

## РЕФЛЕКСИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЦІННІСНИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

*Бугерко Ярослава Миколаївна<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи,  
Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль (Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9138-5350>

UDC: 159.955.4:159.9-051

### АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто аксіологічні аспекти рефлексивної діяльності студентів ЗВО, обґрунтована доцільність застосування рефлексивних освітніх технологій, котрі стимулюють (культивують) розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів. Показано, що рефлексивно збагачене освітнє середовище ЗВО є засобом соціально-професійного розвитку і становлення майбутнього фахівця. Виділено чотири компоненти-етапи формування рефлексивної компетентності студентів: культивування потреби у рефлексуванні, досвід власної рефлексивної діяльності, розвиток здатності до рефлексивного виходу та зайняття рефлексивної позиції, використання рефлексивних практик смислотвірної і ціннісної ставлення до себе та навколишнього світу. Проаналізовано конкретний досвід організації рефлексивно збагаченого освітнього середовища в навчанні студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія та з допомогою низки діагностичних методик показана його ефективність в розвитку рефлексивних здібностей студентів до ціннісно-смислового аналізу власної освітньої діяльності та себе в ній.

**Ключові слова:** освітня діяльність, рефлексивне освітнє середовище, рефлексивна компетентність, ціннісно-смислове самовизначення.

**Постановка проблеми.** В умовах війни українське суспільство дуже гостро відчуває потребу в підготовці професійних кадрів, здатних критично мислити, аналізувати і приймати виважені рішення, бути ефективними і творчими в праці. Для досягнення цих цілей майбутній професіонал повинен володіти не лише кваліфікацією, а й аутопсихологічною компетентністю, високим духовно-моральним потенціалом, професійною мотивацією, зрілістю, які ґрунтуються на професійній самосвідомості та рефлексії. Водночас, для майбутнього фахівця, який навчається в ЗВО і засвоює професійні знання та вміння, важливим є набуття системи професійних цінностей, пізнання свого професійного призначення, усвідомлення власного образу Я у професії. Реалізація зазначеного можлива за умов високого рівня розвитку рефлексивних здібностей особистості. На сьогодні, вміння рефлексувати відноситься до зага-

льних умінь, обов'язкових для оволодіння студентами вищої школи. Однак рефлексивна здатність не виникає спонтанно, не формується самовільно, а потребує цілеспрямованого культивування в створеному особливому соціокультурному середовищі закладу вищої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні роки проблематика рефлексії в українській психологічній науці набуває нового осмислення та розвитку. Рефлексія розуміється як фундаментальний ментальний механізм самоаналізу, осмислення та критичної оцінки індивідом своїх процесів (О.О. Андрющенко, М.М. Марусинець, М.І. Найдюнов, Л.А. Найдюнова та ін.), як інструментальний засіб організації освітньої діяльності (М.Ю. Варбан, І.О. Котик, І.Л. Пономаренко, Н.М. Пеньковська, Т.М. Яблонська та ін.), як унікальний психологічний механізм самобутньо-діяльного самоспрямованого існування особистості (В.В.Желанова,

Address for correspondence, e-mail: [editpsychas@gmail.com](mailto:editpsychas@gmail.com)  
Copyright: © Yaroslava Buherko

This is an Open Access journal, all articles are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited and states its license.

Є.В. Заїка, О.І. Зімовін, Н.І. Пов'якель, А.В. Фурман та ін.). Змінюється і класична знанцева спрямованість освітнього процесу на рефлексивне осмислення, ціннісне нормування та індивідуальну сенсо-смислову наповненість одержаних знань (А.Н. Гірняк, З.С. Карпенко, А.А. Фурман, А.В. Фурман). В сучасній психологічній літературі акцент робиться не стільки на підвищенні рівня освіченості та самостійності студентів, скільки на формуванні у них рефлексивних здібностей. Професор Гарвардського університету М. Ліпман ввів поняття рефлексивної парадигми в освіті, за якої основний акцент переноситься із інформаційного на смислопошукове навчання, що передбачає принципову зміну підходів до процесу навчання, визнання того, що знання може бути повноцінним тільки при «включенні» в процес його засвоєння рефлексивних механізмів розвитку особистості. Відтак, основна мета рефлексивної освіти – розвиток навичок розуміння мислення і поведінки, а не накопичення знання (інформації).

Розвиток рефлексивних здібностей істотним чином впливає на професійне самовизначення студентів, сприяє процесам самопізнання, самоаналізу думок і переживань, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю, перетворення власного ментального досвіду, розкриття внутрішніх особистісних ресурсів, що в підсумку призводить до вироблення індивідуального життєвого стилю – унікального способу взаємодії з життям. Сучасні дослідження чітко показують, що здатність до конструктивної рефлексії, до рефлексивної роботи з проблемами найбільш ефективно розвивається в студентському віці, коли закладаються основи особистісних і професійних якостей людини (М.Ю. Варбан, М.В. Романова, М.М. Марусинець, О.А. Сорокіна, Ю.Г. Шапошнікова). Саме етап професійного навчання є сенситивним періодом розвитку рефлексивних властивостей особистості студента, закладає перспективи професійного зростання майбутнього фахівця.

Дослідження іноземних фахівців (L. Meier, E. Cho, S. Dumani, 2016) показують, що достатній рівень розвитку рефлексивності особистості є водночас і важливим засобом профілактики професійного вигорання, здійснює позитивний вплив як на емоційне благополуччя, так і на зміст і перспективи виконання професійної діяльності працівників. Подібні результати були отри-

мані і в інших дослідженнях (Rominger C., Reitinger J., Seyfried C., Schneckleitner E., Fink A., 2017; Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F., 2019), зокрема, вплив стресового стану при вирішенні складних навчальних або професійних завдань на ефективність процесів рефлексивного мислення людини. Достатній рівень рефлексивності особистості дозволяє в значній мірі нівелювати вплив негативних стресових факторів та сприяє успішному вирішенню нею різноманітних завдань. Розвиток рефлексивних здібностей на етапі професійного навчання закладає перспективи професійного зростання майбутнього фахівця, особливо соціогуманітарного профілю, забезпечує в подальшому успішність реалізації його професійної діяльності.

Важливою складовою процесу освіти студентів є організація їх *рефлексивної діяльності*, оскільки в системі професійної освіти проводиться підготовка фахівців, здатних працювати не лише на рівні дій і операцій (коли мета задана і рефлексії не підлягає), а й на рівні діяльності (коли мета висвітлюється змістом і у людини виникає можливість вибору). В останні роки в психолого-педагогічній літературі часто вживається поняття *рефлексивне середовище*, котре має складне і часто неоднозначне тлумачення. В широкому (соціальному) контексті зазначене явище – це психологічне поняття для позначення всього комплексу чинників, які зумовлюють протікання рефлексивних актів. Складовою частиною поняття є опис факторів, де суб'єкт є не тільки носієм рефлексії, а й об'єктом впливу; а також факторів об'єктивного і випадкового характеру. Дане поняття розроблялося на стику загальної, соціальної, педагогічної та організаційної психології. Один з напрямків досліджень присвячений вивченню *освітнього рефлексивного середовища* як певної системи умов розвитку особистості, за якої вона одержує можливість самовивчення, а відтак і самокорекції своїх психологічних і соціально-професійних ресурсів (Т.Є. Гура, 2012; О.О. Резван, 2015; Л.А. Носко, 2016). Ключовою функцією даного освітнього середовища є створення сприятливих умов для виникнення в особистості потреби в рефлексії.

У низці інших досліджень (Т.В. Ткач, 2014; М.А. Федорова, 2017) рефлексивне середовище розглядається стосовно самостійної навчальної діяльності в

освітньому процесі. Змістовним наповненням такого середовища є зовнішня і внутрішня рефлексія студента як суб'єкта освітньої діяльності. Відзначається, що без розуміння способів свого навчання, механізмів пізнання та мислєдїяльності студенти не зможуть привласнити тих знань, які вони здобули. Рефлексія допомагає наступникам усвідомити отримані результати, визначити цілі своєї подальшої роботи, скоригувати власний освітній шлях.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.** Не дивлячись на значну кількість робіт, присвячених проблематиці рефлексивності в освіті, відсутні дослідження, що стосуються аксіологічного аспекту рефлексивної діяльності студентів, мало вивченим є питання рефлексивної компетентності особистості, котра через механізм рефлексії забезпечує своєчасне корегування й адекватний розвиток всіх інших видів компетентностей майбутнього фахівця, вкрай мало прикладних розробок впровадження рефлексивних методів і технологій навчання в практику освітнього процесу закладу вищої освіти. Тому **метою статті** є аналіз рефлексивного освітнього середовища як ресурсу підвищення якості професійної психологічної освіти майбутніх фахівців, визначення умов та етапів формування рефлексивної компетентності майбутніх психологів, здійснення підбору методико-інструментальних засобів розвитку рефлексивно-ціннісних спроможностей студентів-психологів ЗВО.

**Методологія та методи дослідження.** Дослідження виконане у форматі вітакультурної парадигми А.В. Фурмана, котра обстоює цінності одухотворення процесів життя культурою, ґрунтується на принципах соціокультурного, системно-синергійного, циклічно-вчинкового підходів та з врахуванням сучасних наукових напрямків в сфері аксіопсихологічних та рефлексивних досліджень особистості. Вибір методів дослідження визначався характером дослідницьких завдань. Застосовувалися такі загальнонаукові методи дослідження, як теоретико-методологічний та логічний аналіз, побудова аналогій, порівняльний та ретроспективний аналіз, об'єктивне спостереження та самоспостереження, узагальнення та інтерпретація наукових даних. Діагностичний комплекс дослідження склали: методика

діагностики індивідуальної міри вираженості рефлексивності А.В. Карпова – В.В. Пономарьової, «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір в модифікації А.О. Реана, тестова методика визначення рефлексивності мислення О. С. Анісімова, методика «Рефлексія діяльності» В.Д. Шадрикова, С.С. Курґіняна.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Ключовим завданням сучасної української освіти є підготовка професіоналів, які володіють розвинутим і високоморальним інтелектом, вільним від догм і стереотипів, здатних бачити перспективи і реалізовувати ціннісну перебудову суспільного життя. Поява такої генерації людей не може бути стихійною. Як це не парадоксально, але саме війна інтенсифікувала соціальні передумови для формування нового стилю суспільної свідомості, усвідомлення необхідності зниження, а в перспективі і повного усунення, пресу жорстких систем технократичного мислення, котре призводить до духовного вихолощування суспільства та до втрати соціальної відповідальності. Особливі надії на духовне відродження українського народу у суспільній свідомості пов'язуються із освітою як соціальним інститутом. Саме освіта і культура є тим середовищем, котре створює і підживлює ґрунт, на якому відбувається формування особистості, культивується ідея гуманізації суспільства та дієва реалізація європейських цінностей, пріоритетною серед яких є самоцінність людської особистості, її неповторна індивідуальність (Фурман А.А., 2017).

Ціннісним орієнтиром вищої освіти стає формування в майбутнього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу і осмислення своїх дій, вчинків, якостей, рефлексивно-творче спрямування до особистісного та професійного самовдосконалення. З огляду на зазначене важливою є думка українського психолога Т. В. Ткача про те, що саме «...через освіту і освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самості, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом...» (Ткач, 2009 : 35). За цих умов здобуття вищої освіти стає не утилітарним надбанням особистості, а власне, важливою соціокультурною умовою її життєздійснення і розвитку. Однак щоб освітній простір

ЗВО максимально сприяв процесу соціальної зрілості, особистісного зростання та професійної ідентичності майбутнього фахівця, необхідне створення особливого, рефлексивно зорієнтованого, культурно-освітнього середовища. Українська дослідниця В. В. Желанова, аналізуючи перспективи впровадження рефлексивної парадигми в реформування вищої освіти України, визначає її стратегічну місію як «створення рефлексивно зорієнтованого освітнього середовища», виділяє критерії такої освіти, зокрема, формування у випускників вищих навчальних закладів критичності мислення, рефлексивної компетентності, відкритості, толерантності, поваги та емпатії у всіх формах освітнього спілкування, гнучкості і творчої спрямованості у розв'язанні проблем, що досягається активною включеністю молодої людини у спеціально організовану рефлексивну діяльність (Желанова, 2020).

В останні роки все частіше піднімається питання про доцільність застосування рефлексивних освітніх технологій в навчальному процесі, котрі наповнюють освітній процес усвідомленими смисловими самоцентраціями учасників навчання. Виділяють два основних блоки рефлексивних технологій, зорієнтованих на смислоутворення студентів: *інтраперсональні* (індивідуалізовані як розуміння самого себе безпосередньо) і *інтерперсональні* (соціалізовані як розуміння самого себе опосередковано, через розуміння інших і співвіднесення їх із цінностями свого життєвого світу). Все частіше вказується на необхідність поєднання в освітньому процесі технологій дослідницького, проектного, рефлексивного навчання та технологій розвитку критичного мислення (Гіряк, 2021). Російсько-українська війна ще більше загострила дане питання і показала значимість і необхідність формування компетентності студентів у сфері пошуку, розуміння, аналізу та інтерпретації інформації; вміння займати рефлексивну позицію і визначати себе суб'єктом власної життєдіяльності. На жаль, переважання в освітньому процесі ЗВО традиційної суб'єкт-об'єктної взаємодії викладачів і студентів не може ефективно забезпечити виконання зазначеного, а відтак, необхідні певні зміни в організації освітнього процесу, котрі дозволяють забезпечити збагачення суб'єктного досвіду студентів через засвоєння рефлексивних прийомів пошуку та осмислення

інформації, здійснення рефлексивно-оцінного аналізу власної діяльності, формування усвідомленого, активного ставлення до власних знань, вмінь, норм професійної діяльності, набуття загально освітніх та фахових компетентностей.

Особливо важливе формування і активне володіння студентами навичками рефлексії при підготовці фахівців психолого-педагогічного спрямування. Через суб'єктну включеність студентів у їх навчально-професійну діяльність відбувається процес самовизначення студентської молоді, інтенсивно розвивається спроможність планувати події власного життя з урахуванням специфіки вимог і змісту освоюваної професії та відшліфовуються вміння рефлексувати характеристики власної особистості, співвідносити їх із вимогами та особливостями отримуваної професії (Марусинець, 2018). Процес навчання професії психолога спрямований на інтенсивне розширення меж в самосприйнятті і прийнятті іншої людини, самоусвідомлення своїх здібностей і можливостей, прагнень і потреб, відчуття своєї приналежності до професійного співтовариства. Рефлексія стає джерелом внутрішнього досвіду, способом самопізнання і необхідним інструментом в ситуації вибору. На основі осмислень відбувається вибудовування варіантів для своєї самореалізації. Саме тому в науковій літературі підкреслюється, що підлітковий, а особливо, юнацький вік максимально сприятливий для оволодіння засобами рефлексивного аналізу та управління власною розумовою діяльністю, а етап професійного навчання є сенситивним періодом розвитку рефлексивних здібностей та компетентностей студента (Желанова, 2020; Легендзевич & Малинович, 2015; Марусинець, 2018; Шапошникова, 2019).

Освітня рефлексія передбачає здатність аналізувати результати своєї діяльності, встановлювати межі її відповідності стосовно можливостей розв'язання пропонуваного навчального завдання, здатність коригувати власні дії. Іншими словами, це класична «здатність мислити про те, як мислю, знати, що знаю, і знати, як знаю», і водночас важлива складова внутрішнього потенціалу людини, котра за певних умов дозволяє піднімати освітню (в подальшому – професійну) діяльність на новий рівень. Сама рефлексія будується навколо з'ясування так званих *точок опори* – вже наявних знань,

умінь, навичок, які дозволяють добиватися успіхів і *точок зростання* – дефіцитів і труднощів, які гальмують досягнення запланованих результатів (Федорова, 2017). Рефлексивне осмислення точок опори і точок зростання дозволяє:

зафіксувати особливості поступу власної діяльності стосовно очікуваних результатів та всі значущо-важливі зміни, котрі відбуваються у внутрішньому світі суб'єкта діяльності;

через усвідомлення отриману інформацію перевести в практичний досвід роботи, яким можна користуватися в подальшому;

на основі отриманих знань формулювати висновки і бути готовим до своєчасної корекції подальшої діяльності, що робить її в більшій мірі ефективною та продуктивною.

Однак розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі *рефлексивно збагаченого середовища*. Саме останнє, на думку Л. А. Носко, є засобом соціально-професійного розвитку і становлення майбутнього фахівця, і, водночас, важливим ресурсом покращення якості надання освітніх послуг (Носко, 2016). За таких умов стає можливим враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента і створити необхідний простір, можливості та умови для трансформації їх у життєві цілі учасника освітньої діяльності, спрямовані на особистісний та професійний розвиток та саморозвиток. Важливо, що при цьому, як зазначає О. В. Чуйко, в людини виникають власні цінності, смисли, сенси, цілі своєї освіти та загалом, своєї життєдіяльності. Вона зазначає, що «рефлексивний характер освітнього середовища – це певна система умов розвитку особистості, яка відкриває перед нею можливості самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів» (Чуйко, 2013 : 236). Дослідниця визначає основні функції такого рефлексивного освітнього простору: стимулююче-розвивальну, навчально-діагностичну, експертно-мислєдіяльнісну та етико-психологічну. Однак не менш важливою є *аксіологічна функція*. Адже побудоване на паритетності та взаєморозумінні освітнє спілкування стимулює до узгодженості ціннісних нор-

мативів і настанов учасників навчання і, водночас, забезпечує збереження їх особистісної ідентичності, «наращування» смисло-творчого (за Л. А. Носко) діяльнісного потенціалу студента та викладача.

Особливість, а відтак і складність рефлексивного освітнього простору в тому, що його створення нормується не лише зовнішніми умовами, а головню, виявляється завдяки дії рефлексивних механізмів саморегуляції мисленнєвої та ціннісно-сислової діяльності учасників навчання. Створення відносин співтворчості, дотримання принципів психологічної рівності позицій не лише стимулює розвиток здатностей до творчої діяльності, творчого самовираження та самореалізації, а й сприяє розвитку продуктивної особистісної позиції стосовно себе, розвиває здатність до рефлексивного виходу і пошуку вирішення проблемних ситуацій. Це, своєю чергою, знімає проблему, на яку вказував Джон Дьюї, зазначавши, що найбільша помилка освіти – в намаганні змусити наступників вивчати висновки, в той час, як потрібно вчити досліджувати проблеми, використовуючи наукові методи, показуючи сам процес діяльності і залучаючи в нього самих студентів. Вивчення кінцевих продуктів відкриттів учених без розгляду самого процесу, не дає змоги навчити самостійно мислити, робити висновки, перетворювати одержані знання в особистісні надбання і ціннісні наративи.

Автор проблемно-ситуативного підходу до функціонування психічного світу людини А. В. Фурман зазначає, що імпульсом для початку мисленнєвого процесу людини є *задачно організована проблемна ситуація*. Адже «мислити людина починає тоді, коли в неї з'являється потреба щось зро-зуміти. Мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленнєвий процес; він завжди спрямований на розв'язання певної задачі» (Фурман, 2002 : 122). Здійснений науковцем аналіз виникнення і функціонування внутрішньої проблемної ситуації у співвіднесенні з такими основними групами *джерел проблемності як суб'єктивно-особиста невизначеність, інтелектуальне утруднення, пізнавально-сислова суперечність та ціннісно-сенсова неузгодженість* чітко вказує на динамічну архітектуру мисленнєвого процесу особистості та

зв'язок аналітико-синтетичної, рефлексивно-творчої та ціннісно-сміслової діяльності людини.

У попередніх розвідках (Бугерко, 2008, 2019) ми здійснили змістовну характеристику рефлексивного потенціалу проблемної ситуації, котра спрямовує учасників освітнього процесу до принципово іншої, рефлексивної, форми організації власної діяльності. За цих умов об'єктом дій є власна діяльність, аналіз невідповідності між бажанням, необхідністю вирішення завдання та недоцільністю продовження попередньої дії, і щонайголовніше, здатність до рефлексивного оцінювання базової системи цінностей і сенсів та співставлення її із загальнолюдськими інваріантними сенсами істини, краси, блага та ін.

Завдяки розвитку здатності учасника освітнього процесу займати рефлексивну позицію стосовно себе та взаємозв'язків з оточенням, відбуваються внутрішні зміни психодуховного світу людини, активізується її ціннісне ставлення до світу. Водночас варто зауважити, що власний досвід та досвід колег показує, що не всі студенти навіть за найсприятливіших умов здатні до ефективної діяльності самоаналізу, самоконтролю та самомотивації в ситуаціях суб'єктивно-особистісної невизначеності та ціннісно-сенсової неузгодженості. Для цього необхідний певний (достатній) рівень рефлексивної грамотності та компетентності. Досягнення його забезпечує створення у закладі вищої освіти рефлексивно збагаченого середовища (рис. 1)

На сьогодні все частіше визначається, що цін-

нішим орієнтиром вищої освіти є формування в особистості майбутнього фахівця здатності до ціннісно-сміслового аналізу власної освітньої діяльності та себе в ній. Саме в освітньому середовищі, котре не є щось однозначне і наперед задане, а, за висловом В. І. Слободчикова, починається там, де відбувається зустріч (стрітнення) двох – того, хто навчає і того, хто навчається; де вони спільно починають її проектувати і будувати – і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між суб'єктами освіти та їх освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини – створюються умови, сприятливі для формування рефлексивних вмінь, навичок та компетентностей особистості.

Існує тісний взаємозв'язок формування професійної рефлексії та процесу професійного самовизначення молодого людини. Саме рефлексивна оцінка своїх досягнень і затруднень під час навчання у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити та переосмислити власні знання, норми, цінності, світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, а відтак, скоригувати свої уявлення про обрану професію і намітити шлях саморозвитку у форматі обраної життєвої траєкторії (Бугерко, 2019б).

Сучасний процес набуття знань та освоєння майбутньої професії з необхідністю передбачає розвиток *рефлексивної компетентності* студента, тобто здатності входити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і себе як її суб'єкта з метою крити-



Рис. 1. Модель рефлексивно збагаченого освітнього середовища ЗВО

чного аналізу, осмислення, оцінки ефективності і прогнозування її подальшого розвитку. На наше переконання, формування зазначеної компетентності передбачає по перше: формування потреби у рефлексуванні, по друге, досвід власної рефлексивної діяльності студента, по третє, розвиток здатності до рефлексивного виходу, вміння займати рефлексивну позицію і, нарешті, рефлексивні практики смислотвірної і ціннісної ставлення до навколишнього. Цілком зрозуміло, що четвертий показник характеризує дуже високий рівень розвитку рефлексивної компетентності і формується він в більш зрілому віці, однак саме в пору юності закладаються сприятливі передумови для його подальшої актуалізації і розвитку. Сучасна знаннева парадигма освіти не приділяє достатньої уваги цілеспрямованому формуванню рефлексивної компетентності майбутнього фахівця, а тому і розвиток її відбувається стихійно і лише в незначній мірі.

Одразу зауважимо, що рефлексивна компетентність дуже індивідуальна, оскільки відбувається вихід на індивідуальні смисли кожного окремого учасника навчання, котрі розвиваються зсередини через аналіз та проектування тієї ситуації, яку особистість проживає та рефлексивно перетворює. Вершинним проявом стає вихід у дослідницьку і творчо-вчинкову позицію. Формування її стає можливим за наявності рефлексивного освітнього простору ЗВО.

Дослідження, проведене спільно з Т. Богай, у форматі теми «Психологічні умови організації рефлексивної освітньої діяльності студентів-психологів Західноукраїнського національного університету», показує, що існують певні закономірності у розвитку рефлексивних здібностей студентів, пов'язані як з віковими особливостями розвитку, так і з умовами навчання у закладі вищої освіти. Так, з віком студентів спостерігається деяке зростання загального показника рефлексивності, однак лише в половини студентів його розвиток сягає середніх значень. Для цих студентів характерним є стихійність і нерегулярність рефлексування. Вони систематично працюють над своїм самопізнанням, однак глибокому і об'єктивному самопізнанню часто заважають думки друзів, авторитетних людей та інші обставини. Студенти цього рівня розвитку мають самооцінку реальну чи наближену до реальної, усвідомлюють необхід-

ність та потрібність самовдосконалення, але реалізація зазначеної потреби проводиться ними не завжди. Вивчення особистісної рефлексивності за методикою А. В. Карпова - В. В. Пономарьової серед студентів-психологів Західноукраїнського національного університету показало, що високу здатність до аналізу своєї діяльності та вчинків інших людей, прагнення до поглибленого самопізнання демонструють 12% студентів-психологів (в основному це студенти третього – п'ятого року навчання), 5,9% студентів третього курсу та по 6,7% четвертокурсників та п'ятикурсників мають дуже високий рівень рефлексивності, вони не тільки усвідомлюють необхідність саморозвитку, а й систематично займаються розвитком своїх особистісних і професійних якостей.

Враховуючи те, що рефлексивність є однією з професійно необхідних властивостей майбутнього фахівця-психолога, нагальною потребою є створення такого освітнього середовища та відповідної системи психологічного супроводу професійного становлення студентів, котре б максимально стимулювало б розвиток рефлексивних здібностей майбутнього фахівця. Це, своєю чергою, вимагає від освітнього закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-дослідницької діяльності тощо. Основною метою і результатом створення рефлексивно збагаченого освітнього середовища навчального закладу є розвиток рефлексивної компетентності студентів, а організація освітньої діяльності в групі студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія в Західноукраїнському національному університеті здійснювалася за допомогою використання різноманітних рефлексивно зорієнтованих методів навчання, рефлексивних практикумів та семінарів, проведення ОДІ (організаційно-ділових ігор) та активного впровадження діалогових форм освітньої діяльності.

У процесі навчання студентів-магістрів використовувалися такі форми рефлексивно зорієнтованих лекцій як лекція-дискусія, лекція-діалог та лекція-полілог. Значною перевагою їх була активна задіяність

усіх учасників освітнього процесу в обговорення важливих професійних проблем, бачення різноманітних альтернативних варіантів вирішення поставленої проблеми і право на вибір найбільш прийнятної позиції, розвиток навичок аналізу та оцінки особистісних стратегій і дій. Зазначена побудова проведення лекційних занять дозволяє уникнути репродуктивної стратегії навчання, яка будується на відповідності знань, умінь та навичок освітнім стандартам, і в якій зміст освіти зводиться лише до шкільної або вузівської програми.

Важливе значення мають і рефлексивні звіти, які виконуються студентами і стимулюють їх аналітичну діяльність, пошук нових, нестандартних рішень, готовність до творчої діяльності, до подолання та позитивного сприйняття тимчасових невдач. Ведення таких звітів відшліфовує вміння володіти рефлексією як інструментом власної мисленнєво-рефлексивної діяльності, сприяє баченню проблем, ускладнень в освітній діяльності, поглиблює здатність самоаналізу, формує критичне ставлення до себе, розвиває готовність до пошуку, нормування, корекції своєї діяльності. Необхідною умовою психологічно безпечного рефлексивно-освітнього середовища є *рефлексивне оцінювання*. Воно сприяє психологічному благополуччя викладачів і студентів, їх психічному здоров'ю, стимулює прагнення до самоактуалізації та особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу. Варто зазначити, що якщо студент у процесі слухання лекції розуміє, що навчання – це процес, який він здійснює сам, активно працює з матеріалом лекції, здійснює рефлексивний аналіз процесу вивчення, то у нього виникає позитивна мотивація до набуття нових знань, розвивається досвід креативної діяльності, а сам студент перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

Проаналізуємо роботу студента над лекційним матеріалом на прикладі викладання дисципліни «Аксіопсихологія». Студентам було прочитано сім чітко структурованих лекцій, насичених значною кількістю професійно важливої інформації, поданих у діалоговій формі. Рефлексивний аналіз проводився за допомогою спеціально розробленої анкети, котра виявляла ставлення студентів до своєї діяльності на лекції. Необхідно зазначити, що на початку першої лекції студентам не давалося вказівки на проведення рефлексив-

ного аналізу і їм не повідомлялося, що після лекції необхідно буде відтворити її матеріал та заповнити анкети. Результати показали, що рефлексія освітньої діяльності спочатку викликала у частини студентів агресивну реакцію (перша лекція – 10,1%, друга, третя – 6,4%), але згодом кількість агресивно налаштованих на рефлексивну діяльність студентів помітно знижувалася (четверта лекція – 3, 2%, п'ята – 0%). Аналіз отриманих даних показав, що на перших двох лекціях студенти переважно пасивно записували зміст лекції, не займалися її структуруванням, деякі навіть не розуміли, як робиться граф, а рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності викликав у них негативне ставлення. Окремі студенти навіть відмовлялися писати рефлексивний аналіз своєї роботи на лекції, мотивуючи це тим, що раніше вони цим ніколи не займалися, однак вже після третьої лекції картина почала помітно змінюватися. Після четвертої лекції 5,7% студентів, а після п'ятої – 9,6% студентів шукали додаткову літературу з теми, що вивчається, намагалися здійснити власну інтерпретацію та творчу презентацію навчальної інформації, чого не було на початку вивчення дисципліни. Результати показали, що перехід від оцінювання навчальної діяльності викладачем до рефлексивного аналізу студентом труднощів, які виникають при підготовці до занять, сприяє більш швидкому і ефективному формуванню досвіду рефлексивної освітньої діяльності. До того ж на контрольному зрізі студенти показали вищий рівень навчання та якості знань. Таким чином підтвердилося припущення, що систематичне заповнення листів рефлексії дозволило студентам зробити процес слухання лекції більш усвідомленим, домогтися активної роботи з лекційним матеріалом після лекції, розвинути такі рефлексивні вміння як здатність виходити в рефлексивну позицію, фіксувати «знання про незнання», звертатися до власного досвіду, а не лише до зовнішнього джерела знань, здійснювати пошук і конструювання гіпотез, вміння здійснювати альтернативний підхід, змінювати способи і спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до ситуації.

Наступним нашим завданням було з'ясувати, які методичні засоби найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм. Важлива вимога до них була – зручність і відносна легкість у користу-

ванні як викладачем, так і студентом з метою усвідомлення напряму руху у своїй діяльності стосовно очікуваних освітніх результатів. Були визначені наступні умови, котрі відіграють важливу роль у структурі рефлексивної діяльності студентів: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію і спрямовані на самоаналіз навчальних дій; використання інноваційних методів контролю навчання, таких як портфоліо, метод проектів та ін; фіксування студентами свого навчального просування (саморозвитку) після кожної навчальної одиниці (лекція, практичне заняття, тренінг, вивчення предметної дисципліни в цілому) у формі заповнення спеціальних таблиць, складання графіків, введення в них умовних позначень та їх аналіз; проведення спеціальних занять із розвитку навичок рефлексії.

Важливою умовою рефлексивно збагаченого освітнього середовища, котра максимально сприяє розвитку у студентів рефлексивного мислення, є наявність *ситуацій затруднення*, котрі часто виникають при розв'язанні різнопланових теоретичних завдань, проведенні рефлексивних практикумів, засвоєнні нової інформації, що складається з елементів наукової системи знань. В результаті подолання ситуацій утруднення, виробляється нове знання (алгоритм, спосіб дії і т.д.), котре знаходитиме застосування у подальшій освітньо-пізнавальній діяльності. Організація практичних занять у студентів-магістрів мала свої особливості. Так, в рамках курсів дисциплін організовувалися дискусійні майданчики, де студенти отримували можливість захищати свої проекти, портфоліо, аналізувати результати свого професійного становлення. Водночас варто зауважити, що застосування інтерактивних методів та технологій навчання у закладі вищої освіти повинне супроводжуватися чіткою системою оцінювання завдань. Виділення чітких *критеріїв оцінювання* студентських робіт (при тім, не тільки рефлексивної спрямованості) допомагають студентам рефлексивно організувати свою освітню діяльність та сприяють осмисленню ними власних (особистісних) та зовнішніх (створених у процесі різних видів освітньої діяльності) ресурсів. До того ж чіткість та однозначність критеріїв оцінювання сприяє мотивації до подальшої рефлексивної роботи. І навпаки, нечіткість критеріїв оцінювання може призвести до зміни мотивації виконання наступних завдань у бік фо-

рмалізації діяльності.

Одним із особливих методів, який використовувався в організації освітнього процесу магістрів був *рефлепрактикум*, побудований на основі моделі проведення рефлексивного практикуму С. Ю. Степанова. Основними його стадіями є: підготовка, осмислення, переоцінка та дія. Сутнісним змістом зазначеного методу є «проживання» різних ситуацій професійного характеру в ролі казкових (міфологічних) персонажів, введення цих персонажів у типові проблемні ситуації та їх аналіз з позиції декількох суб'єктів одночасно (С. Ю. Степанов, 1991). Ключовими завданнями рефлепрактикуму є: по-перше, створення умов для культивування та розгортання рефлексивної діяльності студентів-магістрів, розвиток їх рефлексивних умінь; по-друге, усвідомлення і розвиток індивідуальних творчих можливостей; по-третє, актуалізація прагнення до саморозвитку; по-четверте, закріплення позитивної особистісної та професійної самооцінки учасників навчання. В результаті його проходження у студентів формувалась здатність бачити запропоновану проблему цілісно і у різноманітних її зв'язках з оточуючим світом, виникало бажання знаходити новий зміст у звичних повсякденних предметах та речах, обговорювати та осмислювати засади власних дій і знаходити нові нестандартні моделі вирішення запропонованих проблемних професійних ситуацій. Все це створювало сприятливі умови для розвитку креативності як особистісної риси-якості, здатності до перевтілення та ефективного рефлексування. Водночас проведення рефлепрактикуму сприяло посиленню в студентів прагнення до самоосвіти, підвищення якості знань та намагання вибудувати власну ціннісну систему координат.

Підсумковим етапом стало проведення тренінгу розвитку рефлексивних вмінь. В основу тренінгу покладена система спеціальних процедур, завдань та вправ, котрі спрямовані на керований розвиток та стимуляцію у студентів рефлексії широкого діапазону: від загальноособистісних рефлексивних властивостей – до власне професійної рефлексії і далі – до здатності саморегуляції своїх рефлексивних процесів (метарефлексія). Механізм рефлексивного тренінгу заснований на ефекті активізації процесів самосвідомості та самовизначення майбутнього психолога через систему

спеціально дібраних психологічних прийомів та процедур, які апелюють до його свідомості та спонукають вихід у рефлексивну позицію щодо себе та своєї діяльності. Результатом стала сформована у студентів внутрішня готовність до усвідомленої та самостійної побудови, реалізації та коригування перспектив свого професійного та особистісного розвитку, розвиток рефлексивних вмінь і навичок.

Проведені повторні зрізи визначення особливостей рефлексивної діяльності студентів показали істотні покращення показників рівня рефлексивності у студентів-магістрів і практично незмінні показники в студентів-бакалаврів I-IV курсів. Зокрема, *мотиваційна готовність* до розвитку своїх рефлексивних умінь зазнала не лише кількісних, а й якісних змін. Результати її визначень за методикою К. Замфір в модифікації А. О. Реана «Мотивація професійної діяльності» засвідчили зростання показників внутрішньої мотивації (ВМ) за рахунок зниження показників зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), котра була характерна переважаючій більшості (66,7% обстежуваних студентів-магістрів I року навчання) та показників зовнішньої негативної

показали значне зростання рівня розвитку таких рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяльності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності. Вдвічі збільшилась кількість студентів із достатнім рівнем розвитку рефлексивності мислення (26,7% студентів, проти 13,3%), на 6,7 % зросла кількість студентів із задовільним рівнем (і досягла показника 66,7%), значно зменшилась кількість студентів із низьким рівнем (із 26,7% на початку навчання до 6,6%). Рефлексія, як здатність людини усвідомлювати власну діяльність, бачити в ній успіхи, помилки, причини невдач і труднощів в освітньому процесі є показником суб'єктності і дозволяє особистості регулювати засади своєї активності, самостійно визначати прийнятну їй систему норм і стандартів, керувати навчальною та практичною діяльністю. Займаючи рефлексивну позицію, учасник освітнього процесу здатний більш точно аналізувати, осмислювати власну діяльність, критично ставитись до її результатів, враховувати об'єктивні по-

Таблиця 1.

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

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

мотивації (ЗНМ). Змінилося і співвідношення мотиваційного комплексу: із задовільного рівня, якому відповідає формула:  $ЗПМ > ВМ > ЗНМ$  на достатній рівень із співвідношенням мотиваційного комплексу:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  та  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ .

Зміну другої компоненти рефлексивної компетентності (власний досвід рефлексування) засвідчують результати методики «Рефлексія діяльності» В. Д. Шадрікова, С. С. Кургіняна (таблиця 1).

Подібні результати одержані і при визначенні рефлексивності мислення за тестовою методикою О. С. Анісімова. Результати повторного обстеження

казники і критерії, порівнювати цілі і результати, розуміти її особливості, недоліки та переваги.

Динаміку змін показників рефлексивності ми відстежували за методикою визначення рефлексивності А.В. Карпова - В. В. Пономарьової, котру проводили на усіх курсах. Порівняльний аналіз динаміки процесів рефлексивної діяльності студентів першого – п'ятого курсів теж показав істотні покращення показників рефлексивності лише у студентів-магістрів (табл. 2)

В результаті проведеної роботи було виявлено, що ефективність розвитку рефлексії залежить від умов рефлексивної діяльності учасників освітнього процесу.

Таблиця 2.

**Рівень розвитку рефлексивності студентів спеціальності 053-Психологія, одержані за опитувальником «Визначення індивідуального виразу рівня рефлексивності» А. В. Карпова – В. В. Пономарьової**

Рік навчання	Показник рефлексивності (у %)									
	Дуже низький		Низький		Середній		Високий		Дуже високий	
	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання	На початку навчання	В кінці I року навчання
I	15,0	15,0	35,0	30	45,0	40	5,0	5,0	-	-
II	11,7	11,7	41,2	35,3	41,2	47,1	5,9	5,9	-	-
III	11,7	11,7	23,5	17,6	53,0	58,9	5,9	5,9	5,9	5,9
IV	6,7	-	20,0	20,0	60,0	66,7	6,7	6,7	6,7	6,7
V	13,3	-	26,7	13,3	46,6	53,4	6,7	20,0	6,7	13,3

Для ефективного стимулювання її розвитку необхідне створення особливого рефлексивно насиченого простору освітньої діяльності та застосування навичок рефлексивної діяльності студента. Під останнім розуміємо спрямованість на розвиток навичок аналізу і оцінки власних стратегій та дій, зокрема – рефлексивне спостереження, рефлексивну інтерпретацію власного внутрішнього досвіду та досвіду інших людей, рефлексивну проекцію навчальних завдань у формат вирішення фахових завдань майбутньої професії. Сукупність зазначених властивостей формує *рефлексивну компетентність* майбутнього психолога, тобто здатність продуктивно вирішувати поставлені завдання завдяки ефективному використанню власних рефлексивних дій та процесів.

Дослідження показало, що рефлексивна діяльність є стимулятором до самостійної творчості, винахідливості, прогнозування свого шляху освіти. Її формування визначається зовнішніми (цілі, зміст, технології, засоби навчальної діяльності) і внутрішніми факторами (пошук особистісних смислів діяльності і сенсів свого життя). Потреба в здійсненні рефлексивної освітньої діяльності назріває або як результат об'єктивного розвитку діяльності, або як результат виникнення протиріч у свідомості особистості. Її об'єктивним показником є вміння займати *рефлексивні позиції*. Чим більше позицій людина здатна зайняти в процесі аналізу об'єкта, тим вищий рівень її рефлексії. За спеціально створених умов організації рефлексивної діяльності студентів значно зростає рівень розвитку таких їх рефлексивних якостей, як схильність до усвідомлення труднощів, їх аналіз та знаходження конструктивних способів виходу з них, здатність до критичної реконструкції своєї діяль-

ності, схильність до кооперативної рефлексії, реалізації особистісних функцій самостійності, відповідальності та творчості. Особливо важливим є те, що в студентів розвивається здатність самостійно і усвідомлено будувати свій внутрішній духовний світ, переміщуючи точку опори морального вчинку всередину себе, зростає усвідомлення, що моральний вибір потрібно буде робити самостійно протягом усього життя, не перекладаючи відповідальність на інших.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.**

1. Ціннісним орієнтиром сучасної вищої освіти є формування в майбутнього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу і осмислення своїх дій, вчинків, якостей, прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Розвиток рефлексивних здібностей і компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі рефлексивно збагаченого середовища. Ключовою особливістю зазначеного середовища є наявність паритетної рівності, освітнє співробітництво та співпраця, рефлексивний тип взаємодії викладача і студента, котрі створюють максимально сприятливі можливості для внутрішнього звільнення особистості, її самореалізації, досягнення соціальної зрілості та індивідуально-ціннісного зростання.

2. Створення рефлексивного освітнього простору вимагає від навчального закладу вищої освіти переходу від традиційних форм викладання окремих дисциплін і курсів до інноваційних методів навчання, активного використання і впровадження рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, діалогових методів навчання, проектно-

дослідницької діяльності тощо. Основними методико-інструментальними засобами, котрі найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм освітньої діяльності студентів є: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію і спрямовані на самоаналіз навчальних дій; використання рефлексивних методів контролю (рефлексивні самозвіти, листки контролю, портфоліо та ін.); фіксування студентами свого навчального просування (саморозвитку) після кожної навчальної одиниці (лекція, практичне заняття, тренінг, вивчення предметної дисципліни в цілому) у формі заповнення спеціальних таблиць, складання графіків, введення в них умовних позначень та їх аналіз; проведення спеціальних занять із розвитку навичок рефлексії.

3. Основною метою і результатом створення рефлексивно збагаченого освітнього середовища навчального закладу є розвиток рефлексивної компетентності студентів - здатності виходити в активну дослідницьку позицію стосовно своєї діяльності і себе як її суб'єкта. Формування рефлексивної компетентності студентів містить чотири етапи: 1) формування потреби у рефлексуванні, 2) досвід власної рефлексивної діяльності студента, 3) розвиток здатності до рефлексивного виходу, вміння займати рефлексивну позицію, 4) використання рефлексивних практик смислотвірних і ціннісного ставлення до навколишнього. Завдяки розвитку здатності учасника освітнього процесу (діяльності) займати рефлексивну позицію стосовно себе та взаємозв'язків з оточенням, відбуваються внутрішні зміни психодуховного світу особистості, активізується її ціннісне ставлення до світу.

4. Створена модель рефлексивного освітнього середовища ЗВО дозволила організувати навчальний процес підготовки психологів-магістрів таким чином, щоб враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента, створити необхідні умови для їх трансформації у життєві цілі, спрямовані на особистісний, ціннісно-смісловий, професійний розвиток та саморозвиток учасників освітньої взаємодії. Організація освітньої діяльності в групі студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія в Західноукраїнському національному університеті здійснювалася за допомогою використання рефлексивно-діалогових і проблем-

них лекцій, рефлексивно-ігрових форм проведення практичних занять (ОДІ, кейс-стаді («стиснута» в часі ділова гра), навчальні дебати, рефлексивні диспути, рефлепрактикуми), проведення тренінгу розвитку рефлексивних вмінь. Результати психодіагностики засвідчили ефективний розвиток рефлексивних здатностей студентів-магістрів, зокрема, зростання їх показників внутрішньої мотивації, рівня рефлексивності мислення та індивідуального виразу рівня особистісної рефлексивності.

*Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є вивчення механізмів створення і функціонування рефлексивно-контекстного освітнього середовища, в якому максимально швидко і дієво-активно відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну та розробка рефлексивних технологій розвитку ціннісно-смісловної сфери особистості майбутнього фахівця.*

#### References :

- Meier, L., Cho, E., Dumani, S. (2016). The effect of positive work reflection during leisure time on affective well-being: Results from three diary studies. *Journal of Organizational Behavior*, 37 (2), 255–278 [English].
- Rominger, C., Reiting, J., Seyfried, C., Schneckenleitner, E., Fink, A. (2017). The Reflecting Brain: Reflection Competence in an Educational Setting Is Associated With Increased Electroencephalogram Activity in the Alpha Band. *Mind, Brain, and Education*, 11 (2), 54–63 [English].
- Cain T., Brindley S., Brown C., Jones G., Riga F. (2019). Bounded decision-making, teachers' reflection and organisational learning: How research can inform teachers and teaching. *British Educational Research Journal*, 45 (5), 1072–1087 [English].
- Hura, T. Іe. (2012). Refleksyvne seredovyshche yak chynnyk rozvytku profesiinoi kompetentnosti praktychnykh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi osvity [Reflective environment as a factor in the development of professional competence of practical psychologists in the postgraduate education system]. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf) [in Ukrainian].
- Rezvan, O. O. (2015). Refleksyvne osvitnie seredovyshche yak chynnyk rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Reflective educational environment as a factor in personality development of the future specialist]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 50, 290–299 [in Ukrainian]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_ped\\_2015\\_50\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_33).

- Nosko, L.A. (2016). Refleksyivne osvitnie seredovyshe yak zasib profesiinoho stanovlennia maibutnikh psykholohiv [Reflective educational environment as a means of professional development of future psychologists]. *Young Scientist*, 7, 377–380 [in Ukrainian].
- Tkach, T. V. (2014). Novi subiektni smysly suchasnoho osvithnoho prostoru osobystosti [New subjective meanings of the modern educational space of the individual]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 37(7), 186–194 [in Ukrainian].
- Fedorova, M.A. (2017). Refleksyia kak osnova uchebnoi samostoiatelnoi deiatelnosti studentov [Reflection as the basis of student's independent learning activities]. *Psykholoho-pedahohycheskyi zhurnal Haudeamus - Gaudeamus Psychological and Pedagogical Journal*, 1(16), 21–25 [in Ukrainian].
- Furman, A.A. (2017). Psykholohiia smyslozhyttyevoho rozvytku osobystosti: monohrafiia [Psychology of life meaning personality development]. Ternopil : TNEU [in Ukrainian].
- Tkach, T. V., Bocheliuk V. Y. ta in. (2009). Osvitnii prostir osobystosti v ekonomitsi znan : monohrafiia [The educational space of the individual in the knowledge economy] T. V. Tkach (Eds.). Zaporizhzhia : Vyd-vo KPU [in Ukrainian].
- Zhelanova, V.V. (2020). Refleksyivna kompetentnist maibutnoho pedahoha: sutnist, struktura, lohika refleksiohenezu [Reflective competence of the future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. Zbirnyk naukovykh prats – Pedagogical education: theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 33, 17–23 [in Ukrainian].
- Hirniak, A. N. (2021). Psykholohichni zasady modulno-rozvyvalnoi vzaiemodii uchasnykiv osvithnoho protsesu ZVO [Psychological bases of modular-developmental interaction of participants of educational process of ZVO]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
- Marusynets, M. M. (2018). Sformovanist profesiinoy refleksii u studentiv-mahistriv: empirychnyi aspekt [Formation of professional reflection among master's students: empirical aspect]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohika - Collection of scientific works. Pedagogy*, 140, 116–127. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24868/Marusinac%E2%80%9920M.%20M.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
- Lehendzevych, H. Ya. & Malynovych, L. M. (2015). Formuvannia refleksyivnykh umin maibutnikh psykholohiv [Formation of reflective skills of future psychologists]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific bulletin of the Lviv state university of internal affairs*, 1, 99–108 [in Ukrainian].
- Savchenko O.V. (2016) Refleksyivna kompetentnist yak vazhlyvyi faktor orhanizatsii systemy refleksyvnoho dosvidu na osobystisnomu rivni [Reflective competence as an essential factor in organizing the system of reflective experience at the personal level]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 1 (1), 98–105 [in Ukrainian].
- Shaposhnykova Yu.H. (2019). Refleksyivni komponenty u profesiinomu stanovlenni praktychnykh psykholohiv yak predmet psykholohichnoho analizu [Reflective components in the professional formation of practical psychologists as a subject of psychological analysis]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, 47 (7), 301–313 [in Ukrainian].
- Chuiko, O. V. (2013) Osobystisne stanovlennia subiektyv profesiinoy diialnosti u sotsionomichnykh profesiakh: monohrafiia [Personal development of subjects of professional activity in socionomic professions]. Kyiv : ADEF-Ukraina [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2002). Rozvyvalna diahnozyka psykholohichnoy hramotnosti pedahoha. Test «Khto pidnime papirets?» [Developmental diagnostics of the teacher's psychological literacy. Test "Who will pick up a piece of paper?"] *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 119–153 [in Ukrainian].
- Buherko, Ya. (2008). Doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvosti rozvytku refleksyvnoyi osvithnoy diialnosti [Study of psychological features of the development of reflexivity of educational activity]. *Psykholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 67 [in Ukrainian].
- Buherko, Ya. (2019). Rozvyvalnyi potentsial innovatsiinykh metodiv diahnostuvannia [The development potential of innovative diagnostic methods]. *Teoriia i praktyka suchasnoy psykholohii – Theory and practice of modern psychology*, 1 (2), 17–21 [in Ukrainian].
- Stepanov, S. Yu., Varlamova, E. P. (1995). Refleksyivno-ynnovatsyynnyi podkhod k podhotovce upravlencheskykh kadrov [Principles of reflective psychology of pedagogical creativity]. *Voprosy psykholohii – Questions of psychology*, 1, 60–68 [in Russian].

### Бугерка Ярослава Миколаївна

Кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль (Україна)

## РЕФЛЕКСИВНИЙ ХАРАКТЕР ОСВІТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЦІННИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

### ABSTRACT

У статті розглянуто аксіологічні аспекти рефлексивної діяльності студентів ЗВО, показано, що цінним орієнтиром вищої освіти є формування у майбут-

нього спеціаліста здатності до рефлексивного аналізу та осмислення своїх дій, вчинків, якостей особистості, прагнення особистісного та професійного самовдосконалення. Розвиток рефлексивних здібностей та компетентностей студентів не відбувається автоматично, а потребує цілеспрямованого культивування через створення в освітньому просторі рефлексивно збагаченого середовища. Показано, що рефлексивне середовище ЗВО є засобом соціально-професійного розвитку та становлення майбутнього спеціаліста, а також важливим ресурсом покращення якості надання освітніх послуг. Паритетна рівність, навчальна співпраця, рефлексивний тип взаємодії викладача та студента створюють максимально сприятливі можливості для внутрішнього звільнення особистості, її самореалізації, досягнення соціальної зрілості та культурно-ціннісного зростання. Створена модель рефлексивного освітнього середовища ЗВО дозволила організувати навчальний процес підготовки психологів-магістрів у Західноукраїнському національному університеті таким чином, щоб враховувати індивідуальну ієрархічну систему потреб конкретного студента, створити необхідні умови для їхньої трансформації у життєві цілі, спрямовані на особистісний, ціннісно-смысловий, професійний розвиток та саморозвиток учасників освітньої взаємодії.

Визначено методичні засоби та методи, що найбільш ефективно допомагають «запустити» рефлексивний механізм освітньої діяльності студентів: виконання навчальних завдань, які передбачають рефлексію та спрямовані на самоаналіз навчальних дій, використання рефлексивних технологій, інтерактивних форм організації освітньої взаємодії, рефлексивних практик та семінарів, активне впровадження діалогу форм освітньої діяльності. Результатом став розвиток рефлексивної компетентності студентів – здатності виходити в активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності та себе як її суб'єкта. Виділено чотири етапи формування рефлексивної компетентності студентів: 1) формування потреби у рефлексуванні; 2) досвід власної рефлексивної діяльності студента; 3) розвиток здатності до рефлексивного виходу; вміння займати рефлексивну позицію; 4) використання рефлексивних практик смислоутворюючого та ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Виявлено тісний взаємозв'язок формування професійної рефлексії та процесу професійного самовизначення студентської молоді. Рефлексивна оцінка своїх досягнень і труднощів при навчанні у закладі вищої освіти допомагає студенту осмислити та переосмислити власні знання, норми, цінності, світоглядні принципи з вимогами професійної діяльності, а отже, скоригувати свої уявлення про обрану професію та намітити шлях саморозвитку у форматі.

Проаналізовано конкретний досвід організації рефлексивно збагаченого освітнього середовища у навчанні студентів-магістрів спеціальності 053-Психологія та за допомогою низки діагностичних методик показано його ефективність у розвитку рефлексивних здібностей студентів. Результати діагностики показали зростання показників внутрішньої мотивації (ВМ) студентів-магістрів за рахунок зниження показників зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) та зміну співвідношення мотиваційного комплексу: із задовільного рівня, якому відповідає формула:  $ЗПМ > ВМ > ЗН$  достатній рівень із співвідношенням мотиваційного комплексу:  $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$  та  $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$  (методика К. Замфір у модифікації А. А. Реана). Визначення рефлексивності мислення за методикою А. С. Анісімова показало значне збільшення кількості студентів з високим рівнем даної якості (з 13,3% студентів на початку навчання до 26,7% наприкінці навчання) та зменшення студентів з низьким рівнем (з 26,7% до 6,6%). Аналогічну динаміку рівня розвитку особистісної рефлексивності студентів-магістрів зафіксувала і методика О. В. Карпова – В. В. Пономарьової.

Наше дослідження показало, що рефлексивна діяльність студентів визначається зовнішніми (мети, зміст, технології, засоби навчальної діяльності) та внутрішніми (пошук особистісних смислів та цінностей своєї діяльності) факторами.

**Ключові слова:** освітня діяльність, рефлексивна компетентність, рефлексивне освітнє середовище, ціннісно-смысловє самовизначення.

**Yaroslava Buherko**

*PhD, Associate Professor Department of Psychology and Social Work,  
West Ukrainian National University, Ternopil (Ukraine)*

## REFLECTIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A VALUABLE FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A MODERN SPECIALIST

### ABSTRACT

The article examines the axiological aspects of the reflective activity of students of higher education institutions. It is shown that the formation of the future specialist's ability to reflectively analyze and make sense of his actions, deeds, qualities, and the desire for personal and professional self-improvement is a valuable reference point for higher education. The development of reflective abilities and competencies of students does not happen automatically but requires purposeful cultivation through the creation of a reflectively enriched environment in the educational space. It is shown that the reflective environment of higher education institutions is a means of social and professional development and formation of a future specialist and, at the same time, an important resource for improving the quality of educational services. Parity equality, educational cooperation and collaboration, and reflective teacher-student interaction create the most favorable opportunities for the individual's internal liberation, self-realization, social maturity, and individual value growth. The created model of the reflective educational environment of the higher education institution allowed to organize the educational process of training psychologists-masters in such a way as to take into account the individual hierarchical system of the needs of a specific student, to create the necessary conditions for their transformation into life goals aimed at personal, value-meaningful, professional development and self-development of the participants of the educational interaction.

The methodical tools and methods that most effectively help to "launch" the reflective mechanism of students' educational activity are determined: the performance of academic tasks that involve reflection and are aimed at self-analysis of educational activities, the use of reflective technologies, interactive forms of organizing educational interaction, reflective workshops, seminars, active implementation dialogue forms of educational activity. The result

is the development of reflective competence of students - the ability to enter into an active research position regarding their activity and themselves as its subject. Four stages of the formation of reflective competence in students are distinguished: 1) the formation of the need for reflection, 2) the experience of the student's reflective activity, 3) the development of the ability to reflect exit, the ability to take a reflective position, 4) the use of reflective practices of meaningful and valuable attitude to the environment

The close relationship between the formation of professional reflection and the process of professional self-determination of a young person is indicated. A reflective assessment of one's achievements and difficulties while studying at a higher education institution helps the student to make sense of and rethink his knowledge, norms, values, and worldview principles with the requirements of professional activity and, thus, to adjust his ideas about the chosen profession and outline the path of self-development in the format of the selected life trajectory.

The specific experience of organizing a reflectively enriched educational environment in the education of master's students in the specialty 053-Psychology is analyzed, and its effectiveness in the development of reflective abilities of students is shown with the help of several diagnostic methods. The results of the diagnostics prove an increase in indicators of internal motivation (IM) of master's students due to a decrease in indicators of external positive motivation (EPM) and external negative motivation (ENM) and a change in the ratio of the motivational complex: from a satisfactory level, which corresponds to the formula  $EPM > IM > ENM$  to a sufficient level with the balance of the motivational complex  $IM > EPM > ENM$  and  $VM = EPM > ENM$  (methodology by K. Zamfir modified by A. O. Rean). Determination of thinking reflectivity according to the method of O.S. Anisimov shows a significant increase in the number of students with a high level of this quality (from 13.3% of students at the beginning of studies to 26.7% at the end of studies) and a decrease of students with a low level (from 26.7% to 6.6%). Analogous dynamics of the level of development of personal reflexivity of master's students was recorded by the method of A. V. Karpov and V. V. Ponomareva.

Our study showed that the reflective activity of students is determined by external (goals, content, technol-

ogies, means of educational activities) and internal (search for personal meanings and values of one's activity) factors.

**Keywords:** educational activity, reflective educational environment, reflective competence, value-meaning self-determination.

***How to cite (як цитувати):***

Buherko, Y. (2022). REFLECTIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A VALUABLE FACTOR IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF A MODERN SPECIALIST. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 8(2), 39-54. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.2.4> [in Ukrainian]

Подання статті: 05.01.2022

Дата рекомендації до друку: 25.02.2022

Дата оприлюднення: 28.02.2022