

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічний
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ (підпис) _____ (прізвище, ініціали)
 «__» _____ 2023 р.

Реєстраційний № _____
 «__» _____ 2023 р.

**Розвиток рефлексивного мислення майбутніх психологів у
 контексті підготовки до роботи з підлітковими проблемами**

Кваліфікаційна робота студентки групи
 ЗПП-22

(шифр групи)

ступінь вищої освіти: Магістр
 спеціальності 053 Психологія

(шифр і назва спеціальності)

Лобанової Ольги Тарасівни

(прізвище, ім'я, по батькові)

Керівник кандидат психологічних
 наук, доцент Макаренко Н.М.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
 (підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
 (підпис) (прізвище, ініціали)


_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, ЛОБАНОВА Ольга Тарасівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



(підпис)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ	12
1.1. Науково-теоретичний аналіз феноменів «рефлексивне мислення», «рефлексія», «рефлексивність» у вітчизняній та зарубіжній літературі	12
1.2. Рефлексивне мислення майбутнього практичного психолога на етапі вирішення проблем у підлітковому віці	20
1.3. Можливості розвитку рефлексивного мислення у процесі навчання	28
Висновки до розділу 1	36
РОЗДІЛ 2. КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	39
2.1. Методологічний підхід щодо діагностики рівня розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів	39
2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів діагностики рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів	46
Висновки до розділу 2	56
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ ВИРІШЕННЯ ПІДЛІТКОВИХ ПРОБЛЕМ	59
3.1. Специфіка організації процесу розвитку рефлексивного мислення за умов упровадження професійно-орієнтованого рефлексивного тренінгу у системі підготовки практичних психологів	59
3.2. Результати експериментальної роботи щодо розвитку рефлексивного мислення: порівняльний аналіз	69

3.3. Психолого-педагогічні рекомендації практичним психологам щодо розвитку рефлексивного мислення на етапі вирішення підліткових проблем	79
Висновки до розділу 3	86
ВИСНОВКИ	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	94
ДОДАТОК А	101
ДОДАТОК Б	102
ДОДАТОК В	104

ВСТУП

Актуальність дослідження. Трансформація вищої освіти, яка відбувається в Україні незважаючи на екстремальні умови карантину та військового стану, в першу чергу посилює увагу на підготовці фахівців системи «людина-людина». Популярності набуває потреба молоді отримати професію практичного психолога. Слід зазначити, що саме ця категорія фахівців повинна демонструвати прагнення до самопізнання, самоаналізу, саморозуміння (рефлексії), тому що саме це сприяє майбутньому професійному розвитку.

Рефлексія – термін багатозначний, але узагальнено він відповідає своєму латинському походженню та означає метод аналізу своїх знань, вчинків, їх значень та меж. Як психологічний механізм рефлексування означає здатність до організації самоаналізу, осмислення себе, свого внутрішнього світу, думок, міжособистісної взаємодії, власних поведінкових дій та станів, самоаналізу практичного життєвого досвіду, подій, активності.

Поява феномену глибоким корінням занурена у часи стародавніх філософів, які вважали, що спостереження за собою – єдиний шлях самовдосконалення, внутрішньо духовного розвитку. Наразі потреба розвитку рефлексії набуває актуальності та гостроти особливо для такого фахівця як практичний психолог. Розвиток рефлексії, ефективне цілепокладання, саморегуляція – професійно важливі вміння, механізми інтеграції особистісних компонентів професійного самовизначення практичного психолога.

З терміном «рефлексія» пов'язано поняття «рефлексивне мислення». На думку Є.Борисенко, рефлексія – це «мислення про мислення», процес «відстороненого» спостереження за когнітивними процесами та роботою свідомості, яке дозволяє поставити себе на місце іншої людини, мислено

програмувати ситуацію за неї. Це перенесення уваги (мислення) на самого себе. Рефлексивне мислення допомагає послідовно аналізувати власні думки, оцінювати шаблони поведінки з подальшим корегуванням. В.Давидов визначав рефлексію як рису власне теоретичного мислення, здатність виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні дії.

Співвідношення “рефлексія-мислення” також досліджується у наукових джерелах. Деякі (Є.Борисенко, І.Орлова) розглядають рефлексію як базовий психологічний механізм, який забезпечує розгортання та розвиток мислительної діяльності, адекватно вирішувати психологічні задачі, інші (В.Давидов, Н.Дмитерко) – як вищий та найбільш ефективний регулятор мислення, який відповідає за високий рівень організованості мислення, його ефективність. Рефлексію як прояв високого рівня розвитку саме мислительних процесів розглядали Ж.Піаже та С.Рубінштейн. Зрозуміло, що його розвиток особливо важливий саме для тих, хто працює з психологічними проблемами інших.

Проблема вивчення феномену рефлексії, рефлексування, рефлексивного мислення має досить довгу історію, міждисциплінарний характер. Саме це пояснює багатозначність дефініції даного феномену. У філософських науках (Р.Декарт, Дж.Локк, І.Кант) рефлексія вивчалася як «феномен Духу», певні знання та здатність їх усвідомлювати. Е.Шпранглер вважав рефлексію здатністю думати про своє власне мислення з метою його удосконалення. За К.Дункером, рефлексія – відповідні евристичні методи або мислительні дії, які забезпечують появу фаз вирішення проблеми (задачі).

Особливо слід виділити дослідження Дж.Дьюї, який визначав рефлексію як паузу в судженні на час подальшого дослідження, щоб підтвердити або спростувати первинні ідеї, підтримати стан сумніву і вести систематичне дослідження. Також науковець підкреслював, що рефлексія дозволяє свідомо контролювати, регулювати мислення з позицій змісту та засобів.

У психології ХХ століття (Б.Анан'єв, Л.Виготський, А.Дегтяр, І.Зязюн, В.Давидов, І.Семенов, С.Рубінштейн) рефлексія вивчалася як здатність свідомо регулювати і контролювати своє мислення; Б.Зейгарнік вважала її суттєвим компонентом свідомості; Б.Ломов – важливою складовою спілкування (разом з емпатією); Ю.Кулюткін акцентував увагу на рефлексивному регулюванні мислительної діяльності; Г.Катрич аналізував вікові особливості рефлексії. С.Степанов, Г.Сухобська, І.Орлова зазначали, що за допомогою рефлексування можна «увійти» у хід вирішення задач іншою людиною, усвідомити її, внести необхідне корегування, переосмислити себе, свою діяльність.

Значно поширилися дослідження рефлексії та рефлексивного мислення у сучасній вітчизняній науковій літературі. Так, В.Синішина надає узагальнений огляд наукових джерел з різноманітними поглядами сучасних психологів на рефлексію, рефлексивне мислення, рефлексування: зокрема, Г.Балл, Л.Долинська, С.Максименко, П.М'ясоїд наголошували на важливості формування рефлексивності; О.Бодальов, В.Сластьонін та інші ототожнювали рефлексію з категоріями особистісного розвитку та формування Я-концепції; І.Зимня та А.Карпов пов'язували рефлексію з процесом професійного становлення. Значна кількість робіт Н.Дметерко стосується рефлексивного мислення та його розвитку. Науковиця досліджує цей процес у зв'язку з дією психологічних захистів людини.

Г.Луцик представляє огляд сучасних досліджень щодо проблеми розвитку професійної рефлексії, рефлексивного мислення практичних психологів з посиланням на праці Т.Айсувакової, А.Іващенко, М.Марусинця, Р.Павелківа та інших. Т.Гура розглядає рефлексивне мислення як обов'язкову складову мислення професійного, пропонуючи систему психолого-педагогічного супроводу, зорієнтовану на активізацію професійної мислительності майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. А.Гриньків досліджував проблему використання рефлексивного мислення в

освітній практиці, наводячи основні аргументи доцільності акцентування уваги на розвитку рефлексивного мислення та особливості його інтерналізації в процесі проектування освітньої практики.

Практичний психолог у своїй професійній діяльності значну увагу приділяє підлітковим проблемам. Складність визначення таких проблем психологами, суб'єктивність підходу до їх вирішення, недостатність практичних навичок для роботи досліджували українські науковці-психологи Н.Токарева, Н.Макаренко, Л.Гурняк, О.Топало, К.Міхєєв, А.Шамне та інші, підкреслюючи необхідність покращення компетенцій практичного психолога, зокрема, розвинутого рефлексивного мислення.

Але незважаючи на значну кількість науково-теоретичних досліджень проблеми рефлексивного мислення у фахівців системи «людина-людина», залишається достатнє поле для практичних досліджень шляхів розвитку рефлексивного мислення (особливо у контексті підготовки з конкретними різноманітними психологічними проблемами), що робить наше наукове дослідження на тему «Розвиток рефлексивного мислення у контексті підготовки до роботи з підлітковими проблемами» своєчасним та корисним.

Об'єкт: процес розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів.

Предмет: розвиток рефлексивного мислення майбутнього практичного психолога у контексті підготовки до роботи з підлітковими проблемами.

Мета: теоретичного обґрунтувати та експериментально визначити можливості розвитку рефлексивного мислення у процесі підготовки до роботи з підлітковими проблемами.

Сформульована мета конкретизована такими **завданнями дослідження:**

1. На основі узагальнюючого теоретичного аналізу наукових джерел визначити ступінь розробленості у психолого-педагогічній літературі теми

рефлексії, рефлексивності, рефлексивного мислення, можливостей їх розвитку у процесі підготовки майбутніх практичних психологів.

2. Вивчити рівень розвитку рефлексивного мислення, рефлексивності майбутніх практичних психологів, стан готовності до роботи з підлітковими проблемами.

3. Розробити та експериментально перевірити за допомогою методів активного психологічного навчання (професійно орієнтований рефлексивний тренінг) можливості розвитку рефлексивного мислення практичних психологів.

4. Запропонувати психолого-педагогічні рекомендації щодо ефективного використання рефлексивного мислення практичними психологами у процесі підготовки до роботи з підлітковими проблемами.

Матеріал дослідження: наступні принципи психолого-педагогічного супроводу:

- *теоретичний* – теоретичні підходи щодо вивчення природи рефлексії, рефлексивного мислення (Г.Луцик, І.Орлова, А..Карпов);
- *особистісний* - розвиток особистості у підлітковому віці (Н.Токарева, А.Реан, І.Дубровина);
- *дослідження особливостей рефлексивного мислення* (Дж.Дьюї, Н.Дметерко, Т.Гура);
- *дослідження можливостей розвитку рефлексивного мислення у майбутніх практичних психологів* (К.Борисенкова, Я.Катюк, Т.Гура);
- *дослідження проблемного поля у підлітковому віці та можливостей його корекції* (І. Булах, Л.Регуш, А.Шамне).

Методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз, узагальнення, систематизація науково-психологічної літератури з метою визначення основних підходів до проблеми розвитку рефлексивного мислення, конкретизації змісту базових понять, наявності новітніх публікацій щодо форм та методів розвитку рефлексивного

мислення практичних психологів у процесі роботи з підлітковими проблемами;

– *емпіричні* – спостереження за проявами ознак рефлексивного мислення, самоспостереження, індивідуальні та групові бесіди, тестування з метою вивчення рівня розвитку рефлексивного мислення, узагальнення науково-психологічного досвіду, методи активного психологічного навчання (рефлексивно-практикум), констатувальний та формувальний експерименти.

Для діагностики стану та змін рефлексивного мислення використано: тестову методичку рівня рефлексивного мислення О.Анісімова; методичку визначення рівня рефлексивності А.Карпова, В.Пономарьова; шкалу самооцінки рівня онтогенетичної рефлексії Н.Фетіскіна, методичку «Діагностика рівня саморозвитку та професійної діяльності» Л.Бережнкової.

- *методи обробки даних* – кореляційний аналіз Пірсона, t-критерій Стьюдента для визначення статистичної значущості отриманих у процесі експерименту результатів.

Наукова новизна дослідження полягає у аналізі, підборі, експериментальній перевірці системи вправ щодо розвитку рефлексивного мислення практичних психологів у системі роботи з проблемними підлітками.

Теоретична та практична значущість результатів дослідження:

Вперше: визначено першочергова необхідність розвитку рефлексивного мислення у процесі допомоги проблемним підліткам; узагальнено психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивного мислення студентів-психологів; систематизовано психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів у процесі роботи з підлітковими проблемами.

Розширено уявлення про: рефлексивне мислення як базову методологію рефлексії; його структуру, методи активного психологічного навчання як основні чинники розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів.

Дістали подальшого розвитку: концептуальні засади професійно-орієнтованого та студентоцентристського підходів до розвитку рефлексивного мислення.

Уточнено змістове наповнення понять: «рефлексія», «рефлексивність», «рефлексивне мислення».

Практичне значення отриманих результатів полягає у:

- визначенні основних чинників розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів; експериментальному підтвердженні ефективності психолого-педагогічних засобів розвитку рефлексивного мислення студентів-психологів;

- розроблена програма психологічного навчання у тренінгу, спрямована на розвиток рефлексивного мислення майбутніх психологів; психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані при підготовці фахівців спеціальності «Практична психологія» з метою розвитку рефлексивних здібностей студентів;

- результати дослідження можуть бути використані у професійній діяльності практичних психологів на етапі роботи з підлітковими проблемами, використовуватися у подальших наукових дослідженнях проблеми.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження представлялися на VII Міжнародній науково-практичній конференції «Modern Problems of Science, Education and Society» (11-13 вересня 2023 року, м. Київ) та у публікації статті «Розвиток рефлексивного мислення майбутнього практичного психолога для ефективного вирішення підліткових проблем».

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (85 найменувань), 3 додатків на 5 сторінках. Робота містить 9 таблиць, 6 рисунків. Загальний обсяг роботи – 105 аркушів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

1.1. Науково-теоретичний аналіз феноменів «рефлексивне мислення», «рефлексія», «рефлексивність» у вітчизняній та зарубіжній літературі

У сучасних дослідженнях рефлексивне мислення, рефлексія, рефлексивність є предметом вивчення філософських (І.Зязюн), психолого-педагогічних, акмеологічних наук та представляється у різноманітних аспектах: при вивченні творчого мислення (І.Семенов, В.Кулюткін), процесів комунікації (Л.Гапоненко, А.Ліпман), різних видів діяльності (А.Зак, С.Степанов, А.Дегтяр) самосвідомості (Н.Токарева, Н.Гуткіна), професійного розвитку (Т.Черкашина, Є. Клімов) [15;19;26;28; 68].

Грунтовне дослідження співвідношення понять «рефлексія», «рефлексивність», «рефлексивне мислення», провели Є.Заїка та О.Зимовін у науковому дослідженні «Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання» [29]. Автори підкреслили: як правило, ці поняття у наукових дослідженнях використовуються як такі, що позначають одну і ту ж ділянку психічної реальності (синонімічні). Але узагальнюючи наукові праці А.Карпова, С.Максименка, А.Фурмана, Г.Костюка та інших чітко визначили деякі відмінності між цими термінами.

- *рефлексія* – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів та станів, конкретний прояв рефлексивності, який характеризується динамічністю, дискретністю;

- *рефлексивність* – системна психічна властивість; загальна здатність особистості, узагальнена рефлексія, умова її уможливлення для суб'єкта, здатність до рефлексування;

- *рефлексивне мислення* – уміння аналізувати свій власний процес мислення, контролювати його течію, перевіряти результати, застосовувати на практиці [29;30].

Слід зазначити, що вивчення психології рефлексії, рефлексивного мислення має довгу історію дослідження як зарубіжними (Р.Декарт, Ж.Піаже, Д.Дьюї, А.Річерт, Д.Росс, Л.Валлі), так і вітчизняними (Н.Токарева, Я.Пономарьов, Н.Дмитерко, А.Дегтяр, Г.Сухобська) науковцями, у яких ці поняття використовуються як ідентичні. Зокрема, Дж. Дьюї підкреслює такий аспект рефлексії як паузи в судженні на час подальшого дослідження, щоб підтвердити або спростувати первинні ідеї, підтримати стан сумніву і вести систематичне дослідження. Тому, у процесі рефлексивного мислення індивідом усвідомлюються і оцінюються нові факти, які або підтверджують, або спростовують досліджувану ідею. Науковець наголошує на зверненні індивіда до свого внутрішнього світу, свого досвіду мислення, діяльності, переживань (які він бачив, чув, читав, робив, думав, відчував). Це необхідно для відповіді на питання: як, чому і навіщо він так бачить, робить, думає, відчуває [25, с. 14–15].

Ж.Піаже визначає рефлексивне мислення як процес, що здійснюється на основі знання суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта з направленою на нього дією і на основі усвідомлення необхідності такого зв'язку [58].

Сучасний науковий простір наповнений значною кількістю досліджень різноманітних аспектів рефлексивності, рефлексії, рефлексивного мислення: і як категорії свідомості (Л.Виготський, С.Рубінштейн), так і у контексті різноманітних психологічних явищ. Зокрема, С.Рубінштейн вважав, що рефлексія як би «втручається у хід життя», виводить людину за його межі,

сприяє становленню у особистості метапозиції до себе, своїх думок, вчинків. Людина починає піддавати глибинному аналізу всі свої розумові дії, контакти, емоції [цит. за 34].

Знана вітчизняна психологиня І.Булах наголошувала, що моральна рефлексія піднімає людину на новий рівень розуміння життя, є переосмисленням суб'єктом його взаємодії з точки зору належного та ціннісного [6].

Рефлексія визначається як особлива психічна реальність (Е.Шпранглер), як компонент мислення (К.Дункер), як особистісне утворення (С.Степанов). Загальним у теоретичному плані всіх досліджень можна спостерігати інтелектуалістичну орієнтацію.

Всі існуючі підходи до розуміння феномену рефлексивності В.Белкіна, І.Ревякіна умовно розподіляють на дві групи:

- рефлексивність як феномен мислительної діяльності особистості;
- рефлексивність як якісне специфічне утворення у структурі особистості [7].

Системний підхід А.Карпова, І.Скітяєвої, М.Найдьонова дає цілісне поняття рефлексії як властивості підпорядкованої свідомості, яка виступає одночасно як психічний процес, стан, властивість людини, як вищий за ступенем інтегрованості процес, «рефлексія одночасно є засобом та механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність та адаптивність особистості» [32;48].

Зважаючи на тему дослідження, ми також намагалися у ході аналізу науково-теоретичних джерел щодо рефлексивного мислення майбутнього психолога на шляху підготовки до майбутньої діяльності, визначити відмінності основних понять теми: «рефлексивне мислення», «рефлексія», «рефлексивність» та схилилися до думки про їх синонімічність. Це

підтверджують дослідження Є.Борисенко. Авторка зазначає, що рефлексія, як «мислення про мислення» означає процес спостереження за когнітивними процесами і роботою свідомості як найвищого рівня розвитку психіки. А вважаючи на рівневу організацію психіки, кожному рівню буде відповідати особливий вид рефлексивного знання. Рефлексія є рисою теоретичного мислення, вміння суб'єкта «виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні дії» [3].

М.Алексєєв надає своє визначення рефлексивного мислення як процесу, який протікає на основі знань суб'єктом логічних законів зв'язку об'єкта зі спрямованою на нього дією, на основі усвідомлення такого зв'язку. Тобто, рефлексивне мислення – це процес оперативного доступу до всіх систем довготривалої пам'яті, отриманих мозком за допомогою опрацювання даних: реконструкція схеми дії та перетворення її в поняття [1].

У дослідженні проблеми потрібно визначити такі концептуальні положення феномену рефлексії, рефлексивного мислення як:

- системно-структурного утворення, що формується та розвивається на певному віковому етапі, є психічним новоутворенням молодшого шкільного віку та активно розвивається у юнацькому віці;
- структурованого утворення, яке складається з перебігу мислительної діяльності, цілісності та динамізму особистості, побудові відповідних міжособистісних стосунків;
- процесу, що забезпечує мислення за іншу людину та розуміння станів іншого, створення позитивної міжособистісної взаємодії;
- смислоутворюючого фактору в організації професійної діяльності.

І.Семенов, С.Степанов визначають поняття «рефлексія» як процес усвідомлення людиною руху власної думки у предметному змісті розумових дій з метою знаходження засобів їх вирішення [66]. У рефлексії як глибокому,

послідовному взаємному відображенні, І.Кон підкреслював її сутність – відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, своєрідний процес дзеркального відображення [36]. Я.Чапак, Г.Чуйко відносять рефлексію до метакогнітивних феноменів психології [72].

І.Бех вважає рефлексію засобом усвідомлення суб'єктом підґрунтя власних дій, спрямованістю мислення на себе, власні процеси та продукти діяльності [8]. На думку О.Петровського, рефлексія – це пізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів [55].

Словник-довідник практичного психолога визначає рефлексію як:

- процес самопізнання суб'єктом психічних актів та станів, спрямування особливої уваги на діяльність власної душі, а також достатню зрілість суб'єкта;
- усвідомлення суб'єктом того, якими засобами та чому він справляє враження на інших;
- здатність індивіда зосередитися на змісті своїх думок, абстрагуватися від всього зовнішнього [57].

Відповідно, схожі елементи дефініції знаходимо у визначені поняття «рефлексивне мислення» - виду мислення, що характеризується гнучкістю змін способів розв'язання проблем, задач на основі інтроспекції суттєвих зв'язків і відношень між елементами цілісної системи чи явища.

Вітчизняна дослідниця рефлексивного мислення Н.Дмитерко визначала категорію рефлексивного мислення як мислення, яке скероване суб'єктом на пізнання психічної активності, внутрішнього світу, власної психіки, психіки іншої людини, що дає можливість опанувати знання, якісно змінити мисленеву діяльність, оптимізувати професійну діяльність у розв'язанні проблемних задач, міжособистісній комунікації, доланні кризових станів. Навички рефлексивного мислення сприяють поглибленню мотивації до навчання,

завдяки якій мають з'явитися прагнення до самостійного підвищення рівня компетентності [22;23;24].

Психологічний зміст рефлексії відображає значний спектр ознак та властивостей, що свідчить про важливість та унікальність місця та ролі рефлексії у структурі особистості. Рефлексивні процеси відбуваються практично у всіх сферах психологічних реалій. Для розкриття психологічного змісту різноманітних феноменів рефлексія досліджується у межах підходів до дослідження свідомості, мислення, творчості, спілкування, особистості. Н.Токарева, узагальнюючи численні дослідження феномену (Ю.Кулюткіна, В.Давидова, А.Зака, Н.Гуткіної, В.Знакова, К.Платонова, Г.Андрєєвої, О.Бодальова, Б.Ломова), представляє три взаємопов'язаних контексти, у яких розглядається рефлексія:

- інтелектуальний або когнітивний контекст, який використовується при вивченні теоретичного мислення, спрямований на усвідомлення та осмислення форм і передумов мислення та пізнання;
- особистісний або загально психологічний контекст, що надає рефлексію як універсальний спосіб аналізу свідомості, джерело адекватного самопізнання, збагачення та контроль за пізнавальною діяльністю;
- міжособистісний або соціально-психологічний контекст, який оцінює ставлення суб'єктів до об'єктивної реальності [68].

Численні дослідження феномену, потребували систематизації видів, функцій, ознак рефлексії. С.Степанов та І.Семенов виділяють наступні види рефлексії: *кооперативну*, яка дозволяє проектування колективної діяльності та кооперацію сумісних дій суб'єктів дій; *комунікативну*, яка покращує спілкування та міжособистісну взаємодію; *особистісну*, за допомогою якої можливо дослідити власні вчинки, образ Я; *інтелектуальну*, пов'язану з проблемами організації когнітивних процесів переробки інформації [66].

За Н.Гуткіною, існують такі види рефлексії як: *логічна* у області мислення; *особистісна* у області афективно-потребової сфери, пов'язана з процесами розвитку самосвідомості; міжособистісна – рефлексія аналізу міжособистісної комунікації [19].

І.Галян, аналізуючи праці Д.Леонтьєва, зазначив, що рефлексія може бути наслідком відповідного співвідношення двох змінних: спрямованості свідомості на себе (системна рефлексія, інтроспекція) або спрямованості на зовнішні обставини (квазірефлексія, арефлексія) [16].

При визначенні видів рефлексії враховуються такі фактори, узагальнені І.Орловою:

- *час*, при якому рефлексія може бути *ситуативною* (безпосереднє включення суб'єкта у ситуацію, аналіз подій у момент, коли вони відбуваються); *ретроспективною* (для аналізу подій минулого); *перспективною* (роздуми про майбутню діяльність). Такої ж думки притримується О.Каяшева, виділяючи наступні форми рефлексії за часом: *ситуативна* (під час якої відбувається усвідомлення життєвої ситуації, самоаналіз), *ретроспективна*, що дає можливість аналізу минулого досвіду, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), *перспективна*, яка проектує наступну діяльність, сприяє цілепокладанню, прогнозуванню.

- *склад* групи, яка рефлексує: *внутрішньо особистісна* (корегувальна, вибіркова, доповнююча) та *міжсуб'єктна* (кооперативна, змагальна, протидіюча) форми;

- *об'єкт* роботи, тобто рефлексія у області самосвідомості, рефлексія образу дії та рефлексія професійної діяльності, що є предметом нашого дослідження [52].

Багатозначність підходів у вивченні феномену рефлексії сформували наступні варіанти її розуміння (дивись таблицю 1.1.1.).

Таблиця 1.1.1

Багатозначність поняття «рефлексія», «рефлексивне мислення» (на основі опрацьованих наукових джерел)

Роль та місце рефлексії	Зміст рефлексії
У мисленні	Прояв високого рівня мислительних процесів (В.Давидов, С.Рубінштейн, Ж.Піаже)
	Фактор продуктивності мислительної діяльності (Я.Пономарьов, А.Дегтяр, А.Гриньків)
	Здатність регуляції змісту, складу, засобів власного мислення, можливостей аналізу різних способів прийняття рішень (Т.Айсувакова, І.Семенов, Д.Дьюї).
У особистісній сфері	Процес розвитку самосвідомості, спрямованість свідомості на аналіз власних психічних станів (Р.Немов, Н.Гуткіна, А.Зак)
	Здатність особистості до самоаналізу, самоосмислення, збагачення Я-концепції, фактор особистісного самоудосконалення (О.Асмолов, Р.Бернс, Н.Токарева)
	Усвідомлення власних уявлень, динаміки змін у внутрішній структурі особистості (К.Данілін, І.Бех, Н.Дметерко)
У міжособистісних відношеннях	Конструювання внутрішнього світу партнерів по взаємодії (К.Данілін, Я.Коломенський, А.Мітіна)
	Усвідомлення системи відносин з іншими (Т.Айсувакова, М.Марусинець, G T.Crant)
	Передумова до формування толерантності, безоцінного прийняття, розуміння іншого, проникливості як гарантів позитивних міжособистісних контактів (Б.Ломов, Л.Гапоненко, S.Atkins)

Особливої уваги потребує дослідження рефлексії, рефлексивного мислення як психолого-педагогічної категорії. На думку А.Бізяєва, психолого-педагогічна рефлексія – складний психологічний феномен, який проявляється у здібностях педагога-психолога займати аналітичну позицію по відношенню до своєї діяльності [9]. Т.Гура вивчає професійну рефлексію як психологічний механізм професійного самовдосконалення, самоактуалізації, який проявляється у здатності фахівця займати аналітичну позицію по відношенню до себе та професійної діяльності [18].

А.Гриньків, S.Atkins, K.Murphy також досліджували проблему використання рефлексивного мислення в освітній практиці, наводили основні аргументи доцільності акцентування уваги на розвитку рефлексивного мислення, особливостей його інтерналізації в процесі проектування освітньої практики. Автори підкреслювали, що рефлексивна практика тяжіє до процесуальності, а також сприяє кращому розумінню суб'єктом освітньої мети. Це підвищує мотивацію, допомагає покращити розуміння внутрішніх взаємозв'язків досліджуваних об'єктів, усвідомлення сутності соціальних феноменів та їх ролі в соціальному процесі [17;75].

Не буде помилкою визначити, що розвиток рефлексії, рефлексивного мислення особливо важливий для майбутнього практичного психолога, діяльність якого потребує і аналізу власних думок, і своїх вчинків, і необхідності побудови ефективної міжособистісної комунікації, зокрема при вирішенні проблем підліткового віку.

1.2. Рефлексивне мислення майбутнього практичного психолога на етапі вирішення проблем у підлітковому віці

Сучасне високотехнологічне інформаційне суспільство орієнтує на активну, креативну особистість, яка здатна ефективно та нестандартно вирішувати актуальні життєві проблеми. В таких умовах надзвичайного значення набуває розвиток та реалізація рефлексивних можливостей, здібностей особистості. Універсальність рефлексивності проявляється у тому, що вона виступає у якості інструменту прогнозування та конструювання особистісного та професійного саморозвитку.

Рефлексивне мислення (на переконання Л.Носко) висвітлює складні форми теоретичних підмурків практичної діяльності та дозволяє фахівцю

рефлексувати у різних сферах особистості. Рефлексувати в інтелектуально-когнітивній сфері людської діяльності – це:

- вміти здійснювати змістовний аналіз і змістовне узагальнення в побудові ідеальних предметних уявлень; відображати закони руху; змінювати досліджуваного об'єкту як цілісного концепту.

Рефлексувати в емоційно-вольовій сфері – це:

- нести відповідальність за вибір своїх дії та вчинків; впливати на власні емоційно-вольові процеси; співвідносити їх з наявними у суспільстві нормами та зразками [49;50;51].

Будь-яка розвивальна чи психокорекційна робота з особистістю дитини підліткового віку – важлива та значна у діяльності практичного психолога, потребує високого рівня розвитку рефлексивного мислення. Психокорекційна робота передбачає не тільки корегування порушень у поведінковій, емоційній та інших сферах підлітка, а й подальший розвиток його особистості. Тому що один з основних принципів корекції – необхідність поєднання у будь-якій подібній програмі впливу як корекційних, так і профілактичних, розвивальних задач. Існує значний арсенал корекційних та розвивальних програм, які спрямовані на вирішення психологом проблем у підлітковому віці (психоаналітична, поведінкова, когнітивна, екзистенційно-гуманістична моделі). Задача психолога у роботі з підлітком – цілеспрямовано, враховуючи індивідуально-типологічні особливості дитини, грамотно розробити систему корекційних та розвивальних заходів. І однією з основних передумов результативності такої діяльності (на думку Т.Айсувакової, Г.Луцик, А.Іващенко, Н.Токаревої, Н.Макаренко, А.Шамне та інших) є розвиток рефлексивного мислення як основного компоненту мислення професійного. Зокрема, А.Іващенко вважає професійну рефлексію основним психологічним механізмом самовдосконалення психолога, у якому фахівець осмислює власні можливості у порівнянні з вимогами обраної професії [69].

Л.Виготський доводить: рефлексія формується у молодшому шкільному віці у процесі навчання через засвоєння наукових знань, що потребує усвідомлення та оцінки ходу власних думок [65]. Його вчення підтримують сучасні дослідники: рефлексія, рефлексивне мислення (за Г.Крайгом, С.Нартовою-Бочавер, Н.Токаревою, В.Поліщук) є новоутворення психосоціального розвитку у молодшому шкільному віці. Вже на даному віковому етапі розвитку вона дозволяє усвідомлювати себе суб'єктом пізнання через прийняття відповідної ролі [68]. Т.Черкашина підкреслює: у психологічному контексті рефлексія має здатність змінювати структури свідомості, а також її зміст. Рефлексія починає формуватися в молодшому шкільному віці, в підлітковому стає основним фактором регуляції поведінки і саморозвитку у процесі у рефлексії над питанням «Хто я?» [73].

У віці студентства схильність до самоспостереження, самоаналізу набуває найвищого розвитку, дозволяє формувати нові професійно важливі якості [40;71]. Підвищення рівня рефлексивності (на переконання А.Карпова) спостерігається у критичні періоди життя, коли потрібно робити життєві вибори, приймати важливі рішення [32].

Відповідно, рефлексивне мислення майбутніх психологів дозволить налагодити у роботі з проблемними підлітками ефективну комунікацію, підібрати та впровадити таку стратегію соціально-психологічного супроводу, яка надасть можливості результативно працювати з такою категорією клієнтів.

Основні проблеми підліткового віку, з якими, як правило, доведеться працювати практичному психологу можна узагальнити (на основі опрацьованих джерел) [10;20;27;47;54;69] таким чином (дивись рис.1.2.1.).

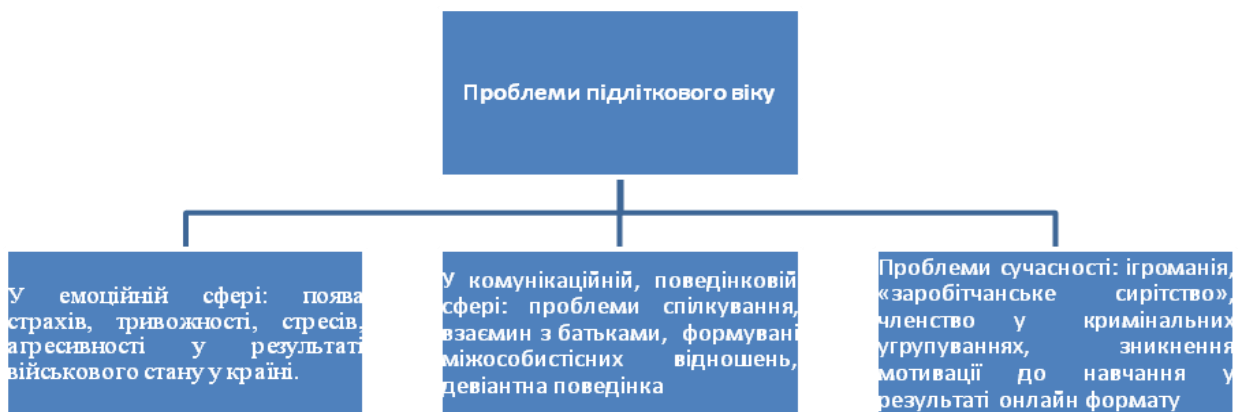


Рис.1.2.1. Проблеми підліткового віку, з якими працює практичний психолог

Кількість запитів до практичного психолога від вчителів, батьків та самих підлітків зростає. У монографії Н.Токаревої, А.Шамне, Н.Макаренко представлено узагальнений огляд запитів щодо підліткових проблем, з якими звертаються до практичного психолога. Вчителі акцентують увагу на небажанні та невмінні підлітків вчитися, на нестабільності емоційно-поведінкової сфери, ускладненні у спілкуванні, конфліктності підлітків.

Батьків тривожать результати відвідування занять, зникнення мотивації до навчання, відсутність стійких інтересів, бажань, оточення дитини, реакція підлітків на дорослих, «зависання» у соціальних мережах. Підлітків хвилюють відношення з однолітками, особисті переживання екзистенційного характеру, стосунки з дорослими, протилежною статтю, проблеми самовиховання [69]. Тому пріоритетним напрямком діяльності практичного психолога на шляху вирішення цих проблем повинна стати єдина система професійних дій: діагностика, профілактичні заходи з обов'язковою просвітньою діяльністю, психологічна експертиза, прогностика, консультаційна, корекційна підтримка, соціально-психологічна реабілітація.

Запуск такої системи у роботу неможливий без професійних знань, вмінь, навичок, підґрунтям яких є рефлексивне мислення. У дослідженнях К.Абульханової-Славської підкреслено, що професійне становлення завжди пов'язане з розвитком професійної рефлексії, саме вона перевтілює життєдіяльність особистості на процес творчої самореалізації [цит. за 67]. Крім того, практичний психолог може формувати рефлексивну компетентність безпосередньо у підлітка в процесі роботи з ним. Процес розвитку підлітка може демонструвати слабкість волі, неорганізованість, сугестивність. Рефлексія допоможе йому проаналізувати та упорядкувати свої дії, навчитися передбачати результат своїх вчинків, регулювати поведінку. Також рефлексивне мислення допоможе психологу розібратися (і, відповідно, просвітити інших учасників освітнього процесу) у проблемі педагогічної занедбаності підлітка, яка провокує порушення спілкування, учбово-пізнавальної діяльності, появу тривожності, несприятливої соціально-педагогічної ситуації розвитку.

К.Борисенкова вважає, що рефлексія практичного психолога набуває певного рівня, при якому повинен бути постійний аналіз ситуації, розуміння контексту як власних дій, так і дій людини, яка завершилася з проблемами. Саме при таких умовах професійна рефлексія буде кроком до переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку високої професійної культури [4].

Наприклад, проблема неконтрольованого перебування підлітка у соціальних мережах, в першу чергу потребує визначення причин такої залежності. Рефлексуючий практичний психолог може припустити декілька варіантів причин. В першу чергу, до залежності схильні підлітки, які мають конфліктні сімейні чи шкільні відношення, у яких відсутні будь-які захоплення. Тому вони поринають у віртуальний світ, Інтернет-спілкування, гру для самоствердження. Можливо, деякі підлітки мають акцентуації характеру. Тому вони схильні до демонстративної поведінки, якою прагнуть

протиставити себе колективу, особливо якщо це референтна група. Також причиною можна визначити підвищену тривожність, невпевненість, дратівливість.

В.Синішина, Р.Кучмезов, Є.Местоєва, Є.Кучеренко досліджуючи рефлексію практичного психолога (зокрема, особистісну рефлексію), визначали її як необхідну складову професійно-навчальної діяльності студентів. Особистісна рефлексія зорієнтована на пізнання самого себе, інших, відіграє провідну роль у розвитку рефлексії професійної. Професійна рефлексія допомагає оцінити свої можливості, визначити нові цілі у практичній діяльності. Зокрема, проблеми з порушеннями емоційної сфери підлітка (тривожність, низька стресостійкість) досить розповсюджена у практиці практичного психолога. Формування стресостійкості можна проводити не фрагментарно, у вигляді бесід, а системно, поєднуючи афективний компонент (побудову довірливих відношень), когнітивний компонент (передачу потрібних знань з проблеми), технологічний компонент (формування відповідних вмінь та навичок, організацію профілактичних заходів) [37;39;63].

У дисертаційному дослідженні Л.Маскальової рефлексивність мислення психолога представлена як системне утворення, унікальна психічна властивість, яка не тільки структурує, але й інтегрує особистісні та професійно важливі якості у цілісні констеляції. Таке сполучення збагачується та підсилюється шляхом саморозвитку [43].

Постійний саморозвиток дозволяє практичному психологу дізнаватися новітні форми та методи роботи, передати свій досвід батькам та педагогічним працівникам. Так, О.Топало, Т.Кравчина, Т.Щербакова пропонують цікавий досвід підвищення компетенції батьків у взаємодії з дитиною підліткового віку. Це здатність забезпечити психолого-педагогічний супровід сумісної діяльності та спілкування: у побуті, у сприянні освітній діяльності, мотиваційній підтримці, у міжособистісній взаємодії [38;70].

Т.Гура характеризує професійне мислення практичного психолога, критерії його оцінки (до яких входить рефлексивність), та підтверджує важливість різномодальної рефлексії у ньому. Рефлексивність практичного психолога у роботі з запитом підлітка щодо складності спілкування допомагає діагностувати та узагальнити у групи труднощі у взаємодії з однолітками. Перша (базова) група труднощів у спілкуванні пов'язана з особистісними властивостями підлітка; друга (змістовна) – з нездатністю підлітка ефективно реалізовувати на практиці знання щодо спілкування; третя група (рефлексивна) пов'язана з невмінням підлітка аналізувати свою поведінку, визначати помилки, виправляти їх [18].

Рефлексивне мислення практичного психолога на етапі вирішення підліткових проблем можна уявити узагальнено (дивись таблицю 1.2.1.).

Таблиця 1.2.1.

Рефлексивне мислення практичного психолога на етапі вирішення проблем підліткового віку

Структурний компонент рефлексивного мислення	Роль у вирішенні підліткових проблем
Пізнавальна активність	Формування достатньої бази знань щодо своєрідності підліткового віку, наявних проблем у процесі розвитку
Аналітичність, критичність оцінювання результату	Здатність до розділення підліткової проблеми на складові з метою всебічного глибинного вивчення
Смислотворчість	Здатність аналізувати свої думки, дії, вчинки, мотивувати себе на саморозвиток для ефективного вирішення проблеми
Психологічна вибірковість	Можливість розуміти психологічну сутність проблеми підлітка
Усвідомленість	Здатність будувати відношення з підлітком
Креативність	Прагнення до інновацій, використання новітніх форм та методів роботи

Тобто, працюючи з підлітковими проблемами, практичний психолог активізує особистісний трьохкомпонентний аспект рефлексії: *афективно-емоційний* (усвідомлення суб'єктом своїх почуттів, емоцій, емоційне відношення до того, що він усвідомлює); *когнітивний* – спрямованість мислення на перебіг власних думок, самопізнання та саморозуміння; *регулятивний* (поведінковий, когнітивний) – усвідомлення своєї поведінки, причин, наслідків поведінки. Особистісна рефлексія – процес особистісного переосмислення, спрямований на самоорганізацію через усвідомлення себе у своїй мислительній діяльності, який впливає на якість професійної діяльності.

Узагальнюючи дослідження щодо рефлексивного мислення практичного психолога на етапі вирішення проблем у підлітковому віці, зазначимо. Рефлексивні процеси відбуваються у всіх сферах: свідомості, мисленні, спілкуванні, що сприяють виникненню зв'язку між мисленням, особистісними властивостями, можливостями формування міжособистісних зв'язків. Процедура роботи з підлітковими проблемами потребує високого рівня розвитку рефлексивного мислення. Так, пізнавальна активність рефлексивного мислення дозволяє підходити до вирішення проблеми з наявною базою знань щодо особливостей психічного розвитку на даному віковому етапі, сформованості певних психічних новоутворень, їх відповідності віковим орієнтирам та вимогам сучасності. Схильність до аналізу робить процес психодіагностики більш інформаційним, дозволяючи виявити психологічні причини проблем, чинники які їх створили. Рефлексія мислення дозволяє зануритися у хід вирішення проблеми, осмислити прийняте рішення та вміти його корегувати у разі необхідності.

На етапі консультування психолог не тільки допомагає зрозуміти джерела проблем, а також сформулювати активну позицію підлітка з метою активізації внутрішніх ресурсів. Консультування, корекція будуть більш успішними, якщо психолог постійно проводить самоаналіз своїх професійних дій у роботі, гармонізує емоційні відносини з дитиною. Розвинена

рефлексивність допомагає встановлювати позитивні міжособистісні контакти, розвиває терпимість, проникливість, чуйність, розуміння підлітка, що спрощує процес вирішення проблеми. До того ж рефлексія забезпечує взаєморозуміння та погодженість дій психолога та підлітка в умовах сумісної діяльності, сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини.

Розвинути рефлексивне мислення, підняти його на високий професійний рівень можливо лише за допомогою спеціально створених освітніх умов у навчальному закладі. Як зазначав М.Уолес «стратегічною метою навчання студентів повинно стати завдання не стільки повідомлення нових знань, скільки завдання розвитку рефлексивних здібностей, від рівня і якості яких залежить професійна компетентність майбутнього психолога» [цит. за 16].

1.3. Можливості розвитку рефлексивного мислення у процесі навчання

Професійна рефлексія практичного психолога є критерієм професійної зрілості. Сенситивним періодом для розвитку рефлексивності, рефлексивного мислення (на переконання Л.Бондар, Н.Ісхакової, Н.Повякель, М.Романової) є навчання у вищому освітньому закладі при наступних умовах:

- студентоцентризм, який передбачає сприймання ціннісних орієнтацій, сенсів, мотивів майбутнього практичного психолога; актуалізацію його смислових переживань;
- максимально наближена відповідність освітнього середовища майбутній професійній діяльності психолога;
- упровадження новітніх форм та методів навчання, заснованих на інноваційному психологічному досвіді;

- інтеграція різних технологій, форм і джерел освіти задля створення простору власних можливостей;
- активний розвиток мотивації до самовдосконалення майбутнього фахівця [5;56;61].

Крім того, найбільш сприятливим періодом для розвитку рефлексивності є юнацтво, доводить О.Сорокіна. Саме у юнацькому віці відбувається становлення особистості (друге народження особистості), професійне самовизначення, під час якого формується внутрішня позиція по відношенню до себе (Хто я? Який я?) та інших (Чи сприймають мене інші люди? Чому я одним подобаюсь, а іншим ні?) [67]. Рефлексія у юнацькому віці допомагає відкрити все багатство внутрішнього світу: динамічне, гармонійне, драматичне.

Під час навчання у виші (особливо, якщо професія психолога була вибрана усвідомлено) вже з молодших курсів студенти починають набувати особистісні рефлексивні позиції, які потім підсилюються професійно-рефлексивними, трансформуються у потребу постійно рефлексувати у практичній діяльності. Головне, потрапити у сприятливе для цього освітнє середовище.

Л.Виготський зазначав, що довільність як у вищих психічних функціях, так і у відношенні поведінки людини у цілому, пов'язана перш за все з усвідомленням намірів та можливістю оволодіння своєю діяльністю завдяки використанню спеціальних заходів [65]. А.Карпов вважає, що для професійної діяльності слід враховувати існування певної «галузі оптимальних значень» рефлексивності, яка формує межі найбільш ефективного функціонування всієї системи психіки, є показником адаптивності особистості та ефективності професійної діяльності суб'єкт-суб'єктного типу [32].

Рефлексивне мислення практичного психолога, підготовленого до роботи з підлітковими проблемами, сприяє формуванню рефлексивної позиції,

тієї системи установок, мотивів особистості, якими вона керується у професійній діяльності. Для ефективної роботи рефлексивна позиція психолога передбачає: критичне відношення до власної діяльності; постійне прагнення до саморозвитку; установку на переосмислення власного досвіду та прагнення до інноваційних форм роботи; переосмислення ціннісних орієнтацій.

У світлі нашого дослідження слід зазначити: у більшості психолого-педагогічних досліджень рефлексія виступає або як один з елементів компетентності, або як фактор її розвитку. Л.Маскальова аналізує модель, запропоновану Н.Кузьміною, у якій рефлексія виступає самостійним елементом професійної компетентності. Для активізації такої моделі потрібні знання механізмів рефлексії, які забезпечують систему формування професійної компетентності, входять в її структуру [43]. Тому одним із завдань професійної підготовки майбутнього фахівця (крім передачі знань і умінь), має стати формування особистості професіонала, в основі чого лежить професійна рефлексія. Саме професійна рефлексія є необхідним компонентом професійної освіти й розвитку особистості в цілому.

І.Мельнічук, О.Каяшева, Я.Катюк досліджуючи роль рефлексивного мислення у професійному становленні практичного психолога, зазначали: на останньому етапі отримання вищої освіти та у практичній діяльності, майбутній фахівець повинен формувати рефлексивні здібності, опанувати механізм рефлексії. Високий рівень розвитку рефлексивного мислення дозволить креативно підходити до професійної діяльності, виконувати дослідницьку роботу, постійно оновлювати науково-практичні знання [33;35;42].

Науковці характеризують процес рефлексивного мислення, який полягає у:

- визначені причин та потенційних наслідків проблеми;

- формуванні відношень до дій людини;
- аналізі проблеми, який полягає у її «подрібненні» для більш глибокого вивчення на дрібні частини;
- перевірці припущень щодо можливостей вирішення проблеми з різних точок зору. На жаль, у діяльності психолога аналіз способів рішення деяких проблем у вирішенні професійних завдань, бачення себе у ролі підлітка, часто носять поверхневий та нестійкий характер.

Тобто, активізувати рефлексивне мислення психолога – це зорієнтувати його до самоусвідомлення своїх психічних станів, думок, оцінки досвіду, пов'язати наявний досвід з тим, який потрібно використати у контексті нової дії. Передумовою розвитку рефлексивного мислення є критичне осмислення практики, корекція наявних помилок. P.Dorner, D.Schon зазначали, що саме розвинена здатність до рефлексування, покращує вирішення професійних проблем [76; 79].

Але (як зазначає З.Савчук) слід пам'ятати: активний розвиток рефлексії та рефлексивного мислення активізує як позитивні професійні вміння (підвищення рівня професійної компетентності, розвиток професійної ідентичності), так і негативні (зниження соціально-психологічної адаптивності студентів, надмірне заглиблення у власні переживання). Рефлексія дає можливість запобігти негативних наслідків стереотипізації, яка проявляється у помилках сприймання та розуміння, у викривленій інтерпретації дій та вчинків, у формуванні упереджень, що сприяє організації конструктивної взаємодії. У той же час, майбутній практичний психолог інтровертивного типу, з проблемами заниженої самооцінки, повинен враховувати такі відмінності у процесі розвитку рефлексії, рефлексивного мислення [64].

Огляд численної літератури щодо розвитку рефлексії майбутнього практичного психолога [11;13;21;31] дає можливість виокремити форми та

методи розвитку рефлексивного мислення. Наприклад, виконання рефлексивних завдань, ведення рефлексивного («подвійного») щоденника, участь у рефлексивно-перцептивних тренінг-семінарах, перебування у спеціально створеному рефлексивному просторі. Рефлексивно насичене життєво значущими ситуаціями, подіями освітнє середовище, у якому створено всі умови для «занурення» у себе, звернення до власного внутрішнього світу – це значущий ресурс підвищення якості професійної освіти. Саме у такому середовищі розгортаються наявні можливості для його упорядкування та переструктурування, тобто створюються умови для становлення особистості психолога, розвитку його суб'єктної активності та формування рефлексивності. Також середовище сприяє зростанню прогностичності, оптимізації способів розв'язання складних професійних ситуацій, набуттю реалістичності відображення соціально-перцептивної дійсності, протистояння стресогенному впливу майбутньої професії.

Перспективним та результативним методом розвитку рефлексивного мислення вважаємо рефлексивне читання, яке дозволяє розвинути рефлексивні здібності, необхідні у процесі професійної діяльності. Наприклад, розуміння основної думки тексту; формування системи аргументів; зіставлення різних точок зору і джерел інформації по заданій темі; розуміння імпліцитної інформації тексту (інформація, яка явно в тексті не виражена, але існує, як підтекст і може бути домислена читачем), вираження інформації тексту у вигляді коротких записів або есе; розрізнення теми і підтеми тексту; постановка перед собою цілі читання, спрямованого на розуміння корисної в даний момент інформації; використання різної техніки розуміння прочитаного; аналіз зміни свого емоційного стану в процесі читання; розуміння душевного стану персонажів тексту і співпереживання їм при рефлексивному читанні: слово чи фраза, які привернули увагу, вразили, засмутили та коментар-рефлексування психолога – чому виникли такі почуття.

М.Ліпман пропонує переформувати навчальний процес зі стандартної освітньої парадигми, зміст якої полягає у трансляції знання на рефлексивну парадигму практики освіти на співтоваристві учасників освітнього процесу [81]. Такої ж думки дотримувалися А.Grant, J.Franklin, P.Langford, P.Kirby, C.Teddlie [78;80].

Н.Токарева виділяє основні фактори стимулювання рефлексивного процесу, які можна екстраполювати на процес підготовки майбутніх практичних психологів:

- цілеспрямоване моделювання проблемної ситуації, створення ситуації невизначення, проблемності, пошуку;
- мотивування активності особистості від самопізнання до самостворення, при якому ініціюється довільний автономний вибір сценаріїв;
- створення комфортного для рефлексування освітнього середовища з налагодженим зворотнім зв'язком;
- доступність взаємодії з іншими людьми, налагодження паритетного діалогу [68].

М.Алексєєв пропонує тьюторський супровід формування рефлексивного мислення. Тьюторський супровід – це особливий вид супроводу освітньої діяльності людини у ситуаціях невизначеності вибору, переходу по всім етапам розвитку, у процесі якого студент виконує освітні дії, а тьютор допомагає створити умови та усвідомити. Надзвичайно ефективною є також проектна діяльність [1].

Але, як зазначає Н.Волянчук, у процесі рефлексивного навчання надважливу роль відіграє особистість викладача, культура його власного рефлексивного мислення, здатність навчити майбутнього фахівця мислити рефлексивно, усвідомлювати переваги такого виду мислення [12].

Чинники розвитку рефлексивного мислення у площині підготовки фахівця розглядають Т.Яценко, О.Глузман, О.Усатенко. Автори підкреслюють, що у процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми створюються умови для розвитку рефлексивного мислення [74].

Л.Гапоненко визначає такий аспект рефлексивності як рефлексивне спілкування, яке складається зі здатності встановлення гнучкої комунікації в різних за складністю ситуаціях, передбачення ефективних засобів вербальної та невербальної поведінки, позитивної мотивації та гуманістичної спрямованості до взаємодії, професійний інтерес до партнера спілкування усвідомлення того, що повідомляється в актах комунікації, конгруентне сприйняття інформацій, емпатія тощо [15].

О.Мирошник наводить результати досліджень О.І.Лаптевої, яка аналізувала можливості рефлексивного мислення педагогів, психологів у розвитку їх професійно значущих властивостей [41;44].

На нашу думку, у процесі професійної підготовки практичного психолога також можна формувати професійно важливі якості майбутнього фахівця, які обслуговуються його рефлексивним мисленням.

Рефлексивні процеси забезпечують одночасну представленість в свідомості практичного психолога чотирьох ментальних презентацій: *предметної* (презентації у свідомості власних когнітивних структур та когнітивних структур підлітка, які відносяться до предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу); *соціально-перцептивної* (забезпечує усвідомлення та розуміння психічних станів учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того як психолог сприймається учнем); *професійно-особистісної* (характеризує презентацію у свідомості особливостей свого професійного досвіду, усвідомлення меж своєї професійної компетентності); *морально-етичної* (відображає усвідомлення свої позиції у конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи).

Подібна думка викладена у системному підході В.Шадрікова, А.Карпова. Науковці визначали формування різних рівнів розвитку рефлексії у процесі рефлексивної оцінки своїх думок та почуттів, побудову суджень щодо відчуттів іншої людини, уявлення її думок, уявлення про сприймання іншою людиною думки суб'єкта з приводу іншої людини.

На основі опрацьованих джерел, нами була розроблена концептуальна модель професійно-психологічної рефлексії практичного психолога (дивись рис.1.3.1.).

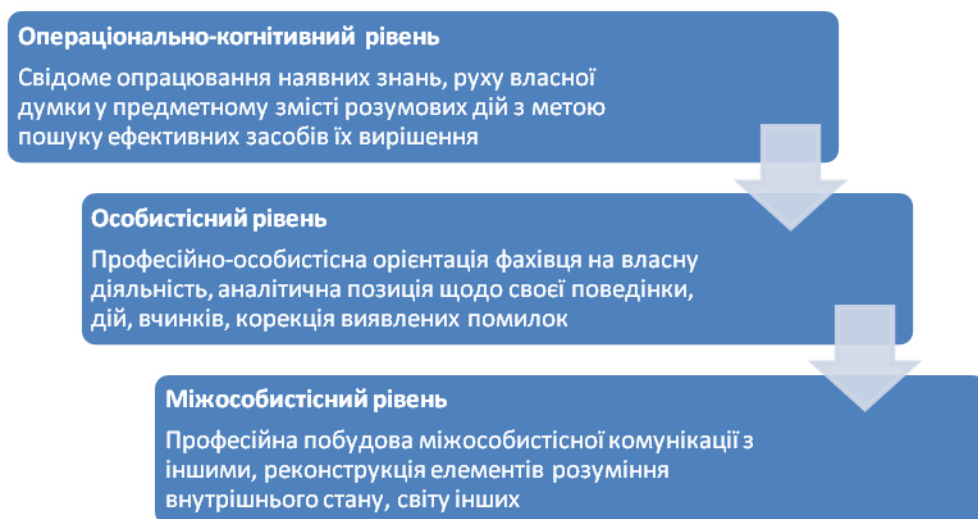


Рис. 1.3.1. Концептуальна модель професійно-психологічної рефлексії психолога

Проведений аналіз наукових досліджень дає нам можливість зробити такі висновки:

1. Розвиток рефлексивного мислення майбутнього практичного психолога можливий особливо на останньому етапі професійної підготовки у освітньому закладі.

2. Для забезпечення умов розвитку рефлексивного мислення потрібно упровадження інноваційного досвіду, створення відповідного, наближеного до реального середовища, у якому можливе розширення стратегій рефлексування у процесі рішення нестандартних задач, навчання аналізу психолого-педагогічних ситуацій, включення різноманітних психологічних методів комплексного формування професійної самосвідомості.

Спеціально організована практична діяльність передбачає стимуляцію мислительних процесів як внутрішніх ресурсів розвитку рефлексивності.

Перспектива подальшого дослідження проблеми розвитку рефлексії, рефлексивного мислення, вбачаємо у розробці та апробації методів їх діагностики та розвитку.

Висновки до розділу 1

1. Дослідження феномену рефлексії, рефлексивності, рефлексивного мислення є досить актуальним предметом вивчення філософських, психолого-педагогічних, акмеологічних наук та представляється у різноманітних аспектах: при вивченні творчого мислення; процесів комунікації; різних видів діяльності; самосвідомості; професійного розвитку.

2. Всі існуючі підходи до розуміння феномену рефлексивного мислення рефлексивності умовно розподіляють на три групи: рефлексивність як феномен мислительної діяльності особистості; рефлексивність як якісне специфічне утворення у структурі особистості; як конструювання внутрішнього світу партнера по взаємодії.

3. Основні поняття теми: «рефлексивне мислення», «рефлексія», «рефлексивність» - синонімічні. Рефлексія, як «мислення про мислення»

означає процес спостереження за когнітивними процесами і роботою свідомості як найвищого рівня розвитку психіки. Рефлексивні процеси відбуваються практично у всіх сферах психологічних реалій.

4. Науковці досліджують та аналізують різні види рефлексії: особистісну, перспективну, ретроспективну, професійну. Рефлексія практичного психолога – складний психологічний феномен, який проявляється у здібностях фахівця займати аналітичну (інтроспективну) позицію по відношенню до своєї діяльності.

5. Надзвичайно важливий розвиток рефлексивного мислення, рефлексії як основного компоненту мислення професійного для практичного психолога у процесі навчання у виші. У віці студентства схильність до самопостереження, самоаналізу (як основи рефлексії) набуває найвищого розвитку, дозволяє формувати нові професійно важливі якості.

6. Рефлексивне мислення практичного психолога допомагає у роботі з такими проблемами підліткового віку як: підліткова агресія; складності у спілкуванні; девіантна поведінка; прояв акцентуацій характеру; «заробітчанське сирітство»; зниження (зникнення) учбової мотивації у результаті подовженого дистанційного навчання; ігроманія; проблеми емоційної сфери, поява страхів, тривожності, стресів у результаті військового стану у країні.

7. У роботі з підлітковими проблемами практичний психолог активізує особистісний трьохкомпонентний аспект рефлексії: *афективно-емоційний* (усвідомлення суб'єктом своїх почуттів, емоцій, емоційне відношення до того, що він усвідомлює); *когнітивний* – спрямованість мислення на перебіг власних думок, самопізнання та саморозуміння; *регулятивний* (поведінковий, конативний) – усвідомлення своєї поведінки, причин, наслідків поведінки. Особистісна рефлексія - процес особистісного переосмислення, спрямований на самоорганізацію через усвідомлення себе у своїй мислительній діяльності.

8. Розвиток рефлексивного мислення майбутнього практичного психолога можливий особливо на останньому етапі професійної підготовки у освітньому закладі.

9. Для забезпечення умов розвитку рефлексивного мислення потрібно упровадження інноваційного досвіду, створення відповідного, наближеного до реального середовища, у якому можливе розширення стратегій рефлексування у процесі рішення нестандартних задач, навчання аналізу психолого-педагогічних ситуацій, включення різноманітних психологічних методів комплексного формування професійної самосвідомості. Спеціально організована практична діяльність передбачає стимуляцію мислительних процесів як внутрішніх ресурсів розвитку рефлексивності.

РОЗДІЛ 2. КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Методологічний підхід щодо діагностики рівня розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів

Зважаючи на те, що психологічний експеримент (на думку М.Ланге) носить суб'єктивно-об'єктивний характер, ми базували його на:

- діяльнісному підході О.Леонтьєва. Науковець доводив, що психіка, свідомість особистості досліджуються в експерименті як суб'єктивний продукт цілеспрямованої активності, діяльності;

- генетико-моделюючому підході Г.Костюка. Психолог підкреслював, що “досліджуване психічне явище або функція спочатку конструюються у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізуються через спеціальні способи організації активності людини” [цит. за 45].

Дослідження було побудовано за основними принципами:

- *репрезентативності* об'єкта дослідження. Репрезентативність означає здатність вибіркової сукупності відображати основні характеристики генеральної сукупності, завдяки чому ми мали можливість поширення отриманих результатів на інші групи практичних психологів, педагогів;

- *валідності*, завдяки якому ми могли обґрунтувати ступінь співвіднесення експериментальних процедур з базовими теоретичними поняттями теми дослідження, конкретизувати предмет дослідження, порівняти експериментальні дані, з такими, що були отримані на попередніх

етапах дослідження. Це дало можливість вважати отримані експериментальні результати достовірними;

- *надійності*, який забезпечив організацію таких експериментальних умов, при яких була можлива точність виміру психічних явищ;

- *ізоморфізму*, що обумовило коректне співвідношення між зовнішньою, предметно-практичною і внутрішньою психічною діяльністю. Завдяки реалізації цього принципу ми поряд з об'єктивним вивченням зовнішніх факторів отримати об'єктивну інформацію про внутрішні, суб'єктивні фактори – покращення рівня рефлексивного мислення.

Весь процес дослідження у узагальненому вигляді можна представити у такому вигляді (дивись таблицю 2.1.1.).

Таблиця 2.1.1.

Системна стратегія вивчення процесу розвитку рефлексивного мислення

Етапи системного дослідження	Зміст
Науково-теоретичний	Вивчення історії проблеми рефлексії, рефлексивності, рефлексивного мислення у науковій літературі
Системно-методологічний	Системний аналіз проблем комплексного вивчення феномена рефлексії, рефлексивного мислення у психології у процесі вирішення проблем підліткового віку.
Концептуально-теоретичний	Побудова структури рефлексивного мислення та загальної концептуальної схеми рівневої взаємодії детермінант розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів у процесі вирішення підліткових проблем.
Процедурно-методичний	Пошук валідних методів, методик вивчення компонентів рефлексивного мислення, інтеграція їх взаємозв'язків у системі емпіричних показників предмета дослідження.

Продовження таблиці 2.1.1.

Експериментально-дослідницький	Планування та проведення емпіричного дослідження (констатувальний етап) та циклу експериментів (формульальний етап) з використанням інноваційних форм щодо вивчення закономірностей розвитку та формування рефлексивного мислення у процесі вирішення психологом підліткових проблем.
Інформаційно-практичний	Застосування результатів проведеного експерименту, популяризація та впровадження інформації про отримані результати в систему вищих та середніх закладів освіти для психологічного забезпечення засобів рішення конкретних практичних задач з підлітковими проблемами.

На процедурно-методичному етапі було підібрано валідні методи та методики щодо розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів.

В першу чергу, це було *спостереження* за поведінкою учасників експериментального дослідження як на констатувальному, так і на формульальному етапах. У ході спостереження застосовувалося *напівструктуроване інтерв'ю (вільна бесіда)* для уточнення деталей.

Цей метод обрано з метою перевірки, уточнення, поповнення інформації, отриманої у результаті діагностики, опитування майбутніх практичних психологів. Такий вид інтерв'ю більш гнучкий (дозволяє швидко встановити контакт з досліджуваними розкрити галузі, що представляють інтерес) за допомогою відкритих питань, додаткових тем, уточнюючих питань. Такий вид інтерв'ю не тільки надав нам додаткову інформацію, він переконав у наявності проявів соціальної бажаності у відповідях досліджуваних.

У ході експерименту досліджуваним було запропоновано вести щоденник *само спостереження*, результати якого вносити у протокол. Зразок протоколу наведено на рис. 2.1.1.

Прояв компонентів рефлексивного мислення	Ступінь прояву				
	0	1	2	3	4
Пізнавальна активність щодо поповнення знань про структуру рефлексивного мислення, можливостей його розвитку, новітніх досліджень психологічних (підліткових) проблем					
Прагнення вирішувати життєві проблеми з використанням рекомендацій у науково-психологічній літературі					
Здатність аналізувати свої думки, дії, вчинки, мотивувати себе на саморозвиток для ефективного вирішення проблеми					
Розуміння психологічної сутності проблем інших людей, підлітків					
Здатність будувати відношення з оточуючими (учасниками тренінгу, підлітками, батьками)					
Можливість встановлювати причинно-наслідкові зв'язки своїх дій у минулому, теперішньому та майбутньому часі.					

Рис. 2.1.1. Зразок протоколу спостереження за рівнем розвитку рефлексивного мислення

Ступінь прояву оцінювалася по шкалі від 0 (практично відсутній прояв) до 4 (систематично проявляється).

У ході емпіричного дослідження для діагностики використано наступні *методики*.

1. Методика визначення рівня рефлексивності А.Карпова, В.Пономарьова. Методика досліджує дві основні сфери реалізації рефлексивних процесів: аналіз власного мислення, свідомості, діяльності, особистості, а також аналіз свідомості іншої людини, роздуми за нього, розуміння його позицій та мотивів. За допомогою цієї методики можна визначити чотири рівня рефлексивності: ретроспективну; рефлексію поточного моменту, рефлексію майбутнього, рефлексію спілкування та взаємодії з іншими. У методиці 27 питань, за якими набирається певна

кількість балів (від 80 до 172 та вище), які переводяться у 10 стенів. Результати більше 7 стенів свідчать про високу рефлексивність, при якій психолог постійно звертається до своєї діяльності, вчинків інших, встановлює причинно-наслідкові зв'язки своїх дій у минулому, теперішньому та майбутньому часі. Він продумує власну діяльність у дрібних деталях, планує її, прогнозує всі можливі наслідки. 4-7 стенів - середній рівень рефлексивності, менше 4-х - низький. Перша ознака низької рефлексивності - нездатність поставити себе на місце іншої людини, що є основною вимогою до практичного психолога.

2. Методика самооцінки онтогенетичної рефлексії М.Фетіскіна призначена для діагностики особистістю минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності. У методиці 15 питань, на які можна зреагувати наступними позначками: «Так» (+); «Ні» (-); «Не знаю» (0). За кожну позитивну відповідь на вказані номери питань досліджуваній отримує 10 балів; за кожну відповідь «не знаю» - 5 балів. 100-150 балів - свідчення повної відсутності рефлексії минулого досвіду, при якому виникає значна кількість життєвих проблем для досліджуваного та його оточення. виправлення ситуації - у ретельному обміркуванні своїх кроків та рішень, аналізі помилок, пошуку тьюторів для допомоги.

50-99 балів - показник незадовільної рефлексії, коли на основі існуючих помилок, з'являється страх появи нових. Поява надмірної обережності іноді гальмує хід вирішення насущних проблем.

0-49 балів - результат рефлексуючої людини з непоганим потенціалом на майбутнє, здатністю до планування, передбачення, уникнення помилок у діяльності.

Тестова методика визначення рівня рефлексивного мислення О.Анісімова (модифікована нами) дозволяє визначити рівень рефлексивного мислення, самокритичності, колективності. У ній 8 блоків запитань, на які потрібно вибрати варіант відповіді (5 - ніколи, 4 - рідко, 3 по необхідності, 2

часто, 1 - завжди). Методика визначає відношення людини до аналізу суттєвих проблем, наполегливості, прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, заглибленості у проблему, активності у рефлексії, поведінки при невизначеності рішення.

У світлі нашої теми важливим було визначення мотивації майбутнього практичного психолога до саморозвитку у професії, для чого використана методика Л.Бережної. Саморозвиток характеризується прагненням до професійного удосконалення, підвищення можливостей максимальної реалізації себе у майбутній діяльності. У методиці Л.Бережної "Рефлексія на саморозвиток" - 18 питань з трьома передбачуваними відповідями на кожне, з яких можна вибрати "а", "б" або "в" відповідно. Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, дати оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності. При аналізі результатів - кожна літера має відповідний бал, підсумовуючи який отримуємо: 18-24 - дуже низький рівень; 25-29 - низький; 30-34 - нижче середнього; 35-39 - середній; 40-44 - вище середнього; 45-49 - високий; 50-54 - високий.

Разом з науковим керівником Макаренко Н.М. було розроблено «Авторський тест перевірки рівня психологічної компетенції у вирішенні проблем підліткового віку» [дивись Додаток Б]. Рівень професійної компетенції надавав можливість визначити не тільки рівень теоретичної, академічної підготовленості студента-психолога, а й здатності його в майбутньому успішно вирішувати проблеми, зокрема, підліткового віку. Здатність майбутнього практичного психолога активізувати рефлексивне мислення при вирішенні проблем підліткового віку перевірялася при виконанні тесту, практичних завдань. У основі тесту – опрацьована науково-психологічна літератури щодо специфіки роботи практичного психолога системи освіти з підлітковими проблемами, сучасні приклади з шкільної практики.

Приклади склалися з добору задач (вирішення психолого-педагогічних конфліктів «учитель-учень», аналіз актуальних сучасних запитів, визначення форм і методів для підвищення рівня психологічної компетентності учасників навчально-виховного процесу).

Для оцінювання здатності практично застосовувати набуті знання, представлено критерії оцінювання готовності до вирішення задач та визначення рівня розвитку рефлексивного мислення.

Так, *5 балів* виставлялося за розв'язання проблемної ситуації на основі осмислення власних дій, дій оточуючих, прийняття негативного зворотнього зв'язку, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пропозиції декількох можливих варіантів розвитку ситуації, вибору з них найбільш оптимального.

Враховували володіння майбутнім практичним психологом науковою термінологією, посилення на досвід подібних досліджень, наявність основних знань та вмінь щодо проведення діагностики, встановлення консультативного контакту, проектування процесу роботи з проблемою, організації роботи, рефлексування щодо ходу вирішення проблеми.

4 бали отримували ті учасники експерименту, хто у цілому успішно розв'язував проблемну ситуацію, але мав труднощі у виборі різноманітних варіантів вирішення. Учаснику було важко прийняти негативний зворотній зв'язок та проаналізувати власні помилки (хоча їх визначення не викликало утруднення).

3 бали – проблема розв'язувалася швидко, з переконанням що запропонований спосіб розв'язання є єдиним, надійним та правильним. Спосіб не осмислювався, власні дії та дії оточуючих не рефлексувалися.

2 бали виставляли учаснику експерименту, який відчував труднощі у розв'язанні проблеми, демонстрував примітивність мислення, не міг запропонувати жодного шляху вирішення проблеми.

Для обробки отриманих даних використовувався метод кореляційного аналізу.

Підготовлений методологічний інструментарій та сформована репрезентативна вибірка (майбутні практичні психологи) дали нам можливість якісно працювати на констувальному етапі дослідження.

2.2. Кількісний та якісний аналіз результатів діагностики рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів

Наше наукове експериментальне дослідження відбувалося у період з грудня 2022 по травень 2023 року на базі Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, м.Кропивницький.

Мета дослідження: на основі теоретичного обґрунтування феномену рефлексивного мислення, емпірично дослідити рівень його розвитку у майбутніх практичних психологів для подальшого пошуку шляхів розвитку такого мислення у процесі підготовки до роботи з підлітковими проблемами.

Вибірка - 45 студентів очного та заочного навчання на психолого-педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з м.Кропивницький (39 дівчат, 6 хлопців III року навчання). Вік - 19-21 рік.

На початку діагностики ми звернулися до досліджуваних щодо запобігання соціально бажаних відповідей, які є перешкодою для будь-якого процесу подальшого професійного розвитку. На даному етапі ми ознайомили майбутніх психологів з досвідом професорки психіатрії медичного факультету Стендфорського університету та директорки клініки подвійної діагностики Анною Лембке, викладеному у її книзі «Дофамінове покоління». На

переконання авторки, особливість зміни поведінки у тому, що ми правдиво розповідаємо про власний досвід (на сеансах психіатрії, тренінгах, проблемних групах, записах у щоденниках). Це дає можливість окреслити свою проблему, усвідомити її.

Саме тому, на наше переконання, учасники дослідження були правдиві при аналізі записів щоденників спостереження. Так, Олена С. визнала, що обсяг отриманих науково-теоретичних знань (який постійно оновлюється) щодо особливостей розвитку підлітка, у неї недостатній для того, щоб враховувати його у майбутній діяльності. Додаткову сучасну літературу, запропоновану викладачами університету студентка опрацьовує фрагментарно (не вистачає часу з причин роботи).

Також досить поверхнево студенти володіють інформацією про рефлексію, рефлексивне мислення, їх види, можливості розвитку. Євген К. визнав, що зазвичай аналізує свої вчинки, але майже не використовує це у практичній роботі майбутнього психолога. Низький рівень мотивації для саморозвитку підкреслювали Тетяна С., Анна М., Марина К. та інші. Саме це є перешкодою для розуміння психологічних проблем на різних вікових етапах та, відповідно, не дає можливості формулювати причинно-наслідкові зв'язки, чітко визначати чинники проблем. А тривала онлайн форма навчання та відсутність у більшості студентів можливостей зайнятися практичною діяльністю (крім волонтерської активності Діани Ж., Ірини П., Вероніки П.) не сприяла появі ефективних комунікативних навичок.

Тобто, в узагальненому вигляді можна зазначити: відсутній аналіз власних когнітивних операцій під час вирішення як особистих проблем, так і проблем клієнтів, не дає можливості формувати професійні рефлексивні знання, які будуть стимулювати подальшу рефлексивну поведінку.

Діагностика рівня розвитку рефлексивного мислення (за О.Анісімовим, модифікована нами) визначила рівень рефлексивного мислення, самокритичності, колективності (дивись таблицю 2.2.1.).

Таблиця 2.2.1

Рівень розвитку рефлексивного мислення (n = 45)

Показник	Рівень розвитку (у %)		
	Високий	Середній	Низький
Рефлексивне мислення	11,1	68,0	21,9
Самокритичність	15,4	61,2	23,4
Колективність	12,7	59,4	27,9

Запропоновані питання методики було конкретизовано: замість «педагогічних проблем» пропонувалося аналізувати «проблеми підліткового віку».

Поєднання результатів цих складових дає можливість створити певний рефлексивний профіль майбутнього психолога.

Як свідчать отримані результати, високий рівень розвитку рефлексивного мислення продемонстрували тільки 11,1 % досліджуваних.

Методика визначає відношення майбутнього практичного психолога до аналізу суттєвих проблем підлітка, наполегливості, прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, заглиблюватися у проблему, активності у рефлексії, активізації поведінці при невизначеності рішення, здатності працювати з іншими фахівцями. Але, як зазначили досліджувані з середнім та низьким рівнем, вони запобігають складного та багатоступінчатого підходу до аналізу проблем підліткового віку. Підхід потребує:

- постійного поповнення знань щодо специфіки даного вікового періоду розвитку;
- всебічного, системного дослідження проблеми, яка виникла;
- повернення до аналізу рішення, висновку, які були зроблені на попередніх етапах роботи з підлітками;

- спроби встановити причинно-наслідкові зв'язки між неякісним вирішенням проблеми та недостатнім рівнем розвитку власної мислительної діяльності, особистісних властивостей;

- звернення за допомогою до більш освічених колег;
- прояв ініціативи у пошуку більш досконалого рішення.

Так, досліджувана Вероніка Б. пояснила низький сумарний рівень отриманих результатів (45 балів) в першу чергу відсутністю базових знань з психології (за фахом вона економіст); Марина Щ. (51 бал) зазначила важкість у вирішенні проблем підліткового віку незначним практичним досвідом у роботі з такою категорією; Наталя Ч. (47 балів) назвала причиною несформовану раніше потребу звертатися до аналізу власних думок та індивідуально-типологічних властивостей у такому виді діяльності.

Подовжене дистанційне навчання, онлайн формат, специфіка заочного процесу навчання не дає можливості повноцінно працювати у групах, практикувати звернення до тьюторів. Крім того, на нашу думку, до питання розвитку професійної рефлексії при підготовці майбутніх фахівців, у вищій школі підходять фрагментарно, несистемно.

Методика самооцінки онтогенетичної рефлексії М.Фетіскіна призначена для діагностики особистістю минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності, що певним чином позначається на покращенні майбутньої професійної діяльності. Питання методики М.Фетіскіна дають можливість визначити відсутність рефлексії, рівень незадовільної (низької) рефлексивності та показник рефлексуючої людини.

Отримані дані важливі для нашого дослідження тому, що негативний минулий досвід вирішення проблем та способи їх вирішення можуть формувати почуття страху, надмірної обережності у подальшій діяльності (дивись рис.2.2.1.).

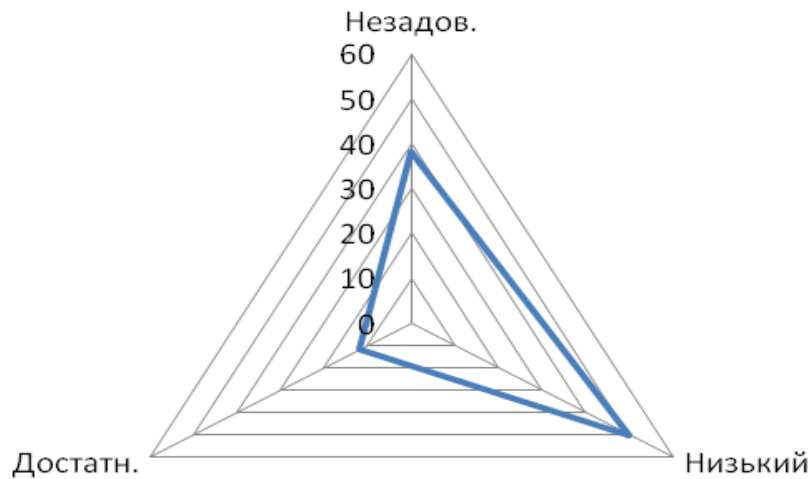


Рис.2.2.1. Результати діагностики рівня рефлексивності (за методикою М.Фетіскіна)

Так, 38,0% досліджуваних (Марина С., Євгенія Ж., Катерина С.) продемонстрували дуже низький рівень рефлексивності (91-101 бал за М.Фетіскіним), при якому вони мали значну кількість життєвих проблем (руйнування відношень, втрата майна), що впливало на їх подальшу діяльність. Досліджувані не пробували провести ретельний аналіз причин цих проблем, визначити локус контролю, не зверталися за допомогою до фахівців. 50,1% досліджуваних мають незадовільний рівень рефлексивності (56-81 бал).

Слізавета М. вважає себе «невдахою, яка постійно перебуває у «сірій зоні» життя, з двох варіантів вирішення проблем обирає найменш ефективну. Спроба аналізу причин проблеми погіршує її стан, тому вона запобігає встановлення причинно-наслідкових зв'язків між незадовільним вирішенням проблеми та особистісними властивостями; Христина Р. практично ніколи не розкажує про проблему оточуючим, прагне самостійно усвідомлювати її хибність. Хоча у ході бесіди зізнається, що її аналіз має швидше за все побутовий характер. 11,9% досліджуваних отримали показник рефлексуючої людини (31-45 балів), що може стати непоганим потенціалом у майбутній професійній діяльності, сформувати здатність планування, передбачення, уникнення помилок – надзвичайно важливих для практичного психолога.

Зокрема, Поліна М. постійно працює над аналізом помилок, пробує активізувати власну емоційну стійкість, допомагати іншим, не боїться неприємних спогадів. Вважає, що це дає можливість запобігати нових помилок.

За допомогою методики визначення рівня рефлексивності А.Карпова ми визначили ретроспективний (з аналізом помилок у діяльності минулого), теперішній (рефлексія власних думок, поведінки) рівні рефлексивності, рефлексивність у майбутній діяльності та рефлексію у взаємодії з іншими. Переведення результатів у стени дозволив визначити рівні розвитку рефлексивності (дивись рис.2.2.2.).

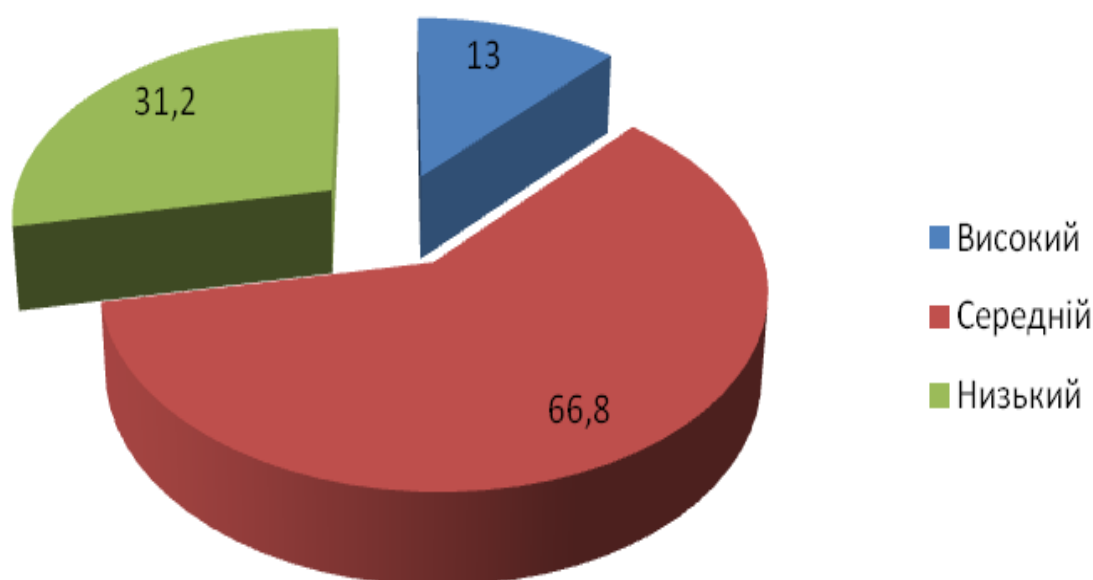


Рис.2.2.2. Результати діагностики рефлексивності за методикою А.Карпова (n=45)

13,0% досліджуваних продемонстрували високий рівень рефлексивності, при якій (за інформацією Марини М., Альбіни С.) вони постійно звертаються до аналізу своєї діяльності, перебігу думок. Вивчення своєї поведінки, вчинків інших дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, дії у минулому, передбачати їх у теперішньому та майбутньому часі.

Це дозволяє продумувати, планувати свою діяльність, враховуючи деталі, прогнозувати можливі наслідки.

Значний показник (31,2%) низького рівня рефлексивності, підтверджує попередні данні, зокрема за методикою О.Анісімова. Досліджувані не здатні перенести минулий досвід на теперішній час, не планують подальші дії, практично не моделюють кінцеві результати. Більш предметна бесіда з цією групою досліджуваних дозволила зробити висновок: їм складно зрозуміти, проаналізувати не тільки проблемну ситуацію іншого, а й власну.

Невміння планувати свою діяльність приводить до ситуативності дій, що в свою чергу погіршує перебіг когнітивних операцій. При вирішенні ситуацій у підлітковому віці, як правило використовують стереотипи, уподобання, нетрансформований чужий досвід, ігнорують звернення за допомогою до більш освічених колег. Прагнення до покращення ситуації також не спостерігається.

У ході нашого дослідження та у світлі розкриття теми, ми висунули припущення, що майбутні практичні психологи з низькими показниками рівня розвитку рефлексивного мислення, рефлексивності мають відповідний низький рівень прагнення до саморозвитку. Це припущення було перевірено за допомогою методики Л.Бережної.

Узагальнені результати представлено у таблиці (дивись таблицю 2.2.2).

Таблиця 2.2.2.

Рівні прояву рефлексивності та прагнення до саморозвитку

Рівні прояву рефлексивності та прагнення до саморозвитку (у %)	Методика А.Карпова	Методика Л.Бережної
Високий	13	10,0
Середній	66,8	61,9
Низький, дуже низький	31,2	39,1

Для визначення статистично значимих кореляційних зв'язків між окремими шкалами діагностичних методик було проведено кореляційний аналіз отриманих даних (дивись таблицю 2.2.3). Кореляційний аналіз – це метод вивчення статистичної залежності між двома змінними. Цей метод дозволяє визначити, наскільки сильно змінні пов'язані між собою та які саме залежності між ними є наявними.

Таблиця 2.2.3

Змінні кореляційних коефіцієнтів Пірсона

		Висока рефлексивність	Низька рефлексивність	Незадовільна рефлексія	Висока рефлексія	Низька рефлексія на саморозвиток	Висока рефлексія на саморозвиток
Висока рефлексивність	Кореляція Пірсона	1	0,119	0,263	,748**	,187**	,887**
	Знач. (двухстороння)		0,61	0,423	0	0,546	0
	N	27	27	27	27	27	27
Низька рефлексивність	Кореляція Пірсона	0,119	1	,494**	0,164	,666**	0,171
	Знач. (двухстороння)	0,61		0,009	0,315	0	0,393
	N	27	27	27	27	27	27
Незадовільна рефлексія	Кореляція Пірсона	0,263	,494*	1	0,128	,620**	0,052
	Знач. (двухстороння)	0,423	0,009		0,405	0,001	0,797
	N	27	27	27	27	27	27
Висока рефлексія	Кореляція Пірсона	,748**	0,164	0,128	1	0,262	,662**
	Знач. (двухстороння)	0	0,315	0,405		0,23	0
	N	27	27	27	27	27	27
Низька рефлексія на саморозвиток	Кореляція Пірсона	,187**	,666**	,620**	0,262	1	0,007
	Знач. (двухстороння)	0,546	0	0,001	0,23		0,974
	N	27	27	27	27	27	27
Висока рефлексія на саморозвиток	Кореляція Пірсона	,887**	0,171	0,052	,662**	0,007	1
	Знач. (двухстороння)	0	0,393	0,797	0	0,974	
	N	27	27	27	27	27	27

У нашому дослідженні ми використали кореляційний аналіз із визначенням коефіцієнту кореляції К. Пірсона, де значущість кореляцій вказує

на те, наскільки ймовірно, що кореляція є дійсною, а рівень значимості вказує на те, наскільки мала ймовірність отримати таку кореляцію випадково. Для оцінки статистичних даних була задіяна комп'ютерна програма пакету IBM SPSS Statistics 22.0.00.

Результати кореляційного аналізу показали наявність статистично значущих зв'язків між високою рефлексивністю за методикою А. Карпова, В.Пономарьова та високим рівнем рефлексії за методикою М.Фетіскіна ($r = 0,748$ на рівні значимості $p < 0,01$), а також зі шкалою «висока рефлексія на саморозвиток» за методикою Л.Бережнвої ($r = 0,887$ на рівні значимості $p < 0,01$). При цьому було зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між шкалою «низька рефлексивність» і шкалою «низька рефлексія на саморозвиток» ($r = 0,666$ на рівні значимості $p < 0,01$), а також зі шкалою «незадовільна рефлексія» ($r = 0,494$ на рівні значимості $p < 0,05$).

Можемо констатувати, що результати кореляційного аналізу показали наявність зв'язку між рівнем рефлексії майбутніх практичних психологів та рівнем їх рефлексії на саморозвиток, що є невід'ємною складовою представника професії «психолог».

Також на констатувальному етапі дослідження майбутнім практичним психологам було запропоновано вирішення професійних задач проблемного характеру на підлітковому етапі розвитку. Задачі (дивись Додаток) було складено на основі сучасних науково-педагогічних досліджень проблем підліткового віку, власного досвіду, аналізу запитів батьків, підлітків, вчителів та стосувалися:

- проблем булінгу;
- проблеми зниження мотивації до навчання у процесі подовженого дистанційного режиму;
- проблем “заробітчанського сирітства”;
- стійкого небажання підлітків відвідувати (сприймати) заходи, на яких піднімаються теми права, моралі, відповідальності;
- поглиблення уваги до змін у зовнішності;

– неспроможність конструктивно розвивати комунікативні навички, навички міжособистісної взаємодії.

Зважаючи на те, що досліджувані мали деякий досвід практичної діяльності в освітніх закладах та у індивідуальній практиці (7 студентів епізодично надавали послуги з діагностики та корекції розвитку всіх вікових категорій), знання основ психодіагностики, спрямованості методик, у ході бесіди, аналізу щоденників самоспостереження, виявило:

– у підготовці майбутніх психологів у вищих закладах освіти переважає академічний, описово-нормативний характер, поглиблений подовженим дистанційним навчанням. Це впливає на конкретизацію: набуття переважно науково-теоретичних знань та можливостей перевірити їх на практиці (яка також проходить у режимі онлайн). А незначна кількість годин практичного застосування продемонструвала неспроможність науково обґрунтувати не завжди очікувані результати;

– перевагу у студентів-психологів (як фахівців) вирішення проблем методом «проб та помилок», на базі побутового досвіду;

– недостатній рівень знань, незадовільний рівень рефлексивності та відсутність прагнення до саморозвитку впливає на ефективність професійної діяльності.

Більшість досліджуваних (73,6%) пропонували рекомендації: «провести бесіду з підлітком, його батьками, з'ясувати причини вчинка, порекомендувати підвищити рівень самоусвідомлення; порекомендувати батькам направити енергію підлітка у іншу діяльність, організувати тренінги з батьками на тему «Спілкування з підлітками», провести корекцію поведінки дівчини» тощо. Проблема підвищеної уваги до власної зовнішності «вирішувалася» також за допомогою бесід, відвідування косметичного кабінету, покращення комунікативних властивостей та формування вміння встановлювати міжособистісні зв'язки передбачалося на відповідних тренінгах.

Отримані дані дозволили зробити висновок, що рівень професійного рефлексивного мислення, наукових знань не відповідає фаховим вимогам до сучасного практичного психолога, мотивує їх на практику роботи з підлітковими проблемами методом «проб і помилок», не активізує потреби у саморозвитку. Відповідно для професійної реалізації у якості суб'єкта психологічної практики та вирішення психологічних задач у роботі з підлітками потрібна відповідна розвивальна корекційна програма.

Висновки до розділу 2

1. Наукове експериментальне дослідження відбувалося: з грудня 2022 по травень 2023 року на базі Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з м.Кропивницький. Вибірка - 45 студентів очного та заочного навчання на психолого-педагогічних факультетах (39 дівчат, 6 хлопців). Вік - 20-25.

Мета дослідження: на основі теоретичного обґрунтування феномену рефлексивного мислення, емпірично дослідити рівень його розвитку у майбутніх практичних психологів для подальшого пошуку шляхів розвитку такого мислення у процесі підготовки до роботи з підлітковими проблемами.

2. Дослідження було побудовано за принципами репрезентативності об'єкта дослідження; валідності, надійності, ізоморфізму на наступних етапах: науково-теоретичному, системно-методологічному, процедурно-методичному, експериментально-дослідницькому, інформаційно-практичному.

3. Використано такі методи та методики дослідження: спостереження самоспостереження, напівструктуроване інтерв'ю (вільна бесіда). Для

дослідження рівня розвитку рефлексивного мислення, рефлексивності: «Методика визначення рівня рефлексивності А.Карпова, В.Пономарьова»; «Методика самооцінки онтогенетичної рефлексії М.Фетіскіна» призначена для діагностики особистістю минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності; «Тестова методика визначення рівня рефлексивного мислення О.Анісімова (модифікована нами)». За допомогою методики Л.Бережної "Рефлексія на саморозвиток" діагностовано прагнення майбутніх психологів до самовдосконалення у професійній діяльності. Разом з науковим керівником Макаренко Н.М. розроблено «Авторський тест перевірки рівня психологічної компетенції у вирішенні проблем підліткового віку».

4. Отримані наступні результати: високий та середній рівень розвитку рефлексивного мислення (за О.Анісімовим) продемонстрували тільки 21,9% досліджуваних. За М.Фетіскіним 38,0% досліджуваних мають дуже низький рівень рефлексивності; 50,1% досліджуваних – незадовільний рівень рефлексивності; 11,9% отримали показник рефлексуючої людини. Методика визначення рівня рефлексивності А.Карпова дала такі дані: 13,0% досліджуваних продемонстрували високий рівень рефлексивності. Значний показник (31,2%) низького рівня рефлексивності.

Результати методики щодо діагностики потреби у самовдосконаленні Л.Бережної порівняли з наявним рівнем розвитку рефлексивного мислення та висунули припущення, що низький рівень розвитку рефлексивного мислення (у 31,2%) не формує прагнення до самовдосконалення (у 39,1%).

5. Для перевірки припущення проведено кореляційний аналіз. Його результати показали наявність статистично значимих зв'язків між високою рефлексивністю за методикою А. Карпова, В. Пономарьова та високим рівнем рефлексії за методикою М.Фетіскіна ($r = 0,748$ на рівні значимості $p < 0,01$), а також зі шкалою «висока рефлексія на саморозвиток» за методикою Л.Бережної ($r = 0,887$ на рівні значимості $p < 0,01$). При цьому було

зафіксовано позитивний кореляційний зв'язок між шкалою «низька рефлексивність» і шкалою «низька рефлексія на саморозвиток» ($r = 0,666$ на рівні значимості $p < 0,01$), а також зі шкалою «незадовільна рефлексія» ($r = 0,494$ на рівні значимості $p < 0,05$).

Можемо констатувати, що результати кореляційного аналізу показали наявність зв'язку між рівнем рефлексії майбутніх практичних психологів та рівнем їх рефлексією на саморозвиток, що є невід'ємною складовою представника професії «психолог».

6. Рішення професійних задач щодо вирішення підліткових проблем продемонструвало імпульсивність, примітивність, низький рівень науковості, збіднілість професійної лексики у більшості досліджуваних.

7. Кількісний та якісний аналіз результатів діагностики на констатувальному етапі дослідження дав можливість зробити висновок: рівень розвитку рефлексивного мислення у майбутніх практичних психологів – незадовільний. Це заважає аналізу суттєвих (зокрема, підліткових) проблем, не активізує наполегливість, прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, заглиблюватися у проблему.

Також спостерігалася низька активність у рефлексії, відсутність прагнення до змін поведінки при невизначеності рішення, здатності працювати з іншими фахівцями.

РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ НА ЕТАПІ ВИРІШЕННЯ ПІДЛІТКОВИХ ПРОБЛЕМ

3.1. Специфіка організації процесу розвитку рефлексивного мислення за умов упровадження професійно-орієнтованого рефлексивного тренінгу у системі підготовки практичних психологів

Ретельний аналіз результатів діагностики на констатувальному етапі переконав у необхідності проведення експериментального дослідження щодо розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів. З цією метою було обрано таку форму роботи як професійно орієнтований рефлексивний тренінг (ПроРТ). При виборі форми роботи орієнтувалися на такі аргументи:

- можливості ПроРТ надзвичайно широкі: від навчання професійно-важливим навичкам (зокрема, розвитку рефлексивності, рефлексивного мислення) до адаптації до нової соціальної ролі - психолога;
- такі види тренінгу є потужним засобом психологічного впливу, сприяють (за Б.Паригінім) розвитку професійних навичок, компетентності у спілкуванні, вчать механізмам впливу, що є важливим у роботі практичного психолога;
- саме такий вид тренінгу дозволяє цілеспрямовано змінити учасників, гармонізувати їх спосіб мислення, професійний та особистісний потенціал (за допомогою моделювання життєвих ситуацій, реальні дії учасників доступні для використання з метою розвитку як рефлексивного мислення, так і удосконалення особистості в цілому);

– подібні тренінги насичені імітаційними рольовими та діловими іграми, які дозволяють активізувати процес розвитку мислення, формувати взаємовідносини у групі, проводити більш ефективну професійно-корекційну роботу.

Взагалі ПроРТ вважається природньою фазою переходу студента на стадію оволодіння спеціальністю, а професіонала - на рівень успішного виконавця, який усвідомлює внутрішній потенціал професійного зростання. Такий вид тренінгу уможлиблює зробити складні професійні задачі (наприклад, рефлексивність у вирішенні проблем підліткового віку) доступними, адаптує учасників до потенційного робочого середовища, підвищує ефективність майбутньої професійної діяльності. Учасник засвоює специфічні професійні знання, навички, вміння через інтеріоризацію особливостей професійного середовища. У процесі тренінгу відбувається цілеспрямована зміна психологічних змінних учасників, що забезпечується сполученням діяльності тренера, груповими та індивідуальними саморегулятивними процесами.

Але головна перевага такого тренінгу у тому, що він спрямований не тільки на вирішення професійних проблем (нездатність ефективно вирішувати проблеми підліткового віку у результаті низького рівня розвитку рефлексивного мислення), а й на профілактику майбутніх проблем за рахунок оволодіння алгоритмом вирішення проблем та розвитку рефлексивного мислення.

Основні принципи розробки змісту тренінгу наступні: *принцип цілісності*, який передбачав активне залучення найближчого соціального оточення для впливу на кожного учасника; *принцип конструктивності*, був спрямований на пошук внутрішніх та зовнішніх ресурсів, які будуть сприяти розвитку рефлексивного мислення; *принцип вікових особливостей студентського віку*, який дозволяв враховувати необхідність професійного розвитку у межах майбутньої професії, формування здатності займатися

самоаналізом, самопізнанням. Означені принципи дозволили сформулювати правила тренінгу: правило активності, правило “Я-виказування”, правило ввічливості, правило конфіденційності тощо. Основні структурні складові тренінгу представлено у таблиці (дивись таблицю 3.1.1.).

Таблиця 3.1.1.

**Програма професійно орієнтованого рефлексивного тренінгу (ПроРТ)
щодо розвитку рефлексивного мислення**

Етап реалізації тренінгу розвитку рефлексивного мислення	Мета етапу	Пріоритетні форми роботи	Очікуваний результат
Формувально-активізуючий	Формування групи за показниками діагностики; планування тренінгу; запрошення фахівців.	Діагностика рівня розвитку рефлексивного мислення, опитування, бесіди. Збір та узагальнення запитів щодо основних проблем підліткового віку.	Вмотивована на вирішення проблеми група, конкретизована мета, завдання тренінгу.
Тренувально-розвивальний:	Упровадження запланованих завдань. Стимуляція і підтримка активності. Формування навичок розвитку рефлексивного мислення	Мікронавчання (міні-лекції). Навчальні імітаційні рольові ігри. Рефлексивне читання, аналіз художніх фільмів. Дебати. Рефлексивне есе. Рефлексивний щоденник.	Підвищений рівень рефлексивного мислення (аналітичності, смислотворчості, психологічної вибірковості тощо). Мотивація на упровадження набутих знань у професійній діяльності. Покращення навичок вирішення проблем підліткового віку
Узагальнююче-прогностичний	Діагностика динаміки розвитку рефлексивного мислення. Визначення основних психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов розвитку рефлексивного мислення	Повторна діагностика рівня розвитку рефлексивного мислення, мотивації до саморозвитку, вміння вирішувати психолого-педагогічні задачі (з проблем підліткового віку).	Сформована здатність вирішувати проблеми підліткового віку. Розробка та забезпечення ефективних методів розвитку рефлексивного мислення

Як вже зазначалося, саме інтерактивна форма проведення занять, групова робота активізували співучасть всіх досліджуваних у процесі, взаємодію з тренером, один з одним. Доцільність вибору саме цих видів діяльності представлена у таблиці (дивись таблицю 3.1.2):

Таблиця 3.1.2.

Форми роботи щодо розвитку рефлексивного мислення

Форми роботи	Роль компонентів рефлексивного мислення
<i>Мікронавчання (міні лекції)</i>	Актуалізація основних наукових знань вікових особливостей підліткового віку, проблем віку, алгоритму розвитку рефлексивного мислення (аналітичності, критичності, усвідомленості). Формувати можливість розуміти психологічну сутність проблем підлітка.
<i>Навчально-рольові, рефлексивні ігри з залученням працюючих психологів</i>	Відпрацювання чітких алгоритмів аналізу та оцінки ситуації, векторів її розвитку, себе у ситуації, рефлексивного мислення, своїх ресурсів та можливостей у ситуації корекції проблеми. Підвищення пізнавальної активності у процесі вирішення нестандартних завдань, формування навичок усвідомленої професійної роботи. Зв'язок пізнавальної діяльності з поведінковими діями. Цілісно-змістовне оформлення схем саморегуляції професійної діяльності. Вміння шукати альтернативні підходи. Оцінювання своїх припущень, припущень інших досліджуваних у процесі активного обговорення.
<i>Рефлексивне читання, аналіз художніх фільмів</i>	Розвиток рефлексивних здібностей, необхідних у процесі професійної діяльності: визначення проблеми, розуміння її суті; формування системи аргументів; зіставлення різних точок зору; розуміння імпліцитної складової (можливого підтексту проблеми); аналіз зміни свого емоційного стану в процесі читання; перегляду, розуміння душевного стану персонажів тексту, фільму і співпереживання їм при рефлексивному читанні, перегляді.
<i>Ведення рефлексивного щоденника</i>	Розвиток навички ведення записів з метою зрозуміти сутність завдання, оцінити конкретні проблемні ситуації. Систематизація рефлексуючого аналізу за допомогою визначення мети, очікуваних результатів, фіксації сильних та слабих сторін рефлексуючих.
<i>Психогімнастика</i>	Розвиток критичного мислення, здатності шукати аналогії, аналізувати свої думки, дії, вчинки.
<i>Рефлексивне есе</i>	Забезпечення переходу до метапізнавальної діяльності з пошуком індивідуальних прийомів розв'язання проблемних ситуацій у підлітковому віці, засвоєння рефлексивних процедур по відношенню до власного мислення.
<i>Дебати, дискусії</i>	Демонстрація здатності висвітлювати різні точки зору, узагальнювати висновки, проводити аргументоване переконання. Формування стійких перцептивно-рефлексивних процесів у структурі комунікативної компетентності, активізація індивідуальної та групової рефлексії. Усвідомлення своєї компетентності.

Тренінгова діяльність відбувалася протягом 7 занять. Кожна зустріч - до 2,5-3х годин. Заняття відбувалися у очному режимі.

За результатами діагностики на констатувальному етапі було сформовано експериментальну групу у кількості 15 осіб (дівчата, студентки III року очної та заочної форм навчання). Заповнення ними протоколу самостереження зафіксувало низький (0-2 бали) рівень прояву компонентів рефлексивного мислення (аналітичності, критичності, усвідомленості). Діагностика за обраними методиками М.Фетіскіна, О.Анісімової, А.Карпова продемонструвала: рівень розвитку рефлексивного мислення - нижче середнього, рефлексивність, як здатність поставити себе на місце іншої людини, менше 4 балів, рефлексія минулого досвіду відсутня. Мотивація до саморозвитку виражена слабо (за даними тесту Л.Бережної).

Слід зазначити, що активними учасниками експерименту залишилося 9 студентів, майбутніх практичних психологів. Група, яка сформувалася, це своєрідне суспільство у мініатюрі, дала можливість отримувати зворотній зв'язок, ідентифікувати себе з іншими, полегшувала процеси саморозкриття.

Фактори згуртування (узагальнені Д.Картрайтом, Т.Ньюком, Ф.Хайдером, Д.Байном), зробили роботу цієї групи ефективною.

В першу чергу, всі досліджувані були досить серйозно мотивовані нами на досягнення мети - розвиток рефлексивного мислення, яке є важливою складовою майбутньої професійної діяльності. Всі учасники мали тотожні орієнтири (підлітковий вік постійно потребує особливої уваги психолога-практика). Здатність вирішувати проблеми підліткового віку досліджувані вважали соціально значущою сумісною предметною діяльністю. Мотиваційна установка на початку тренінгу (зняти емоційну напругу, розвинути емпатію, сформувати емоційно позитивні відношення, змінити стереотипи мислення, наблизити позиції з вирішення проблем, налагодити взаємодопомогу) сприяли згуртованості групи.

Кожне заняття починалося з мікронавчання (мікро лекцій по 20-30 хвилин): *“Рефлексивне мислення та його роль у діяльності практичного психолога”*, *“Форми та методи розвитку рефлексивного мислення”*, *“Специфіка підліткового віку”*, *“Основні проблеми підліткового віку”* тощо. Форма роботи (мікронавчання) передбачала завдяки узагальненій презентації актуалізувати знання учасників тренінгу з вікової, практичної психології. Крім того, було представлено результати опитування працюючих психологів, вчителів курсів підвищення фахової освіти - основні запити вчителів, батьків, підлітків щодо існуючих проблем підліткового віку. В узагальненому вигляді вони співпадали, стосувалися булінгу, міжособистісних відношень, повної відсутності мотивації до навчання, саморозвитку, надмірно підвищеної уваги до змін зовнішності. Саме на основі цих проблем було сформульовано психолого-педагогічні задачі для подальшого вирішення.

Обов'язковим елементом на кожному занятті була психогімнастика, яка сприяла розвитку критичного мислення, як невід'ємної складової рефлексивного. Наприклад, під час психогімнастики досліджувані будували *“ланцюжки асоціацій”*, у ході чого називалося слово чи словосполучення (*“гіперопіка”*, *“виховання”*, *“статеве дозрівання”*), до якого потрібно було якомога швидше придумати, пов'язані з ним слова (*гіперопіка-виховання-турбота-нав'язування-контроль-ланцюг-обмеження-інфантильність; статеве-дозрівання-психофізичні зміни-пубертат-репродуктивна система-генітальна сексуальність-неспівпадіння видів розвитку*). Метод вільних асоціацій - основа психоаналітичної психології, дозволяв побачити зв'язки між фактами, подіями, пізнавати цілі системи, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки тощо. Більш складна техніка *“Будуємо ланцюжок наукових ідей”* передбачала виказати основні тези по проблемі (наприклад, *“Основні наукові підходи до пояснення проблемності підліткового віку”*), поставити питання з теми, адресовані наступному студенту.

Відтворення “монологу речей чи явища” (“наркотичне сп'яніння”, “самогубство”) активізувало обидві півкулі головного мозку, уяву, потребувало відповідних теоретичних знань.

Аукціон аргументів “ЗА-ПРОТИ” висвітлював проблему з точок зору всіх учасників освітнього процесу. Цікавим, наприклад, був аукціон “*Підліток погрожував вчителю*”, в ході якого визначено провідну роль вчителя у створенні конфліктних ситуацій.

На початку тренінгу досліджуваним було запропоновано вести рефлексивний щоденник, записи у якому планувалося аналізувати на заключному етапі, висвітлити у рефлексивному есе. Зразок рефлексивного щоденника, наданий Т.Кравчиною та модифікований нами, передбачав наступні етапи розвитку рефлексивного мислення:

- *етап звіту*: запис проблемної ситуації (у нашому випадку, проблеми підліткового віку): симптоми, причини виникнення;
- *етап відповіді*: яка емоційна реакція була на цю проблему, у який спосіб було визначено причини проблеми;
- *етап відношення*: спроба знайти теоретичне обґрунтування проблеми;
- *етап міркувань*: спроба пояснити проблему на основі фактів та аналогій, занотувати труднощі та досягнення у ході вирішення проблеми;
- *етап реконструкції*, на якому записати план дій по вирішенню проблеми.

Тобто, завдяки систематичному веденню записів, студенти могли відслідковувати логічні ходи своїх міркувань над проблемою, виділяти, порівнювати, співставляти факти, акцентувати увагу на існуючих протиріччях, що, в свою чергу, сприяло формуванню правильної думки.

Наприклад, хід вирішення задачі щодо шкільного булінгу, досліджувана Марина К. зробила наступні записи після стислого опису умов задачі: *“Перша реакція на ситуацію, яка виникла - негативна, бажання звинуватити дитину в жорстокості та у якийсь спосіб покарати її. Але ж покарання підлітка, навіть менторське повчання - не самий впливовий метод (знаю з власного досвіду). Причиною такого вчинка у голові миттєво названа родина, яка не підготовила хлопця до спілкування з дитиною-інвалідом. Теоретично це підтверджено у літературі, де визначається неготовність суспільства до сприймання людей з психофізичними вадами. Також швидко знайдене пояснення - це показник стереотипності мислення: хто винний? Родина або школа. Але потрібно спробувати пошукати інші причини. Часто несприйняття дитини з особливими потребами проявляються у підлітковому віці, коли підлітки долучаються до якісно нової системи взаємин. Домінування впливу родини знижується, потреба “проявити свою крутість перед однолітками” стає домінуючим. Але, якщо врахувати, наскільки знизилася роль батьківського впливу, потрібно шукати інші причини. ЗМІ (соцмережі)? Оточення однолітків? Страх “відторгнення” групою, якщо не проявиш куражу, власної “крутизни”, неважливо у якій ситуації? Неякісний психолого-педагогічний вплив у школі? Спочатку (на базі власного досвіду), мною визначено атмосферу нетолерантності до дітей-інвалідів, яка панує у родині. Потім зрозуміла, що не зовсім впевнена у такій категоричній відповіді. Пробувала “розкласти все по поличкам”, хоча кожна з причин рясніла великою кількістю деталей, які, в свою чергу, також потребували аналізу. Тоді я сказала собі СТОП, спробувала подивитися на ситуацію збоку. Почала збір додаткової інформації щодо родини хлопця (благополучної) та зрозуміла: причиною такої поведінки стала неузгодженість цінностей та норм, сформованих саме родиною з тими, що прийняті у групі. А хлопець хотів інтегруватися у групу, яка була для нього значущою. Тому, основним вважаю роботу з групою підлітків класу комплексно з залученням підлітків до волонтерства, знайомством з*

досягненнями людей-інвалідів (зокрема, параолімпійців), запрошенням фахівців тощо.

У ході дебатів на тему *“Good job” у оцінці навчання підлітка: який вплив переважає*”, кожна з груп пробувала прояснити для себе факти, що потребують аналізу (надмірне заохочення підлітка за будь-який результат чи навпаки - ігнорування реальних результатів); усвідомити основні механізми впливу (підкріплення та покарання), синтезувати знання (особливості підліткового віку, соціальної ситуації розвитку, новоутворень, провідної діяльності), зробити висновки та оцінити можливості їх застосування, наприклад, у підвищенні мотивації до навчання.

Важливим у розвитку рефлексивного мислення було рефлексивне читання з зупинками та рефлексивний перегляд фільмів. Нами було обрано новелу В.Винниченка *“Федько Халамидник”* та американський фільм *“Перед класом, знятий на основі реальної життєвої історії хлопця з “синдромом Туррета”*.

Рефлексивне читання з зупинками передбачало діяти у відповідності з механізмом виходу в рефлексію: *“зупинка-фіксація-аналіз-рішення”*. У ході такого читання можна було задавати прості питання для уточнення, пояснення для зворотного зв'язку, діалогу (*“Якщо я правильно зрозуміла, то основна причина смерті дитини - улесливість батьків перед “хазяїном”, садизм батька? Тобто, ви мали на увазі, що казати правду, не завжди корисно? А як розуміти постійні голосіння матері про необхідність покарання сина?”*) Аналіз сумної історії про підлітка Федька сприяв розвитку рефлексивності. Хлопець Федько (*“халамидник”*) справляв враження бешкетника, який може образити будь-кого, демонструючи свою силу, спритність, винахідливість, але перше враження було оманливим. Насправді він був чесним, добрим, терплячим і здатним захистити іншого. Хибне враження, сформоване у сцені коли Федько забирає у хлопців змія - перша зупинка у читанні. Досліджувана О. зазначає: *“Новела мене приголомшила - я пожаліла, що так пізно стали*

діяти закони, які притягають батьків до відповідальності за знуцання над дитиною. Але як зрозуміти неоднозначність головного героя? Можна сказати, що його поведінка - це булінг? Так, вид у нього "гордий", "очі бігають", сам він безстрашний, хвальковатий: "провалю голову каменем", "одному змія - буде мій". Погрожує хлопцям, забирає змія. Але потім повертає ще й з додатковими мотузками. Тому не поспішаємо давати категоричну оцінку хлопцю. Може це бути потребою лідерства серед однолітків? Без сумніву. Може це бути орієнтація на якості дорослого? Може. Може це бути проявом наслідування поведінки дорослого? Так. Тільки незрозуміло якого, зважаючи на недолугий вигляд його батька. Може, автор приховав інформацію, щодо існування інших дорослих-зразків для наслідування? Але що стає основою для формування позитивного сприймання хлопця? Його чесність, креативність у розвагах, яка є дуже привабливою для однолітків. Що можна робити з таким підлітком у сучасній ситуації? Спіратися на нього як на свого основного помічника, "зірку" для однолітків мовою соціометрії".

Такий вид роботи настільки сподобався досліджуваним, що вони запропонували провести рольову гру "Година педагогічної просвіти батьків Федька Халамидника та Толіка щодо виховання дітей". Як відомо, рефлексію провокує ситуація, над якою хочеться думати, яка містить проблему, інтригує, зворушує. Саме спотворене відношення батьків обох хлопців до виховання дітей, спонукало шукати альтернативні варіанти впливу на дітей з прогнозом наслідків у майбутньому.

Навчально-рольова гра "На прийомі у психолога" дозволила уявити процедуру супроводу підлітка (його батьків, вчителів, однолітків) у таких блоках: психологічна профілактика (девіантної поведінки), психологічна просвіта (наслідків повного зневажання навчанням, виховними заходами), корекція, індивідуальне консультування щодо запобігання анорексії, вміння встановлювати міжособистісні відношення. Ці блоки представляють собою

психологічні напрямки роботи практичного психолога та дозволяють студенту спробувати свої сили у конкретних життєвих ситуаціях, розвинути, закріпити практичні навички, спробувати себе як у ролі практичного психолога, так і у ролі підлітка, який звернувся за допомогою. Змістовним наповненням ігор були умови психолого-педагогічних задач про підліткові проблеми (дивись Додаток). Значну допомогу у організації та проведенні гри надавала запрошена працюючий практичний психолог Наталя Ф. У кінці кожної гри відбувався опис почуттів, внутрішнього стану себе та інших учасників.

У кінці тренінгу всі досліджувані писали рефлексивне есе *“Чи допоміг мені тренінг у роботі з підлітковими проблемами”*, зразки якого буде подану у частині 3.2., на етапі аналізу результатів експериментальної роботи

3.2. Результати експериментальної роботи щодо розвитку рефлексивного мислення: порівняльний аналіз

У ході вибору форми роботи (професійно-орієнтований рефлексивний тренінг) ми враховували фактори, необхідні для його ефективності:

- всі досліджувані мали певну теоретичну підготовленість, знання базових дисциплін “Вікова психологія (психологія підліткового віку)”, “Вступ до спеціальності”, “Психодіагностика”;
- у практичній підготовленості студентів був мінімальний досвід вирішення психодіагностичних задач;
- наявна мотиваційна готовність підсилювала прагнення розвивати рефлексивне мислення, вирішувати психодіагностичні завдання;

– високий рівень особистісної готовності (потреба комунікації, міжособистісного зворотного зв'язку), підсилений у результаті подовженого перебування у карантині.

Зрозуміло, що перетворення на якісного суб'єкта професійної діяльності з розвинутим рефлексивним мисленням за декілька занять - складна задача навіть у групі однодумців. Основним чинником розвитку залишається внутрішня потреба. Зважаючи на специфіку юнацького віку, усвідомлюємо, що рефлексивний ракурс знаходиться на стадії становлення, особливо тому, що юнаки менш зосереджені на внутрішніх пошуках, більш залучені до процесу життя (особливо зараз). Тенденція до зосередженості на внутрішньому світі може перешкоджати осмисленню та плануванню діяльності “тут і зараз”. Увага юнаків більше прикута до безпеки, гедоністичності життя (яке вони втратили), успішної соціальної взаємодії (яка зникла у період карантину). Оптимальна психологічна готовність до розвитку рефлексивного мислення пов'язана з балансом спрямованості на процес та результат, а такий баланс як правило, досягається у дорослому віці.

Але відповідні форми інтерактивної роботи (тренінг) здатні суттєво підвищити рівень рефлексивного мислення. Тренінг активізував рефлексивне мислення у формі цілісного акта переосмислення та переживання, у формі окремих його елементів, у формі спеціальної дії у груповому обговоренні проблем, сумісному прийняттю рішення у ігровій та реальній міжособистісній взаємодії.

Відповідно, рівень рефлексивного мислення (за методикою О.Анісімової) підвищився, зріс рівень самокритичності (дивись рис.3.2.1).

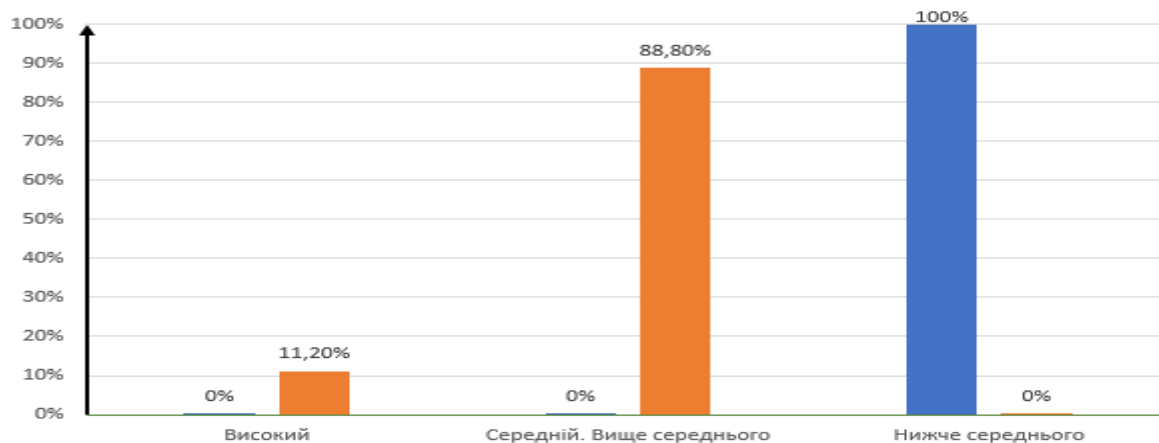


Рис. 3.2.1. Рівень рефлексивного мислення студентів до та після експерименту (за О.Анісімовим)

Зрозуміло, що мала вибірка (9 студентів) та їх низькі показники на попередньому етапі діагностики, продемонструвала явну позитивну динаміку. Адже, як зазначалося, важливу роль у таких результатах зіграла мотивована налаштованість групи. Ще шість запрошених студентів такої мотивації на серйозну роботу не мали, тому працювали несистематично, безвідповідально, тому результати їх діяльності не аналізувалися.

До експерименту, рівень рефлексивного мислення всіх 9 досліджуваних був нижче середнього (3-6 балів), після проведеної роботи 4 досліджуваних підвищили свій рівень до середнього (7-11), 4 досліджуваних отримали 12-15 балів (вище середнього), 1 - високий рівень розвитку рефлексивного мислення (17 балів).

Ганна М., продемонструвала підвищення рівня рефлексивного мислення до 17 балів, здатність до якісно-професійного вирішення задач з проблем підліткового віку (4,6 балів) мала достатню теоретичну базу знань, яку постійно поновлювала у пошуку нових нестандартних форм та методів роботи, могла розділити наявну проблему підлітка на складові (*анорексія, булімія, татуаж - це не тільки спроба "прикрасити" свій зовнішній вигляд "гідкого*

каченяти”, а їй потреба привернути увагу хлопців, від аутоагресії, результат підвищеної активності гіпоталамусу, який впливає на функціонування кіркових та підкоркових структур мозку, активний процес формування сексуальної орієнтації, результат сформованого почуття неповноцінності тощо). Досліджувана не соромилася виказувати свої думки, аналізувати їх (“перше, що спало на думку”, “я була спантеличена”, “яскраво уявила собі, яка беззахисна ця дитина перед світом жорсткої реакції на неї”, “згадала, якою катастрофою для мене-підлітка був прищ посеред лоба” тощо). Крім того, Ганна М. мала племінницю-підлітка, тому непогано розумілася на проблемах віку.

Досліджувані зазначили, що стали більш ретельно підходити до рішення не тільки професійних проблем, але й життєвих, почастишали випадки пошуку більше ніж одного рішення проблеми. Після участі у тренінгу вони стали намагатися усвідомити, чому одні рішення (особливо прийняті поспіхом, стереотипно, почуті від знайомих) неефективні, а ті, що з'явилися “зранку, який мудріше за вечір”, дозволяли “дійти до суті”, побачити такі деталі, що були поза межами уваги до цього. З'явилася потреба частіше звертатися до досвіду психологів-практиків, наукових джерел з науковим обґрунтування подібної проблеми.

Важливим новоутворенням тренінгу, що вплинув на розвиток рефлексивного мислення, стала потреба виходити за межі соціального контексту, враховувати нові чинники, які породжують проблеми підліткового віку (наприклад, неготовність до інклюзивної освіти, перебування у екстремальних ситуаціях карантину чи воєнного стану, “заробітчанське сирітство”). Для досліджуваних стало комфортніше працювати у колективі однодумців, пробувати разом шукати відповіді на питання тих, хто звернувся з запитам.

Аналіз рефлексивних есе продемонстрував: у ході вирішення проблемних задач підліткового віку, в першу чергу навчилися попередньому

та ретроспективному аналізу, які надають можливість бачити не тільки причини проблеми, а й декілька перспектив її вирішення. Теоретичні знання, які формували уявлення про “що потрібно знати, робити?” перетворилися на процедурні “як потрібно діяти?”.

“Мене багато чого навчило рефлексивне слухання: уточнення деталей, перефразування, відображення почуттів, резюмування. Завдяки рефлексивному слуханню, я отримувала необхідні дані для вирішення суттєвих проблем дитини у підлітковому віці” - зазначила Олена К.

Ірина К.: “У рольових іграх ми пробували ставити себе на місце підлітка, його батьків, вчителів. Це допомагало свідомо чи несвідомо не нав'язувати їм свою пораду, надавати готову модель поведінки, а налаштовуватися на їх “хвилю” з позицій їх переживань. Взаємодія у групі діяла ще і як взаємонавчання”.

Олександра Ш.”Отриманий результат мене здивував, раніше мені ніколи не хотілося копирсатися у проблемах, для вирішення яких є відносно готові рішення: порушив - будеш покараний. Я стала частіше задавати собі питання: “А якщо зробити так? А це не нашкодить дитині? А вчитель прислухається до такої поради?”

Марина Щ.” Заняття були адекватні характеру майбутньої професійної діяльності. Це правильно, що спочатку нас налаштували на серйозність занять, “освіжили” наші теоретичні знання, які допомагали у ході дискусій, рефлексивного читання, рольових іграх. Різноманітні психологічні ігри, спеціальні вправи на психогімнастиці, вирішення актуальних задач підлітків урізноманітнювали заняття, спонукали перенести навички на практику”.

Вероніка Б.: “Спочатку я не розуміла, навіщо потрібно писати у щоденник? Особливо зараз, коли ми всі перейшли на мову СМСок. Але після обґрунтування тренером такої форми розвитку навичок письмового

мовлення, зрозуміла: вербалізувати неусвідомлювані переживання, думки, дії - це активізувати потребу послідовно та аргументовано розмірковувати над ними, розвивати рефлексію, щоб потім перенести досвід у практику роботи”.

Євгенія Ж: “Рефлексивне мислення може бути спрямоване як на власний внутрішній світ (для дослідження власної психіки, розуміння своїх емоцій, причин поведінки), так і на внутрішній світ іншого. Саме завдяки розумінню внутрішнього світу іншого активізується емпатія, що дозволяє побудувати конструктивні відношення з іншими, а це, на мою думку, головне для психолога”.

Основним критерієм для оцінки ефективності тренінгу розвитку рефлексивного мислення для нас було практичне завдання щодо вирішення психолого-педагогічних задач досліджуваними. На констатувальному етапі виконання ними такого завдання продемонструвало:

- важкість для студента прийняти точку зору іншої людини, “одягнути її мокасини”, відсутність емпатії;
- потребу знаходити прості рішення (“провести бесіду”, “обмежити у...”, “поговорити з батьками”), які рефлексивно не співвідносяться з тим, кому вони повинні допомогти, у результаті чого вчителя, батьки, підлітки залишаються пасивними “об’єктами” впливу;
- стереотипність мислення, за допомогою якого вибиралися такі пояснення як “підліток переросте цей період”, “підліток - заручник соціальних мереж, нічого не можна зробити”, “батьки повністю відсторонилися від виховання” тощо; а також: примітивність мислення; імпульсивність, прагнення швидко отримати результат; небажання, нездатність уявити наслідки своїх рішень.

Тому середній бал за вирішення задач (по 5-бальній шкалі) був 0,9-1,2, а після експерименту – 3,1-4,2. По закінченню тренінгу студентам знову було

запропоновано 5 задач щодо вирішення таких проблем підліткового віку як порушення поведінки, відсутність мотивації до навчання, наявність проблем у спілкуванні, надмірна увага до змін зовнішності, формування міжособистісних відношень. Оцінювати якість вирішених задач, прояв компонентів рефлексивного мислення допомагали науковий керівник Наталя М., працюючий психолог Наталя Ф. Результати представлено у таблиці (дивись таблицю 3.2.1).

Таблиця 3.2.1.

Рівень вирішення професійних задач студентами-учасниками тренінгу розвитку рефлексивного мислення

Рівень вирішення професійних задач	КІЛЬКІСТЬ ДОСЛІДЖУВАНИХ (у%)			
	До експерименту:		Після експерименту:	
	Кількість досліджуваних	%	Кількість досліджуваних	%
ВИСОКИЙ (4-5 балів)	0	0	1	11,2
СЕРЕДНІЙ (3-бали)	4	22,2	7	77,7
НИЗЬКИЙ (1-2бали)	5	77,8	1	11,1
N	9	100	9	100
Показники вираженості рівня вирішення професійних задач				
Сума балів у групі	31		48	
Середні	0,9-1,02		3,1-4,2	
Дисперсія	1,1		1,6	
Ст. відхилення	1,07		1,28	

У ході оцінювання якості вирішення задач досліджуваними визначено позитивну динаміку: поява високого (11,1%), зростання середнього рівня (77,7%). Досліджувані, які продемонстрували такі результати, починали з планування, визначення послідовності дій (*спочатку я ознайомлюся з умовами життя дитини, потім зустрінуся з її оточенням, складу питальник*

для бесіди, підберу форми роботи, які полегшують взаємодію тощо). Збільшилася кількість часу, який витрачався на рефлексування, зникла імпульсивність.

Але “рефлексування уголос” продемонструвало: суджень з частковим осмисленням передумов, мотивів та перебігу мислення було трохи більше ніж суджень з повним змістовним осмисленням. Можна навести такі приклади рефлексивних суджень з частковим осмисленням “враховувала умови конкретної ситуації”, “спиралася на теоретичні знання з вікової психології”, “аналізувала умови задачі”.

У ході тренінгових занять побільшало усвідомленості: “Я в першу чергу враховувала умови навчання у підлітковому віці, наприклад, збільшення кількості вчителів з різними вимогами, незнання ними вікових особливостей підлітка...” “Я виходила з розуміння того, що причиною можуть бути деякі акцентуації характеру, з якими не потрібно боротися, їх потрібно враховувати”. Досліджувані зазначили, що допомогу у вирішенні задач їм надала спроба прогнозувати ймовірні думки всіх учасників проблемної ситуації та аналіз наслідків цих думок. Наприклад, вчитель який спровокував конфлікт з дитиною-підлітком швидше за все буде впевнений у своїй правоті (тільки тому, що він - вчитель), не допускаючи думки, що потрібно вибачитися перед хлопцем. Хоча це погіршить сприймання такого вчителя іншими.

Студентам було легше рефлексувати щодо передумов, мотивів та причин появи власних думок, аналізувати ті ситуації, пов'язані з проблемами зовнішніми (навчання, девіантна поведінка), ніж з особистісними проблемами (переживання з приводу відсутності друзів, почуття неповноцінності). Ми звертали увагу на специфіку змістовного аналізу проблеми, який наповнює психологічним змістом рефлексивні судження, розвиває здібності осмислювати структуру вирішення проблеми, здатність “роздумувати” за іншого, сприяє побудові ланцюжка закономірностей, зв'язків.

Позитивним у ході вирішення задач також вважаємо сформовану у деяких досліджуваних потребу розмірковувати над проблемою постійно, поза тренінгом, шукати ідеальний варіант вирішення, який би задовольнив всіх учасників. Так, вчитель би вибачився, не відчуваючи втрати власної гідності, підліток би навчився стримувати свої емоційні прояви, оточуючи переконалися б у толерантності, порядності вчителя. Тому для вирішення проблемної ситуації “вчитель-учень” рефлексуюча “поза межами тренінгу” Євгенія Ж. запропонувала:

– роботу з вчителем, який повинен визначити всі наслідки свого вчинку, що спровокували конфлікт, вміти знаходити позитивні якості навіть у тих учнів, які викликають у нього відразу; розумову тактику модернізації (*учні за допомогою мобільних телефонів зняли та виклали у соціальних мережах сцену «виховання»*); автономізації (*“показового покарання» адміністрацією школи такого вчителя для прикладу іншим*) тощо;

– роботу з підлітком, що повинен “стати на місце” вчителя, якого брутально образили, розказати йому про шляхи вирішення конфлікту (за Томасом-Кілменом), визначити який шлях обирає сам підліток, запропонувати розумову тактику гіперболізації (*уяви, якби всі незадоволені учні стали так реагувати на непедагогічні вчинки вчителя, а вчителі на учнів*);

– робота з класом щодо знайомства з психологічною сутністю міжособистісної взаємодії;

– підготовка медіатора для організації повторної зустрічі та обговорення конфлікту.

Після упровадження програми тренінгу відповіді досліджуваних почали відрізнятися використанням наукової термінології «різний темп фізичного дозрівання», «домінуючі типи», «соціально-психологічні аспекти», «фрустраційні реакції» тощо. У переважної більшості досліджуваних рекомендації щодо вирішення проблем не відрізнялися особливою

оригінальністю (чи новизною), але були продуманими, а головне – придатними для застосування на практиці.

Різниця у динаміці параметрів рефлексивного мислення помітна при порівнянні результатів діагностики до експерименту та після роботи на тренінгу. Для висновків щодо ефективності застосування нашого тренінгу застосовували Т-критерій Стьюдента. Так, набрана кількість балів при вирішенні задач (0,9-1,2) до експерименту підвищилася до 3,1-4,2 балів (2,163 $p < 0,01$), що свідчить про статистичну значущість отриманих результатів.

Узагальнюючи, зазначимо: у студентів, майбутніх практичних психологів є потенційна можливість розвитку такої властивості професійного мислення як рефлексивність (“вміння наповнювати свої думки психологічним змістом”).

Перехід такої можливості з потенціального стану в актуальний потребує відповідної організації освітнього процесу, який, в свою чергу, впливає на формування внутрішньої спрямованості, мотивації. Рекомендації щодо організації такого процесу визначено в психолого-методичних вказівках.

3.3. Психолого-педагогічні рекомендації практичним психологам щодо розвитку рефлексивного мислення на етапі вирішення підліткових проблем

Опрацьована науково-психологічна література, знайомство з передовим досвідом практичних психологів, експериментальна перевірка можливостей розвитку рефлексивного мислення майбутніх практичних психологів дали можливість сформулювати психолого-педагогічні рекомендації, які можна

використовувати для відповідної організації освітнього процесу. Для зручності ми розділили їх на блоки.

Блок 1. Організаційний.

1. Визначити рефлексійний потенціал працівників дошкільної, середньої, вищої освіти з метою використання його у роботі з дітьми, школярами, студентами. Саме на цьому наголошують Ю.Бабаян, К.Нор [2].

2. Сприяти експериментальним шляхом удосконаленню проблеми розвитку рефлексивного мислення у вітчизняній науці, педагогіці вищої школи.

3. Враховувати можливості курсів підвищення кваліфікації працівників освіти для актуалізації їх рефлексії, рефлексивного мислення.

4. Практикувати внесення завдань щодо розвитку рефлексивного мислення у спеціальні освітні програми.

5. Визначати у навчальних програмах “розвинуте рефлексивне мислення” як одну з основних компетенцій всіх фахівців. Практикувати розробку внутрішньо університетських навчальних програм (“курсів по вибору”) для викладання рефлексивно розвивальних курсів.

6. Створювати рефлексивне середовище з врахуванням розвивальної співтворчості, полілогічності самовизначення, суб'єктної паритетності, креативності. Формувати рефлексивно-освітнє середовище як простір життєдіяльності особистості, детермінованої рефлексивною та освітньою сферами, інтегрованою у процес соціокультурного самовизначення майбутнього фахівця

7. Збільшувати пропозицію щодо упровадження рефлексивно розвивальних видів діяльності (рефлексивний професійно-розвивальний тренінг).

Блок 2. Дидактичний.

1. Використовувати освітні технології, які підсилюють рефлексивні механізми:

- рефлексивне читання;
- рефлексивне слухання;
- рефлексивне есе;
- рефлексивний щоденник;
- рефлексивний консиліум;
- рефлексивні дебати;
- метод проектів, вирішення кейсів;
- вербалізований “внутрішній діалог” з самим собою;
- портфоліо досягнень, який формує інтелектуальні вміння, підсилює рефлексивні механізми;
- створення рефлексивного автопортрету “Я очима інших”;
- наукові картки, які дозволяють грамотно формулювати свої позиції.

На картках викладається якась ідея. Кожен учасник пробує дати наукове обґрунтування своїх позицій (*“Я не згоден, тому що... Ваша думка з приводу мене не влаштовує... У мене є аргумент проти... Порівняйте наступні поняття... Ви погоджуєтеся з цією позицією”*);

– монологи-імпровізації на креативну тему. Такі вправи будуть занурювати учасників у атмосферу рефлексивного середовища, підвищувати “рефлексивну чутливість” до партнерів.

2. Упроваджувати спеціальне навчання методам та прийомам “доказових роздумів”, які впливають на становлення самосвідомості, інтелектуальний розвиток мислення, формування наукового світогляду, підготовку до ефективної професійної діяльності.

3. Практикувати групову роботу, тому що саме за умов колективного вирішення проблем породжуються рефлексивні процеси.

4. Брати до уваги шість основних принципів, які забезпечують максимальну віддачу від рефлексії:

- *реагування* (Що важливо, на чому зосередитися, що важливо у моїй практиці);
- *запис* (у який спосіб реєструвати перебіг думок, який діагностичний інструментарій використати);
- *огляд* (що дало найкращу інформацію, які аспекти діяльності найбільш результативні, що не вийшло);
- *перегляд* (що змінити, що нового взяти з досвіду);
- *усвідомлення* (як можна реалізувати на практиці);
- *корекція, переоцінка* (наскільки успішним був новий досвід).

5. Організувати учбові заняття, тренінги з використанням методів, які дозволяють студенту бути в діяльній позиції.

6. Переорієнтовувати цілі та зміст освітнього процесу у виші з метою розвитку рефлексивного мислення. Сучасні умови зростання кількості науково-технічної інформації створюють значний обсяг знань, які актуальні нетривалий проміжок часу. Рефлексивні здібності, мислення забезпечують потребу у постійному самовдосконаленні, реальній оцінці результатів своєї діяльності, прогнозування її наслідків. Але аналіз діяльності, оцінка її результатів може бути недостатньо адекватною з причин наявності невеликого життєвого досвіду. Підвищення адекватності рефлексивної оцінки професійного існування покращує цю діяльність.

Блок 3. Діагностичний.

1. Удосконалювати методологічний інструментарій щодо оцінки рефлексивного мислення, враховуючи те, що деякі методики діагностики емпіричні, фрагментарні, з нечіткими теоретичними критеріями, мало апробовані, громіздкі, непрозорі, відображають лише деякі аспекти рівня

рефлексивності, рефлексивного мислення, шкали можуть суперечити одна одній. Враховувати, що мета методики повинна відповідати меті аналізу.

2. Продуктивно та системно використовувати систему методик інтегративного та спеціального характеру, успішно апробованих практично та якісно обґрунтованих теоретично.

3. Проводити подальші дослідження та систематизацію психологічних механізмів як внутрішніх ресурсів, що актуалізують рефлексивне мислення.

4. Практикувати розробку питальників, шкал для отримання ефективного зворотнього зв'язку. Визначати ступінь знань та вмінь, які можна перенести на інші умови, ступінь збереженості змін, отриманих на тренінгу у часі, релевантність вправ, компетентність тренера, корисність, комфортність, відповідність очікуванням, можливості застосування. Наприклад, оцінити (на шкалі 0-3) рівень вмінь рефлексивного мислення до планування етапів діяльності, прогнозування результатів, самоконтролю, самостереження.

5. Поширювати практику проведення у вищі конкурсів та олімпіад, які дадуть можливість виявити рівень розвитку рефлексивного мислення студентів.

6. Узагальнювати психологічні механізми та закономірності розвитку рефлексивного мислення, виробляти конкретні рекомендації (практичні та методичні) для всіх типів закладів освіти.

Блок 4. Розвивальний.

1. Формувати мотиваційну готовність до розвитку рефлексивного мислення, осмислення проблематики власної майбутньої професійної діяльності, “заглиблення” у контекст реальних педагогічних проблем, моделювання та проектування діяльності, візуалізації себе у процесі діяльності, самоаналізу та аналізу педагогічних проблем, налагодження ефективного зворотнього зв'язку. Підвищувати мотивацію за рахунок творчого актуального наповнення завдань.

2. Запроваджувати рефлексивні компоненти під час практичної роботи, тренінгу (врахування емоційного стану учасників, аналіз причин, подій, що відбуваються під час занять, вміння зробити висновки за результатами занять тощо).

3. Для того, щоб рефлексивність мислення сформувалася як постійне явище, а не лише як ситуативний прояв, формування має відбуватися при перегляді та зміні цілей навчання майбутніх фахівців: пріоритетними повинні стати розвиток рефлексуючої особистості та мислення з формуванням відповідних знань, умінь та навичок. Цей підхід до навчання визнано у світовій психології та педагогіці найбільш перспективним. Навчальні програми, які мають такі цілі, враховують соціальний запит суспільства та дають можливість майбутнім фахівцям швидко та пластично реагувати на зміни у оточуючому світі.

4. Акцентувати увагу при підготовці психологів (та фахівців інших спеціальностей) не на нормативно-методичних підходах, а на практичних, які передбачають систематичне включення майбутніх психологів у відповідні ситуації та активізуючи середовище у виші з метою формування практичних навичок.

5. Врахувати індивідуально-психологічні особливості учасників з метою запобігання недостатньої репрезентативності психологічних прийомів та методів розвитку рефлексивного мислення; удосконалення комунікативної компетентності, застосування «прихованих» методів формування внутрішньої мотивації.

6. Будувати зміст навчання (особливо практично-семінарських занять) на задачах «відкритого» типу, які не мають єдиного та кінцевого рішення, формування критичного ставлення до інформації.

7. Дотримуватися умов систематичності та частоти при формуванні рефлексивного мислення.

8. Практикувати рефлексивний аналіз проблеми у такому порядку:

- *збір інформації* (щоденники, журнали для роздумів), запис події та думок, який забезпечує систематичний, поглиблений розгорнутий аналіз найбільш суб'єктивно та об'єктивно значущих аспектів освітньої взаємодії. Враховувати позиції та оцінки інших людей, запобігати фрагментарності, поверхневості;

- *психологічні інвентаризації практик*, які дозволяють оцінити та обміркувати свої підходи до вирішення проблеми особливо при недостатності власного досвіду, переваги досвіду інших;

- *психологічне портфоліо*: який містить зразки того, що досягнуто, оцінки оточення, результати власних досліджень, зворотнього зв'язку;

- *експерта оцінка з залученням фахівців з великим досвідом*. Співробітництво збільшує вірогідність покращення рефлексивності, впевненість у своєму професійному досвіді.

9. Формувати вміння займати рефлексуючу позицію, знаходити причини утруднень, вміння звертатися до власного досвіду, а не тільки до зовнішнього джерела знань. Засвоювати навички, які дозволяють виявити недоліки, розвивати мислення здатне побудувати логічні ланцюжки, навички діагностики, постановки задач та їх поетапного рішення.

10. У процесі формування рефлексії, рефлексивності враховувати особливості рефлексії, її різновиди:

- *індивідуальна та групова* (як проміжна форма розвитку рефлексії);
- *синхронна, ситуативна* (усвідомлення ситуації, забезпечення активності, самоаналіз для координації та контролю діяльності у відповідності до ситуації, що склалася, зміна поведінки); *ретроспективна* (аналіз подій, що відбулися, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, пошук, аналіз помилок), *прогностична* (аналіз можливостей для подальшого розвитку, планування, прогнозування). Синхронна або включена у дію рефлексія

актуалізується у процедурах, заснованих на механізмі децентрації, виходу у сторонню позицію по відношенню до події, що відбувається “тут та зараз”;

– *особистісна* (афективна, когнітивна, регулятивна, соціальна).

11. Не нав'язували студентам рішення як модель поведінки. Рефлексивний досвід студента дозволяє самотужки знайти рішення у проблемній ситуації з опорою на власні ресурси.

Високий рівень соціальної відповідальності професії практичного психолога потребує розвитку в першу чергу рефлексивного мислення, комунікативних здібностей, які виступають домінуючим системоформувальним компонентом його професійної діяльності, разом з емоційною стійкістю, розумінням почуттів та намірів іншого, вмінь аналізувати поведінку іншого, здатності утримуватися від категоричних суджень при оцінці інших.

У зв'язку з цим, ми припустили, що теоретично обґрунтована та методично коректно розроблена програма тренінгу може слугувати ефективним засобом у розвитку рефлексивного мислення студентів-психологів, у чому переконалися на формувальному етапі дослідження.

Висновки до розділу 3

1. На формувальному етапі дослідження було вибрано таку форму роботи як професійно орієнтований рефлексивний тренінг. Він вважається природньою фазою переходу студента на стадію оволодіння спеціальністю, на якій він усвідомлює внутрішній потенціал професійного зростання. Такий вид тренінгу уможлиблює зробити складні професійні задачі (наприклад, рефлексивність у вирішенні проблем підліткового віку) доступними, адаптує учасників до потенційного робочого середовища, підвищує ефективність

майбутньої професійної діяльності. У основі розробки тренінгу - принципи цілісності, конструктивності, врахування вікових особливостей (студентство, підлітковий вік).

2. Тренінг мав три етапи: формувально-активізуючий, тренувально-розвивальний, узагальнююче-прогностичний. Для кожного етапу була сформульована мета, визначено очікувані результати.

3. Основні види роботи у ході тренінгу: мікронавчання (міні лекції); навчально-рольові, рефлексивні ігри з залученням працюючих психологів; рефлексивне читання, аналіз художніх фільмів; дебати; ведення рефлексивного щоденника; психогімнастика, рефлексивне есе.

4. Тренінгова діяльність відбувалася протягом 7 занять. Кожна зустріч - до 2,5-3 годин. Заняття відбувалися у очному режимі.

5. За результатами діагностики на констатувальному етапі була сформована експериментальна група у кількості 15 осіб (дівчата, студентки III року очної та заочної форм навчання). Активно працювали 9 досліджуваних. Показники попередньої діагностики досліджуваних (за методиками М.Фетіскіна, О.Анісімової, А. Карпова, Л.Бережної): низький (0-2 бали) рівень прояву компонентів рефлексивного мислення (аналітичності, критичності, усвідомленості); рівень рефлексивності, як здатності поставити себе на місце іншої людини - менше 4 балів, рефлексія минулого досвіду відсутня. Мотивація до саморозвитку виражена слабо.

6. Для розвитку рефлексивного мислення було запропоновано декілька технік, зокрема для ведення щоденника проходження наступних етапів: *етап звіту*: запис проблемної ситуації (у нашому випадку, проблеми підліткового віку): симптоми, причини виникнення; *етап відповіді*: яка емоційна реакція була на цю проблему, у який спосіб було визначено причини проблеми; *етап відношення*: спроба знайти теоретичне обґрунтування проблеми; *етап міркувань*: спроба пояснити проблему на основі фактів та аналогій, занотувати

труднощі та досягнення у ході вирішення проблеми; *етап реконструкції*, на якому записати план дій по вирішенню проблеми.

7. Після роботи на тренінгу зафіксовано позитивну динаміку у рівні розвитку рефлексивного мислення. До експерименту, рівень рефлексивного мислення всіх 9 досліджуваних був нижче середнього (3-6 балів), після проведеної роботи 4 досліджуваних підвищили свій рівень до середнього (7-11), 4 досліджуваних отримали 12-15 балів (вище середнього), 1 - високий рівень розвитку рефлексивного мислення (17 балів).

8. Особливо важливим було підвищення рівня рефлексивного мислення у ході вирішення професійних задач (проблем підліткового віку). Середній бал за вирішення задач (по 5-бальній шкалі) був 0,9-1,2, а після експерименту – 3,1-4,2. У ході оцінювання якості вирішення задач досліджуваними визначено позитивну динаміку: поява високого (11,1%), зростання середнього рівня (77,7%).

9. Для висновків щодо ефективності застосування нашого тренінгу застосовували Т-критерій Стьюдента. Так, набрана кількість балів при вирішенні задач (0,9-1,2) до експерименту підвищилася до 3,1-4,2 балів ($2,163$ $p < 0,01$), що свідчить про статистичну значущість отриманих результатів.

10. За результатами проведеної експериментальної роботи розроблено рекомендації щодо розвитку рефлексивного мислення, представлені у дидактичному, розвивальному, діагностичному, організаційному блоках.

ВИСНОВКИ

1. На основі узагальнюючого теоретичного аналізу наукових джерел визначено ступінь розробленості у психолого-педагогічній літературі теми рефлексії, рефлексивності, рефлексивного мислення, можливостей їх розвитку у процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Тема рефлексії, рефлексивності, рефлексивного мислення, як фундаментальної здібності свідомої істоти бути у відношенні до власної свідомості, мислення, умовам та засобам життєдіяльності (за С.Рубінштейном) досить розроблена у науковій літературі як зарубіжними (К.Дункер, Е.Шпранглер, Д.Дьюї), так і вітчизняними (Г.Балл, Л.Долинська, С.Максименко, Н.Токарева, Н.Дметерко) дослідниками. Визначено співвідношення понять “рефлексія” (особистісне переосмислення себе, свої діяльності, що сприяє самоорганізації) та “рефлексивне мислення” (риса власне теоретичного мислення, здатність виділяти, аналізувати, співвідносити з предметною ситуацією власні дії), їх подібність.

Всі існуючі підходи до розуміння феномену рефлексивного мислення рефлексивності умовно розподіляють на три групи: рефлексивність як феномен мислительної діяльності особистості; рефлексивність як якісне специфічне утворення у структурі особистості; як конструювання внутрішнього світу партнера по взаємодії.

Науковці досліджують та аналізують різні види рефлексії: особистісну, перспективну, ретроспективну, професійну. Надзвичайно важливий розвиток рефлексивного мислення, рефлексії як основного компоненту мислення професійного для практичного психолога. У віці студентства схильність до самостереження, самоаналізу (як основи рефлексії) набуває найвищого розвитку, дозволяє формувати нові професійно важливі якості.

Рефлексивне мислення практичного психолога допомагає у роботі з такими проблемами підліткового віку як: складності у спілкуванні; девіантна поведінка; прояв акцентуацій характеру; «заробітчанське сирітство»; зниження (зникнення) учбової мотивації у результаті подовженого дистанційного навчання; ігроманія; проблеми емоційної сфери, поява страхів, тривожності, стресів у результаті військового стану у країні.

2. Діагностовано (на констатувальному етапі з грудня 2022 по травень 2023 року) рівень розвитку рефлексивного мислення, рефлексивності майбутніх практичних психологів, стан готовності до роботи з підлітковими проблемами. Вибірка - 45 студентів очного та заочного навчання на психолого-педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету та Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка з м.Кропивницький (39 дівчат, 6 хлопців). Вік - 19-22 роки.

Використано такі методи та методики дослідження: спостереження самоспостереження, напівструктуроване інтерв'ю (вільна бесіда). Для дослідження рівня розвитку рефлексивного мислення, рефлексивності: «Методика визначення рівня рефлексивності А.Карпова, В.Пономарьова»; «Методика самооцінки онтогенетичної рефлексії М.Фетіскіна» призначена для діагностики особистістю минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності; «Тестова методика визначення рівня рефлексивного мислення О.Анісімової (модифікована нами)». За допомогою методики Л.Бережної "Рефлексія на саморозвиток" діагностовано прагнення майбутніх психологів до самоудосконалення у професійній діяльності. Разом з науковим керівником Макаренко Н.М. розроблено завдання для перевірки рівня рефлексивного мислення, психологічної компетенції у вирішенні проблем підліткового віку.

Отримані наступні результати: високий та середній рівень розвитку рефлексивного мислення (за О.Анісімовою) продемонстрували тільки 21,9% досліджуваних. За М.Фетіскіним 38,0% досліджуваних мають дуже низький

рівень рефлексивності; 50,1% досліджуваних - незадовільний рівень рефлексивності; 11,9% отримали показник рефлексуючої людини. Методика визначення рівня рефлексивності А.Карпова дала такі дані: 13,0% досліджуваних продемонстрували високий рівень рефлексивності. Значний показник (31,2%) низького рівня рефлексивності.

Результати методики щодо діагностики потреби у самовдосконаленні Л.Бережної порівняли з наявним рівнем розвитку рефлексивного мислення та висунули припущення, що низький рівень розвитку рефлексивного мислення (у 31,2%) не формує прагнення до самовдосконалення (у 39,1%).

Для перевірки припущення проведено кореляційний аналіз. Можемо констатувати, що результати кореляційного аналізу показали наявність зв'язку між рівнем рефлексії майбутніх практичних психологів та рівнем їх рефлексією на саморозвиток, що є невід'ємною складовою представника професії «психолог».

Рішення професійних задач щодо вирішення підліткових проблем продемонструвало імпульсивність, примітивність, низький рівень науковості, збіднілість професійної лексики у більшості досліджуваних.

Кількісний та якісний аналіз результатів діагностики на констатувальному етапі дослідження дав можливість зробити висновок: рівень розвитку рефлексивного мислення у майбутніх практичних психологів - незадовільний. Це заважає аналізу суттєвих (зокрема, підліткових) проблем, не активізує наполегливість, прагнення встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, заглиблюватися у проблему. Також спостерігалася низька активність у рефлексії, відсутність прагнення до змін поведінки при невизначеності рішення, здатності працювати з іншими фахівцями.

3. Розроблено та експериментально перевірено за допомогою методів активного психологічного навчання (професійно-орієнтований рефлексивний тренінг) засоби розвитку рефлексивного мислення практичних психологів. Для забезпечення умов розвитку рефлексивного мислення створено умови упровадження інноваційного досвіду у відповідному, наближеному до

реального середовища, у якому можливе розширення стратегій рефлексування у процесі рішення нестандартних задач, навчання аналізу психолого-педагогічних ситуацій, включення різноманітних психологічних методів комплексного формування професійної самосвідомості. Спеціально організована практична діяльність передбачала стимуляцію мислительних процесів як внутрішніх ресурсів розвитку рефлексивності.

Тренінг мав три етапи: формувально-активізуючий, тренувально-розвивальний, узагальнююче-прогностичний. Для кожного етапу була сформульована мета, визначено очікувані результати. Основні види роботи у ході тренінгу: мікронавчання (міні лекції); навчально-рольові, рефлексивні ігри з залученням працюючих психологів; рефлексивне читання, аналіз художніх фільмів; дебати; ведення рефлексивного щоденника; психогімнастика, рефлексивне есе.

Після роботи на тренінгу зафіксовано позитивну динаміку у рівні розвитку рефлексивного мислення. До експерименту, рівень рефлексивного мислення всіх 9 досліджуваних був нижче середнього (3-6 балів), після проведеної роботи 4 досліджуваних підвищили свій рівень до середнього (7-11), досліджуваних отримали 12-15 балів (вище середнього), 1 - високий рівень розвитку рефлексивного мислення (17 балів).

Особливо важливим було підвищення рівня рефлексивного мислення у ході вирішення професійних задач (проблем підліткового віку). Середній бал за вирішення задач (по 5-бальній шкалі) був 0,9-1,2, а після експерименту - 3,1-4,2. У ході оцінювання якості вирішення задач досліджуваними визначено позитивну динаміку: поява високого (11,1%), зростання середнього рівня (77,7%).

Для висновків щодо ефективності застосування нашого тренінгу застосовували Т-критерій Стьюдента. Так, набрана кількість балів при вирішенні задач (0,9-1,2) до експерименту підвищилася до 3,1-4,2 балів ($2,163$ $p < 0,01$), що свідчить про статистичну значущість отриманих результатів.

4. За результатами проведеної експериментальної роботи розроблено рекомендації щодо розвитку рефлексивного мислення, представлені у дидактичному, розвивальному, діагностичному, організаційному блоках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. М.Алексеев. Проектування та рефлексивне мислення. “Розвиток особистості”. Харків, 2020. URL: <https://studies.in.ua/ekzamen-pedagogika/1408-proces-rozvitku-osobistost.html> (дата звернення 01.02.2023)
2. Бабаян Ю. О., Нор К.Ф. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / За наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського. 2014. С. 22-26.
3. Борисенко Є.О. Рефлексія як засіб об’єктивного опанування дійсності. Грані. 2019. 2(64).С.33-37
4. Борисенкова К.С. Особливості рефлексивності як професійно значущої якості здобувачів освіти за спеціальністю "Психологія": кваліфікаційна робота; спец.: 053 - Психологія / Суми: СумДУ. 2020.
5. Бондар Л., Ісхакова Н. Рефлексія як основний компонент навчальної діяльності студентів. Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія: збірник наукових праць. 2015. №1(6). С.39-43
6. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця :ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016.340с.
7. Белкіна В., Ревякіна В. Вікова динаміка розвитку рефлексії на різних етапах педагогічної професіоналізації. Київ, 2018. URL: <http://www.nbuv.gov.ua> (дата звернення 10.06.2023)
8. Бех І. Д.Духовні цінності як надбання особистості. Рідна школа. 2012. №1-2 (985-986).С.9012
9. Бізяєв А.А. Рефлексивні процеси у свідомій діяльності вчителя.: автореферат дис..канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2015. URL: <http://www.nbuv.gov.ua> (дата звернення 10.08.2023)

10. Боярин Л.В. Особливості соціально-психологічної роботи з підлітками з соціально дезадаптованою поведінкою із дистантних сімей та дистантною сім'єю загалом. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Луганськ : Вид-во СХУ ім. В. Даля. 2014. № 3(35). С. 86 – 91.
11. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в студентські роки: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.10.00.01. Київ, 1998.
12. Волянук Н. Рефлексивність як детермінанта суб'єктності тренера-викладача. Соціальна психологія. 2005. №2 (10). С.114-127
13. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія. Вінниця :ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 391с.
14. Григорович М.В. Особистісна рефлексія як чинник розвитку особистості підлітка. *Молодий вчений*. 2011. №2(6). С.92-94
15. Гапоненко Л.О. Модель розвитку рефлексивного спілкування студентів-психологів та критерії її виміру. Кривий Ріг, 2011. URL: photoelectronics.opu.edu.ua (дата звернення 14.10.2023)
16. Галян І.М. Рівень рефлексивної активності майбутніх педагогів як показник повноти їх смислового аналізу. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.Костюка. Випуск 32. Кам'янець-Подільський. 2016. С.78-88.
17. Гриньків А.П. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. Суми, 2017. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/5345> (дата звернення 12.08.2023).
18. Гура Т.Є. Освітні дискурси практики рефлексивного мислення. Запоріжжя, 2016.
19. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/19187> (дата звернення 12.08.2023).

20. Гуткина Н.И. Разделение рефлексии на виды при экспериментальном изучении. Сборник тезисов докладов и сообщений к научно-методической конференции. НГУ, 1986.С.49-50
21. Гурняк Л.В.Робота психолога з підлітками у період підліткової кризи. Київ, 2020. URL:<https://hm-rmk.ucoz.ru> > [pedideja_gurnjak_l.v..pdf](#) (дата звернення 12.08.2023).
22. Дідковський С. В. Поняття про рефлексію як механізм розвитку когнітивних схем. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2018. Том VII. Екологічна психологія. Випуск 35. С. 55 – 64.
23. Дмитерко Н.В. До питання про становлення професійного мислення психолога-практика. Актуальні проблеми психології. Том I.: Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія: 36. наукових праць Інституту психології ім. ГС. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. К.: Міленіум. 2014. Вип.13. 166 с.
24. Дмитерко Н. Рефлексивне мислення в контексті теоретичного та емпіричного пізнання психічної реальності. Психологія і суспільство, 2018. №5. URL:pis.tneu.edu.ua (дата звернення 10.07.2023).
25. Дмитерко Н. Бар'єри рефлексивного мислення та їх нівелювання засобами глибинної психокорекції. Проблеми сучасної психології. 2019. № (30). URL:<https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-30.%p> (дата звернення 10.10.2023).
26. Дьюї Д. Освіта та школа. Моє педагогічне кредо (пер. Е.Н.Гусинський, Ю.І.Турчанінова). Завуч. 2003. №8. С.47–57.
27. Дегтярь А. Рефлексія як психолого-педагогічний феномен. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. Випуск XXII / за загальною редакцією В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2014. С. 93– 96

28. Золотова Г.Д. Системний підхід до профілактики адиктивної поведінки дітей. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 5 (288), Ч. I. 2014. С.163–178.
29. Зязюн І. А. Рефлексія людини в гуманітарній філософії. Світло.1998. № 1. С. 6–9
30. Заїка Є., Зимовін О. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія*. 2014. №2.С.90-95.
31. Зимовін О.І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.Костюка. Випуск 32. Кам'янець-Подільський. 2016. С.138-151.
32. Євтух М.Б., Пінковська Е. А., Черкашина Т. В. Методики особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності на засадах самопізнання : навч.-метод. посібник : для педагогічних працівників. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2015. 400 с.
33. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. Аверс-Пресс, 2012. 154 с.
34. Особистісно орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П.В.Лушин, Н.Ю.Воляннюк, О.В.Брюховецька, Я.Л.Катюк та ін.; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2015. С. 127-152.
35. Клочек Л.В. Дослідження ціннісної рефлексії. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.Костюка. Випуск 40. Кам'янець-Подільський. 2018. С.163-173.
36. Каяшева О.І. Ретроспективна, ситуативна, проспективна рефлексія у досягненнях професійної успішності студентів-психологів. Київ, 2021. С.252-258. URL: <http://www.nbuu.gov.ua> (дата звернення 1.08.2023)
37. Кон І.С. Соціологічна психологія. Харків, 1999. 560с.

38. Кучмезов Р.А., Местоева Е.А. Поняття рефлексивного навчання студентів та його особливості. Львів, 2015. URL: <https://osvitaua.com/2015/02/15775> (дата звернення 23.07.2023)
39. Кравчина Т. Рефлексивна позиція педагога: методи і прийоми рефлексії педагогічної діяльності. Освіта. Інноватика. Практика. 2022. Том 10, №7. С.39-43
40. Кучеренко Є.В. Розвиток професійного самовизначення у майбутніх психологів: інтеграційно-діяльнісний підхід. Вісн. післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О.Л. Онуфрієва * [та ін.]. Вип. 1 [14], ч. 2 : Психологія / голов. ред. В. В. Олійник. 2018. С. 208—216.
41. Лім К. Е. Розвиток рефлексивного мислення учнів старших класів засобами художнього тексту. Херсон : ХДУ, 2020. 54 с.
42. Лаптева О.И. Рефлексивне мислення педагогів: навч. метод. посібник Херсон : ОЛДПЛЮС, 2003. 117 с.
43. Мельничук І. Становлення рефлексії у процесі організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Наукові записки. Випуск 41. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 2020. С. 102–106.
44. Маскалева Л.А. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексивності майбутніх психологів: дисертація 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія / Київ , 2019.
45. Мирошник О.Г. Концепція педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. Психологія і особистість : збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. 2016. № 2 (10) Ч. 1 189с.
46. Максименко С.Д. Експериментальна психологія. Розділ 1.8. Принципи експериментального дослідження психіки. Київ, 2014. 312с.
47. Макаренко Н.М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів: дисертація на здобуття наукового

- ступеня канд.. псих. наук. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Київ, 2008. 243с
48. Міхеєв К.І. Психологічна робота з важкими підлітками. Харків, 2017. URL: <https://e-journals.npu.edu.ua › article › download> (дата звернення 02.09.2023)
 49. Найдьонов М.І. Проблема суб'єкта в рефлексивній психології. Людина. Суб'єкт.Вчинок. : філософсько-психологічні студії. Київ : Либідь, 2006. С197-230.
 50. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 28. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 354-364.
 51. Носко Л. А. Рефлексивне освітнє середовище як засіб професійного становлення майбутніх психологів // Науковий журнал «Молодий вчений». 2016. №7 (34) липень. С. 377-380.
 52. Носко Л. А. Експериментальна програма розвитку рефлексивності майбутнього психолога // *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Issue: 2 (14) co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications– Hamilton, ON, 2016. p. 27-43.
 53. Орлова И.В.. Тренинг професіонального самопознання. Теорія, діагностика и практика педагогической рефлексии. Речь, 2016. 128с.
 54. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку: монографія. Чернівці: Технодрук, 2010. 486с.
 55. Психолого-педагогічний супровід дітей трудових мігрантів: навчально-методичний посібник у 2-ох частинах / [М.І. Миколайчук, Ю.Я. Мединська, Л.В. Підлипна, С. Христофора М. Буштин, В.С. Липська, Л.П. Кріцак, Л.М. Ковальчук та ін.]; за заг. ред. С.С. Стельмах. Львів : Свічадо, 2014. 452 с.

56. Петровский А.В. Состоятельность и рефлексия. Модель четырех ресурсов. Психология. Журнал высшей школы экономики. 2008. Т.5.№1.С.77-100.
57. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: монографія. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 295 с.
58. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. К.: Руна, 2001. 320 с.
59. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Харьков: Основа, 1969. 658 с.
60. Психологія людини: свідомість і реальність. Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2018 року, Ніжин). За редакцією доктора психологічних наук, професора М.В.Папучі. Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.
61. Палько Т.В. Особливості регулятивно-процесуальної складової розвитку рефлексії вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І.Огієнка, Інститут психології імені Г.Костюка. Випуск 27. Кам'янець-Подільський. 2017. С.394-409.
62. Романова М.В. Професійна рефлексія студентів-психологів. Сучасні проблеми науки та освіти. 2012. №2. С.381.
63. Резван О.О. Етапи формування професійної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ: зб. наук. пр. «Педагогіка та психологія». Харків, 2016. Вип.54. С. 204—211.
64. Синишина В.М. Педагогічні умови розвитку рефлексії у майбутніх практичних психологів. Науковий вісник Мукачівського державного університету : Серія «Педагогіка та психологія». 2021. Випуск 2 (10). с. 244 – 247.
65. Савчук З. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутнього психолога в аспекті його професіоналізації. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 5. С. 175–184.
66. Словник Л.Виготського /за ред.О.Леонтєва. Наукова думка, 2010. С.76.

67. Семенов І.Н., Степанов С.Ю. Рефлексія в організації творчого мислення та саморозвитку особистості. Київ, 2021. URL:<http://www.nbuiv.gov.ua> (дата звернення 30.06.2023).
68. Сорокіна О. Вплив рефлексії на професійне становлення студентів-психологів. Науковий вісник Миколаївського національного університету ім.В.Сухомлинського. 2018. Психологічні науки. №2 (18).
69. Токарева Н.М. Розвиток рефлексивного мислення як передумова особистісного становлення підлітка. Київ, 2019. URL: <http://appspsychology.org.ua> > data > jrn (дата звернення 12.12.2022).
70. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг: Інтерсервіс. 2014.312с.
71. Топало О.М. Психокорекція ціннісно-сислової сфери підлітків Харків, 2021. URL: <https://archer.chnu.edu.ua> > educ_2022_064 (дата звернення 15.06.2023)
72. Топольська Е. Особливості рефлексивного мислення студентів вищих культур та мистецтва. Київ, 2020. URL:<http://www.nbuiv.gov.ua> (дата звернення 15.06.2023)
73. Чаплак Я.В., Чуйко Г.В. Рефлексія як метакогнітивний феномен Психології. Psychological journal. 2021. V7 . Issue 9(53).35-47
74. Черкашина Т. В. Методика реалізації функції «Рефлексія та професійний саморозвиток» професійного стандарту педагогічних працівників: навчально-методичний посібник для післядипломної освіти педагогічних працівників. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2020. 144 с.
75. Яценко Т.С., О.В.Глузман, О.М.Усатенко. Методологія професійної підготовки практичного психолога. Дніпропетровськ : Інновація, 2014.
76. Atkins S., Murphy K. Reflective practice. Nursing Standard. 1994. №8 (39). P. 49-56.
77. P.Dorner. Seif-reflection and problemsolving. *Human and artificial intelligence*. Berlin. 1978. P.101-107.

78. Grant T.C. Preparing for reflective teaching. Boston, 2014. P. 85.
79. Grant, A., Franklin, J., & Langford, P. The Self-Reflection and Insight Scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*. 2002. 30(8), P.821-836.
80. Schon D. The reflective practitioner: How professionals think in action. New: York : Basic Books, 1983. 284 p.
81. Kirby P., Teddlie C. Development of the reflective teaching instrument. *Journal of research & development in Education*. 2019. V.22. №4. P. 45-50.
82. Lipman M. Thinking in education. Cambridge: Cambridge university press, 1991. 188 p.
83. Van Manen M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Tnguiru*. 1977. № 6. P. 25.
84. Wildman J.J., Niles j. Reflective Teachers: Jensions between Abstractions & Realities. *Journal of Teacher Education*. 1997. V.7. P.18.
85. Zeichner K. Liston D. Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching & Teacher education*. 1985. V.1. P.36.

Сертифікат учасника міжнародної конференції



Методика визначення рівня рефлексивного мислення О.С. АНІСІМОВА

Призначення методики: методика призначена для вимірювання рівня рефлексивності.

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – завжди; 2 – часто; 3 – по мірі необхідності; 4 – іноді; 5 – ніколи. Варіант буквеної відповіді на 4 питання обведіть кружечком. Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

1. Як часто Ви вдаєтесь до аналізу ходу вирішення професійної задачі, якщо Ви її уже вирішили?
2. Як часто Ви переходите від рішення до аналізу ходу рішення професійної задачі, якщо вона надто складна?
3. Як часто Ви шукаєте причину утруднень у способі мисленнєвої діяльності, аналізуючи хід вирішення професійної задачі?
4. Як Ви учините, якщо потерпите невдачу в аналізі ходу вирішення задачі? А) Займіться вирішенням іншої задачі. Б) Будете продовжувати спроби її вирішити. В) Будете шукати «темні місця» и «прояснювати» їх для себе, звертаючись до словників, навчальних посібників тощо. Г) Залучите до аналізу інших. Д) Впливатимете на створення групової спрямованості на пошук причин утруднень.

Додаток в особистий опитувальник на визначення рівня сформованості рефлексії О.Е. Рукавішнікової (модифікована нами відповідно до завдань дослідження)

Призначення методики: методика призначена для визначення рівня розвитку рефлексії.

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на питання опитувальника. В бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, знак, що відповідає варіанту Вашої відповіді: + – так; - – ні. Не задумуйтесь довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей у цьому випадку бути не може».

Текст опитувальника:

1. Чи були у Вас випадки, коли аналіз вашого вчинка приміряв Вас з вашими близькими?
2. Чи змінились Ваші моральні цінності після того, як Ви, проаналізувавши свої недоліки, вирішили змінити їх?
3. Чи часто Ви аналізуєте свою поведінку у конфліктних ситуаціях?
4. Чи часто буває так, що ваша поведінка у конфліктній ситуації залежить від вашого емоційного стану?

5. Чи ставите Ви себе в уяві на місце незнайомої Вам невезучої людини?
6. Чи аналізуєте Ви причини своїх невдач?
7. Чи вдаєтесь Ви до аналізу своєї поведінки, якщо у Вас довгий час не виникало проблемних ситуацій?
8. Як Ви вважаєте, це пов'язане з особистою потребою розібратися в собі?
9. Чи аналізуєте Ви свою поведінку, щоб порівняти себе з іншими?
10. Чи були у Вас випадки, коли аналіз ситуації приводив до зміни рішень, прийнятих Вами раніше, зміни вашої точки зору чи переоцінки самого себе?
11. Чи часто Ви усвідомлюєте причини власних учинків?
12. Чи часто Ви аналізуєте поведінку оточуючих вас людей, уникаючи аналізувати свою?
13. Чи намагаєтесь Ви виявити для себе причини своєї поведінки?
14. Чи вважаєте Ви однозначним і безумовним для себе думку людини, авторитетної у проблемі, що вас цікавить?
15. Чи намагаєтесь Ви аналізувати думки авторитетних людей?
16. Чи піддаєте Ви критичному аналізу позицію авторитетної людини, групи людей?
17. Чи протиставляєте Ви думці авторитетної людини свої добре обдумані аргументи «проти»?
18. Чи співпадає, як правило, ваша точка зору на якусь проблему з думкою авторитетної у цій області людини?
19. Чи намагаєтесь Ви знайти причину якихось невіршених життєвих протиріч, що відносяться до вас?
20. Чи буває так, що людські цінності, прийняті у суспільстві, Ви піддаєте критичному аналізу?
21. Чи часто суспільна думка здатна диктувати вам певний спосіб думок?
22. Чи вважаєте Ви, що вміння аналізувати свою поведінку завжди приводить до прийняття єдино вірного рішення?
23. Чи намагаєтесь Ви аналізувати свою чи чужу поведінку, якщо розумієте, що це може призвести до виникнення негативних емоцій, неприйнятних для вас?
24. Чи задумуєтесь Ви про поведінку сторонніх вам людей, порівнюючи їх з собою?
25. Чи пробуєте Ви зайняти позицію сторонньої вам людини у конфліктній ситуації, намагаючись співставити її з власною?
26. Чи вели Ви колись щоденники, намагаючись записувати свої думки, переживання?
27. Аналізуючи свої невдачі, чи схиляєтесь Ви до оцінки своєї поведінки?
28. Чи часто, аналізуючи свої невдачі, Ви більшою мірою висновуєте, що винні негаразди у суспільному житті?
29. Чи наявна в аналізі вашої поведінки більшою мірою чітка словесна логіка?
30. Чи часто буває так, що, проаналізувавши свою поведінку, Ви змінюєте свій стиль спілкування з людьми?

ДОДАТОК В

1. У 7-ий клас (у ході реалізації інклюзивної освіти) прибув хлопець з ДЦП, який пересувався на колясці. Під час відвідування ним вбиральні, його однокласники зняли цю процедуру на мобільний та повідомили, що викладуть це у соціальних мережах. Особливо ініціативним був Максим П., який не тільки знімав відео, але й надавав образливі коментарі.
2. Під час очного заняття у 6 класі, вчителька помітила, що один з учнів постійно відволікається - дивиться у вікно, не реагує на її зауваження, не виконує завдання, часто перевіряє мобільний телефон. Вчителька декілька разів звернулася до нього з проханням включитися у роботу. Нарешті, вона не витримала: “Скільки можна тобі повторювати? Вже б і дурний зрозумів та зреагував”. На що учень відповів: “Сама дурна”. Вчителька відправила хлопця до директора.
3. Під час тривалого карантину значно знизився рівень мотивації до навчальної діяльності (особливо у підліткових класах). Яскраво це проявлялося у ZOOM-форматі, у якому неможливо було навіть добитися включення камери. Питання виносилося на батьківські збори, на педагогічну, методичну ради, але ситуація не покращилася.
4. Учні підліткового віку у 8 класі не проявляли жодного інтересу до виховної роботи у школі, старанно запобігали заходів, на яких обговорюються норми моралі, права, відповідальності за власну поведінку, відмовлялися готуватися до таких заходів. Під час виховних годин були іронічними та пасивними. Всі спроби класного керівника активізувати їх діяльність були марними.
5. У підлітковому віці значно підвищується увага до змін у зовнішності, стрімкому фізіологічному, фізичному розвитку. Іноді така увага має нищівні наслідки для здоров'я, наприклад, анорексія. До психолога звернулися батьки

Анастасії О. (9 клас), яка втратила вагу за рахунок обмеження харчування, виключення вуглеводів, надмірного навантаження у спортивній залі.

6. Підліток виховувався у тісному колі родини, яка сповідує суворі норми та правила життя (заборона відвідування певних місць для відпочинку, читання потрібної літератури замість “зависання” у соціальних мережах). Хлопець багато часу проводив з батьком, ідентифікував себе з ним, засвоївши всі патерни його поведінки. У класі не міг знайти друзів, тому що постійно пробував навчити їх “як правильно”. Був явним “аутсайдером” за результатами соціометрії.

7. Матір Аліни З. з 9 класу - на заробітках у Італії. Батько після розлучення ніякої участі у житті дівчини не приймає. Аліна на піклуванні бабусі, яка переймається тільки питаннями “нагодувати, одягти”. Дівчина має проблеми у поведінці (нахабна, агресивна), пропускає заняття, практично не вчиться.

8. Батько Андрія Т. (7 клас) - у російському полоні. Ніякої інформації про його здоров'я, стан родина не має. Хлопець знаходиться у стресовому стані, що позначається на його навчанні та поведінці.

9. Хлопців-друзів з 8 класу, які і раніше демонстрували приклади девіантної поведінки, затримали поліціянти, коли вони пошкоджували дитячий майданчик.

10. Аліса А. - біженка. Разом з матір'ю, маленькою сестричкою та бабусею отримала статус тимчасово переміщених осіб. Демонструє високий рівень тривожності, має проблеми у навчанні, власною ініціативою запобігає будь-яких контактів з однолітками.