особистістю. За словами А. Ленгле, тільки самоактуалізованій особистості відкривається можливість досягти внутрішньої гармонії, рівноваги та прийняття себе в сукупності власних переваг і недоліків [19].

В. Штерн у диференційній психології відзначав, що саморозвиток зумовлюється впливом соціального середовища, в якому особа проживає [10]. Е. Берн трактував саморозвиток як процес, що включає в себе зміни у соціальних установах та будові власного життя [10]. А. Еріксон вбачав можливість саморозвитку лише у випадку, коли особа докладаеть всіх зусиль, виходить за межі зони комфорту, фокусується на конкретних цілях, розробляє план їх досягнення і послідовно його втілює [8]. На думку А. Ленгле, саморозвиток передбачає постійну працю над собою, самовдосконалення та формування бажаних диспозиційних характеристик. У ньому особа акцентує увагу на своїх прагненнях та цілях, неперервно здобуваючи нові знання, які сприятимуть їх досягненню. Таким чином саморозвиток є важливою детермінантною досягнення успіху в житті [19].

Теоретичний аналіз сучасних зарубіжних психолого-педагогічних досліджень проблеми саморозвитку сприяв експлікації його ключових аспектів. Зокрема, саморозвиток вважається необхідною умовою морального становлення особистості та соціуму; він трактується як процес, спрямований на розкриття ідентичності, корекцію соціальних стереотипів і конструювання власної траєкторії життєвого шляху.

Представники культурно-історичного підходу в психології стверджували, що саморозвиток є наслідком власної активності суб'єкта,

спрямованої на самозміну та реалізацію потенціалу особистості. Так Л. С. Виготський зазначав, що виховати людину неможливо, оскільки вона сама формує свій власний розвиток, а зовнішній світ лише надає матеріал для цього процесу [11].

У теорії Л. С. Виготського та його послідовників терміни «розвиток» і «саморозвиток» розглядаються як тотожні. Він розглядає саморозвиток, як внутрішній рух, а його головним джерелом є конфлікт між новими можливостями і встановленими соціальними умовами. При цьому вчений апелював до понять «соціальна ситуація розвитку», «криза» і «новоутворення», що зумовлюють внутрішню логіку саморозвитку. На різних етапах вікового розвитку, за словами Л. С. Виготського, виникають зв'язки між особистістю та оточуючим середовищем, що є важливим джерелом саморозвитку. Участь у соціальному житті є запорукою виникнення новоутворень і використання потенціалу людини. Це, своєю чергою, призводить до початку кризи вікового розвитку, яка передбачає руйнування «застарілої» соціальної ситуації розвитку та формування нової, – максимально релевантної новим можливостям та інтернальній логіці майбутнього саморозвитку [11].

О. М. Леонтьєв продовжив вчення Л. С. Виготського і висловив думку про існування конфлікту між новими можливостями і вже існуючою системою відносин із соціумом. Він підкреслював, що саморозвиток здійснюється лише шляхом активності суб'єкта, і ввів у науковий обіг термін «провідна діяльність». Під ним розумівся такий вид діяльності, який ініціює ключові зміни в психічних процесах. На думку вченого, в провідній діяльності зароджується відкрита суперечність між стильовими характеристиками життя та можливостями особистості, що призводить до трансформації діяльності та переходу на новий етап саморозвитку.

О. Запорожець припустив наявність функціонального саморозвитку, який реалізується на кожній зі стадій саморозвитку. Він вважав, що цей процес викликає кількісне накопичення нових якісних утворень, що

формують собою резерв, котрий розширює можливості особистості та сприяє виникненню суперечностей [31].

Таким чином, прибічники культурно-історичного підходу до вивчення розвитку вважали поняття «розвиток» і «саморозвиток» взаємозамінними. В рамках цього підходу вчені тлумачили саморозвиток як наслідок власної активності особистості, її участь у власному розвитку. Вони прагнули віднайти «внутрішню логіку» розвитку, ідентифікувати його справжні джерела, і приділяли увагу аналізу суперечностей між можливостями особи та наявною системою взаємин із світом. Цей підхід віддзеркалював формування уявлення про саморозвиток як механізм переходу від потенційних можливостей до конкретних дій.

Дослідження проблеми саморозвитку у різних концепціях свідчать про різноманіття підходів до розуміння цього процесу. У визначенні С. Л. Рубінштейна акцентується на активній взаємодії людини з навколишнім середовищем, що розглядається як важливий фактор її розвитку. Він визнає концепцію «авторства» людини в контексті власного життя та її відповідальність за його результати [11].

У дослідженнях Л. Анцифєрової саморозвиток трактується як компонент найвищого щабля розвитку особистості. Вона підкреслює, що особистість є суб'єктом власного життєвого шляху, здобуває і користується свободою та можливістю визначати і коригувати траєкторію свого розвитку. В ідеях цієї вченої підкреслюється той факт, що індивід, як суб'єкт власного життя, наділений ініціативою, конструює свій життєвий шлях, активно реалізовує своє прагнення до саморозвитку, коригує власні диспозиційні характеристики [11].

На думку К. Абульханової-Славської саморозвиток являє собою життєву стратегію, втілення якої передбачає пошук релевантних власним можливостям шляхів самореалізації. Вчена стверджувала, що стратегія саморозвитку призводить до суттєвих змін у підході людини до власної діяльності. Ця стратегія створює нові методи подолання труднощів та виходу

за рамки ситуації, що відкриває перед індивідом можливості переходу на якісно інший рівень життєздійснення [32].

У працях В. Слободчикова та Є. Ісаєва висвітлені цікаві підходи, які розширюють наше уявлення про процес розвитку загалом та саморозвитку, зокрема. В їхньому розумінні, саморозвиток визначається як процес освоєння та вдосконалення внутрішнього «Я» особистості. Вчені підкреслюють необхідність у психології акцентувати увагу на розгляді розвитку та саморозвитку як основоположної здатності особистості бути суб'єктом свого життя. Для них концепція саморозвитку виступає не тільки як мета та цінність, але і часом як сенс людського життя [18].

Учені також зосереджують увагу на особливому онтологічному статусі поняття «саморозвиток». Окреслюються його характеристики, серед яких позитивна спрямованість змін, суб'єктність, цілеспрямованість і усвідомленість. Вважається, що саморозвиток проявляється в усвідомленій зміні свого внутрішнього і зовнішнього світу, в ході якої людина максимально реалізовує себе як творця власної особистості та свого життєвого шляху. При цьому саморозвиток багатьма науковцями сприймається як процес, який ініціюється в міру розвитку суб'єктного потенціалу особистості. Таким чином, він постає не лише наслідком дії зовнішніх факторів, але й самостійним, відрефлексованим процесом самовдосконалення [18].

Отже, узагальнюючи написане, можемо констатувати, що виникла практика вбачати у саморозвитку усвідомлену зміну самого себе; характеристику найвищого рівня особистісного розвитку; стратегію життя та, водночас, його мету й найбільшу цінність.

Вітчизняні психологи виявляють значний інтерес до теми саморозвитку, і серед видатних дослідників цього феномену слід відзначити внесок українського вченого Г. Костюка. Він трактував саморозвиток як внутрішній рух особистості, висловлюючи думку, що цей процес виявляється у бажанні працювати над власним розвитком, формувати в собі певні риси,

керуючись власним ідеалом та свідомою цілеспрямованістю [18].

С. Д. Максименко вважає, що саморозвиток виступає як значуща функція особистості, її внутрішній рух, що може належним чином відбуватися лише в цілісній особистості. Згідно з його думкою, зовнішні умови та потреби не є джерелами розвитку (їхній внесок полягає в підтримці функціонування). Натомість ним є саморух нужди, який перебуває в складних і суперечливих відносинах із потребами. Саме цей механізм розвитку детермінує явища самоідентифікації, самовираження та креативності особистості у власному житті [22].

Саморозвиток, на думку С. Д. Максименка, є спрямованим процесом, під час якого особа не лише усвідомлено формує в собі конкретні риси характеру, навички й уміння, але також активно конструює свою особистість відповідно до зазначеної життєвої мети. Ключовим аспектом цього процесу є розробка власного особистісного розвитку, що означає перетворення особистості у суб'єкта власного життя [21].

Відповідно до поглядів таких науковців, як С. Ставицька та В. Чернобровкін, особистість досягає статусу суб'єкта свого життя через активне виявлення інтенціонального «Я». Цей процес включає в себе відокремлення індивідом свого «Я» від його особистісних конструкцій та встановлення контролю над внутрішньою і зовнішньою психічною реальністю. Водночас соціум виступає визначальним чинником, який пропонує засоби та умови життєдіяльності особистості [32, 39].

Отже, процес саморозвитку, що реалізується в соціумі, дозволяє молодій людині стати суб'єктом власного життєвого шляху та активно реалізовувати себе в суспільстві.

В. О. Татенко і Т. М. Титаренко обґрунтували концепції саморозвитку особистості, які характеризуються відмінністю тлумачень цього процесу. Однак, не зважаючи на розбіжності в поглядах, обидва дослідники послуговуються ідеєю суб'єктності особистості. У межах суб'єктно-вчинкової парадигми В. О. Татенка внутрішній зв'язок суб'єктності та

вчинковості експлікується у ролі людини-суб'єкта, яка є рушійною силою, носієм, автором та регулятором вчинкової діяльності, забезпечуючи тим самим розвиток особистості. При цьому суб'єктне ядро детермінує логіку розвитку психіки людини в онтогенезі, конститує формування і генезу емпіричного «Я», наділяючи його статусом суб'єкта, встановлює межі реалізації індивідуалізованих програм свідомості та фасилітації особою власної суб'єктності [35]. Згідно із поглядами Т. М. Титаренко, простір життєвого світу особистості наповнений ставленням до часу свого життя та стосунками з іншими людьми. Розширюючи або звужуючи коло міжособистісних контактів, людина впливає на темп особистісного зростання, роблячи свій внутрішній простір більш відкритим або замкненим [36].

Аналіз наукових поглядів українських психологів на феномен саморозвитку особистості дає змогу дійти до висновку, що вони трактували його як саморух особистості, а також процес, у ході якого індивід, усвідомлюючи свою життєву мету, свідомо розвиває в собі не лише конкретні риси характеру, навички та вміння, але також активно працює над власною особистістю [10, 13].

Отже, у контексті нашого дослідження саморозвитком особистості можна назвати постійний, усвідомлений та цілеспрямований процес, внаслідок якого вона стає суб'єктом власного розвитку [4].

Загалом, дослідження саморозвитку стосувалися різних його сторін, але наразі особливу увагу привертає вивчення даного феномену в професійній сфері. Слід зазначити, що розглядаючи професійний саморозвиток психологічна наука послуговується терміном «професіоналізація». Разом із цим він може сприйматися як складний процес, що впливає на особистість і має професійне значення, сприяючи конструюванню індивідуального стилю в професійній діяльності, розумінню передового досвіду, пізнанню та розумінню самого себе. Науковці обґрунтовують три ключові складові професійного саморозвитку: мотиваційно-цільову (аксіологічну), змістовно-

операційну і рефлексивну. Перша складова являє собою комплекс умов, що детермінують вектор та об'єм зусиль, яких докладає особа задля досягнення мети саморозвитку; фасилітує становлення професійної поведінки. Друга складова містить у собі комплекс необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, що позитивно впливають на загальний розвиток особистості. Третя складова відповідає за здатність особистості «об'єктивно оцінювати власні дії в процесі цілеспрямованого саморозвитку. Активна рефлексивна позиція є необхідною умовою саморозвитку фахівця, а її відсутність виключає можливість як особистісного так і професійного саморозвитку» [С. 27, 11].

Таким чином, можна констатувати, що професійний саморозвиток – це неперервний, усвідомлений та цілеспрямований процес засвоєння професійних знань, умінь і навичок, набуття й удосконалення необхідних професійно-важливих якостей, підвищення майстерності й збагачення досвідом, що має на меті особистісне і професійне вдосконалення людини [11].

Підбиваючи підсумки теоретичного аналізу наукових досліджень процесу саморозвитку особистості, можна зробити такі висновки:

1. філософське тлумачення саморозвитку ґрунтується на уявленні про саморух складних систем, зосереджуючи увагу на процесах самопізнання і рефлексії;

2. вчені в галузі педагогіки вбачають у саморозвитку діяльність, спрямовану на інформаційне забезпечення, яка реалізується через освоєння, накопичення, систематизацію та оновлення різноманітних аспектів власного досвіду, що здійснюється з метою задоволення пізнавальних потреб особистості в різних сферах діяльності;

3. вчені-психологи розглядали феномен саморозвитку крізь призму морального розвитку особистості та соціуму. Під ним також розуміють процес розвою ідентичності й трансформації соціальних установок для конструювання власного життя. Таким чином, вчені розглядають

саморозвиток як активну діяльність людини спрямовану на самовдосконалення, що є невід'ємною складовою високого рівня особистісного розвитку. Українські вчені трактують саморозвиток як саморух особистості, який являє собою свідомий процес формування власної особистості.

Загалом, саморозвиток є невід'ємною та необхідною складовою особистісного становлення та самовдосконалення. Відсутність усвідомленого та вольового управління саморозвитком унеможлиблює досягнення цілісності й соціальної зрілості особистості. Розглядаючи саморозвиток як взаємодію особистісних і соціальних аспектів, а також результат впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, можна сформулювати його мету як поступове й вільне плекання людиною ідеального в ній самій.

1.2. Саморозвиток осіб старшого юнацького віку засобами рефлексії

На даний час рефлексія активно досліджується у різних прикладних галузях психології як закордонними, так і українськими вченими. Це пояснюється вагомим значенням рефлексії у життєдіяльності особистості. Її роль полягає в адаптації свідомості до актуальних життєвих реалій, відмові від когнітивних та конативних стереотипів, а також у розвитку активного, креативного самоствавлення, оцінки своєї діяльності та методів її реалізації. Не менш важливою є роль рефлексії у стимулюванні та розвитку професійної діяльності особистості.

А. Буземан був першим, хто висловився про необхідність виокремлення дослідження рефлексії й самосвідомості у самостійну галузь, яка, на його думку, мала б називатися «психологія рефлексії». Вчений стверджував, що рефлексія – це процес трансферу переживань, що стосуються зовнішніх об'єктів у внутрішню реальність індивіда. Крім того,

він експериментально підтвердив, що рефлексія й самосвідомості проявляються в ході розвитку [7].

Сучасні дослідження в галузі психології вивчають рефлексію в наступних напрямках:

- «як особливий стан свідомості (Д. Браун, Ф. Василюк, О. Улибіна та ін.);

- як важливий механізм самопізнання та саморегуляції (Х. Хекхаузен, І. Кон, В. Столін, В. Слободчиков, Н. Гуткіна);

- як принцип існування індивідуальної свідомості та умова розвитку зрілої особистості (К. Роджерс, Б. Зейгарник, А. Холмогорова);

як особлива організація мислення, пов'язана із зародженням нового змісту (В. Давидов, А. Зак, І. Семенов, С. Степанов)» [12, С. 39].

Вивчення рефлексії у різних дослідженнях породжує значну варіативність її трактування, що пояснюється різноманіттям проявів рефлексії у специфічних контекстах. Особливий інтерес викликає дослідження рефлексії в контексті вирішення різноманітних мисленнєвих задач. Р. Ключев, який займався вивченням рефлексії, акцентував увагу на сфері мислення, фокусує на когнітивній активності індивіда. Він досліджував, як логічна рефлексія визначала і контролювала використання стратегій розв'язання задач, а також регулювала сам процес мислення. У цьому контексті інтерес становлять і роботи Джона Редфорда, який емпіричним шляхом підтвердив ефективність методу розмірковування вголос при вирішенні проблемних задач [44].

Частина вчених вважає, що мислення є неперервним, генетично зумовленим процесом, де кожен етап виникає на основі попереднього, сприяючи розвитку змісту мислення та його суб'єкта, в цілому. Зазначається, що при розв'язанні мисленнєвих задач особистість впливає на саму себе, породжуючи нові мотиви й інтелектуальні почуття, а також змінюючи своє ставлення до цих задач. Таким чином рефлексія розглядається як особлива

система організації індивіда, спрямована на її автора, що відрізняє її від процесів, котрі відбуваються на предметному і операційному рівнях [42].

Проводяться також дослідження, які розкривають динаміку мотивації суб'єкта в процесі розв'язання моральних завдань, яка включає неспецифічні та специфічні аспекти. У зв'язку з тим, що дані завдання не мають однозначних відповідей, людина самостійно встановлює критерії їх розв'язання, покладаючись на власний світогляд та ціннісні орієнтири. У таких ситуаціях особистість приймає автономні рішення і проявляє власні рефлексивні якості.

Загалом, теоретичному мисленню притаманні 2 типи рефлексії:

- особистісна рефлексія – передбачає конструктивний аналіз і критичне ставлення до себе як суб'єкта мислення;
- інтелектуальна рефлексія – орієнтована на усвідомлення суб'єктом своїх мисленнєвих операцій щодо актуальної проблемної ситуації та способів її вирішення.

Науковці тлумачать рефлексію як процес, у ході якого індивід усвідомлює рух власних думок у просторі конкретних розумових задач задля знаходження засобів їх розв'язання. Мислення може розглядатися як процес, що зумовлений особистістю, що здійснюється за допомогою рефлексії, а саме самосвідомленню особистості у різного роду складних ситуаціях [12].

Рефлексія розглядається як свідоме сприйняття особою логічної форми і схеми власної предметної й інтелектуальної діяльності. Під рефлексією слід розуміти загальну рефлексивну дію, яка реалізується при контакті з зовнішнім чи внутрішнім світом, адже (само-) пізнання є важливою складовою психічної діяльності. З цієї точки зору поділ рефлексії на особистісну й інтелектуальну виглядає контрпродуктивним.

У ході аналізу досліджень учених, які емпіричним шляхом досліджували рефлексію, стало зрозумілим, що вони сприймали її як характерну рису людського мислення. Проте їхні погляди розходяться стосовно того, якою мірою рефлексію можна вважати єдиним універсальним

процесом, що відповідає за розуміння внутрішнього і зовнішнього світу. Чи все ж їм притаманні різні типи рефлексії.

Актуальними є й дослідження рефлексії крізь призму комунікації та спільної діяльності. В сучасних дослідженнях закордонних авторів рефлексія розглядається як важливий механізм пізнання людьми один одного та організації взаємодії в умовах невизначеності, конфліктів, складних ситуацій та під час навчання людей.

М. Аргайл обґрунтовував такі пов'язані між собою функції рефлексії:

- функція когнітивного освоєння актуальної ситуації взаємодії, яка включає в себе формування поглядів на себе, інших людей та завдань, що виникають у ході міжособистісного спілкування;
- функція управління міжособистісною комунікацією.

М. Аргайл також описував види рефлексивних уявлень про інших людей:

- формальні або синкретичні, що зумовлені емоційними факторами і ґрунтуються на перцептивно-соціальних процесах ідентифікації та проєкції;
- неформальні чи рефлексивні уявлення про внутрішній світ іншої людини, які ґрунтуються на децентралізації та не зумовлюються емоційним ставленням до неї, а радше визначаються змістом і специфікою спільної діяльності [1].

Деякі вчені досліджували рефлексію в контексті міжособистісного пізнання. Відбувається розширення уявлень про рефлексію, яка включає в себе такі види: інтелектуальна, особистісна, кооперативна (спрямована на переоцінку знань про структуру і організацію спільної діяльності) і комунікативна (спрямована на визначення рефлексивних очікувань іншої людини та особливостей її внутрішнього світу).

Рефлексія також вивчалася в ході міжособистісного спілкування. З її допомогою здійснювалося відображення внутрішнього світу комунікантів. Своєю чергою, К. Данилін виокремлював наступні види рефлексій, яким притаманний соціально-психологічний характер:

- соціально-перцептивна – передбачає саморефлексію та розуміння як власних уявлень про себе, так і уявлень оточуючих;
- комунікативна – означає взаємну рефлексію чи формування внутрішнього світу партнерів по комунікації;
- соціально-психологічна – спрямована на аналіз різноманітних життєвих ситуацій.

У контексті міжособистісної взаємодії та комунікації ці види рефлексії є важливими структурними компонентами, що вказує на їхню суттєву роль у розумінні та аналізі міжособистісних відносин [12].

На думку науковців, у контексті міжособистісної взаємодії рефлексія проявляється у формі комунікативної рефлексії. Вона суттєво сприяє міжособистісному самопізнанню та визначає характер міжособистісних стосунків у складних і неоднозначних ситуаціях, які їх супроводжують.

Дослідження механізму рефлексії, що впливає на самосвідомість, є предметом зацікавлення науковців. Згідно з сучасними дослідженнями Р. Віклунда, С. Дюваля, Е. Осіна, рефлексія розглядається як засіб самоусвідомлення, а також самоконтролю (Н. Кантор і Ч. Хоппер) та самовиховання (А. Фестінгер). Незважаючи на значний об'єм інформація, яку зібрали зарубіжні дослідники, питання змісту рефлексії залишається невизначеним у психологічному аспекті. Також слід підкреслити, що зарубіжні науковці переважно не ставили рефлексію центральним об'єктом власних психологічних досліджень. Вони досліджували її прояви, що фіксувалися в процесі самоспостереження і самопізнання, для розуміння людиною власного образу «Я» [45].

С. Л. Рубінштейн розглядав рефлексію як конкретний етап розвитку свідомості, де особа розглядає своє життя з позиції, що виходить за його межі. Він виділяв два типи рефлексії: зовнішню, спрямовану на навколишній світ, та внутрішню, що фокусується на власній особистості.

Вчений стверджував, що в разі вибору людиною обмеженого життя, тобто такого, яке зосереджене лише на близьких зв'язках (наприклад, у сім'ї

чи серед друзів, з вузьким рольовим спектром та базовими потребами), воно набуває вигляду автоматичного процесу. У такому разі її свідомість, здається, повністю втрачається в рутині, а поведінка й дії зумовлюються зовнішніми обставинами, яким вона не має бажання активно протистояти. У такому разі особа керується зовнішньою рефлексією, що сповнена різноманітних ритуалів, традицій та підпорядкованістю свого «Я» колективному.

Інший метод існування корелює з розвитком внутрішньої рефлексії, яка, схоже, сповільнює потік свідомості, виводячи людину поза звичайні рамки сприйняття. Активація цієї форми рефлексії призводить до ціннісного осмислення особою свого життя та усвідомленням власного місця у ньому [33].

Загалом, наш теоретичний аналіз феномену рефлексії продемонстрував відносно незначну вивченість даного поняття в контексті досліджень самосвідомості. Іноді ж вчені ототожнюють рефлексію з свідомістю й самосвідомістю.

Згідно досліджень учених, рефлексія є важливою детермінантою розвитку особистості. Цей процес активує зміну моделі поведінки та дій, сприяє пристосуванню до різних обставин. Рефлексія виступає засобом для перегляду особистого досвіду, трансформуючись у ключовий механізм саморозвитку.

Дослідження рефлексії привертають значну увагу й сучасних українських науковців. Вчені активно досліджують його теоретичним і емпіричним шляхом у контексті міжособистісної взаємодії, самосвідомості, саморозвитку та ін.

І. Д. Бех вважав, що рефлексія являє собою засіб свідомого розуміння суб'єктом основ своїх вчинків і поведінки, спрямованість мислення на його автора та на процес і результати діяльності. Науковець приділяв увагу вивченню таких видів рефлексії: регулятивна (спрямована на увагу, котра зумовлює зосередженість і направленість виховання); визначальна

(усвідомлення особистістю власного «Я», а також того, що віддаляє її від досягнення ідеалу); синтезуюча (передбачає гармонізацію гуманістичних цінностей з духовним «Я» особистості); створювальна (орієнтована на розвиток та саморозвиток особистості) [3].

У роботах С. Д. Максименка зазначається, що розвиток рефлексії в онтогенезі можна відстежити у віковій періодизації, і це виявляється на конкретних прикладах формування очікувань від цього процесу:

1) в період від 9 до 12 років акцент в аналізі рефлексії робиться на окремих вчинках дитини, хоча в цей час рефлексія виявляється не у всіх дітей;

2) орієнтовно з 12-13 років рефлексивний аналіз починає охоплювати характер особистості дитини. Підліток проявляє зацікавленість у застосуванні рефлексії до вивчення свого характеру та визначення особливостей свого «Я»;

3) від 13 до 14 років аналіз рефлексії набуває все більшого значення і стає емоційно насиченим. У підлітків розвивається самокритичність, ними аналізуються власні негативні диспозиційні характеристики, з приводу чого виникають різноманітні емоційні переживання;

4) у період від 15 до 16 років аналіз рефлексії стосується характеру і комунікативних особливостей людини. Разом із цим самокритика відступає на задній план, виникає доброзичливе і спокійне самоствавлення. Глибина й інтенсивність такої рефлексії детермінуються соціальними, індивідуально-типологічними і біографічними факторами, взаємозв'язок яких потребує більшої кількості наукових досліджень взаємодія яких залишається площею недостатньо вивченою [20].

Активно займався дослідженням явища рефлексії М. В. Савчин. Він стверджував, що цей процес включає аналіз власного внутрішнього світу та поведінки людини. За його переконанням, розвиток рефлексії має суттєвий вплив на формування особистості, яка є учасником соціальної взаємодії. В ході такого самодослідження особа переосмислює власне «Я», порівнюючи

свої почуття та переживання з тими, які виникають у інших людей. Аналіз та розуміння власної поведінки сприяють можливості зайняти метапозицію стосовно самого себе, по-новому поглянути на себе, завдяки чому стає можливою адекватна оцінка власних дій [30].

У своїх дослідженнях С. Б. Кузікова розглядала рефлексію як ключовий інструмент для саморозвитку. Згідно з її концепцією, рефлексія є процесом, що сприяє дистанціюванню від рутинності життя, займанню позиції «поза перебуванням» та знаходженню життєвих смислів і формуванню особистісних цінностей. Цей підхід включає в себе аналіз психічних актів та станів особистості, що сприяє її цілісному самоосмисленню. Невід'ємною частиною цього процесу є усвідомлення та оцінювання власних вчинків і поведінки, враховуючи передбачення можливих реакцій з боку оточуючих [17].

У ході життя зміни в особистості можуть відбуватися як свідомо, так і несвідомо, виступаючи в якості захисного механізму. На думку вченої, рефлексія забезпечує виконання двох провідних функцій самосвідомості особистості: 1) сприяння забезпеченню внутрішньої узгодженості та самототожності, що дозволяє конструювати власну поведінку та ціннісне ставлення до оточуючих. Рефлексія, як правило, формується протягом усього життя, являючи собою важливу складову психологічного життя особи; 2) рефлексія сприяє самопізнанню, знаходженню сенсу життя та вдосконаленню самого себе [17].

Таким чином, процес рефлексії передбачає свідомий аналіз особистістю своїх дій та явищ свідомості, зокрема і власного Я. Він виникає в конкретних ситуаціях, коли особа відчуває потребу провести інвентаризацію звичних форм діяльності, усталених уявлень про світ, власне Я, особисті переконання і систему цінностей. Так, усвідомлення особистістю власних уявлень про дійсність передбачає розуміння механізмів обробки нею перцептивної інформації. Усвідомлення почуттів реалізується у спосіб вироблення осмисленого ставлення до реальної ситуації та її оцінювання з

урахуванням власної системи цінностей і потреб. Рефлексія, орієнтована на власне Я являє собою дієвий інструмент корекції самототожності особистості. Лише свідоме розуміння диспозиційних характеристик особистості, станів чи форм поведінки уможлиблює їх подальший аналіз, корекцію та конструктивну трансформацію на її власну користь. Такий підхід створює психологічні умови як для особистісного, так і професійного вдосконалення та саморозвитку індивіда.

Отже, в дослідженнях українських науковців рефлексія розглядалась як інструмент усвідомлення особистістю основ своїх дій, її генезу вивчали за допомогою аналізу вікових змін. Деякі вчені вважають, що рефлексія детермінує формування особистості в соціальній взаємодії, але особливо важливою є концепція, що рефлексія є ключовим механізмом особистісного і професійного саморозвитку. Зокрема, важливість розвитку рефлексії в юнацькому віці зумовлена отриманням на даному етапі особистістю доступу до внутрішніх ресурсів, що фасилітують її здібність до саморозвитку. Своєю чергою, здібність до саморозвитку являє собою основний фактор у становленні духовно-моральної орієнтації особистості, засвідчуючи її тенденцію до росту, гармонії і зрілості.

На думку деяких учених, не зважаючи на те, що саморозвиток розпочинається в підлітковому віці, саме юнацтво є найбільш сприятливим для особистісного і професійного зростання. Підлітковому віку притаманна сфокусованість пізнання на дискретних особливостях та рисах характеру, тоді як у юнацькому періоді особистість аналізується більш цілісно, що сприяє орієнтації на майбутнє, пізнанню й розвитку самого себе.

Період юності є визначальним етапом у житті особи, коли вона приймає важливі рішення, акцентуючи увагу на власному самовизначенні, особливо що стосується вибору професійного шляху. На думку В. Волошиної, цей період не тільки позначений соціальними викликами, але й характеризується спрямованістю на реалізацію обраного вектору професійного розвитку. З точки зору Л. Просандєєвої, в юності відбувається

інвентаризація власних ціннісних орієнтирів з метою прийняття життєвих рішень. Розкриття та самореалізація цінностей духовного «Я» молодій людині вказують на її перехід від індивідуалізації до визнання власного ціннісного «Я» у референтній групі та бажання дбати про оточуючих [28].

Зрілий юнацький вік, згідно з А. Гапоненком, являє собою важливий етап у розвитку особистості в процесі соціалізації, оскільки саме в цей час людина обирає собі професію, формуються її ціннісні орієнтири, поглиблюється самопізнання, відбувається самовизначення і активний саморозвиток. Цьому періоду притаманне зростання свідомих мотивів поведінки, впевненості, автономності та підвищення інтересу до моральних аспектів. Водночас, ще не повністю розвинена здатність свідомо регулювати свою поведінку. При цьому освіта здатна активізувати та здійснювати регуляцію особистісного зростання осіб юнацького віку, сприяючи їхньому саморозвитку впродовж процесу навчання. Протягом навчання в закладі вищої освіти у юнаків формуються професійно важливі якості й цінності, розвивається професійна ідентифікація, яка визначає напрям саморозвитку, його темп і сталість. На думку В. Панка, професійна ідентифікація забезпечує формування професійної самосвідомості особистості. Остання проявляється у прийнятті основних професійних ролей, системи цінностей і норм, що мотивують особистість до успішної практичної діяльності. При цьому професійна ідентифікація здійснюється за допомогою рефлексії. Це свідчить про те, що становлення особистості суб'єктом своєї професійної діяльності зумовлює виникнення особливостей розвитку та впливає на специфіку взаємозв'язків значущих складових рефлексії у професійному розвитку фахівців [23].

Згідно з поглядами низки науковців, розвиток рефлексії є найбільш актуальним в пізньому юнацькому віці, оскільки вона сприяє як професійному, так і особистісному саморозвитку індивіда. У цей період людина отримує можливість використовувати свої духовні ресурси, які мають вирішальне значення для здатності до самовдосконалення [13].

Після проведення аналізу робіт учених, присвячених дослідженню рефлексії, можна сформулювати наступні висновки:

- рефлексію вважають характеристикою людського мислення;
- рефлексія досліджувалася крізь призму вивчення самосвідомості особистості;
- рефлексії відводиться значна роль у міжособистісному пізнанні й комунікації.;
- у працях українських науковців рефлексія вважається засобом осмислення суб'єктом підгрунтя своєї поведінки і вчинків. Розвиток рефлексії вивчається через аналіз вікових змін, визнаючи за нею ключову роль в особистісному та професійному самовдосконаленні;
- особливий акцент робиться на важливості розвитку рефлексії, особливо в юнацькому віці, оскільки вона фасилітує особистісний і професійний саморозвиток;
- феномен рефлексії визнається основною силою та ключовим механізмом саморозвитку особистості.

Висновки до першого розділу

Психологи та педагоги присвятили значну увагу дослідженню особливостей саморозвитку особистості, звертаючи найбільшу увагу на саморозвиток учнів і вчителів. У цьому контексті він розглядався крізь призму інформаційно-забезпечувальної діяльності.

Розгляд теоретико-історичних аспектів саморозвитку вказує на різноманітність наукових підходів у зарубіжній та українській психологічній науці до тлумачення змісту даного поняття. Попри це, він вважається важливим чинником досягнення успіху в житті. Також саморозвиток виступає необхідною умовою морального становлення особистості та соціуму; він трактується як процес, спрямований на розкриття ідентичності, корекцію соціальних стереотипів і конструювання власної траєкторії

життєвого шляху.

Представники культурно-історичного підходу в психології стверджували, що саморозвиток є наслідком власної активності суб'єкта, спрямованої на самозміну та реалізацію потенціалу особистості.

Також існує практика вбачати у саморозвитку усвідомлену зміну самого себе; характеристику найвищого рівня особистісного розвитку; стратегію життя та, водночас, його мету й найбільшу цінність. Завдяки саморозвитку юнаки стають авторами свого життя та активно реалізують себе в суспільстві.

Українські науковці вважають, що саморозвиток являє собою саморух особистості, а також процес, у ході якого індивід, усвідомлюючи свою життєву мету, свідомо розвиває в собі не лише конкретні риси характеру, навички та вміння, але також активно працює над власною особистістю.

У контексті нашого дослідження саморозвитком особистості можна назвати постійний, усвідомлений та цілеспрямований процес, внаслідок якого вона стає суб'єктом власного розвитку.

Рефлексія являє собою процес, у ході якого індивід усвідомлює власний внутрішній світ у контексті конкретних розумових задач з метою знаходження засобів їх розв'язання. Вона передбачає свідоме сприйняття людиною логічної форми і схеми своєї предметної й інтелектуальної діяльності. Під рефлексією розуміють загальну рефлексивну дію, яка реалізується при контакті з зовнішнім чи внутрішнім світом.

У сучасних дослідженнях закордонних авторів рефлексія розглядається як важливий механізм пізнання людьми один одного та організації взаємодії в умовах невизначеності, конфліктів, складних ситуацій та в ході навчання людей. Деякі вчені вивчали її в контексті міжособистісного пізнання.

Існують такі різновиди рефлексії: інтелектуальна, особистісна, кооперативна і комунікативна. Загалом, рефлексія є важливою детермінантою розвитку особистості. Вона активує зміну моделі поведінки та дій, сприяє пристосуванню до різних обставин. Рефлексія виступає засобом

для перегляду особистого досвіду, трансформуючись у ключовий механізм саморозвитку. Процес рефлексії передбачає свідомий аналіз особистістю своїх дій та явищ свідомості, зокрема і власного Я. Він виникає в конкретних ситуаціях, коли особа відчуває потребу провести інвентаризацію звичних форм діяльності, усталених уявлень про світ, власне Я, особистих переконань і системи цінностей.

У дослідженнях українських науковців рефлексія розглядалась як інструмент усвідомлення особистістю основ своїх дій, її генезу вивчали за допомогою аналізу вікових змін. Важливість розвитку рефлексії в старшому юнацькому віці зумовлена отриманням на даному етапі особистістю доступу до внутрішніх ресурсів. Рефлексія дає змогу побачити ці ресурси, що суттєво сприяє професійному і особистісному саморозвитку. Також у старшому юнацькому віці людина отримує можливість використовувати свої духовні ресурси, які мають вирішальне значення для здатності до самовдосконалення.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ В ПРОЦЕСІ САМОРОЗВИТКУ ОСІБ СТАРШОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

2.1. Організаційні засади і психодіагностичний інструментарій дослідження

Вибірку дослідження склали 50 студентів-психологів, що здобувають освіту у Львівському державному університеті внутрішніх справ, а також у Національному університеті «Львівська політехніка». Всі респонденти є студентами 2 і 3 курсів, що навчаються на ОКР «Бакалавр» як денної, так і заочної форми навчання. При цьому на другому курсі навчаються 22, а на третьому – 28 здобувачів вищої освіти. Таке комплектування вибірки зумовлено початком старшого юнацького віку, основними прикметними рисами якого є розвиток професійної спрямованості, а також професійне самовизначення.

З огляду на тему дослідження, ми не розмежовували респондентів на субвибірці за ознакою статевої приналежності. Однак вважаємо, що таке розмежування є перспективним для дослідження відмінностей професійної рефлексії в процесі саморозвитку дівчат і хлопців старшого юнацького віку.

Опитування було анонімним і проводилося в дистанційній формі. Психодіагностичний інструментарій включав у себе 6 методик, результати застосування яких оброблялися за допомогою методів описової математичної статистики (а саме, підрахунок середніх і відсоткових значень), t-критерію Стьюдента і кореляційного аналізу, за К. Пірсоном.

«Готовність до саморозвитку» В. Павлова. Ми використали дану методику задля інвентаризації готовності до саморозвитку осіб старшого юнацького віку, що здобувають освіту психолога. Його застосування дало можливість визначити рівень допитливості досліджуваних, їх віри в себе і свої сили, амбіційності, готовності до змін і самопізнання, а також до формування і розвитку власних диспозиційних характеристик і особистості,

загалом. Таким чином, поєднуючи готовність до пізнання і вдосконалення самих себе, ми отримали змогу ідентифікувати здатність молодих людей до подальшого професійного і особистісного розвитку.

«Діагностика рівня саморозвитку» Л. Бережної. Дана застосовувалася з метою дослідження устремлінь осіб старшого юнацького віку (майбутніх психологів) до саморозвитку. З її допомогою ми прагнули з'ясувати вираженість бажань здобувачів вищої освіти до саморозвитку, їхню оцінку своїх диспозиційних характеристик, які спрямовані на особистісний розвиток, а також визначити бачення респондентів можливостей самореалізації в професійній сфері.

Описані вище методики орієнтовані на визначення особливостей саморозвитку осіб старшого юнацького віку, який є об'єктом нашого дослідження. Наступний крок у складанні плану емпіричного дослідження полягав у пошуку психодіагностичного інструментарію, необхідного для вивчення професійних якостей юнаків. У зв'язку з цим ми окреслили найбільш актуальні для майбутніх психологів професійно важливі якості. До них належать: емпатія, комунікативні здібності й толерантність, для діагностики яких застосовувався тест-опитувальник **«Діагностика соціально-комунікативної компетенції» С. Нужинова.** Дані, отримані за допомогою застосування цієї методики сприяли визначенню рівня пластичності, гнучкості у міжособистісній взаємодії, схильності до її налагодження і підтримання досліджуваними. Вони також допомогли виявити спроможність юнаків дослухатися до думок інших людей, поважати їх і бути толерантними до чужих звичок і переконань.

Дослідження рівня емпатії, здійснювалося за допомогою застосування методики **«Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова.** Вона мала на меті визначення спроможності осіб юнацького віку, котрі здобувають спеціальність психолога ставити себе на місце іншої людини та бути чуйними до її переживань – якостей, які є вкрай необхідними в практичній роботі психолога. Ця методика допомогла нам визначити загальний рівень

емпатійності досліджуваних, їхню чутливість до проблем та потреб інших людей, вміння бути товариськими, душевними і співпереживаючими в міжособистісній взаємодії.

Дослідження мотиваційної складової професійної рефлексії в процесі саморозвитку осіб старшого юнацького віку здійснювалося із застосуванням методики *«Мотивація до професійної діяльності» К. Замфір, А. Реана*. Мета даної методики полягає у визначенні мотивації професійної діяльності юнаків, що здобувають кваліфікацію психолога. Застосовуючи цю методику, ми з'ясували, які мотиви – інтринсивні (внутрішні) чи екстринсивні (зовнішні), – домінують серед досліджуваних. Якщо головною мотивацією є саме професійна діяльність, це свідчить про перевагу інтринсивних мотивів. У разі ж, коли акцент робиться на задоволенні таких потреб, як, наприклад, висока заробітна плата чи соціальний престиж, переважають екстринсивні мотиви.

Аналізуючи отримані результати, ми окреслили мотиваційні комплекси, які є характерними для осіб старшого юнацького віку. Вони відображені у співвідношенні трьох видів мотивації – інтринсивної (ІМ), екстринсивної позитивної (ЕПМ) та екстринсивної негативної (ЕНМ). Оптимальним є комплекс $ІМ > ЕПМ > ЕНМ$, а також $ІМ = ЕПМ > ЕНМ$. Разом із цим, найменш вдалим є таке співвідношення: $ЕНМ > ЕПМ > ІМ$. Важливо також враховувати не тільки різновид мотиваційного комплексу, але й ступінь переважання одного типу мотивації над іншим.

Регулятивна складова професійної рефлексії досліджувалася з допомогою застосування методики *«Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» О. Осницького*. Методика була створена для діагностики рівня розвитку саморегуляції студентів-психологів. У ході аналізу отриманих емпіричних даних за даною методикою, були висвітлені різні функціональні особливості саморегуляції здобувачів вищої освіти. До них належать деталізація, впорядкованість, практичність і стійкість. Також були враховані динамічні особливості, такі як упевненість, ініціативність,

обережність і гнучкість. Особистісно-стильові характеристики, зокрема, критичність, автономність і відповідальність, також були проаналізовані. Крім того, розглядалися такі структурно-компонентні аспекти саморегуляції як цілеспрямованість, вміння бачити мету і йти до неї, вміння аналізувати і моделювати умови, обирати засоби і способи дій, а також оцінювати і коригувати результати.

2.2. Результати застосування описових методів математичної статистики у дослідженні професійної рефлексії і саморозвитку у вибірці студентів-психологів

Емпіричне дослідження, котре мало на меті виявлення особливостей саморозвитку і професійної рефлексії осіб старшого юнацького віку (майбутніх психологів) розпочалося з діагностування саморозвитку досліджуваних. Воно здійснювалося за допомогою методики «*Готовність до саморозвитку*» В. Павлова. Його результати подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники готовності до саморозвитку майбутніх психологів

Показники	Рівні розвитку			
	Низький	Середній		Високий
	Не хочу знати себе і змінюватис я	Можу самовдосконалюватис я, але не хочу досліджувати себе	Хочу розуміти себе, але не хочу змінюватис я	Прагну досліджувати себе і самовдосконалюватис я
Респондент и	1	13	26	10
Відсотки	2%	26%	52%	20%

Аналіз результатів цієї методики виявив, що 20% досліджуваних володіють *високим рівнем* готовності до саморозвитку. Їм притаманне бажання постійно вдосконалювати й досліджувати себе, глибоко занурюватися у власний внутрішній світ. Такі люди рефлексують свої механізми психологічного захисту та стараються обмежити їх токсичний

вплив на стосунки. Вони виявляють інтерес до психології, прагнуть підвищити свою компетентність і розвивати самих себе. Свій вільний час присвячують читанню професійної і художньої літератури, характеризуються такими професійно важливими якостями, як винахідливість, старанність, цілеспрямованість і високий рівень загальної ерудиції.

Респонденти з *середнім рівнем* готовності до саморозвитку, мають можливості для його здійснення, але вони не хочуть займатися саморефлексією і самопізнанням (26%). Такі люди мають чітко визначену особистісно-значущу мету і хочуть бути професіоналами у тому, що роблять. Їх цікавить професійна діяльність психолога, але вони не надто уважні до свого внутрішнього світу, що перешкоджає глибокому розумінню власних сильних сторін, обмежень і зон розвитку.

Разом із тим, більше половини респондентів прагне самопізнання, втім у них ще відсутні навички роботи над собою (52%). У них ще недостатньо самодисципліни, самокритичності та терпіння, що ускладнює саморозвиток та коригування особистісних і професійних навичок, виконання професійної діяльності, а також зумовлює страх помилок.

2% студентів показали *низький рівень* саморозвитку, не виявляючи сталого бажання розвиватися. У них практично відсутнє усвідомлене ставлення і гіпотрофована мотивація до професійного зростання, виникненню яких перешкоджають надмірна самовпевненість, акцентуація уваги на зовнішніх обставинах, а також страх зазначати невдачі.

Отже, більше половини опитаних проявили готовність до професійного саморозвитку, на яку вказує інтерес до професії психолога, бажання ефективно справлятися з виконанням професійних обов'язків, наявність визначених професійних цілей і наполегливість у роботі над їхнім досягненням. Разом із цим низьку готовність до саморозвитку можна пояснити нехтуванням самодослідження, відсутністю рефлексії та труднощами в організації та управлінні саморозвитком. Проблеми можуть

виникати і через зайву самовпевненість, перебільшення професійних умінь або страх помилитися.

Дослідження саморозвитку проводилося із застосуванням методики «*Діагностика рівня саморозвитку*» Л. Березнової, результати якої представлено на рисунку 2.1).

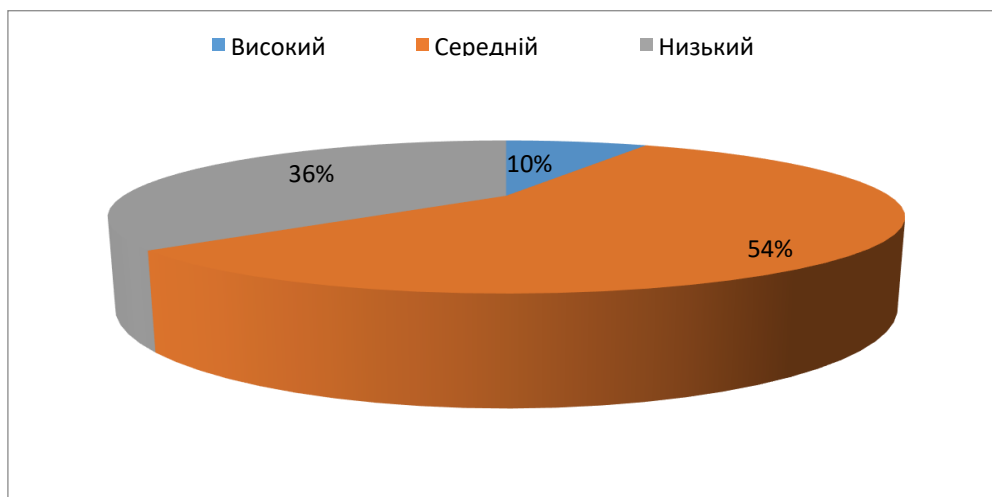


Рис. 2.1. Відсоткові значення рівнів саморозвитку майбутніх психологів

10% респондентів продемонстрували *високий рівень* саморозвитку. Це вказує на те, що вони усвідомлюють свої сильні сторони як професіоналів та вірять у власні здібності. Вони коректно співвідносять вимоги професії з власними індивідуальними особливостями, багажем знань, умінь і навичок, а також намагаються стати самодостатніми в професійній діяльності. Досліджувані характеризуються розвинутою інтринсивною мотивацією до самовдосконалення та професіоналізації. При цьому вони прагнуть реалізувати себе спочатку в межах здобуття професійних компетентностей у ЗВО, а в подальшому – у професійній діяльності.

У 54% досліджуваних властивий *середній рівень* саморозвитку. Вони впевнені у собі як фахівцях і балансують між вимогами професії і власною професійною компетентністю. Їм притаманна інтринсивна та екстринсивна мотивація до навчання і професійної діяльності. Однак інтерес до самоосвіти є ситуативним, орієнтованим не лише на отримання знань, а й високих оцінок та матеріальних винагород. Досліджувані застосовують рефлексію задля аналізу своїх дій і шукають шляхи розв'язання проблем. Вони вірять,

що можуть контролювати свою професійну поведінку, є реалістами, що спонукає їх реалізувати себе в професії. Більшість із них має низько оцінюють результати навчання і професійної діяльності, що, разом із розвинутою вірою у свій потенціал, сприяє професійному зростанню.

36% досліджуваних демонструють *низький рівень* саморозвитку, що свідчить про сумнів у правильності свого вибору професії. У ході професійного навчання вони поводяться самовпевнено, переоцінюючи власну кваліфікованість і нівелюючи свої недоліки. Спостерігається слабка мотивація до навчальної діяльності й професійного розвитку; вони не проявляють інтересу до отримання нових знань та практичного досвіду, не бажають вирішувати професійні задачі й вирішувати проблеми. Респонденти шукають свої життєві й професійні орієнтири, використовують стратегію уникнення невдач на противагу досягненню успіху.

Надалі ми зосередилися на вивченні структурних аспектів професійної рефлексії, одним із яких є *когнітивно-інформаційний*. В його основі лежать професійно важливі якості майбутніх психологів, до яких відносяться емпатія, толерантність та комунікативна гнучкість. Останні дві ми досліджували послуговуючись методикою *«Діагностика соціально-комунікативної компетенції» С. Нужнова*. Нижче подаємо отримані результати.

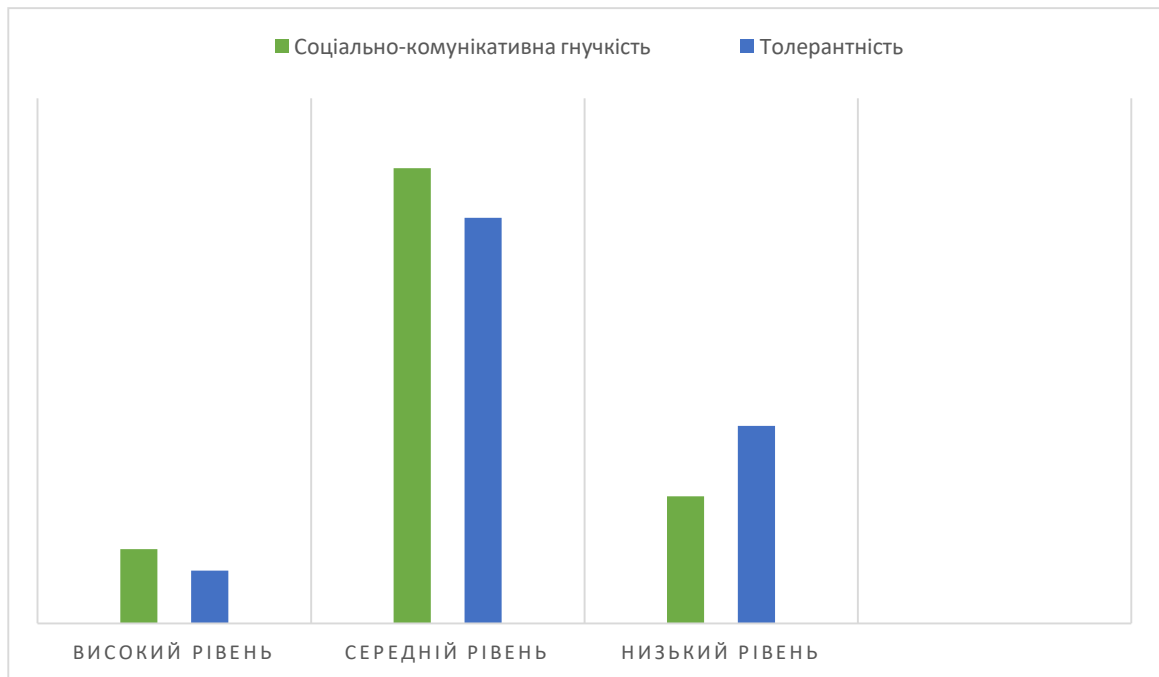


Рис. 2.2. Відсоткові значення показників соціально-комунікативної гнучкості й толерантності майбутніх психологів

Як бачимо 12% респондентів проявили *високий рівень* соціально-комунікативної гнучкості. Ці люди легко адаптуються до мінливих умов та взаємодіють з іншими. Також виявлено, що лише 8% досліджуваних володіють високим рівнем толерантності. Ці люди сприймають думки та погляди інших без агресії, навіть якщо вони відрізняються від їх власних. Вони відзначаються терпимістю до різних стилів життя, поведінки, традицій та ідей, і можуть ефективно вирішувати конфлікти в разі конфлікту інтересів.

Більшість майбутніх психологів (70%) проявили *середній рівень* соціально-комунікативної гнучкості. Вони вправно модифікують свою поведінку аби досягти взаєморозуміння у спілкуванні, проте в деяких нетипових ситуаціях можуть відчувати труднощі у збереженні впевненості у собі. У 60% респондентів спостерігається середній рівень толерантності. Вони готові приймати індивідуальність інших, а також їхню оцінку життєвих ситуацій, але у випадку конфліктів їм важко шукати альтернативні рішення.

Низький рівень соціально-комунікативної гнучкості виявлено 20% осіб. Їм важко підтримувати діалог, спостерігається скутість у взаємодії та проблеми у налагодженні контакту з іншими. Крім того, 32% досліджуваних

характеризується низьким рівнем толерантності, що вказує на тенденцію «підлаштовувати» людей під себе. Їхня нестриманість, нестійкість і труднощі з управлінням емоціями часто перешкоджають налагодженню контактів з оточуючими. Незважаючи на те, що такі люди стараються приховати свої негативні оцінки й хвилювання щодо міжособистісних стосунків, їхні висновки часто є різкими та неоднозначними. Важливо відзначити, що їхні дії часто зумовлюються егоїстичними мотивами, а цілі досягаються навіть за рахунок шкоди для інших.

Емпатія досліджувалася з використанням методики «*Діагностика рівня емпатії*» І. Юсупова (рис. 2.3).

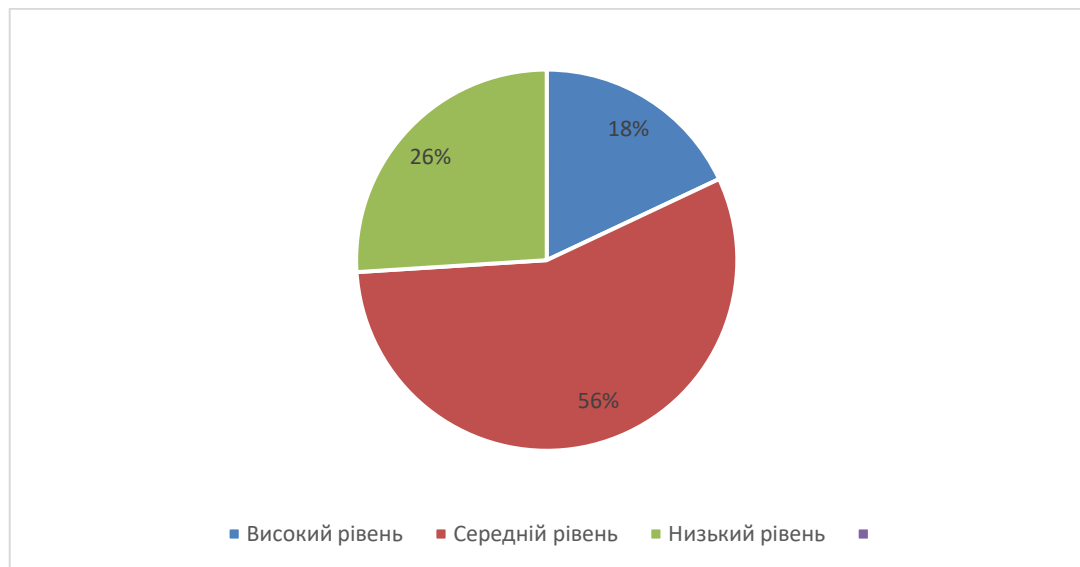


Рис. 2.3. Відсоткові значення показників емпатії майбутніх психологів

Як бачимо, у 18% респондентів фіксується *високий рівень* емпатії. Їм притаманне глибоке співпереживання та ототожнення себе до інших. Вони прагнуть приносити максимальну користь людям, демонструють відкритість і товариськість у контакті, а також вміють управляти своєю поведінкою, уникаючи завдання клопоту оточуючим.

У 56% майбутніх психологів спостерігаємо *середній рівень* емпатії. Вони характеризуються проявом позитивних емоцій, проте зберігають основний контроль над своєю емоційною сферою. Вони виявляють увагу і

прагнуть розуміти проблеми інших, надати психологічну підтримку. При цьому їх терпіння і час є обмеженими.

У 26% опитаних фіксуємо *низький рівень* емпатії. Їм важко проявляти позитивні емоції на людях та досягати порозуміння з іншими. Вони уникають спілкування з людьми віддаючи перевагу самотності.

Мотиваційний аспект професійної рефлексії в процесі саморозвитку досліджувався за допомогою методики «*Мотивація до професійної діяльності*» К. Замфір, А. Реана (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Показники мотивації до професійної діяльності студентів-психологів

Показники	Рівні мотивації до професійної діяльності		
	Низький	Середній	Високий
Респонденти	17	28	5
Відсотки	34%	56%	10%

Як бачимо, *високий рівень* мотивації фіксується лише в 10% майбутніх психологів. Їм притаманне переважання інтринсивної мотивації як над позитивною, так і негативною екстринсивними мотиваціями. Для них важлива сама професійна діяльність, а не зовнішні стимули або різного роду винагороди за успіхи. Респонденти виявляють інтерес до якісного і комплексного оволодіння професією, здобуття професійних знань, умінь і навичок, розвитку професійно важливих якостей що фасилітує пізнавальні процеси, сприяє розвитку і втіленню креативності особи.

56% досліджуваних демонструють *середній рівень* мотивації до професійної діяльності. У цій групі екстринсивна та інтринсивна позитивна мотивація є однаково сильними і переважають над екстринсивною негативною мотивацією. Таким людям можуть характеризуватися високою академічною успішністю, бажанням розвиватися в професії з метою отримання позитивної оцінки від інших. Для них важливе соціальне схвалення, престижність та затребуваність професії психолога в соціумі.

Аж 34% мають *низький рівень* мотивації до професійної діяльності в галузі психології. У них екстринсивна негативна мотивація переважає над екстринсивною позитивною та інтринсивною мотивацією. Це призводить до низької успішності, незацікавленості в особистісному розвитку та здобутті професійних знань, умінь і навичок. Вони практично не зацікавлені допомагати іншим, а страх осуду призводить до зростання напруги, а відтак зниження спонтанності й творчості.

Регулятивний аспект професійної рефлексії в процесі саморозвитку досліджувався за допомогою методики «Діагностика сформованості умінь саморегуляції діяльності» О. Осницького.

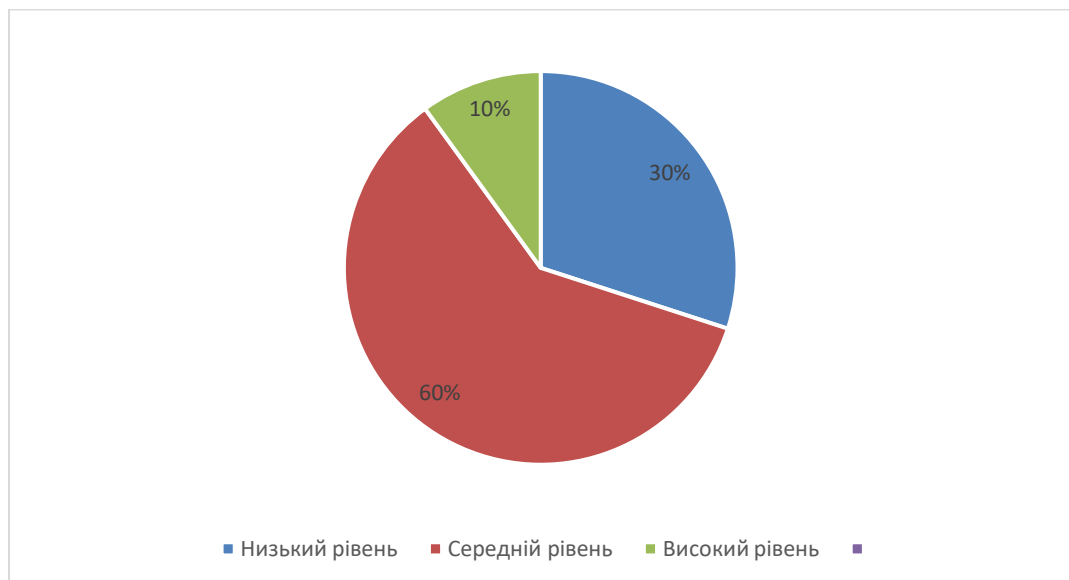


Рис. 2.4. Відсоткові значення показників сформованості умінь саморегуляції діяльності майбутніх психологів

Як бачимо, 10% майбутніх психологів *високий рівень* сформованості умінь саморегуляції діяльності. Вони можуть ефективно управляти власними особистісно-стильовими характеристиками, що вказує на їх відповідальність та ініціативність. Такі люди досягають успіху в регулюванні своїх динамічних характеристик, а отже є впевненими в собі та власних здібностях, і демонструють психологічну стійкість в регулюванні різних сфер життя (у т.ч. професійної). Їм притаманний контроль на своїми функціональними вміннями, що проявляється в організованості й прагненні до деталізації і

практичного втілення своїх планів. Такі люди вміють окреслити мету, тримати її в полі зору, передбачити і проаналізувати умови для досягнення цієї мети у стосунках із оточуючими. Вони також можуть ефективно оцінювати результативність міжособистісної взаємодії і, в разі потреби, вносити корективи в неї.

Середній рівень сформованості умінь саморегуляції діяльності демонструють 60% досліджуваних. Це вказує на те, що більше половини майбутніх психологів проявляють енергійність, старанність і твердо переконані в якості виконання своїх професійних обов'язків, а також здатні до свідомої саморегуляції діяльності. У майбутній практичній діяльності у них всі можливості проявити свої здібності до цілепокладання та організації взаємодії з клієнтом. Однак, у них спостерігаються труднощі у прогнозуванні наслідків і формуванні стратегії досягнення мети.

Низький рівень сформованості умінь саморегуляції діяльності спостерігається у 30%, що є досить високим показником. Ця категорія людей характеризується інертністю, вони мають труднощі в усвідомленні власної відповідальності за свої вчинки і часто сумніваються у своїй компетентності. З огляду на це їхня регуляція своєї діяльності характеризується ригідністю і нестійкістю. У майбутньому вони можуть стикнутися з труднощами, пов'язаними з утриманням у пам'яті та досягненням професійних цілей, що стосуються подолання життєвих труднощів.

Таким чином, нам вдалося діагностувати показники саморозвитку студентів-психологів, а також дослідити структурні аспекти професійної рефлексії, які ми виокремили на основі аналізу літературних джерел. До них увійшли когнітивно-інформаційний, мотиваційний і регулятивний аспекти. До діагностики кожного з них було підібрано окремий психодіагностичний інструментарій.

2.3. Взаємозв'язок саморозвитку і професійної рефлексії у вибірці студентів-психологів

Визначення взаємозв'язків між досліджуваними показниками відбувалося із застосуванням коефіцієнту лінійної кореляції К. Пірсона. Нижче ми пропонуємо аналіз основних статистично значущих діагностичних показників (див. табл. 2.3.).

Таблиця 2.3.

Матриця кореляцій між показниками саморозвитку і професійної рефлексії

	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>
<i>A</i>		0,27* *	0,25**	0,26*	0,35* **	0,33**	0,33*	0,30*	0,30**	0,29*
<i>B</i>	0,27**		0,63**	0,71*	0,70* *	0,58**	0,65**	0,71**	0,60**	0,77**
<i>C</i>	0,25**	0,63* *		0,55**	0,65* *	0,52*	0,55**	0,72**	0,54**	0,66**
<i>D</i>	0,26*	0,71*	0,55**		0,64* *	0,60**	0,64**	0,51*	0,60**	0,74**
<i>E</i>	0,35*	0,70* *	0,65**	0,64**		0,60**	0,65*	0,75*	0,67**	0,75**
<i>F</i>	0,33*	0,58* *	0,52*	0,60**	0,60* *		0,50**	0,59**	0,53**	0,53**
<i>G</i>	0,33*	0,65* *	0,55**	0,64**	0,65* *	0,50**		0,69**	0,55**	0,77**
<i>H</i>	0,30*	0,71* *	0,72**	0,51*	0,75* *	0,59**	0,69**		0,66**	0,76**
<i>I</i>	0,30**	0,60* *	0,54**	0,60**	0,69* *	0,53**	0,55**	0,66**		0,64**
<i>J</i>	0,29*	0,77* *	0,66**	0,74**	0,75* *	0,53**	0,77**	0,76**	0,64**	

Умовні позначення матриці: *A* – професійні знання, *B* – професійні якості, *C* – професійні вміння, *D* – мотивація професійної діяльності, *E* – ціннісно-емоційне ставлення до професії, *F* – ціннісне прийняття професії, *G* – професійна самоефективність, *H* – професійна саморегуляція, *I* – готовність до професійної самореалізації, *J* – саморозвиток; ** - значущість на рівні $p \leq 0,01$, * - значущість на рівні $p \leq 0,05$.

Таким чином, можемо констатувати тісні кореляційні зв'язки між показником професійних якостей (*B*) та наступними показниками професійної рефлексії: мотивацією професійної діяльності (*D*) ($r=0,71$; $p \leq 0,05$), ціннісно-емоційним ставленням до професії (*E*) ($r=0,70$; $p \leq 0,01$) та

професійною саморегуляцією (Н) ($r=0,71$; $p\leq 0,01$). Отримані результати свідчать про те, що формування професійної ідентичності майбутнього психолога обумовлене розвитком його професійних якостей, які є важливими для успішної професійної діяльності. Цей процес можливий лише при наявності у юнаків зацікавленості та мотивації для формування і вдосконалення вказаних якостей. Ймовірно, такі здобувачі вищої освіти задоволені ходом навчання, усвідомлюють його необхідність та важливість, що породжує позитивні емоції щодо професії психолога. Це, своєю чергою, спонукає їх до постановки професійних цілей, їх досягнення та постійного професійного розвитку.

Тісний кореляційний зв'язок спостерігається між професійними вміннями (С) і професійною саморегуляцією (Н) ($r=0,72$; $p\leq 0,01$). Він вказує на те, що успішна майбутня кар'єра професійного психолога залежить від активного самовдосконалення та постійного розвитку власних професійних умінь. Важливо відзначити, що досягнення цих цілей неможливе без конкретизації завдань, оволодіння необхідними засобами та ефективного самоуправління. Таким чином, здобувачі вищої освіти хочуть навчатися концентрації уваги та розвитку цілеспрямованості при досягненні професійних цілей у повсякденній діяльності. Це має важливе значення для досягнення високого рівня продуктивності й результативності в майбутній професійній діяльності.

Фіксуються також взаємозв'язки між ціннісно-емоційним ставленням (Е), готовністю до самореалізації (І) ($r=0,67$; $p\leq 0,01$) та професійною саморегуляцією (Н) ($r=0,75$; $p\leq 0,05$). Такі результати вказують на те, що позитивна оцінка студентами-психологами своєї професії, що ґрунтується на розумінні її важливості та на баченні себе як майбутнього професіонала, мотивує їх постійно вдосконалювати себе та розвиватися. Як наслідок, виникає необхідність розвивати власні здібності до саморегуляції, перетворюючи здобувача вищої освіти з об'єкта впливу на активного суб'єкта своєї професійної діяльності. У ході практики під час навчання у

ЗВО він намагається узгоджувати зміст і структуру своєї професійної діяльності до виконання поставлених завдань. Цей процес супроводжується формуванням професійних якостей та розкриттям потенціалу юнаків. У них виникає прагнення до самореалізації, що служить вагомим стимулом для особистісного розвитку. Прагнення юнаків розвивати власну компетентність реалізується завдяки адаптації отриманих під час навчання знань, умінь і навичок у ситуації професійної взаємодії. Студенти-психологи прагнуть максимально використовувати власні здібності в обраній професійній сфері.

Значущі взаємозв'язки спостерігаємо ($r=0,69$; $p\leq 0,01$) між показниками професійної саморегуляції (H) і професійної самоефективності (G), що свідчить про те, що респонденти, активно здобуваючи нові знання, ретельно керуючи своєю діяльністю і розвиваючи професійні навички, збільшують власну впевненість у своїх професійних здібностях і можливостях. Вона сприяє досягненню окреслених цілей, а відтак і успішному розвитку в сфері психології. В даному контексті самоефективність визначається як ключовий фактор успішної професіоналізації, адже вона впливає на здатність досягати успіху в обраній галузі діяльності.

Отримані дані вказують на наявність кореляційного зв'язку ($r=0,52$; $p\leq 0,05$) між професійними вміннями (C) і ціннісним прийняттям професії (F). Його можна пояснити тим, що студенти-психологи інтенсивно освоюють психологічні знання та необхідні вміння і навички для власної професійної діяльності. Однак брак достатнього практичного досвіду в їх використанні може бути джерелом сумніву у власних професійних здібностях, який, своєю чергою, породжує страх помилок та переживання щодо можливості виглядати некомпетентними в очах оточуючих. Такий стан речей дещо ускладнює успішне ціннісне прийняття власної професійної діяльності.

У результаті аналізу отриманих даних виявлено помірний взаємозв'язок між професійними вміннями (C) і мотивацією професійної діяльності (D) ($r=0,55$; $p\leq 0,01$). Він є ознакою того, що професійна мотивація майбутніх психологів, ґрунтуючись на їх потребах і цілях, фасилітує активне

оволодіння потрібними знаннями й уміннями. Обмежений практичний досвід використання вмінь призводить до поверхової оцінки їх значущості та, зрештою, зниження мотивації до оволодіння ними. Ми вважаємо, що здобувач вищої освіти з розвиненою професійною мотивацією, незважаючи на недостатньо розвинені професійні вміння, має більше можливостей досягти успіху в професії порівняно з тим, у кого сформовані необхідні вміння, але відсутня мотивація.

Ще одну кореляцію бачимо між мотивацією професійної діяльності (D) та професійною саморегуляцією (H) на рівні $r=0,51$ при $p\leq 0,05$. Цей взаємозв'язок вказує на динамічність мотиваційної сфери особистості. При цьому відсутність вміння ефективно керувати нею та підвищувати рівень саморегуляції призводить до зниження мотивованості та самоефективності особистості, а відтак і її прагнення розвиватися. У зв'язку з цим, зміцнення професійної мотивації та саморегуляції є предметом постійною уваги юнаків, що навчаються на спеціальності «Психологія».

Також спостерігається статистично значущий зв'язок між ціннісним прийняттям професії (F) і готовністю до професійної самореалізації (I) ($r=0,53$; $p\leq 0,01$). Схоже, що рівень готовності особистості до реалізації себе в житті зумовлений глибиною осмислення та прийняття своєї професії, розумінням її значущості та особливостей. Іншими словами, готовність до професійної самореалізації прямо корелює з усвідомленням юнаками смислу професії психолога, позитивним ставленням до неї, зусиллями, які спрямовані на вирішення тих чи інших завдань, а також зі старанністю в діяльності. Разом із цим, процес ціннісного прийняття професії психолога у респондентів тільки розпочинається.

Фіксуємо і кореляцію між мотивацією професійної діяльності (D) та ціннісним прийняттям професії на рівні $r=0,60$ при $p\leq 0,01$. Даний зв'язок має помірний характер. Звідси можемо зробити висновок, що нехтування особистісними і професійними ресурсами, творчим потенціалом юнаків-психологів призводить до падіння професійної мотивації. Це, своєю чергою,

призводить до зменшення попиту на молодих спеціалістів серед роботодавців, і у здобувачів вищої освіти спостерігається зміна ціннісних орієнтацій, а також нестійке сприйняття власної професії.

Найменша статистично значуща кореляція виявлена між показником рівня професійних знань (А) та іншим компонентом професійної рефлексії, а саме – професійними якостями (В) ($r=0,27$ при $p\leq 0,05$). Дана кореляція може пояснюватися тим, що респонденти не надають належної уваги теоретичним знанням, що призводить до обмежень і проблем в оволодінні професійними вміннями й навичками. В результаті цього досліджувані можуть погано орієнтуватися у власній професії, зростає сумнів у собі та власних професійних здібностях. Такий стан речей може викликати занепокоєння, оскільки призводить до труднощів у налагодженні міжособистісної взаємодії, прояву емпатії, прийняття і підтримки іншої людини – професійно важливих якостей психолога.

На рівні ціннісно-емоційного ставлення до професії (Е) спостерігається помірний позитивний зв'язок із рівнем професійних знань (А) (коефіцієнт кореляції $r=0,35$ при $p\leq 0,05$). Подібна тенденція фіксується із ціннісним прийняттям професії (F) та професійними знаннями, де виявлено помірний позитивний зв'язок ($r=0,33$; $p\leq 0,05$). Ймовірно, це пояснюється початком усвідомлення важливості професійної діяльності, її прийняття, формуванням емоційного ставлення до неї, які проходять стадію становлення, і досліджувані поступово накопичують, аналізують та інтегрують інформацію про обрану ними професію. Ми вважаємо, що збільшення об'єму спеціальної інформації, отриманої в ході навчання зумовлюватиме й зростання рівня ціннісно-емоційного ставлення до неї, а також формування й ускладнення їх професійної ідентичності.

Виявлено слабо виражену кореляцію між професійними знаннями (А) і професійними вміннями (С) ($r=0,25$ при $p\leq 0,01$). Це може пояснюватися необхідністю постійного підвищення рівня знань юнаків із метою ефективного опанування дослідницьких, діагностичних, дидактичних,

комунікативних і проєктних умінь і навичок майбутніми психологами. З метою досягнення освітніх цілей важливо організувати процес навчання таким чином, щоб отримання професійних вмінь і збагачення практичним досвідом здійснювалося за допомогою ефективних практичних занять, семінарів і лабораторних робіт.

Спостерігаємо також слабкий кореляційний зв'язок між мотивацією професійної діяльності (D) й показником професійних знань (A) ($r=0,26$; $p\leq 0,05$). Ми вважаємо, що він зумовлений слабким розумінням юнаками важливості теоретичних знань, які вони отримують у закладі вищої освіти, і їх значущістю в майбутній професійній діяльності. З огляду на це в університетах слід створювати такі умови, котрі забезпечуватимуть розвиток пізнавальної активності здобувачів вищої освіти, що сприятиме оволодінню ними професійними компетентностями та формуванню готовності використовувати психологічні знання. Ймовірно також, що викладачам слід розвивати методику викладання теорії так, щоб здобувачі розуміли, що вивчення деяких теоретичних дисциплін закладає основи для їх подальшої професіоналізації та саморозвитку. Це позитивно впливатиме на стимулювання їхнього бажання поглиблювати різноманітні знання.

Результати також демонструють слабку кореляцію між професійною самоефективністю (G) та професійними знаннями (A) ($r=0,33$ при $p\leq 0,05$). Це свідчить про те, що, хоча юнаки вже володіють практичними навичками і вміннями, їхні сумніви у власній професійній ефективності виникають внаслідок недостатнього розуміння та асиміляції теоретичних знань.

Кореляція між професійною саморегуляцією (H) і професійними знаннями (A) ($r=0,30$ при $p\leq 0,05$) пояснюється тим, що респонденти лише відносно недавно стали на шлях засвоєння нових знань із психології та відповідних навичок саморегуляції в діяльності психолога. Переважно вони регулюють свої дії, вчинки та емоційні реакції несвідомо і спонтанно. На наш погляд, формування професійної саморегуляції відбувається, в тому числі, за

рахунок активізації практичної діяльності у ході виконання відповідних завдань.

Слабкий кореляційний зв'язок спостерігається між професійними знаннями (А) і готовністю до професійної самореалізації (І) ($r=0,30$ при $p \leq 0,01$). Протягом навчання у закладі вищої освіти юнаки набувають професійних знань, умінь і навичок, що позитивно позначається на формуванні бажання й готовності до самореалізації. Втім у цей час у досліджуваних лише починає формуватися ідентичність психолога, яка зумовлює появу професійних цілей, а також фасилітує активність і цілеспрямованість у професійній діяльності.

Результати, висвітлені в інтеркореляційній матриці є важливими для нашого дослідження, оскільки вони також вказують на взаємозв'язок між різними аспектами професійної рефлексії та показниками професійного саморозвитку осіб старшого юнацького віку (J). Зокрема, виявлено значущі кореляції між професійним саморозвитком (J) та професійною саморегуляцією (R) ($r=0,76$ при $p \leq 0,01$), професійними якостями (B) ($r=0,77$ при $p \leq 0,01$), мотивацією професійної діяльності (D) ($r=0,74$ при $p \leq 0,01$), ціннісно-емоційним ставленням до професії (E) ($r=0,75$ при $p \leq 0,01$) і професійною самоефективністю (G) ($r=0,77$ при $p \leq 0,01$).

Значуща висока кореляція між професійним саморозвитком (J) і професійними якостями (B) ($r=0,77$ при $p \leq 0,01$) пояснюється тим, що особи старшого юнацького віку (майбутні психологи) уважно рефлексують щодо своїх особистісних якостей, необхідних для ідентифікації та прийняття емоційних станів, думок та почуттів оточуючих. Вони також оцінюють свою здатність взаємодіяти та будувати взаємини з іншими, поважати партнерів по спілкуванню і уникати упередженого ставлення. Розуміння рівня засвоєння цих якостей підштовхує юнаків до поліпшення навичок міжособистісної взаємодії, що корисно і в майбутній роботі практичних психологів. Це включає в себе вивчення та удосконалення навичок активного слухання, застосування різних форм вербальної і невербальної комунікації, що

сприяють налагодженню успішної професійної діяльності та фасилітують процес саморозвитку.

Слід зауважити, що у осіб старшого юнацького віку встановлений значущий взаємозв'язок ($r=0,74$ при $p\leq 0,01$) між показником професійного саморозвитку (J) та мотивацією до професії (D). Його наявність вказує на те, що збільшення рівня мотивації майбутніх психологів щодо освоєння обраної професії, вирішення професійних задач і досягнення успіхів супроводжується зростанням бажання оволодіти новими знаннями, розвивати вміння і навички, працювати над усуненням недоліків, критично ставитися до власних успіхів і невдач, пропонувати різноманітні інноваційні ідеї, методи і шляхи оптимізації процесу саморозвитку.

Значуща кореляція між ціннісно-емоційним ставленням до професії (E) і професійним саморозвитком (J) ($r=0,75$ при $p\leq 0,01$) також простежуються в ході аналізу результатів емпіричного дослідження. На наш погляд, потреба в саморозвитку осіб старшого юнацького віку, котрі навчаються на спеціальності «Психологія» ґрунтується на усвідомленні ними релевантності обраної професії їхнім ціннісним орієнтирам та її корисності для людей. Все це разом зумовлює позитивне сприйняття обраної спеціальності, а також необхідність трансформації їхнього внутрішнього світу і пошуку напрямів професійної самореалізації. У цьому контексті залучення майбутніх психологів до різноманітних практичних вправ позитивно позначається на розвитку активної позиції щодо професії, розумінню наявних прогалин у знаннях, уміннях і навичках, котрі важливі в професійній діяльності. Це, своєю чергою, мотивує їх активно працювати над власним професійним розвитком.

Також ми зафіксували суттєвий кореляційний зв'язок між професійним саморозвитком (J) і професійною самоефективністю (G) ($r=0,77$ при $p\leq 0,01$). Це стало можливим завдяки тому, що саморозвиток досліджуваних активізується в міру глибшого усвідомлення ними власних знань, умінь, навичок та отриманого досвіду. Усвідомлення власних здібностей і

особистісних якостей дозволяє їм впевнено використовувати свою комунікативну компетентність та отримані знання у взаємодії з іншими. Це сприяє розвитку впевненості в собі у ході розв'язання професійних задач і допомагає ефективно впоратися з негативними емоціями та почуттями, серед яких страх зазнати невдачі й тривога. Отже, професійна самоефективність сприяє мобілізації особистісних ресурсів задля досягнення окреслених професійних цілей, спонукаючи саморозвиток юнаків та ріст їх успішності як майбутніх фахівців.

Взаємозв'язок між професійним саморозвитком (J) і професійною саморегуляцією (H) ($r=0,76$ при $p\leq 0,01$) детермінується важливістю цілеспрямованості й систематичності як передумов професійного самовдосконалення, бажання пізнавати себе, змінюватися та розвиватися у ході професійного навчання. Що кращою є саморегуляція юнаків у ході саморозвитку, то більше у них виражене бажання до самопостереження, розуміння й самоаналізу професійних дій, орієнтованих на досягнення окреслених цілей. Адже саме саморегуляція відповідає за аналіз та оцінку успішності виконання професійної діяльності, а також співвідносить її з наміченими цілями. Також процес саморегуляції посилює формування векторів подальшого саморозвитку, що своєю чергою сприяє систематичному підвищенню рівня професійної компетентності майбутніх психологів.

Виявлено також помірний кореляційний зв'язок між саморозвитком (J) і показниками професійних умінь (C) ($r=0,66$ при $p\leq 0,01$), ціннісного прийняття професії (F) ($r=0,53$ при $p\leq 0,01$) і готовністю до професійної самореалізації (I) ($r=0,64$ при $p\leq 0,01$).

На нашу думку, кореляція між професійним саморозвитком (J) і професійними вміннями (C) ($r=0,66$ при $p\leq 0,01$) підтверджує готовність досліджуваних здобувати необхідні для психологічної діяльності навички і фасилітує процес активного саморозвитку. Це проявляється у їхньому бажанні розвивати власний дослідницький потенціал, вміння комунікувати з

іншими та глибше розібратися в психодіагностичних методиках. Варто відзначити, що респонденти можуть помилятися та стикаються з труднощами у застосуванні отриманих вмінь на практиці. Це може вказувати на обмежену усвідомленість власних недоліків, що ускладнює подальший процес саморозвитку та вдосконалення їхніх професійних умінь.

Помірний кореляційний зв'язок зафіксовано і між професійним саморозвитком (J) та ціннісним прийняттям професії (F) ($r=0,53$ при $p\leq 0,01$). Це зумовлено тим, як молоді фахівці оцінюють себе в контексті прийняття або відкидання професійно-соціальних ролей, відповідності або невідповідності вимогам професії, рефлексії своїх досягнень і готовності до здійснення професійної діяльності. Збільшення обсягу інформації про професію психолога, яку отримують юнаки у ході навчання, сприяє активному формуванню їхнього уявлення про неї. Тому, якщо вони недостатньо поінформовані може виникнути відмова здобувача від професії або його несхвалення, що може призвести до уповільнення процесу професійного саморозвитку. З іншого боку, позитивне ціннісне прийняття професії психолога викликає прагнення активно розвиватися в цій сфері, а відтак сприяє прискоренню процесу саморозвитку.

Спостерігаємо середньої сили кореляційний зв'язок між професійним саморозвитком (J) та готовністю до професійної самореалізації (E) ($r=0,64$ при $p\leq 0,01$). Це можна пояснити тим, що період студентства є ключовим для інтенсивного розвитку готовності юнака до професійної самореалізації. У цей час відбувається активне засвоєння нових знань, формування професійно важливих якостей, а також корекція ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Юнаки, докладючи зусиль до професійного самовизначення та самопізнання, освоюють навички ефективного використання свого потенціалу у реалізації професійних завдань, формують власний професійно-діяльнісний простір та намагаються реалізувати себе в професійній сфері. Це збільшує їхню обізнаність у своїй професії, підвищує важливість навчання та активізує процес саморозвитку. Однак, ураховуючи, що здобувачі вищої

освіти знаходяться на етапі професійного становлення та самопізнання, вони можуть не мати чітких усвідомлених цілей у професійній діяльності, сформованих ідеалів і відповідних особистісних установок. Це може трошки уповільнювати професійний саморозвиток юнаків.

Також ми зафіксували слабку позитивну кореляцію між професійним саморозвитком і професійними знаннями (А) досліджуваних ($r=0,29$ при $p \leq 0,05$). Її можна пояснити активізацією професійного саморозвитку юнаків завдяки використанню здобутих у ході навчання знань, які забезпечують становлення ціннісного ставлення до діяльності психолога і сприяють його самореалізації. Однак слід підкреслити, що в середовищі досліджуваних юнаків виявляється тенденція недооцінювання важливості теоретичних знань, що може призвести до прогалин у них, а відтак формування неправильних уявлень про обрану професію. Це, своєю чергою, зумовлює обмежене сприйняття професійного саморозвитку.

Підводячи підсумки варто зауважити, що найбільша кількість достовірних кореляцій (загалом, 8) зафіксовані між наступними компонентами професійної рефлексії: професійними якостями, ціннісно-емоційним ставленням до професії, а також професійною самоефективністю. Разом із цим незначна кількість достовірних кореляцій між деякими компонентами свідчить про те, що такі показники як професійні знання, ціннісне прийняття професії і професійна мотивація досі знаходяться в імпліцитній перебудові. Вони переосмислюються, демонтуються застарілі якісні конструкції. При цьому відбувається інтеграція в структуру професійного Я нових, більш складних характеристик, які поки не виражаються в достовірних кореляціях. Це свідчить про необхідність поглиблення уваги юнаків до окреслених аспектів їх професійної підготовки.

Професійний саморозвиток найтісніше пов'язаний з професійними якостями, ціннісно-емоційним ставленням до професії, мотивацією до майбутньої професії, професійною саморегуляцією, а також із професійною самоефективністю.

Виявлено середні й слабкі кореляції між професійним саморозвитком та такими показниками як:

- професійні вміння;
- готовність до професійної самореалізації;
- ціннісне прийняття обраної професії;
- професійні знання.

Це свідчить про те, що слід акцентувати увагу на розвитку даних компонентів професійної рефлексії, адже це слугуватиме більш ефективному розгортанню процесу професійного саморозвитку осіб старшого юнацького віку.

Висновки до другого розділу

До вибірки емпіричного дослідження увійшли 50 студентів-психологів, що навчаються на 2 і 3 курсах університету. Психодіагностичний інструментарій включав у себе 6 методик, результати застосування яких оброблялися за допомогою методів описової математичної статистики (а саме, підрахунок середніх і відсоткових значень), t-критерію Стьюдента і кореляційного аналізу, за К. Пірсоном.

Проведене емпіричне дослідження дало підстави зробити наступні висновки: юнаки виявили значний інтерес до професійної діяльності психолога та висловили бажання стати висококваліфікованими фахівцями у своїй галузі; респонденти орієнтовані на самовдосконалення та вивчення власної особистості; їм бракує спостережливості за самими собою, що утруднює усвідомлення їх сильних сторін і зон розвитку; юнакам приманні труднощі у самостійних самозмінах та корекції особистісних і професійних навичок, що ускладнює розв'язання професійних задач.

Професійна рефлексія є механізмом професійного саморозвитку осіб старшого юнацького віку (майбутніх психологів). До неї входять такі складові: когнітивно-інформаційна, мотиваційна і регулятивна.

Показники отримані за когнітивно-інформаційною складовою, вказують на те, що юнаки озброєні знаннями про функціонування психіки й свідомості через процес рефлексії. Втім вони часто недооцінюють важливість теоретичних знань, і демонструють формальне ставлення до їх здобуття. За допомогою рефлексії респонденти аналізують свої професійні якості, намагаються розуміти та приймати оточуючих, і намагаються надавати їм психологічну підтримку.

Показники отримані за мотиваційною складовою вказують на те, що респонденти рефлексують свої цілі та виявляють готовність досягати успіху в професійному навчанні. Хоча при цьому вони зорієнтовані на матеріальні блага, визнання, схвалення зовні або уникнення покарання. Юнакам притаманна активна позиція та позитивні емоції, пов'язані з професією. Загалом, вони прагнуть реалізувати себе в професії психолога, проте є й ті, хто ще не визначився зі своїм професійним майбутнім.

Показники отримані за регулятивною складовою вказують на належну рефлексію юнаками своєї професії, однак їм на заваді стає нестача впевненості в собі й своїх здібностях. Вони прагнуть навчитися саморегуляції, вміти планувати і здійснювати практичну діяльність, але часто-густо їм важко сформулювати стратегію досягнення мети, можливий пасивний підхід до свого професійного розвитку.

Кореляційний аналіз, за К. Пірсоном дав змогу з'ясувати взаємозв'язок між складовими професійної рефлексії та саморозвитком майбутніх психологів. Найвищі коефіцієнти кореляції фіксуються за показниками ціннісно-емоційного ставлення до професії, професійних якостей та професійної самоефективності. Професійний саморозвиток забезпечується: свідомим оволодінням професійними вміннями та розумінням їх практичного використання; вмінням управляти ним і спрямовувати в необхідне русло; конгруентним Я цілепокладанням, ідентифікацією себе з образом фахівця в сфері психології, уявляти власне професійне майбутнє.

Зазначено, що успіх у професійному розвитку майбутніх психологів залежить від їхніх професійних якостей, мотивації до професійної діяльності, ціннісно-емоційного ставлення до професії, професійної саморегуляції, а також професійної самоефективності.

Середні й слабкі кореляції спостерігаємо між показником професійного саморозвитку і складовими професійної рефлексії, а саме: готовністю до реалізації в професії, її ціннісним прийняттям та професійними знаннями. Своєю чергою професійні знання слабо корелюють із професійним саморозвитком.

Загалом вважаємо, що для покращення процесу професійного саморозвитку юнаків-майбутніх психологів доцільно акцентувати увагу на розвитку професійної рефлексії, а саме таких її складових як професійні знання, готовність до реалізації себе в професії, а також ціннісному прийняттю професії.

ВИСНОВКИ

1. Саморозвиток є невід'ємною та необхідною складовою особистісного становлення та самовдосконалення. Відсутність усвідомленого та вольового управління саморозвитком унеможливорює досягнення цілісності й соціальної зрілості особистості. Розглядаючи саморозвиток як взаємодію особистісних і соціальних аспектів, а також результат впливу внутрішніх та зовнішніх факторів, можна сформулювати його мету як поступове й вільне плекання людиною ідеального в ній самій.

На основі дослідження феномену рефлексії, можна сформулювати наступні висновки: рефлексія притаманна людському мисленню; рефлексія досліджувалася крізь призму вивчення самосвідомості особистості; рефлексії відводиться значна роль у міжособистісному пізнанні й комунікації; у працях українських науковців рефлексія вважається засобом осмислення суб'єктом підґрунтя своєї поведінки і вчинків. Розвиток рефлексії вивчається через аналіз вікових змін, визнаючи за нею ключову роль в особистісному та професійному самовдосконаленні; особливий акцент робиться на важливості розвитку рефлексії, особливо в юнацькому віці, оскільки вона фасилітує особистісний і професійний саморозвиток; феномен рефлексії визнається основною силою та ключовим механізмом саморозвитку особистості.

2. Проведене емпіричне дослідження дало підстави зробити наступні висновки: юнаки виявили значний інтерес до професійної діяльності психолога та висловили бажання стати висококваліфікованими фахівцями у своїй галузі; респонденти орієнтовані на самовдосконалення та вивчення власної особистості; їм бракує спостережливості за самими собою, що утруднює усвідомлення їх сильних сторін і зон розвитку; юнакам приманні труднощі у самостійних самозмінах та корекції особистісних і професійних навичок, що ускладнює розв'язання професійних задач.

Професійна рефлексія є механізмом професійного саморозвитку осіб старшого юнацького віку (майбутніх психологів). До неї входять такі

складові: когнітивно-інформаційна, мотиваційна і регулятивна.

Показники отримані за когнітивно-інформаційною складовою, вказують на те, що юнаки озброєні знаннями про функціонування психіки й свідомості через процес рефлексії. Втім вони часто недооцінюють важливість теоретичних знань, і демонструють формальне ставлення до їх здобуття. За допомогою рефлексії респонденти аналізують свої професійні якості, намагаються розуміти та приймати оточуючих, і намагаються надавати їм психологічну підтримку.

Показники отримані за мотиваційною складовою вказують на те, що респонденти рефлексують свої цілі та виявляють готовність досягати успіху в професійному навчанні. Хоча при цьому вони зорієнтовані на матеріальні блага, визнання, схвалення зовні або уникнення покарання. Юнакам притаманна активна позиція та позитивні емоції, пов'язані з професією. Загалом, вони прагнуть реалізувати себе в професії психолога, проте є й ті, хто ще не визначився зі своїм професійним майбутнім.

Показники отримані за регулятивною складовою вказують на належну рефлексію юнаками своєї професії, однак їм на заваді стає нестача впевненості в собі й своїх здібностях. Вони прагнуть навчитися саморегуляції, вміти планувати і здійснювати практичну діяльність, але часто-густо їм важко сформулювати стратегію досягнення мети, можливий пасивний підхід до свого професійного розвитку.

3. Кореляційний аналіз, за К. Пірсоном дав змогу з'ясувати взаємозв'язок між складовими професійної рефлексії та саморозвитком майбутніх психологів. Найвищі коефіцієнти кореляції фіксуються за показниками ціннісно-емоційного ставлення до професії, професійних якостей та професійної самоефективності. Професійний саморозвиток забезпечується: свідомим оволодінням професійними вміннями та розумінням їх практичного використання; вмінням управляти ним і спрямовувати в необхідне русло; конгруентним Я цілепокладанням, ідентифікацією себе з образом фахівця в сфері психології, уявляти власне

професійне майбутнє.

Зазначено, що успіх у професійному розвитку майбутніх психологів залежить від їхніх професійних якостей, мотивації до професійної діяльності, ціннісно-емоційного ставлення до професії, професійної саморегуляції, а також професійної самоефективності.

Середні й слабкі кореляції спостерігаємо між показником професійного саморозвитку і складовими професійної рефлексії, а саме: готовністю до реалізації в професії, її ціннісним прийняттям та професійними знаннями. Своєю чергою професійні знання слабо корелюють із професійним саморозвитком.

Для покращення процесу професійного саморозвитку юнаків-майбутніх психологів доцільно акцентувати увагу на розвитку професійної рефлексії, а саме таких її складових як професійні знання, готовність до реалізації себе в професії, а також ціннісному прийняттю професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І. Психолого-педагогічна система гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. 2002. Том IV. Ч.3. С.14–20.
2. Андрущенко В. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня». *Вища освіта України*. 2008. N 1-2. С. 7–14.
3. Бех І. Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*. 2012. № 1–2 (985–986). С. 9–12.
4. Булах І. Історичний екскурс за логікою етапів становлення консультативної психології. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 130–142.
5. Волкова В., Хромишева О. Діагностика професійної готовності студентів до педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія педагогіка*. 2010. № 5. С. 323–326.
6. Галян І. Психодіагностика: навч. посіб. І.М. Галян. 2-ге вид., стереотип. Київ : Академвидав, 2011. 464 с.
7. Дружиніна І. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 21 с.
8. Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершин. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. Київ : Наш формат, 2018. 304 с.
9. Зязюн Л.. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції. Київ; Миколаїв: В-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. 388 с.
10. Іващенко А. Етапи професійного розвитку майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*. 2015. С. 135–142.

11. Іващенко А. Наукові підходи до вивчення проблеми саморозвитку як психологічного феномена. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: зб. наук. праць. 2015. Вип. 36. С. 217–223.
12. Іващенко А. Поняття «професійна рефлексія» та її значущість у практичній діяльності майбутнього психолога. *Вісник ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 116–121.
13. Іващенко А. Рефлексія як механізм саморозвитку особистості юнацького віку. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific journal)*. 2016. № 6. С. 132–137.
14. Костенко М. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04
15. Ішук О. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2013. №2. С. 120–127.
16. Костенко М. Теорія та методика професійної освіти. Харків, 2004. 20 с.
17. Кузікова С. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці. Суми : Видавництво «МакДен», 2012. 410 с.
18. Кузікова С. Феноменологія саморозвитку особистості: визначення поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 171–176.
19. Ленгле А. Емоції та екзистенція. Харків : Гуманітарний центр, 2011. 210 с.
20. Максименко С. Методологічний аналіз прогнозування та внутрішні лінії розвитку особистості. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка / за ред. С.Д.Максименка*. 2011. Вип.39. С. 3–16.
21. Максименко С. Прогнозування психічного розвитку особистості у генетичній психології. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 7. Вип. 38. С. 13–23.

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

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

24. Панчук Н. Ціннісні орієнтації як основа вибору життєвих цілей у процесі професіоналізації. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 18. С. 624–634.

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

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

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

28. Просандєєва Л. Структура та механізми розвитку самоцінності особистості у період дорослішання. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 263–267.

29. Рось Л. Соціалізація особистості студента в процесі професійної підготовки. *Сучасні тенденції професійної освіти в Європейському просторі*. Черкаси : П.П.Гордієнко, 2013. С. 152–155.

30. Савчин М., Гавриш З. Вступ до спеціальності: Психолог,

практичний психолог. Івано-Франківськ : Місто НВ. 2007. 400 с.

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

32. Ставицька С. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 727 с.

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

34. Степура Є. Ціннісно–сміслові чинники прийняття рішень особистістю в умовах невизначеності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Київ, 2016. 21 с.

35. Татенко В. Психологія в суб'єктному вимірі. Київ : «Просвіта», 1999. 404 с.

36. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

37. Титаренко Т. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. Вип. 5. С. 172–186.

38. Чернобровкін В. Особистість студента як мета вищої освіти. *Психолого-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у ВНЗ: збірник матеріалів наукової конференції (м. Київ, 26 січня 2017 р.)*. Київ: Національний університет «Києво-Могилянська академія», 2017. С. 7–10.

39. Шамне А. Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / А.В.Шамне. Київ, 2015. 502 с.

40. Шевченко Н. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. №1(5). С. 95–101.

41. Шевченко Н. Особливості трансформаційних змін у смисловій сфері фахівців на початковому етапі професіоналізації. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди*. 2015. Вип. 50. С. 346–354.

42. Шевченко Н. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 167–180.

43. Шевченко О. Національна ідентифікація у становленні я–образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ, 2005. 213 с.

44. Kluwe, R. Executivedecisionsandregulationofproblemsolvingbehavior. *Metacognition, Motivationand Understanding* / Edited byF. Weinert &R. Kluwe N. J.: LawrenceErlbaumAssociates, 1987. P. 31–64.

45. Osin E. N., Boniwell I. Self–determination and Well–being. Poster presented at the 2010 Self–Determination Theory Conference. Ghent, Belgium, 2010. Retrived from:

<http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/conference/2010/SDTConf2010Program.pdf>