

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки

Спеціальність 053 «Психологія»
Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА
«РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ»

Виконала студентка гр. 601-
ФП

_____.2025 р.

Гавалешко Ірина Миколаївна

Керівник кваліфікаційної
роботи

_____.2025 р.

к. пед. н., доцент

Гришко Ольга Іванівна

Робота допущена до захисту:

Завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

_____.2025 р. _____(підпис)

ЗМІСТ	
ВСТУП	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ	
1.1. Поняття про рефлексію як психологічний феномен.....	9
1.2. Психологічні особливості самоствавлення у студентів.....	25
1.3. Рефлексія як чинник формування самоствавлення у студентському віці.....	33
Висновки до першого розділу.....	40
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ	
2.1 Огляд і обґрунтування вибору методик дослідження.....	42
2.2. «Опитувальник самоствавлення» В.В. Століна та С.Р. Пантілеєва....	45
2.3. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла.....	46
2.4. Методика визначення рефлексивності (А. Карпова, В. Пономарьової).....	48
2.5. Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory – POI) - Самоактуалізуючий тест.....	49
Висновки до другого розділу.....	51
РОЗДІЛ ІІІ. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ	
3.1. Організація дослідження.....	53
3.2. Прояви самоствавлення у студентському віці.....	54
3.3. Рефлексія як механізм самопізнання і розвитку особистості студентів психологів.....	62
3.4. Взаємозв'язок рефлексії і самоствавлення студентів.....	71
Висновки до третього розділу.....	75
ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	85
ДОДАТКИ	91

ВСТУП

Актуальність дослідження рефлексії як механізму самопізнання і розвитку особистості студентів-психологів зумовлена сучасними соціально-психологічними викликами, які значною мірою впливають на психічне благополуччя, самоідентичність і професійне становлення молоді. Українське та світове суспільства переживають період інтенсивних змін: глобалізація, технологічні трансформації, пандемічні наслідки, економічна нестабільність і збройні конфлікти створюють високий рівень невизначеності, стресу і психологічного напруження. У таких умовах здатність особистості до усвідомленого аналізу власного досвіду, думок, емоцій та поведінки набуває особливої ваги як ресурс адаптації, саморегуляції та індивідуального розвитку.

Для студентів-психологів рефлексія має подвійну значущість. По-перше, це ключовий внутрішній механізм, що забезпечує самопізнання – усвідомлення власних цілей, цінностей, мотивацій та професійних намірів. Самопізнання виступає фундаментом особистісної цілісності, що сприяє підвищенню академічної успішності, ефективності соціальних взаємодій, здатності критично аналізувати педагогічні та психологічні ситуації. По-друге, майбутній психолог у своїй професійній діяльності має виконувати функцію підтримки, корекції та розвитку клієнта – і для цього він сам повинен бути здатним до глибокого, усвідомленого самоаналізу та контролю власної внутрішньої діяльності. Від рівня сформованості рефлексивних здібностей залежить здатність майбутнього фахівця до емпатії, зрозуміння переживань іншого, побудови конструктивного діалогу та ефективного професійного втручання.

Сучасна психологічна наука визнає рефлексію як багатовимірний феномен, що охоплює когнітивні, емоційні, соціокультурні та мотиваційні складники. Незважаючи на значну кількість теоретичних розробок, питання інтеграції різних підходів до її дослідження та практичного застосування залишається недостатньо вивченим. Особливо це стосується взаємозв'язку між рефлексією та самопізнанням особистості в контексті професійної підготовки

психологів. Емпіричні дані щодо впливу рефлексивності на самосприйняття, самооцінку, мотивацію до навчальної діяльності, розвиток професійних компетентностей студентів є фрагментарними та суперечливими, що обумовлює потребу у подальших дослідженнях.

Актуальність проблеми також підтверджується зростаючим інтересом до розвитку рефлексивних практик у вищій освіті, адже рефлексія виступає важливим компонентом не лише теоретичного, а й практичного навчання. Вона сприяє формуванню здатності студентів до критичного мислення, конструктивної самокритики, усвідомленого прийняття рішень та професійної самореалізації. Саме рефлексивні навички забезпечують здатність адаптуватися до динамічних умов професійної діяльності, ефективно вирішувати складні ситуації та знижувати ризик професійного вигорання.

Таким чином, дослідження рефлексії як механізму самопізнання і розвитку особистості студентів-психологів є не лише теоретично значущим, але й практично необхідним. Воно сприятиме розширенню наукового розуміння сутності рефлексії, виявленню її ролі у формуванні професійно важливих якостей, а також розробці ефективних методик розвитку рефлексивних компетентностей у системі психологічної освіти. Це, у свою чергу, створює передумови для підвищення якості підготовки майбутніх психологів, здатних до усвідомленого професійного вибору, саморозвитку та ефективної діяльності в складних соціально-психологічних умовах.

Теоретико-методологічна основа дослідження. У контексті сучасної психології рефлексія розглядається як ключовий механізм самопізнання та розвитку особистості. Основна проблема полягає в тому, як процес рефлексії впливає на формування самоствалення та особистісного розвитку, визначаючи здатність людини до самоконтролю, саморозуміння та самореалізації [10]. Актуальність цієї проблеми зумовлена потребою наукової та практичної спільноти у розумінні механізмів розвитку особистості студентів, особливо тих, хто опановує професію психолога. Розкриття закономірностей рефлексивної діяльності сприяє підвищенню ефективності освітніх програм,

психологічних тренінгів та формуванню інструментів саморозвитку та самовизначення особистості [7;10].

Аналіз наукових публікацій показує, що дослідження рефлексії охоплює кілька основних напрямів. Перший – діяльнісний підхід, який розглядає рефлексію як складову діяльності та засіб контролю над процесами пізнання і навчання (внесок Л. Виготського та сучасних західних дослідників) [1]. Другий напрям стосується психології мислення, де рефлексивні процеси розглядаються як механізм аналізу власного досвіду та прийняття рішень (за даними досліджень В. Давидова, Ю. Кулюткіна, І. Семенова) [4;5]. Третій напрям – аналіз комунікативних процесів, що демонструє, як рефлексія впливає на міжособистісну взаємодію та соціальні практики (дослідження С. Курганова, А. Ліпмана) [8]. Крім того, сучасні публікації у наукових журналах («Psychology Travelogs», 2023) свідчать про застосування рефлексії у сфері професійної діяльності та навчання [2].

На практичному рівні рефлексія розглядається як інструмент організації професійної діяльності, розвитку критичного мислення, емоційної компетентності та саморозуміння. Дослідники особистісного підходу, такі як Ф. Василюк, М. Гінзбург та Н. Гуткіна, підкреслюють, що рефлексія забезпечує усвідомлення власних цінностей, мотивів і життєвих цілей, що є фундаментом самопізнання та самореалізації [1;4].

Гуманістичні та феноменологічні підходи (К. Роджерс, Дж. Бугенталь, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова) акцентують увагу на ціннісно-смісловій сфері особистості. Рефлексія тут виступає засобом осмислення внутрішнього світу та автентичного існування, допомагає формувати самоприйняття, самоствердження та відповідальність за власний життєвий шлях [8].

Особливу увагу науковці приділяють ціннісному самоствавленню, самоприйняттю та розвитку суб'єктивного контролю як ключових аспектів самореалізації. В. Знаків, І. Романова та Б. Соколов підкреслюють, що рефлексія сприяє переходу на новий рівень взаємодії зі світом, визначаючи

внутрішню автономію, здатність до самодетермінації та розвитку професійної компетентності [3;4;5].

Таким чином, теоретико-методологічна база дослідження рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів психологів поєднує когнітивні, соціокультурні, гуманістичні та феноменологічні підходи. Вона дозволяє розглядати рефлексію не лише як інструмент професійного зростання, а й як фундаментальний процес формування самосвідомості, самостійності та особистісного розвитку.

Об'єкт дослідження - особистісний розвиток студентів-психологів у процесі професійної підготовки.

Предмет дослідження - рефлексія як психологічний механізм самопізнання та розвитку самоствавлення особистості студентів-психологів.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості рефлексії як механізму самопізнання і розвитку особистості студентів-психологів, а також визначити її взаємозв'язок із самоствавленням, індивідуально-особистісними рисами та рівнем самоактуалізації.

Завдання дослідження. Відповідно до поставленої мети у роботі передбачено розв'язання таких завдань:

– здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення рефлексії як психологічного феномена та механізму самопізнання; охарактеризувати психологічні особливості самоствавлення у студентському віці та його роль у розвитку особистості; проаналізувати рефлексію як чинник формування самоствавлення студентів;

– обґрунтувати вибір психодіагностичних методик для дослідження рефлексії, самоствавлення, індивідуально-типологічних рис і самоактуалізації студентів;

– емпірично дослідити рівень розвитку самоствавлення, рефлексивності та самоактуалізації у студентів-психологів; визначити особливості прояву рефлексії як механізму самопізнання і розвитку особистості студентів; встановити характер і спрямованість взаємозв'язків між рефлексією та

самостваленням студентів-психологів; сформулювати узагальнені висновки та практичні рекомендації щодо розвитку рефлексивних умінь і самосвідомості майбутніх психологів.

Гіпотеза дослідження. Передбачається, що рефлексія є системоутворювальним психологічним механізмом самопізнання та особистісного розвитку студентів-психологів. Вищий рівень розвитку рефлексивності пов'язаний із більш позитивним і гармонійним самостваленням, вищою саморегуляцією, емоційною зрілістю та рівнем самоактуалізації. Очікується, що студенти з високим рівнем рефлексії характеризуються більш усвідомленим ставленням до власного «Я», меншою внутрішньою конфліктністю та більш вираженою готовністю до професійного саморозвитку.

Теоретична значимість дослідження полягає у поглибленні наукового розуміння рефлексії як ключового механізму самопізнання та розвитку особистості. Дослідження узагальнює та систематизує знання про психологічні процеси, що лежать в основі саморефлексії, включно з формуванням самосвідомості, ціннісно-сміслової сфери, самоприйняття та суб'єктивного контролю. Воно розширює концептуальні підходи до вивчення рефлексивних процесів у студентів-психологів і дає можливість інтегрувати результати сучасних зарубіжних та вітчизняних досліджень у сфері особистісного розвитку та професійної підготовки.

Практична значимість дослідження полягає у створенні основ для розробки програм розвитку рефлексивних здібностей студентів-психологів. Результати дослідження можуть бути використані для:

- формування освітніх стратегій та тренінгових програм, спрямованих на розвиток самопізнання та саморегуляції;
- підвищення ефективності психологічної підготовки та професійного становлення майбутніх психологів;
- розробки методичних рекомендацій для викладачів щодо активізації рефлексивної діяльності студентів;

- оптимізації процесу самовдосконалення та самореалізації особистості в навчальному та професійному середовищі.

Емпірична база дослідження. У дослідженні взяли участь 60 студентів різних курсів: 30 студентів першого курсу та 30 студентів другого і третього курсів віком від 17 до 20 років факультету філології, психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Структура роботи: магістерське дослідження складається із трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків, у яких містяться бланки психодіагностичних методик та узагальнене таблиця первинних результатів дослідження.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

Розділ присвячено теоретичним основам дослідження рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів психологів. Аналізуються різні підходи до розуміння феномену рефлексії – когнітивний, філософський, феноменологічний, соціокультурний, психоаналітичний, гендерний. Висвітлюються види, функції та типологія рефлексії, її роль у формуванні самосвідомості, критичного мислення, саморегуляції та особистісного зростання.

1.1. Поняття про рефлексію як психологічний феномен

У психологічній науці вивчення рефлексії ґрунтується на різноманітних теоретичних підходах і наукових напрямках, кожен з яких інтерпретує цей феномен з урахуванням власних методологічних засад. Завдяки цьому рефлексія постає як багатовимірний процес, що може бути проаналізований з позицій мислення, пізнання, суб'єктивного досвіду та філософського осмислення. Основні підходи до дослідження рефлексії узагальнено на рисунку 1.1, після чого доцільно детальніше зупинитися на специфіці розуміння цього явища в межах кожного з них.

Когнітивний підхід у психології розглядає рефлексію насамперед як результат функціонування мисленнєвих процесів і механізмів обробки інформації. У межах цього підходу акцент робиться на тому, яким чином рефлексивні процеси впливають на сприймання дійсності, інтерпретацію подій, усвідомлення власного досвіду та прийняття рішень. Рефлексія трактується як внутрішня інтелектуальна діяльність, у ході якої індивід аналізує власні думки, емоції, уявлення та поведінкові дії, співвідносить їх із зовнішніми вимогами та попереднім досвідом. Таким чином, у когнітивному підході рефлексія постає як продукт раціонального мислення та свідомої

інформаційної переробки, що принципово відрізняє його від психоаналітичних або феноменологічних концепцій, де домінують інші пояснювальні механізми [11, с. 180].

Для емпіричного вивчення рефлексії в межах когнітивної парадигми застосовується низка методів. Зокрема, широко використовуються експериментальні дослідження, побудовані на розв'язанні інтелектуальних або логічних завдань, які потребують усвідомленого аналізу, планування та вибору оптимальної стратегії. Такі експерименти дають змогу простежити, як саме особа здійснює рефлексивні операції у процесі мислення. Важливим методом є також спостереження за перебігом мислення під час розв'язання проблемних ситуацій, коли фіксуються не лише зовнішні дії, а й характер прийняття рішень та зміни когнітивних стратегій. Окрему групу становлять експерименти з прийняття рішень в умовах невизначеності або дефіциту інформації, що дозволяє аналізувати роль рефлексії у виборі альтернатив. Значний внесок у розвиток когнітивних уявлень про рефлексію забезпечують нейропсихологічні та нейровізуалізаційні дослідження, зокрема із застосуванням функціональної магнітно-резонансної томографії, які дають змогу виявити мозкові структури, залучені до рефлексивної діяльності. Крім того, дослідження можуть бути спрямовані на аналіз розвитку рефлексії, зокрема формування навичок саморегуляції, метакогнітивного контролю та ефективної обробки інформації. Сукупність зазначених методів забезпечує глибше розуміння природи рефлексії та її ролі у мисленні й прийнятті рішень, що має вагоме значення для психологічної теорії та практики [26, с. 21].

Філософський підхід до вивчення рефлексії зосереджується на осмисленні цього феномена в контексті загальних проблем пізнання, свідомості та самосвідомості. У працях таких мислителів, як Р. Декарт, І. Кант та Е. Гуссерль, рефлексія розглядається як необхідна умова пізнання світу й усвідомлення власного «Я». У межах цього підходу рефлексія виступає не лише психологічним процесом, а й фундаментальною філософською категорією, що забезпечує можливість критичного осмислення досвіду, знання

та самого акту мислення.

Одним із ключових методів філософського аналізу рефлексії є метод сумніву, запропонований Р. Декартом. Він передбачає систематичне піддання сумніву всього, що може бути поставлене під питання, з метою виявлення безсумнівних істин. Такий підхід стимулює глибоку рефлексію над процесами пізнання та природою істини. Окрім цього, у філософії широко застосовуються логіко-аналітичні методи, філософські дискусії та концептуальний аналіз понять, пов'язаних зі свідомістю, самосвідомістю, самопізнанням. Завдяки цьому філософський підхід значно розширює розуміння рефлексії, розглядаючи її як базовий механізм функціонування свідомості та пізнавальної діяльності людини.

Феноменологічний підхід до дослідження рефлексії зосереджений на аналізі суб'єктивного досвіду та індивідуальних переживань. Його вихідною ідеєю є те, що рефлексія може бути адекватно зрозумілою лише через вивчення того, як сама людина переживає, усвідомлює та інтерпретує власний внутрішній світ і взаємодію з оточенням. У межах цього підходу рефлексія постає як процес осмислення особистого досвіду, що має унікальний, неповторний характер для кожного індивіда [22, с. 5].

Феноменологічні дослідження використовують специфічні методи, спрямовані на виявлення та опис переживань рефлексії. Одним із таких методів є феноменологічне інтерв'ю, під час якого дослідник за допомогою відкритих і поглиблених запитань стимулює респондента до детального опису власних рефлексивних переживань. Значне місце посідає також аналіз особистих наративів, у яких індивіди у формі розповідей відтворюють свій життєвий досвід і рефлексивні процеси, пов'язані з ним. Крім того, феноменологічний аналіз може здійснюватися на основі текстових джерел – художньої літератури, наукових публікацій, есеїв, що містять описи внутрішнього досвіду та рефлексивних станів. Застосування цих методів дозволяє глибше проникнути у суб'єктивний вимір рефлексії та розглянути її у зв'язку з життєвим контекстом і культурним середовищем особистості.

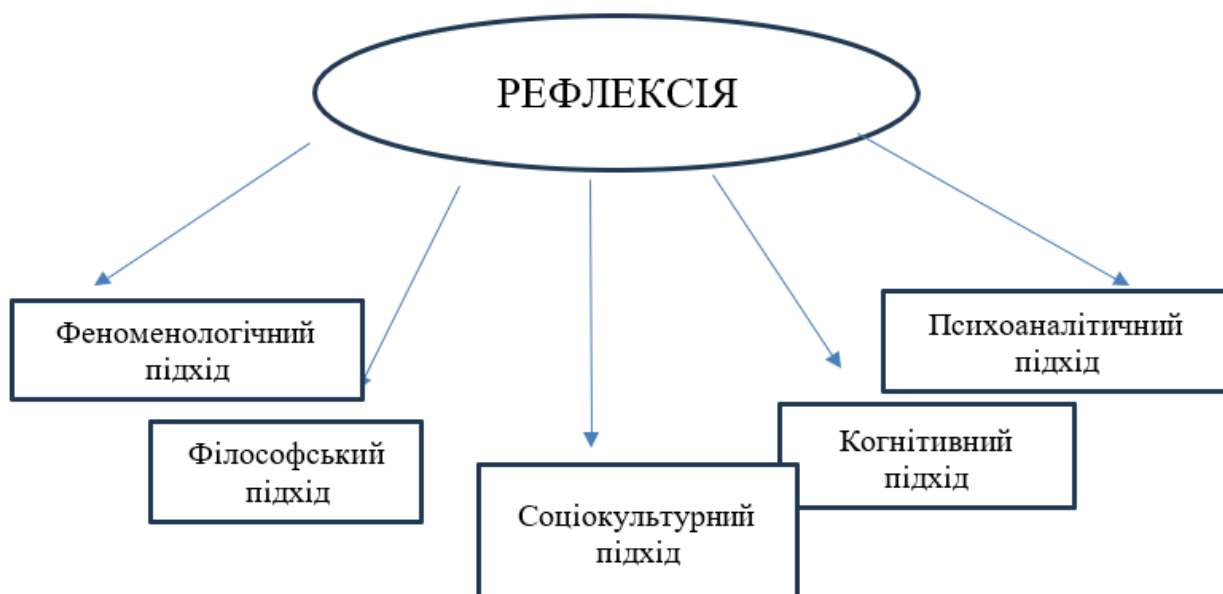


Рис. 1.1. Основні підходи дослідження рефлексії

Соціокультурний підхід у психології спрямований на аналіз рефлексії крізь призму соціального та культурного середовища, у якому формується й функціонує особистість. У межах цього підходу рефлексія розглядається не як ізольований внутрішній процес, а як динамічне явище, тісно пов'язане з культурними цінностями, соціальними нормами, традиціями, типами соціальних взаємодій і структурою суспільства. Вихідною ідеєю соціокультурної концепції є положення про те, що способи усвідомлення себе, інтерпретації власного досвіду та рефлексивного осмислення дій значною мірою залежать від соціокультурного контексту, в якому живе людина. Відповідно, рефлексія набуває різних форм і змістовних характеристик у різних культурах та соціальних середовищах, що зумовлює варіативність її проявів і механізмів [4].

У дослідженнях, побудованих на соціокультурному підході, особлива увага приділяється низці чинників, які впливають на формування та прояви рефлексії. Зокрема, важливу роль відіграють культурні цінності та вірування, які задають рамки для осмислення життєвого досвіду, самосприйняття та

формування ідентичності. Через систему культурних переконань індивід навчається оцінювати власні вчинки, думки та почуття, а також визначати їхню значущість. Не менш суттєвими є соціальні норми й соціальні структури, які можуть як стимулювати рефлексивну активність, так і обмежувати її. Наприклад, у деяких суспільствах заохочується відкрите висловлення особистих суджень і саморефлексія, тоді як в інших домінує орієнтація на колективні норми та стримування індивідуальних проявів. Значний вплив мають також соціальні групи та спільноти, у межах яких відбувається повсякденна взаємодія особистості з іншими людьми; саме в цих взаєминах формуються певні способи осмислення досвіду та вираження рефлексії. Окремо виокремлюється роль мас-медіа й сучасних засобів комунікації, які транслюють соціально схвалені моделі мислення, самоаналізу та самопрезентації, впливаючи на те, як люди інтерпретують власні переживання та діляться ними з іншими.

Для емпіричного вивчення рефлексії в соціокультурному контексті застосовуються різноманітні методи. Одним із провідних є етнографічний підхід, що передбачає безпосередню взаємодію дослідника з представниками різних культурних груп з метою глибокого розуміння їхніх уявлень про рефлексію та способів її прояву в повсякденних практиках і поведінці. Широко використовуються також соціологічні анкети й опитування, за допомогою яких вивчаються погляди, переживання та рефлексивні уявлення представників різних соціокультурних спільнот. Важливе місце посідає аналіз текстів і медіаматеріалів, що дозволяє простежити, як рефлексія репрезентується в культурі, літературі та засобах масової інформації. Крім того, застосовуються експерименти в соціально змодельованих умовах, які дають змогу дослідити вплив конкретних соціальних ситуацій і взаємодій на характер та інтенсивність рефлексивних проявів [18]. Використання цих методів сприяє глибшому розумінню того, як соціокультурні контексти визначають форму, зміст і способи вираження рефлексії.

Психоаналітичний підхід, заснований З. Фрейдом, інтерпретує

рефлексію як складну психічну функцію, що формується в результаті взаємодії різних рівнів психіки – свідомого, передсвідомого та несвідомого. У межах цієї теоретичної традиції вважається, що значна частина рефлексивних процесів зумовлена несвідомими мотивами, внутрішніми конфліктами та витісненими переживаннями. Тому глибоке розуміння рефлексії можливе лише за умови аналізу прихованих психічних процесів, які не завжди усвідомлюються особистістю, але істотно впливають на її думки, емоції та поведінку.

Для дослідження рефлексії психоаналітичний підхід використовує специфічні методи, орієнтовані на виявлення несвідомого змісту психіки. Одним із ключових є аналіз сновидінь, які розглядаються як символічне відображення прихованих бажань, страхів і внутрішніх конфліктів. Інтерпретація образів і символів сновидінь дає змогу виявити ті аспекти рефлексії, що залишаються поза межами свідомого контролю. Також застосовуються асоціативні експерименти, під час яких досліджувані спонтанно реагують на певні стимули; характер їхніх відповідей може свідчити про наявність несвідомих емоційних або когнітивних зв'язків. Важливе місце займає метод вільних асоціацій і словесного аналізу, що передбачає невимушене висловлення думок без цензури, завдяки чому психоаналітик отримує доступ до прихованих мотивів і внутрішніх конфліктів. Крім того, інтерпретація мрій розглядається як ще одне джерело інформації про несвідому сферу психіки та специфіку рефлексивних процесів [28, с. 38]. Сукупність цих методів дозволяє трактувати рефлексію як внутрішній психічний процес, глибоко пов'язаний із несвідомими й передсвідомими структурами.

Таким чином, соціокультурний і психоаналітичний підходи доповнюють загальну картину дослідження рефлексії, висвітлюючи її соціальну зумовленість і внутрішньопсихічну складність. Кожен із розглянутих підходів акцентує увагу на різних аспектах цього явища та використовує власні методологічні інструменти, що в сукупності дає змогу сформувати цілісне уявлення про рефлексію, її механізми та значення для психології і

повсякденного життя людини.

Рефлексія розглядається в психології як один із базових і водночас складних феноменів внутрішнього життя людини, що полягає у спрямуванні свідомості на саму себе. Вона виражається у внутрішній активності особистості, пов'язаній з усвідомленням, осмисленням і глибоким аналізом власних думок, емоційних станів, переживань та накопиченого життєвого досвіду. Завдяки рефлексії людина отримує можливість «подивитися на себе збоку», переосмислити власну поведінку, систему цінностей, життєві цілі та способи реагування на різні ситуації, що надає цьому процесу особливої ваги для самопізнання та особистісного розвитку [2, с. 5].

Об'єктом рефлексивного осмислення може виступати практично будь-який прояв психічної або поведінкової активності людини – вчинок, дія, емоційна реакція, переживання чи окрема думка. Сутність рефлексії полягає в аналітичному поверненні до власного досвіду з метою його переосмислення, оцінювання та узагальнення. При цьому рефлексивний процес може відбуватися як спонтанно, без спеціального наміру, так і набувати свідомого, цілеспрямованого характеру, коли особистість навмисно аналізує себе та результати власної діяльності.

Важливою особливістю рефлексії є її прикладне значення для подолання життєвих труднощів і внутрішніх конфліктів. Вона може виступати ефективним інструментом розв'язання проблем, адаптації до стресових і кризових ситуацій, а також оптимізації міжособистісних стосунків. Завдяки рефлексії людина краще усвідомлює власні емоції та реакції на події навколишнього середовища, що сприяє більш конструктивній взаємодії з іншими та підвищенню якості соціальних контактів.

У ширшому сенсі рефлексія є важливим засобом саморозвитку та формування цілісного образу «Я». Вона допомагає особистості глибше пізнати себе, розкрити власний потенціал, стати більш усвідомленою, відповідальною та автентичною у своїх вчинках і рішеннях. Через рефлексивне осмислення досвіду людина набуває здатності не лише реагувати на події, а й активно

конструювати власне життя.

Впливаючи на когнітивну та емоційно-вольову сферу, рефлексія виконує низку важливих функцій. Зокрема, вона сприяє звільненню від деструктивних або небажаних думок, розвитку логічного та послідовного мислення, посиленню контролю над власними діями та поведінковими реакціями. Рефлексія допомагає людині усвідомлювати власні сильні сторони та обмеження, формує здатність до самокритичного аналізу, навчає бачити причинно-наслідкові зв'язки між вчинками та їхніми наслідками. Окрім цього, вона сприяє розвитку навичок планування, пошуку ефективних рішень у складних ситуаціях, а також виявленню прихованих здібностей і талантів [1, с. 80].

Попри очевидну позитивну роль, рефлексія не завжди має однозначно сприятливий вплив. Надмірна зосередженість на власних помилках, постійне самокопання та повторне переживання негативного досвіду можуть призводити до значних витрат емоційної енергії, підвищення тривожності та зниження психологічного благополуччя. Таким чином, рефлексія потребує певного балансу між самоаналізом і здатністю рухатися вперед без застрягання на минулих невдачах.

Поняття рефлексії охоплює низку взаємопов'язаних аспектів. Передусім це усвідомлення індивідуального досвіду, що дозволяє людині аналізувати власні думки, почуття, дії та особистісні зміни. Важливим компонентом є інтроспекція – внутрішнє спостереження за перебігом психічних процесів, у ході якого індивід зосереджується на власних переживаннях і станах. Рефлексія тісно пов'язана з розвитком самосвідомості, адже завдяки їй людина усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, осмислює свої мотиви, цінності, переконання та ідентичність.

Крім того, рефлексія виконує функцію узагальнення й аналізу інформації, що надходить як із зовнішнього середовища, так і з внутрішнього світу. Це дозволяє осмислювати минулий досвід і на цій основі будувати плани та стратегії майбутньої діяльності. Значну роль відіграє і розвиток

саморегуляції, оскільки рефлексивне осмислення власних дій допомагає коригувати поведінку й емоційні реакції. Через постановку під сумнів усталених уявлень і стереотипів рефлексія сприяє формуванню критичного мислення та пошуку альтернативних підходів до розв'язання проблем. У цьому контексті вона виступає ефективним засобом самовдосконалення та особистісного зростання, а також широко застосовується у навчальній діяльності й психотерапевтичній практиці для підвищення рівня самосприйняття та подолання внутрішніх труднощів [5, с. 120].

Етимологічний аналіз поняття «рефлексія» також підкреслює його змістовну глибину. Згідно з українським етимологічним словником, термін походить від латинського *reflexio*, що означає «вигин» або «відображення», і використовується для позначення осмислення людиною власних дій та закономірностей їх здійснення, тобто діяльності самопізнання, яка розкриває специфіку її духовного світу. У психологічному контексті це поняття трактується як самоаналіз і роздуми над власним внутрішнім станом. Психологічні словники доповнюють це розуміння, визначаючи рефлексію як процес самопізнання суб'єктом власних психічних актів і станів, а також як здатність людини усвідомлювати результати аналізу своїх переживань і розуміти, яким чином вона сприймається та оцінюється іншими людьми [27].

Узагальнюючи різні підходи, можна стверджувати, що рефлексія є внутрішнім психічним процесом, спрямованим на глибоке розуміння себе та власного досвіду. Вона допомагає людині усвідомлено ставитися до власних дій, сприяє особистісному розвитку та створює підґрунтя для самовдосконалення.

Поряд із поняттям рефлексії в науковому обігу широко використовується термін «рефлексивність», який тісно з ним пов'язаний, але не є тотожним. Рефлексивність розглядається як стійка властивість або риса особистості, що виявляється у схильності до регулярного й усвідомленого самоаналізу власного досвіду та поведінки. Вона відображає здатність людини до внутрішнього самоспостереження, осмислення власних вчинків і психічних

станів, що є важливою умовою формування високого рівня самосвідомості [13, с. 154].

Рефлексивність може розглядатися як характеристика особистості або як стиль мислення, який передбачає активне й систематичне осмислення життєвого досвіду з метою його глибшого розуміння. Ця якість має значущу роль не лише в особистісному, а й у професійному розвитку, оскільки здатність аналізувати власні дії, робити висновки з досвіду та адаптуватися до змін сприяє прийняттю більш обґрунтованих рішень і підвищенню ефективності діяльності. Особи з високим рівнем рефлексивності, як правило, краще усвідомлюють свої мотиви, цінності та поведінкові стратегії, інтегрують нові знання та досвід у вже сформовану систему уявлень про себе і світ [19, с. 180].

Таким чином, рефлексія і рефлексивність є взаємопов'язаними, але різними за змістом поняттями. Рефлексія постає як динамічний процес внутрішнього аналізу, тоді як рефлексивність характеризує схильність особистості до цього процесу та її готовність використовувати його у повсякденному житті. У цьому сенсі рефлексивність може бути розглянута як психологічна властивість, що створює умови для розвитку рефлексії та посилює її роль у самопізнанні й особистісному зростанні [23, с. 105].

Рефлексія відкриває перед людиною практично необмежені можливості для пізнання власного внутрішнього світу та особистісного зростання. Завдяки рефлексивним процесам індивід отримує змогу глибше усвідомлювати свої потреби, життєві цінності, переконання, мотиви та цілі, що надає діяльності більшої осмисленості й спрямованості. Водночас рефлексія виступає важливим психологічним механізмом розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, здатності до саморегуляції та гнучкої адаптації до динамічних змін сучасного світу. Саме тому вона розглядається як ключовий чинник особистісного та соціального розвитку.

У психологічній науці рефлексія є об'єктом ґрунтовного вивчення, у межах якого дослідники пропонують різні підходи до її класифікації, спираючись на функціональні, змістові та контекстуальні критерії [3, с. 30].

Так, С. Ю. Степанов та І. М. Семенов виокремлюють кілька основних типів рефлексії [27].

Кооперативна рефлексія пов'язана зі здатністю суб'єктів узгоджувати власні наміри, дії та способи діяльності у процесі спільної роботи. Вона забезпечує ефективну координацію зусиль, сприяє досягненню спільної мети та є особливо значущою в умовах групової або колективної взаємодії, де результат залежить від взаєморозуміння та злагодженості учасників.

Комунікативна рефлексія виступає психологічною основою продуктивного міжособистісного спілкування. Вона дає змогу людині усвідомлювати, як її слова, дії та поведінкові реакції сприймаються партнерами по взаємодії. Завдяки цьому підвищується якість комунікації, знижується ймовірність непорозумінь і підтримується гармонійний характер взаємин.

Особистісна рефлексія спрямована на осмислення власного внутрішнього світу. Вона охоплює аналіз індивідом своїх думок, почуттів, емоційних станів, бажань, ціннісних орієнтацій і життєвих смислів. Цей тип рефлексії відіграє провідну роль у формуванні самосвідомості, розвитку уявлень про власну ідентичність та особистісну цілісність.

Інтелектуальна рефлексія полягає в раціональному осмисленні людиною власних дій, рішень і реакцій у співвіднесенні з умовами зовнішньої ситуації. Вона сприяє розумінню причинно-наслідкових зв'язків між вчинками та їх наслідками, а також оптимізації процесу прийняття рішень. Розвиток інтелектуальної рефлексії тісно пов'язаний із формуванням критичного мислення та здатності до усвідомленого аналізу власної діяльності [7, с. 85].

У сукупності зазначені типи рефлексії створюють цілісну систему, яка забезпечує особистісний розвиток та підвищує ефективність міжособистісної взаємодії. Їх поєднання дозволяє людині глибше пізнавати себе й навколишню дійсність, а також досягати більш високих результатів у різних сферах життєдіяльності.

Є. М. Ковшов, у свою чергу, пропонує виділяти два базові типи

рефлексії, кожен з яких має специфічне функціональне призначення. Пізнавальна рефлексія орієнтована на максимально точне, повне та об'єктивне відображення об'єкта пізнання. У цьому випадку рефлексивний процес використовується для аналізу фактів, явищ і інформації, а його головним завданням є отримання неупереджених і достовірних знань, що зближує її з механізмами сприймання та пізнання.

Соціальна рефлексія, за твердженням науковця, постає як спосіб осмислення соціокультурних механізмів будь-якої цілеспрямованої діяльності. В її основі лежить ціннісний вимір, зумовлений потребами, мотивами та цілями особистості у процесі взаємодії з іншими людьми. У межах цього типу рефлексії важливим є розуміння соціальних норм, ролей, структур і характеру міжособистісних відносин.

Таким чином, пізнавальна рефлексія зосереджується переважно на аналізі об'єктивної інформації, тоді як соціальна рефлексія спрямована на осмислення взаємодії та відносин у соціальному контексті. Обидва типи є значущими для саморозвитку особистості та глибшого розуміння навколишнього світу [9, с. 71].

А. В. Карпов пропонує класифікацію видів рефлексії з урахуванням часової перспективи життя особистості. Ретроспективна рефлексія пов'язана з осмисленням минулого образу Я. Вона дає змогу людині аналізувати власний життєвий досвід, досягнення і помилки, усвідомлювати результати попередніх дій та формувати на цій основі більш ефективні моделі поведінки у майбутньому.

Ситуативна рефлексія орієнтована на теперішній момент і передбачає аналіз актуальної життєвої ситуації. У її межах особистість осмислює свої пізнавальні, емоційні та поведінкові реакції на конкретні обставини, що сприяє формуванню адекватного й реалістичного образу Я «тут і тепер».

Перспективна рефлексія спрямована на майбутнє та пов'язана з плануванням подальшої діяльності. Вона ґрунтується на прогнозуванні можливих наслідків, визначенні життєвих цілей і перспектив, а також

конструюванні бажаного образу Я з опорою на вже набутий досвід. Сукупно ці види рефлексії забезпечують цілісне розуміння особистістю власного життєвого шляху та сприяють формуванню ефективних життєвих стратегій [25, с. 199].

Р. В. Павелків розглядає рефлексію крізь призму соціальної взаємодії та спілкування, виокремлюючи соціально-перцептивну, комунікативну та соціально-психологічну рефлексію. Соціально-перцептивна рефлексія (саморефлексія) передбачає зосередження уваги на власних внутрішніх станах і переживаннях у процесі взаємодії з іншими. Комунікативна рефлексія спрямована на пізнання внутрішнього світу партнерів по спілкуванню, їхніх мотивів, потреб і емоцій. Соціально-психологічна рефлексія охоплює аналіз ситуації взаємодії в ширшому соціально-психологічному контексті, з урахуванням групової динаміки, соціальних норм і цінностей [14, с. 192].

С. Є. Марасова виокремлює елементарну, наукову та філософську рефлексію. Елементарна рефлексія пов'язана з усвідомленням меж власних знань і дій. Наукова рефлексія зосереджується на критичному аналізі наукового знання та методів його отримання. Філософська рефлексія спрямована на осмислення фундаментальних питань буття, мислення, культури та смислу життя.

Л. М. Найдьонова розрізняє інтелектуальну, особистісну та міжперсональну (групову) рефлексію, які забезпечують розвиток когнітивної сфери, самосвідомості та ефективної взаємодії в колективі.

Отже, аналіз численних підходів до класифікації рефлексії свідчить про складність і багатовимірність цього феномену. Спроба Л. О. Подкоритової створити узагальнену класифікацію рефлексії на рівні її проявів виявилася досить складною для однозначного трактування [6]. Водночас різноманіття запропонованих видів рефлексії підтверджує актуальність подальших досліджень у цій галузі та вказує на те, що формування загальноприйнятої, узгодженої класифікації рефлексії залишається перспективним завданням психологічної науки [16, с. 38].

Процес рефлексування можна визначити як усвідомлений, послідовний і систематичний аналіз людиною власного досвіду, думок, емоційних станів, вчинків та їх наслідків, спрямований на досягнення глибшого розуміння себе і свого місця в життєвій ситуації. Завдяки рефлексії особистість не лише фіксує події свого життя, а й надає їм смислової інтерпретації, співвідносячи зовнішні обставини з внутрішніми переживаннями.

Як уже можна зрозуміти, рефлексування для кожної людини виступає важливим ресурсом духовного зростання та формування адекватного самосприйняття. Цей процес не є спонтанним або випадковим – над ним можна і доцільно працювати, свідомо розвиваючи здатність до самоспостереження, внутрішнього аналізу та морального вдосконалення. У цьому сенсі рефлексія стає інструментом не лише психологічного, а й духовного розвитку особистості.

У найбільш узагальненому значенні рефлексування можна описати як уважну та осмислену реакцію людини на впливи навколишнього середовища. До таких впливів належать конфліктні ситуації, життєві труднощі, взаємодія з іншими людьми, необхідність вибору життєвого шляху, внутрішні сумніви й переживання. Усі ці явища постійно супроводжують людське життя, і чим багатшим є досвід особистості, тим ширшими стають можливості для здійснення рефлексії [12, с. 592].

Людину, здатну до рефлексії, умовно можна порівняти з власним психоаналітиком, який уміє самотійно сформулювати проблему, осмислити її причини та знайти відповіді, спираючись на власний життєвий досвід і внутрішні переживання. Така особистість не уникає складних запитань, а навпаки – використовує їх як поштовх до самопізнання та розвитку.

Важливою ознакою живого, активного розуму є його здатність до глибокого осмислення навіть після незначного інформаційного впливу. Ця здатність може проявлятися, наприклад, у процесі уважного сприймання художнього твору та його подальшого переосмислення крізь призму власного життєвого досвіду [10, с. 97]. Часто людина повертається думками до

прочитаної книги, переглянутого фільму чи побаченої картини протягом тривалого часу – годин, днів або навіть тижнів. У цей період вона співвідносить сюжет і образи з власним життям, аналізує власні вчинки та переживання, що фактично є проявом рефлексивної діяльності.

Подібна інтелектуально-емоційна робота може розглядатися як своєрідне тренування рефлексії. Одним із простих способів такого тренування є фіксація на папері найважливіших для людини життєвих запитань. Після цього, групуючи та виділяючи їх, наприклад, різними кольорами, можна визначити, над якими темами особистість розмірковує найчастіше. Це можуть бути питання сенсу життя, професійної самореалізації, міжособистісних стосунків або матеріального благополуччя. Така форма самоаналізу сприяє усвідомленню внутрішніх пріоритетів і стимулює подальший рефлексивний процес. Проаналізувавши власні очікування та сподівання, людина може поглиблювати рефлексію у найбільш проблемних напрямках, поступово вдосконалюючи себе та підтримуючи власний духовний розвиток [24, с. 87].

У психології також існує гендерний підхід до розуміння рефлексії, згідно з яким жінкам приписується більша схильність до рефлексивності через нібито вищу емоційну чутливість. Проте це припущення не має достатнього наукового підтвердження [20, с. 272]. Водночас емпіричні дослідження вказують на певні відмінності у проявах рефлексії у чоловіків і жінок. Зокрема, жінки з низьким рівнем рефлексії частіше демонструють конфліктну поведінку та схильність до загострення міжособистісних суперечностей, тоді як рефлексивні жінки зазвичай орієнтовані на пошук компромісів і уникнення конфліктів. У чоловіків з високим рівнем рефлексії нерідко спостерігається більша напруженість і схильність активно відстоювати власні інтереси в конфліктних ситуаціях, тоді як чоловіки з низьким рівнем рефлексії можуть демонструвати більш адаптивну, пристосувальну поведінку [19, с. 93].

Процес рефлексування зазвичай має поетапний характер і може бути структурований для підвищення його ефективності. Він починається зі збору інформації та осмислення власного досвіду, що включає спостереження за

подіями, фіксацію фактів, спогадів і переживань. Далі відбувається аналіз зібраного матеріалу, під час якого людина намагається зрозуміти сутність ситуації та причини її виникнення. Важливим етапом є формулювання запитань до себе та готовність переглядати власні переконання. Наступним кроком стає внутрішній діалог і глибоке осмислення отриманих висновків, після чого формуються узагальнення та можливий план подальших дій. Завершальним етапом є практичне застосування здобутих висновків і навчання на власному досвіді, що сприяє особистісному та професійному зростанню [15, с. 28].

Ілюстрацією такого процесу може слугувати ситуація з педагогічної практики, коли вчитель помічає учня, який постійно відволікається на уроці та має труднощі з концентрацією. Усвідомлення проблеми спонукає до її аналізу, самооцінки власних педагогічних підходів, постановки запитань щодо причин поведінки учня, формування висновків і подальших дій, спрямованих на надання підтримки та корекцію навчального процесу. Такий приклад демонструє, як рефлексія допомагає ухвалювати більш зважені та ефективні рішення.

Рефлексивна діяльність надає людині можливість контролювати власне мислення, критично оцінювати й аналізувати свої думки з позиції логічності та обґрунтованості, виявляти деструктивні або непродуктивні установки, переводити неусвідомлені переживання у сферу свідомого аналізу, осмислювати власну поведінку в конкретних ситуаціях і формувати чітку особистісну позицію замість внутрішніх коливань [17, с. 100].

Таким чином, рефлексування сприяє зростанню особистості в розумінні себе, розвитку самоконтролю та, що найважливіше, формуванню здатності до змін. За відсутності рефлексії людина схильна механічно повторювати одні й ті самі дії та допускати ті самі помилки. Вислів А. Ейнштейна про те, що постійне повторення однакових дій з очікуванням різних результатів є безумством, влучно характеризує низький рівень рефлексивності. Брак самоаналізу призводить до порушень у мисленні та обмежує можливості

особистісного розвитку.

Підсумовуючи, можна зазначити, що рефлексія є складним процесом мислення й аналізу, який по-різному проявляється у різних людей незалежно від статі. Здатність до рефлексії становить важливу характеристику людської природи, відрізняє людину від інших живих істот і слугує основою її розвитку, самопізнання та усвідомленого ставлення до власного життя [21, с. 12].

Отже, рефлексія постає як складний, багатовимірний психічний феномен, що охоплює усвідомлений аналіз власних думок, переживань, дій і життєвого досвіду та відіграє ключову роль у самопізнанні й особистісному розвитку. Різноманіття теоретичних підходів і класифікацій свідчить про її універсальність і значущість як для внутрішнього світу людини, так і для її соціальної взаємодії. Розвинена рефлексія сприяє формуванню самосвідомості, саморегуляції, критичного мислення та здатності до змін, тоді як її недостатність обмежує можливості особистісного зростання. Таким чином, рефлексія є важливим психологічним ресурсом, що забезпечує усвідомлене ставлення людини до власного життя та створює підґрунтя для духовного, професійного й соціального розвитку.

1.2. Психологічні особливості самоствавлення у студентів

Аналіз феномену рефлексії дозволяє перейти до розгляду ще одного ключового психологічного утворення – самоствавлення. Саме в процесі рефлексивного осмислення власних думок, переживань, вчинків і життєвого досвіду людина не лише усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, а й формує певне емоційно-ціннісне ставлення до власної особистості. Рефлексія виступає внутрішнім механізмом, через який відбувається оцінювання себе, порівняння реального й ідеального «Я», осмислення власних успіхів і помилок, що безпосередньо впливає на характер самосприйняття.

У результаті рефлексивного аналізу накопичений досвід інтегрується в

цілісний образ себе, який наповнюється особистісними смислами та оцінками. Саме на цьому ґрунті формується самоствавлення як відносно стійка система емоційних, когнітивних і поведінкових компонентів, що відображає те, як людина ставиться до себе, приймає чи відкидає власні риси, визнає свої можливості та обмеження. Отже, рефлексія не лише забезпечує усвідомлення внутрішнього світу, а й створює психологічні передумови для становлення самоствавлення, яке, у свою чергу, визначає особливості саморегуляції, поведінки та особистісного розвитку.

Сучасне українське суспільство перебуває в умовах тривалого соціально-психологічного напруження, зумовленого сукупністю кризових чинників, серед яких провідне місце посідають глобальні пандемічні процеси, нестійка фінансово-економічна ситуація та складні соціально-політичні обставини, що безпосередньо вплинули на життєдіяльність майже кожної родини. Такі умови формують значну кількість стресогенних впливів на населення загалом. Запровадження карантинних обмежень, зміна звичного ритму життя та тривале перебування у стані хронічного стресу ускладнюють збереження психологічного благополуччя та внутрішньої рівноваги членів суспільства. Зазначені процеси повною мірою стосуються й студентської молоді, зокрема студентів-психологів, які водночас перебувають у фазі професійного та особистісного становлення.

Актуальність вивчення особливостей самоствавлення у студентів-психологів зумовлена тим, що окремі його негативні прояви можуть істотно ускладнювати як навчальну діяльність, так і майбутню професійну самореалізацію. Такі характеристики, як замкненість, неприйняття власного «Я», схильність до самозвинувачення, внутрішня неузгодженість та недостатній рівень саморозуміння, здатні знижувати ефективність освітнього процесу. Натомість сформоване позитивне самоствавлення сприяє підвищенню академічної успішності, активізує особистісний розвиток і створює передумови для гармонійного професійного зростання майбутнього фахівця.

Поняття «самоствавлення» широко представлено у працях вітчизняних і

зарубіжних науковців, зокрема С. Р. Панталеєва, Н. І. Сарджвеладзе, В. В. Століна, І. І. Чеснокової та інших. У науковому дискурсі поряд із цим терміном часто використовуються такі поняття, як «самосвідомість», «самоповага», «самоприйняття», «емоційно-ціннісне ставлення до себе», «емоційний компонент самооцінки». В. В. Столін зауважував, що зазначені категорії нерідко застосовуються як синонімічні до терміна «самоствлення». Водночас низка дослідників розглядає їх не як тотожні поняття, а як структурні складові самоствлення. Зокрема, Н. І. Сарджвеладзе відносив самосвідомість до когнітивного компонента самоствлення, підкреслюючи її функціональну роль у цілісній структурі цього феномена.

Аналіз англійських джерел свідчить про відсутність прямого та повністю еквівалентного перекладу терміна «самоствлення». Дослівний варіант «Self-attitude» фактично не використовується в англійській психологічній літературі. Найближчим за змістом вважається поняття «Self-esteem», яке застосовується у працях К. Роджерса, А. Маслоу, М. Розенберга та інших учених. Проте варто зазначити, що «Self-esteem» охоплює ширший спектр значень і використовується не лише для позначення самоствлення, а й для опису самооцінки та самоприйняття, що потребує чіткого смислового розмежування під час аналізу відповідних теорій.

Окреме місце в англійській психології посідає поняття «Self-concept» або «Я-концепція», яке активно використовується й в українському науковому просторі, зокрема в дослідженнях самоствлення. Саме теоретичні напрацювання в межах «Я-концепції» стали підґрунтям для формування сучасних уявлень про самоствлення особистості. Значний внесок у розвиток цього напрямку зробили У. Джеймс, К. Роджерс, А. Маслоу та інші дослідники.

Ключовим поняттям, що лежить в основі англійських підходів, є категорія «Self», яка позначає самість або «Я» особистості. У. Джеймс детально обґрунтував структуру цього феномена, виокремивши дві взаємопов'язані складові: «Me» – «Я» як об'єкт сприйняття та усвідомлення, і «I» – «Я» як активний суб'єкт переживань, пізнання та діяльності. Саме така дихотомія

дозволила глибше осмислити внутрішню природу самоствавлення та його роль у розвитку особистості.

Уперше поняття «самоствавлення» було введене в науковий обіг радянським і грузинським психологом Н. І. Сарджвеладзе, який визначав його як ставлення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, спрямоване на самого себе [3, с. 4]. Таким чином, самоствавлення розглядається як внутрішня позиція особистості щодо власних потреб, можливостей і способів їх реалізації. У межах концепції С. Р. Пантилєєва самоствавлення трактується як структурний компонент «Я-концепції». На його думку, воно являє собою узагальнений результат самосприйняття та самооцінювання, що формується на основі окремих, ситуативно зумовлених самооцінок [4, с. 3].

Виходячи з цього підходу, самоствавлення можна розглядати як цілісну, відносно стабільну систему приватних самооцінок. Загальне самоствавлення характеризується сталістю, тоді як конкретні самооцінки є більш мінливими й здатні змінюватися залежно від життєвих обставин та соціального контексту. За С. Р. Пантилєєвим, самоствавлення є «вираженням смислу “Я”» і не може бути повністю пояснене лише через аналіз окремих психічних характеристик особистості, таких як переживання, установки або емоційні стани [4, с. 2]. Воно відображає глибинне ставлення людини до власної сутності.

У структурі самоствавлення С. Р. Пантилєєв виокремив дві базові підсистеми. Перша охоплює самооціночні судження та відповідні їм емоційні реакції. Друга підсистема представлена емоційним самоствавленням, яке формується відповідно до соціально засвоєної мови емоційно-міжособистісних відносин і культурних норм [4, с. 16].

Н. І. Сарджвеладзе, у свою чергу, запропонував трикомпонентну модель самоствавлення, до складу якої входять когнітивний, емоційний та конативний компоненти [1, с. 77]. У межах когнітивного компонента він звертався до концепції В. В. Століна, відповідно до якої завдяки розвитку самосвідомості людина формує уявлення про власне тіло, так звану «схему тіла» [1, с. 85]. Крім того, Н. І. Сарджвеладзе наголошував на значущості ідей І. М. Сеченова, який

досліджував роль тілесних відчуттів і самовідчуттів у процесі становлення самосвідомості [1, с. 77].

До когнітивного компонента самоствавлення Н. І. Сарджвеладзе також відносив процеси сприйняття, підкреслюючи особливу значущість самосприйняття зовнішності, особливо в підлітковому віці [1, с. 77]. Ставлення до себе виконує важливу регулятивну функцію, оскільки безпосередньо впливає на саморегуляцію та самоконтроль поведінки: уявлення про себе визначає вибір способів дій і поведінкових стратегій. Пам'ять забезпечує формування образу «Я» в минулому, що дає змогу переосмислювати власний досвід і коригувати ставлення до себе. Мислення, своєю чергою, реалізує «Я-концепцію» через аналіз і синтез інформації про себе, у результаті чого особистість приписує собі певні якості та характеристики. Процеси уяви сприяють формуванню образів можливого та ідеального «Я», проектуючи перспективи майбутнього розвитку особистості.

Н. І. Сарджвеладзе підкреслював, що процеси самоствавлення нерозривно пов'язані із самооцінкою, насамперед із її когнітивною складовою, оскільки самоствавлення необхідне не лише для самосприйняття в умовах діяльності, а й для встановлення власних властивостей відповідно до певних критеріїв та оцінних ознак [1, с. 77].

Емоційний компонент самоствавлення, за Н. І. Сарджвеладзе, відображає афективне ставлення людини до себе, яке не зводиться лише до знання про власні риси. Особистість може переживати як прийняття і любов до себе, так і неприйняття чи навіть самоненависть залежно від того, як інтерпретує наявні знання про себе [1, с. 77]. Конативний компонент включає дії, спрямовані на самого себе, або готовність до таких дій, у межах яких людина може виступати як суб'єкт активного впливу або як об'єкт власних дій [1, с. 77].

Дослідник розрізняв суб'єкт-об'єктне та суб'єкт-суб'єктне самоствавлення. У першому випадку особистість ставиться до себе як до об'єкта оцінювання, що співзвучно з концепцією «Self» У. Джеймса. Для суб'єкт-об'єктного самоствавлення Н. І. Сарджвеладзе виокремив когнітивну,

емоційну та конативну сторони, аналогічні загальній структурі самоствавлення [1, с. 77]. Суб'єкт-суб'єктне самоствавлення також включає когнітивний, емоційний і конативний складники, однак у цьому разі людина сприймає себе як рівноправного суб'єкта внутрішнього діалогу [1, с. 87].

Узагальнюючи ці підходи, самоствавлення можна поділити на суспільно центроване, що орієнтоване на досягнення цілей і формування себе відповідно до соціальних вимог, та особистісно орієнтоване, спрямоване на самореалізацію, побудову значущих взаємин і пошук власного місця в житті. Суб'єкт-об'єктне самоствавлення ґрунтується на оцінних категоріях на кшталт «добрий – поганий», «прийнятний – неприйнятний» у конкретних ситуаціях, тоді як суб'єкт-суб'єктне самоствавлення характеризується безумовнішим прийняттям себе без потреби в жорстких оцінках.

Н. І. Сарджвеладзе також визначив основні функції самоствавлення, серед яких: функція самовідображення («дзеркала»), самовираження та самореалізації, збереження внутрішньої стабільності «Я», саморегуляції та самоконтролю, психологічного захисту, а також інтрокомунікації. У підсумку самоствавлення постає як своєрідний внутрішній посередник взаємодії особистості із самою собою, який відіграє ключову роль у формуванні та розвитку її цілісності.

У межах теорії самосвідомості В. В. Століна детально розкривається поняття «діючого Я», яке за своїм змістом співвідноситься з ідеєю дуальності «Self», запропонованою У. Джеймсом. Для позначення цієї активної сторони самосвідомості В. В. Столін використовує поняття «суб'єкт» і виокремлює три основні групи феноменів, що характеризують соціального суб'єкта. До першої групи він відносить феномени суб'єктивного уподібнення та диференціації, які забезпечують усвідомлення людиною своєї подібності до інших і водночас власної унікальності. Друга група охоплює феномени самопізнання та процеси структурування феноменального «Я». Третя група включає явища, у яких безпосередньо проявляються функції самосвідомості в діяльності, міжособистісному спілкуванні та індивідуальному розвитку особистості [5, с.

14].

В. В. Столін особливу увагу приділяв здатності людини усвідомлювати себе крізь призму погляду іншого. Так, дитині потрібен певний час, щоб навчитися розпізнавати власне відображення в дзеркалі, тоді як у дорослої людини цей процес відбувається автоматично. Таке сприйняття себе з боку дослідник трактує як ставлення індивіда до себе як до об'єкта [5, с. 16]. Водночас В. В. Столін наголошував на суттєвому впливі стилю батьківського виховання на формування самосвідомості дитини. Зокрема, надмірна турбота з боку батьків може сприяти розвитку невротичних проявів. Наприклад, мати, яка надмірно зосереджена на здоров'ї дитини, здатна сформувати в неї підвищене самоспостереження та іпохондричні тенденції. Так само гіперопіка може призводити до низької толерантності до фрустрації, що, своєю чергою, зумовлює порушення у сприйнятті власних почуттів і емоцій [5, с. 17].

У межах своєї теорії В. В. Столін окреслив основні елементи, які дитина засвоює від батьків у процесі формування самосвідомості. До них належать, по-перше, цінності, оціночні параметри, норми й стандарти, за якими дитина починає оцінювати себе, включно з критеріями виконання діяльності та моральними нормами. По-друге, формується образ самого себе як носія певних здібностей, рис і особистісних якостей. По-третє, засвоюється ставлення батьків до дитини та конкретні емоційні й інтелектуальні оцінки, які згодом стають основою її власної самооцінки. По-четверте, дитина може інтеріоризувати чужу самооцінку, насамперед батьківську. По-п'яте, способи регуляції поведінки, які використовують батьки та інші дорослі, поступово трансформуються у внутрішні механізми саморегуляції [5, с. 20].

В. В. Столін також описав основні шляхи, за допомогою яких дитина інтеріоризує самосвідомість. Серед них виокремлюється пряме або опосередковане навіювання батьками певного образу себе чи ставлення до себе; непряма детермінація самоставлення через формування стандартів діяльності та рівня домагань; контроль поведінки дитини, у процесі якого вона засвоює параметри й способи самоконтролю; опосередковане управління

розвитком самосвідомості шляхом залучення дитини до такої діяльності, що може підвищувати або знижувати її самооцінку та змінювати образ «Я»; включення дитини в систему взаємодії з дорослими та ширші соціальні відносини, де відбувається засвоєння реальних норм поведінки й моральних правил; а також ідентифікація зі значущими іншими [5, с. 20].

Таким чином, з моменту народження людина формує ставлення до себе через призму батьківського ставлення, а самосвідомість постає як процес привласнення уявлень про себе, отриманих від значущих інших [5, с. 20]. Відповідно до поглядів В. В. Століна, найбільш інтенсивний вплив на становлення самоствавлення припадає на дитячий і підлітковий вік, а вирішальну роль у формуванні самосвідомості відіграє соціальне оточення, насамперед батьки.

У контексті розглянутих підходів доцільно звернутися також до теорії самосвідомості І. І. Чеснокової, яка має концептуальну близькість до досліджуваної проблематики. Згідно з її поглядами, самосвідомість є надзвичайно складним і багатоступінчастим процесом опосередкованого пізнання себе, що розгортається в часі. Цей процес передбачає рух від окремих, ситуативних образів до інтеграції численних уявлень у цілісне утворення – поняття власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших [6, с. 199]. Самопізнання супроводжується різноманітними переживаннями, які згодом узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Результати цього пізнання закріплюються у формі самооцінки, що стає одним із ключових регуляторів поведінки людини [6, с. 199].

І. І. Чеснокова виокремлює три основні компоненти самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе та саморегуляцію. Саме їх узгоджений розвиток забезпечує високий рівень сформованості самосвідомості особистості [6, с. 199].

Узагальнення наведених теоретичних підходів дає підстави стверджувати, що самоствавлення є ключовим чинником становлення образу «Я». Воно суттєво впливає не лише на індивідуально-психологічні

характеристики особистості, а й на її життєві цілі, поведінкові стратегії та способи взаємодії з соціальним середовищем.

1.3. Рефлексія як чинник формування самоствавлення у студентському віці

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується інтенсивними соціальними, економічними та духовними перетвореннями. Процеси глобалізації, євроінтеграції, демократизації, а також демографічна нестабільність висувають нові вимоги до особистості, яка функціонує в умовах динамічних і часто непередбачуваних змін. У таких умовах особливої значущості набувають здатність до самостійного прийняття рішень, відповідальності за власні вчинки, готовність до самореалізації й безперервного саморозвитку, а також сформованість професійних компетентностей, що забезпечують конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

У контексті зазначених викликів особливо актуальною є проблема дослідження рефлексивності та самосприйняття студентів – майбутніх психологів. Саме представники цієї професії у своїй подальшій діяльності здійснюють безпосередню взаємодію з клієнтами, сприяють розкриттю їхнього внутрішнього потенціалу, подоланню життєвих труднощів і кризових станів, спираючись при цьому не лише на професійні знання, а й на власні особистісні ресурси. Відтак психолог має бути активним суб'єктом власного життя та професійної діяльності, здатним до усвідомленого вибору, прийняття життєвих і професійних рішень, а також нести відповідальність за їх наслідки.

Як зазначає Л. А. Маскальова, рефлексивність є базовим, системоутворювальним компонентом здібностей до професійної діяльності психолога, від рівня сформованості якого залежить становлення особистості фахівця як суб'єкта професійної діяльності, розвиток його професійно важливих якостей та їх взаємозв'язків. Саме рефлексивність забезпечує

цілісність професійної ідентичності психолога та ефективність його діяльності, що зумовлює актуальність обраної проблематики.

У сучасній психологічній науці проблематика розвитку рефлексивних процесів активно досліджується багатьма вченими. Зокрема, Ю. А. Агачева, Л. І. Божович, О. Ю. Воронова, В. П. Зінченко, Є. І. Ісаєв, С. Л. Катречко, С. Л. Рубінштейн розглядали рефлексію та рефлексивність у контексті формування свідомості й самосвідомості особистості. У працях В. В. Барцалкіної, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. З. Зака, Ю. Н. Кулюткіна, В. Г. Романка, Г. С. Сухобської рефлексивність аналізується у зв'язку з проблемами розвитку теоретичного та практичного мислення.

Вітчизняні дослідники трактують рефлексію як процес осмислення, переосмислення та трансформації суб'єктом змісту власної свідомості, діяльності, спілкування й засвоєного досвіду. Рефлексивність при цьому розглядається як інтегративна здатність особистості, що виконує регулятивну функцію у процесі життєвого становлення та є важливим ресурсом ефективної професійної діяльності психологів, педагогів і психотерапевтів, а також умовою професійного розвитку особистості. Разом із тим, через складність і багатовимірність рефлексивних процесів наукові дані щодо цієї проблеми залишаються фрагментарними та неоднорідними.

Життєва активність людини, реалізація поставлених перед нею цілей і подолання труднощів, що неминуче виникають у цьому процесі, потребують певного рівня розвиненості рефлексії. Саме вона забезпечує можливість осмислення власних дій, станів і результатів діяльності, що робить поведінку більш усвідомленою та цілеспрямованою.

Специфіка проблеми рефлексії зумовлена унікальністю самої здатності до рефлексивності. Завдяки їй, як особливій формі «даності свідомості самій собі», людина усвідомлює наявність у себе виняткової якості, відсутньої в інших живих істот, – здатності до свідомого самопізнання. Водночас саме рефлексивність значною мірою визначає специфіку психології як науки,

оскільки дає змогу розмежувати психічне на те, що пізнає, і те, що пізнається, тобто виокремити психічне як самостійний об'єкт дослідження. У цьому контексті доцільно говорити про певну «вторинність» психологічного знання стосовно феномена рефлексивності, адже як донаукові уявлення про психіку, так і власне наукове психологічне знання виникають лише з появою здатності людини до рефлексії [2].

Розвиток досліджень рефлексії в різних наукових напрямках дозволив чітко окреслити дві ключові риси її сучасного стану. З одного боку, накопичено значний емпіричний матеріал і отримано низку вагомих експериментальних результатів, що висвітлюють закономірності функціонування та механізми рефлексивних процесів. З іншого боку, у міру розширення цих уявлень дедалі помітніше виявляються методологічні та теоретичні труднощі, подолання яких є необхідною умовою подальшого продуктивного розвитку проблематики рефлексії [5].

У процесі рефлексивної діяльності особистість постійно звертається до переосмислення власних почуттів, емоційних переживань і ціннісних орієнтацій. Така внутрішня робота може мати як позитивне, так і негативне емоційне забарвлення, що безпосередньо впливає на формування ставлення людини до самої себе, до інших і до навколишнього середовища. Водночас особливого значення набуває формування такого самоствавлення, яке сприяло б ефективній життєдіяльності, задоволенню базових потреб, продуктивній міжособистісній взаємодії та особистісному розвитку. Це питання набуває особливої актуальності в юнацькому віці, коли відбувається поступова стабілізація емоційної сфери та становлення більш реалістичних і цілісних уявлень про себе порівняно з підлітковим періодом.

Самоствавлення як афективна складова самосвідомості формується у процесі самопізнання на двох взаємопов'язаних рівнях. На первинному рівні емоційно-ціннісне ставлення до себе виникає внаслідок співвіднесення власних якостей і поведінки з іншими людьми. Результатом такого порівняння є фрагментарні, ситуаційно зумовлені уявлення про себе, які ще не

складаються в цілісне й глибоке розуміння власної особистості. Провідними формами самопізнання на цьому етапі виступають самосприйняття та самоспостереження в межах порівняння «Я – інший». Натомість на більш зрілому рівні самопізнання формування самоствавлення відбувається через внутрішнє співвіднесення «Я – Я», що реалізується у формі внутрішнього діалогу, тобто рефлексії, яка забезпечує глибше усвідомлення власної сутності та особистісної цілісності [4, с. 68–69].

Отже, самоствавлення виступає одним із ключових компонентів самосвідомості особистості, становлення якого зумовлюється дією низки чинників, серед яких провідне місце належить рефлексії. Проблематика рефлексії перебувала в полі наукового інтересу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема К. А. Альбуханової-Славської, В. В. Знакова, С. Ю. Степанова, М. І. Найдьонова, А. В. Карпова, Н. Г. Алексєєва, О. С. Анісімова, В. Г. Анікіної, М. Е. Боцманової, Н. І. Гуткіної, В. В. Давидова, А. З. Зака, А. В. Захарової, Ю. Н. Кулюткіна, В. Е. Лепського, В. А. Лефєвра, Ю. М. Орлова, Л. А. Петровської, І. А. Савенкової, І. Н. Семенова, В. І. Слободчикова, С. Ю. Степанова та інших. Водночас низка авторів, зокрема К. А. Альбуханова-Славська, В. В. Знаков, С. Ю. Степанов, М. І. Найдьонов, наголошували на недостатньому рівні теоретичного й експериментального опрацювання феномена рефлексії. А. В. Карпов зосередив увагу на проблемі розвитку рефлексії у взаємозв'язку з психічними якостями особистості, однак питання взаємодії рефлексії із самоствавленням та окремими особистісними характеристиками залишаються недостатньо вивченими. Саме це зумовило визначення мети дослідження, яка полягає у вивченні рефлексії в її зв'язку із самоствавленням та певними особистісними якостями.

Об'єктом дослідження виступають особливості рефлексії студентської молоді. Предметом дослідження є діагностика рівня рефлексії студента та аналіз її впливу на специфіку самоствавлення і окремі особистісні характеристики.

У межах дослідження була висунута гіпотеза про наявність у студентів закладів вищої освіти рефлексивності як особливої психічної здатності, що визначає загальну ефективність усвідомленої регуляції психічної діяльності, а також про існування значущих взаємозв'язків між рівнем рефлексії, особливостями самоствавлення та індивідуально-психологічними якостями особистості студента.

Дослідження рефлексії здійснювалося під науковим керівництвом кандидата психологічних наук, доцента кафедри загальної психології та психології розвитку Л. П. Пономаренко з опорою на концептуальний підхід А. В. Карпова [5]. Згідно з цим підходом, аналіз проблеми рефлексії має проводитися диференційовано, за окремими напрямками, що створює передумови для подальшого узагальнення й синтезу отриманих результатів. Саме такий синтез розглядається як ключова умова побудови цілісної та узагальненої психологічної концепції рефлексії, відсутність якої є однією з характерних рис сучасного стану розробки цієї проблеми.

Принципова можливість квантифікації рефлексивності та її психометричного вимірювання дозволяє розглядати рефлексію як нову кількісно репрезентовану незалежну змінну в психологічних, зокрема експериментальних, дослідженнях. Це означає, що рефлексивність може виступати вимірюваним параметром у процесі виявлення нових функціональних залежностей і психологічних зв'язків. У такому контексті дана властивість постає як повноцінний і реальний об'єкт конкретно-наукового психологічного аналізу, включно з експериментальними та психометричними процедурами.

На початковому етапі дослідження одним із першочергових завдань було здійснення ґрунтового аналізу теоретичних засад обраної проблематики.

А. В. Карпов виокремив кілька рівнів рефлексії залежно від складності змісту, що підлягає рефлексуванню. Перший рівень охоплює рефлексивну оцінку особистістю актуальної життєвої ситуації, власних думок, почуттів і поведінки, а також поведінки іншої людини в цій ситуації. Другий рівень

пов'язаний із формуванням уявлень суб'єкта про переживання іншої людини, її думки щодо ситуації та самого суб'єкта. Третій рівень включає уявлення про думки іншого щодо того, як його сприймає суб'єкт, а також про те, як ця людина оцінює саму себе. Четвертий рівень характеризується ще більшою складністю і передбачає осмислення того, як інша людина сприймає думки суб'єкта стосовно її уявлень про поведінку суб'єкта в конкретній ситуації.

Крім того, А. В. Карпов узагальнив основні напрями найбільш інтенсивного розвитку проблеми рефлексії в сучасній науці: по-перше, у дослідженнях теоретичного мислення (зокрема в наукознавстві, філософії та методології науки); по-друге, у вивченні самосвідомості особистості, процесів виховання та самовиховання; по-третє, в аналізі комунікативних і кооперативних процесів [4].

М. Ю. Двоєглазова запропонувала структурну модель рефлексії, що включає три взаємопов'язані компоненти: рефлексивно-когнітивний, рефлексивно-афективний та рефлексивно-оцінно-регулятивний.

І. Н. Степанов та С. Ю. Семенов розробили розгорнуту класифікацію рефлексивних процесів і феноменів, у межах якої виокремлюються кілька аспектів. Комунікативний аспект розглядає рефлексію як необхідну складову розвиненого спілкування та міжособистісного пізнання, що проявляється у здатності «думати за іншого», розуміти позицію співрозмовника й усвідомлювати, як суб'єкт сприймається партнером по взаємодії. Кооперативний аспект актуалізується в умовах суб'єкт-суб'єктної діяльності та пов'язаний із проектуванням і координацією спільних дій, професійних позицій і групових ролей; у цьому випадку рефлексія постає як вихід суб'єкта за межі безпосередньої діяльності та зайняття зовнішньої позиції щодо неї. Особистісний аспект рефлексії виявляється у формуванні нових образів власного «Я» в процесі діяльності та спілкування, а також у поглибленні знань про світ; при цьому рефлексія виконує інтегративну функцію, забезпечуючи цілісність і унікальність особистісного самосприйняття. Інтелектуальний аспект передбачає здатність суб'єкта виділяти, аналізувати й співвідносити

власні дії з предметною ситуацією, що створює підґрунтя для розкриття психологічних механізмів теоретичного мислення.

Таким чином, рефлексія може бути спрямована на осмислення знань про рольову структуру та організацію колективної взаємодії, уявлень про внутрішній світ іншої людини та мотиви її поведінки, власні дії й образи власного «Я» як індивідуальності, а також на пізнання об'єкта діяльності та засобів взаємодії з ним у конкретній ситуації.

Рефлексивні процеси та самоствавлення взаємопов'язані: розвиток рефлексії підсилює якість самопізнання та позитивне сприйняття себе, а зріле самоствавлення забезпечує більш ефективну саморефлексію і стабільність психологічних показників. Цей взаємозв'язок є важливою основою для формування професійної компетентності та психологічної адаптації студентів

рис. 1.3.

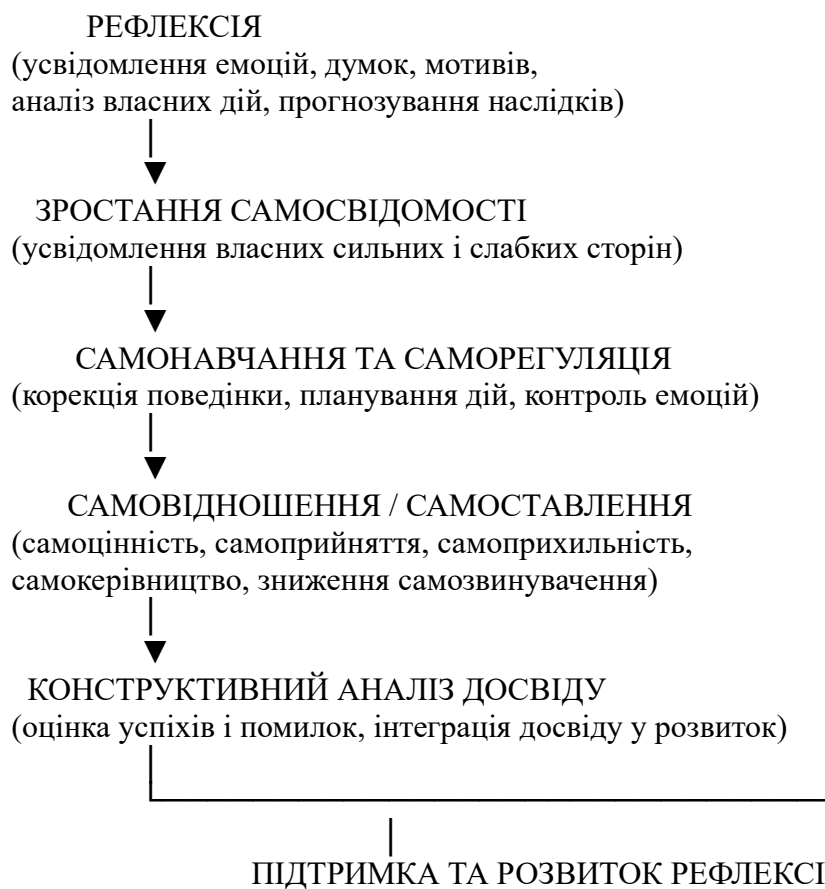


Рис. 1.3. Взаємозв'язок рефлексії та самоствавлення

Рефлексія є стартовим механізмом, що активує усвідомлення власних психічних процесів. Усвідомлення веде до зростання самосвідомості і

можливості більш адекватної оцінки себе. Це стимулює саморегуляцію та самонавчання, що дозволяє коригувати поведінку та планувати дії. Розвинута саморегуляція сприяє позитивному самоствавленню, підвищенню самоцінності та зменшенню самозвинувачення. В результаті формується здатність до конструктивного аналізу власного досвіду, що закріплює і поглиблює рефлексивні вміння – і цикл повторюється.

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз літератури дозволяє стверджувати, що рефлексія є багатовимірним психологічним феноменом, що охоплює як когнітивні, так і емоційні, соціальні та культурні аспекти людської діяльності. Вона виступає ключовим механізмом усвідомлення власного досвіду, аналізу думок, емоційних станів та поведінкових реакцій, що забезпечує глибше розуміння себе, своїх потреб, цінностей та життєвих цілей.

Різні наукові підходи до вивчення рефлексії підкреслюють її різносторонню природу. Когнітивний підхід розглядає рефлексію як продукт мисленнєвої діяльності, що дозволяє ефективно обробляти інформацію, приймати рішення та розвивати метакогнітивні навички. Філософський підхід акцентує увагу на рефлексії як умові самосвідомості та критичного осмислення знання і власного «Я». Феноменологічна перспектива зосереджує увагу на суб'єктивному переживанні досвіду, соціокультурна – на впливі середовища, норм і традицій на прояви рефлексивності, а психоаналітична – на ролі несвідомих мотивів та внутрішніх конфліктів у формуванні рефлексивних процесів. Гендерний аспект демонструє певні відмінності у способах прояву рефлексії, хоча наукових доказів значної різниці обмежено.

Важливою характеристикою рефлексії є її здатність до самоаналізу, інтроспекції та критичного осмислення власної поведінки, що формує стійкіші навички саморегуляції, усвідомленого прийняття рішень та адаптації до стресових або конфліктних ситуацій. Рефлексія сприяє розвитку

інтелектуальних і емоційних компетентностей, посиленню контролю над власними реакціями та більш усвідомленій соціальній взаємодії. Водночас надмірна зосередженість на власних помилках може негативно впливати на психологічне благополуччя, підкреслюючи потребу у балансі між самоспостереженням та активною життєвою діяльністю.

Типології рефлексії, запропоновані різними дослідниками, демонструють її різні функціональні та часові аспекти: когнітивна, соціальна, особистісна, комунікативна, ретроспективна, ситуативна та перспективна рефлексія. Вони відображають як усвідомлення внутрішнього стану особистості, так і аналіз взаємодії з іншими та планування майбутніх дій. Кооперативна та комунікативна рефлексія забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, інтелектуальна та пізнавальна – критичний аналіз власних дій і об'єктивне відображення інформації.

Таким чином, рефлексія постає не лише як процес внутрішнього аналізу, а й як системний механізм розвитку особистості, який інтегрує когнітивні, емоційні, соціальні та культурні компоненти. Вона сприяє формуванню самосвідомості, підвищує ефективність навчальної та професійної діяльності, стимулює саморозвиток і розвиток критичного мислення. Рефлексивність, як риса особистості, підсилює цю здатність і визначає схильність індивіда до усвідомленого самоаналізу, сприяючи більш цілісному й гармонійному розвитку студента-психолога.

Загалом, теоретичний аналіз підкреслює, що рефлексія є універсальним інструментом самопізнання та особистісного зростання, що забезпечує студентам психологам можливість усвідомлено конструювати власний досвід, формувати ціннісні орієнтири, критичне мислення та професійні компетентності. Подальші дослідження повинні зосереджуватися на інтеграції різних підходів до розвитку рефлексивних навичок і на пошуку ефективних методів їх формування у навчальному та професійному контексті.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Розділ присвячений методичним засадам дослідження рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів. Описано вибір і обґрунтування психодіагностичних методик, що дозволяють оцінити різні аспекти самосприйняття, рефлексивності та самоактуалізації. Застосування «Опитувальника самоствавлення» Століна і Пантілеєва, 16-факторного опитувальника Кеттелла, методики рефлексивності Карпова і Пономарьової та опитувальника РОІ забезпечує комплексний підхід до аналізу особистості студентів та формування рекомендацій щодо розвитку їх психологічної зрілості та саморегуляції.

2.1 Огляд і обґрунтування вибору методик дослідження

Актуальність дослідження зосереджена на потребі комплексного вивчення процесів самопізнання та розвитку особистості студентів у контексті сучасної психологічної науки та освітньої практики. У сучасному суспільстві, яке характеризується швидкими змінами, високим рівнем інформаційного навантаження та потребою у самостійності, здатність особистості до рефлексії, усвідомленого аналізу власних дій і почуттів, а також формування цілісного образу «Я» є ключовим фактором психологічної зрілості та професійної компетентності. Для студентів-психологів це особливо важливо, оскільки ефективне самопізнання і розвиток рефлексивних умінь сприяють не лише особистісному зростанню, але й підвищують ефективність майбутньої професійної діяльності, здатність до емпатійного та аналітичного взаємодії з іншими людьми, а також забезпечують стабільну емоційну регуляцію у складних ситуаціях.

Вибір психодіагностичних методик обґрунтований прагненням отримати комплексне та багатовимірне уявлення про особистість студента,

оцінити рівень розвитку рефлексивних процесів та їх вплив на формування цілісного самосприйняття. Опитувальник самоставлення В.В. Століна та С.Р. Пантілеєва дозволяє визначити інтегральне ставлення студента до власного «Я», що включає задоволеність собою, самоприйняття, самоповагу, а також окремі компоненти самоставлення, такі як самовпевненість, самокерівництво, аутосимпатія та саморозуміння. Використання цього інструмента дає можливість дослідити взаємозв'язок між рівнем рефлексивності та психологічною зрілістю особистості, що є ключовим для розуміння механізмів самопізнання та формування практичних рекомендацій щодо саморегуляції.

Для оцінки індивідуальних особливостей особистості та виявлення її багатовимірної структури застосовується 16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла, який забезпечує універсальність та практичність дослідження. Цей тест дозволяє отримати детальну характеристику рис особистості студента, що є необхідною для аналізу їхнього впливу на здатність до рефлексії, соціальну адаптацію та професійні схильності. Методика надає можливість виявити індивідуальні профілі особистості, що забезпечує обґрунтовану оцінку психологічного потенціалу респондентів.

Методика визначення рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової спрямована на безпосереднє оцінювання виразності рефлексивності як особистісної властивості, що проявляється у здатності до саморефлексії та аналізу внутрішнього світу інших людей. Її використання дозволяє визначити, наскільки студенти здатні аналізувати власну діяльність, оцінювати свої дії та поведінку інших у різних часових перспективах, планувати та прогнозувати наслідки власних рішень. Ця методика допомагає встановити рівень соціальної та когнітивної рефлексії, що є важливим показником психологічної зрілості та готовності до самопізнання.

Опитувальник особистісної орієнтації (РОІ) Еверетта Шострома забезпечує оцінку рівня самоактуалізації особистості як багатовимірної величини, враховуючи такі аспекти, як автономність, творчість, внутрішня орієнтація на цінності, життєве задоволення та емоційна зрілість.

Застосування цього інструмента дозволяє комплексно оцінити здатність студентів жити «тут і зараз», проявляти ініціативу, самостійність у прийнятті рішень та відповідальність за своє життя. Результати РОІ надають науково обґрунтовані дані про потенціал особистості у сфері самопізнання та розвитку самосвідомості.

Таким чином, обрані психодіагностичні методики утворюють цілісну систему дослідження, яка дозволяє оцінити різні аспекти самопізнання та рефлексивної діяльності студентів. Їхнє використання забезпечує науково обґрунтовану комплексну характеристику особистості, визначення рівня психологічної зрілості та розвитку саморегулятивних умінь, що є необхідними для формування ефективної стратегії розвитку самосвідомості та професійної компетентності майбутніх психологів.

Для забезпечення достовірності та наукової цінності результатів дослідження важливо дотримуватися низки вимог до психодіагностичних методик. По-перше, методики повинні володіти високим рівнем валідності, тобто реально вимірювати ті психологічні характеристики, для оцінки яких вони призначені. Вимірюваний показник має відповідати заявленій концепції: наприклад, оцінка рефлексивності повинна відображати здатність студента аналізувати власну діяльність і поведінку інших, а не випадкові когнітивні чи емоційні процеси. По-друге, методики мають забезпечувати надійність, що передбачає стабільність та відтворюваність результатів при повторному тестуванні або у різних досліджуваних групах. Це дозволяє спиратися на отримані дані при формуванні висновків та рекомендацій щодо розвитку самопізнання та саморегуляції студентів.

Крім того, важливо, щоб методики відповідали етичним та психологічним вимогам до дослідження особистості. Вони мають бути безпечними для респондентів, не створювати психологічного дискомфорту, не порушувати приватності та дозволяти отримати усвідомлену згоду учасників на участь. Необхідною умовою є забезпечення анонімності та конфіденційності результатів, що сприяє щирості відповідей і підвищує

достовірність отриманих даних.

Методики мають відповідати структурним та процедурним вимогам: вони повинні мати чіткі інструкції, зрозумілі респондентам формулювання питань або тверджень, стандартизовану систему оцінювання результатів та рекомендації щодо інтерпретації. Це дозволяє забезпечити уніфікованість проведення дослідження, порівнюваність результатів і їхню наукову обґрунтованість. Важливо, щоб методики були практично застосовними в умовах групового або індивідуального тестування, мали допустимий час виконання та були адаптовані до специфіки об'єкта дослідження, у даному випадку – студентів психологічних факультетів.

Особливої уваги потребує комплексність підходу, що передбачає використання кількох методик для оцінки різних аспектів особистості, самопізнання та рефлексивності. Кожна методика має доповнювати інші, дозволяючи формувати багатовимірний профіль психологічних характеристик, що є важливим для аналізу взаємозв'язків між рівнем рефлексивності, самосприйняттям та психологічною зрілістю студентів.

Таким чином, дотримання зазначених вимог забезпечує наукову достовірність, етичність та практичну цінність дослідження, дозволяє отримати об'єктивні дані про рівень рефлексивності та самопізнання студентів, а також сформулювати рекомендації для розвитку їхньої особистості та професійної компетентності.

2.2. «Опитувальник самоствавлення» В.В. Століна та С.Р.

Пантілєєва

Метою застосування методики є виявлення особливостей сприйняття власної особистості та оцінка рівня розвитку рефлексивних умінь у студентів-психологів. Вона дозволяє визначити інтегральне ставлення до власного «Я», що включає задоволеність собою, самоприйняття та самоповагу, а також оцінити окремі компоненти самоствавлення, зокрема аутосимпатію, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес, самовпевненість,

самокерівництво, самозвинувачення та саморозуміння. Використання методики дозволяє встановити взаємозв'язок між рівнем рефлексивності та психологічною зрілістю особистості та сформувані практичні рекомендації щодо розвитку самопізнання і саморегуляції у студентів.

Проведення дослідження починається з підготовчого етапу, під час якого учасникам пояснюється мета та умови експерименту і отримується їх усвідомлена згода на участь. Досліджуваним пропонується перелік із 57 тверджень, розподілених за 12 шкалами, на які вони мають відповісти, орієнтуючись на власне сприйняття себе та щирість у відповідях. Особлива увага приділяється дотриманню умов щирості і відсутності зовнішнього тиску, що забезпечує достовірність результатів. Після заповнення анкет проводиться контроль на наявність пропусків або суперечливих відповідей та підготовка даних до обробки.

Обробка результатів передбачає переведення відповідей у кількісні показники за допомогою спеціальних таблиць, що дозволяє розрахувати як інтегральний показник самовідношення, так і рівень розвитку кожного окремого компонента. Подальший аналіз включає статистичну обробку даних та виявлення взаємозв'язків між показниками самопізнання, самоприйняття та іншими психологічними характеристиками. Інтерпретація результатів дає змогу оцінити психологічну гармонійність особистості, рівень самоконтролю та ефективність рефлексивних умінь студентів, а також сформувані науково обґрунтовані рекомендації для розвитку їхньої самосвідомості та професійної компетентності.

2.3. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла

Мета дослідження Даний тест універсальний, практичний, дає багатогранну інформацію про індивідуальність. Він містить 105 запитань. Час дослідження коливається від 20 до 50 хвилин. Методика може застосовуватися

як у групі, так і індивідуально, як у блоці з іншими методиками, так і самотійно.

Процедура проведення. Інструкція. Перед вами ряд запитань, які допоможуть визначити деякі властивості вашої особистості. Тут не може бути «правильних» чи «неправильних» відповідей. Люди різні, і кожен може висловити свою думку. Намагайтеся відповідати щиро і точно.

Відповідаючи на кожне запитання, ви повинні вибрати одну з трьох запропонованих відповідей - ту, яка найбільшою мірою відповідає вашим поглядам, вашій думці про себе. Відповідати необхідно таким чином: у відповідній клітинці у бланку відповідей поставте «+» (ліва клітинка відповідає відповіді «а», середня – «в», а клітинка справа – відповіді «с»).

Обробка результатів. Ключ до методики Р. Кеттелла

1. А: 3а, 26в, 27в, 51в, 52а, 76в, 101а, 126а, 151в, 176а.
2. У: 286,536,546,776,786,102в, 1036,127в, 1286,152а, 153в, 177а, 178а.
3. З: 4а, 5в, 29в, 30а, 55а, 79в, 80в, 104а, 105а, 129в, 130а, 154в, 179а.
4. Е: 6в, 7а, 31в, 32в, 56а, 57в, 81в, 106в, 131а, 155а, 156а, 180а, 181а.
5. F: 8в, 33а, 58а, 82в, 107в, 108в, 132а, 133а, 157в, 158в, 182а, 183а.
6. О: 9в, 34в, 59в, 83а, 84в, 109а, 134а, 159в, 160а, 111а, 185а.
7. Н; 10а, 35в, 36а, 60в, 61в, 85в, 86в, 110а, 111а, 135а, 136а, 161в, 186а.
8. І: 11в, 12а, 37а, 62в, 87в, 112а, 137в, 138а, 162в, 163а.
9. L: 13в, 38а, 63в, 64в, 88а, 89в, 113а, 114а, 139в, 164а.
10. М: 14в, 15в, 39а, 40а, 65а, 90в, 91а, 115а, 116а, 140а, 141в, 165в, 166в.
11. N: 16в, 17а, 41в, 42а, 66в, 67в, 92в, 117а, 142в, 167а.
12. О: 18а, 19в, 43а, 44в, 68в, 69а, 93в, 94а, 118а, 119а, 143а, 144в, 168в.
13. Q1: 20а, 21а, 45в, 46а, 70а, 95в, 120в, 145а, 169а, 170в.
14. Q2: 22в, 47а, 71а, 72а, 96в, 97в, 121в, 122в, 146а, 171а.

15. Q3: 23в, 24в, 48а, 73а, 98а, 123в, 147в, 148а, 172в, 173а.

16. Q4: 25в, 49а, 50а, 74а, 75в, 99а, 100в, 124а, 125в, 149а, 150в, 174а, 175в.

У другому чиннику збіг з ключем дорівнює 1 балу.

У останніх чинниках збіг з «б» дорівнює 1 балу, а збіг з буквами «а» і «в» по ключу дорівнює 2 балам.

2.4. Методика визначення рефлексивності (А. Карпова, В. Пономарьові)

Метою застосування методики є оцінка рівня виразності рефлексивності як особистісної властивості, що проявляється у здатності до саморефлексії та рефлексії внутрішнього світу інших людей. Методика дозволяє визначити, наскільки індивід схильний аналізувати власну діяльність, оцінювати свої дії та поведінку інших людей у минулому, теперішньому та майбутньому, планувати та прогнозувати наслідки власних рішень. Вона спрямована на виявлення індивідуальних відмінностей у прояві рефлексії та на визначення її ролі у розвитку особистості, самопізнанні та соціальній компетентності.

Процедура проведення дослідження передбачає ознайомлення учасників із метою та правилами тестування та отримання їх усвідомленої згоди. Досліджувані отримують бланк з 27 твердженнями, на які потрібно дати відповіді за семибальною шкалою від «абсолютно невірно» до «абсолютно вірно». Під час відповіді рекомендується не замислюватися над правильністю чи неправильністю варіантів, а надавати першу думку, що спала на думку. Твердження опитувальника охоплюють різні аспекти рефлексивності, зокрема ретроспективну, ситуативну та проспективну рефлексію діяльності, а також соціальну рефлексивність, пов'язану з аналізом поведінки та емоцій іншої людини. Такий підхід забезпечує всебічне оцінювання здатності суб'єкта до саморефлексії та аналізу взаємодії з оточенням.

Процедура обробки результатів включає підсумовування вибраних відповідей на всі твердження, при цьому окремі зворотні твердження оцінюються за перевернутою шкалою для коректного врахування напрямку прояву рефлексивності. Отримані бали трансформуються у стени, що дозволяє класифікувати рівень рефлексивності як високий, середній або низький. Високий рівень свідчить про значну схильність до аналізу власної діяльності та поведінки інших, здатність до ретельного планування та прогнозування наслідків. Середній рівень характеризується періодичними проявами рефлексивності та частковою здатністю до аналізу власних помилок і майбутніх дій. Низький рівень відображає обмежену схильність до аналізу, імпульсивність у прийнятті рішень та труднощі у взаємодії з іншими через недостатню здатність передбачити їх реакцію. Така обробка дозволяє визначити індивідуальні профілі рефлексивності та сформулювати науково обґрунтовані рекомендації для розвитку самопізнання та соціальної компетентності.

2.5. Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory – POI) - Самоактуалізуючий тест

Мета методики. Опитувальник POI, створений Евереттом Шостромом у 1963 році, призначений для оцінювання рівня самоактуалізації особистості як багатовимірної психологічної величини. Методика ґрунтується на ідеях А. Маслоу і розвиває концепцію «самоактуалізуючої особистості», виділяючи такі ключові характеристики, як компетентність у часі (здатність ефективно діяти в теперішньому, використовуючи досвід минулого та планування майбутнього) та опора на себе. Мета тесту полягає у визначенні рівня розвитку особистості за такими параметрами, як автономність, самооцінка, здатність до творчості, внутрішня орієнтація на власні цінності, відчуття щастя і гармонії у взаєминах. Опитувальник допомагає досліднику зрозуміти, наскільки

респондент здатний жити «тут і зараз», бути відповідальним за своє життя, проявляти ініціативу та самостійність у прийнятті рішень.

Процедура проведення. Методика складається з 126 пар альтернативних тверджень (а/б), у яких респондент обирає те, що більше відповідає його переконанням або поведінковим орієнтирам. Питання охоплюють різні сфери особистості:

- Самовпевненість і автономія (питання 1, 29, 100);
- Ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього (питання 18, 11, 76, 91);
- Внутрішні моральні принципи та чесність (питання 12, 61, 85);
- Творчість і прагнення до нового (питання 6, 24, 101, 124);
- Емоційна зрілість та контроль почуттів (питання 5, 10, 34, 119);
- Соціальні взаємини та орієнтація на інших (питання 7, 26, 28, 83);
- Самовдосконалення та щастя (питання 51, 81, 112).

Респондент обирає відповідь, що найточніше описує його ставлення чи поведінку. Процедура зазвичай проводиться індивідуально, хоча можливе групове тестування, і займає близько 40–60 хвилин.

Обробка результатів. Оцінювання відповідає системі балів: кожна альтернатива (а/б) співвідноситься з певними шкалами, які відображають різні виміри самоактуалізації. Основні шкали РОІ включають:

- Спрямованість на себе – рівень автономії та внутрішньої опори;
- Спрямованість на час – здатність ефективно функціонувати в теперішньому, використовуючи минуле і плануючи майбутнє;
- Рівень життєвого задоволення та щастя – внутрішнє відчуття гармонії;
- Творчість та прагнення до нового – здатність генерувати нестандартні ідеї та шукати нові рішення;
- Моральна та емоційна зрілість – чесність, здатність контролювати емоції та приймати себе.

Після заповнення бланка відповіді результати підсумовуються і перетворюються на стандартизовані бали або профілі, що дозволяють

порівняти респондента з нормативними групами або оцінити його розвиток у різних аспектах самоактуалізації. Інтерпретація результатів дозволяє визначити, в яких сферах особистість проявляє високу автономність і творчий потенціал, а в яких – потребує розвитку або підтримки.

Висновки до другого розділу

Проведений аналіз методичних засад дослідження дозволяє визначити науково обґрунтовану систему психодіагностичних інструментів для оцінки рефлексії та самопізнання студентів. Обрані методики забезпечують комплексне багатовимірне дослідження особистості, охоплюючи як оцінку інтегрального ставлення до себе, так і виявлення окремих компонентів самопізнання та рефлексивних умінь. Використання «Опитувальника самоставлення» дозволяє дослідити рівень самоприйняття, самоповаги та внутрішньої гармонії, а також встановити взаємозв'язок між самовідношенням і психологічною зрілістю особистості. Застосування 16-факторного опитувальника Кеттелла дає можливість виявити індивідуальні особливості, що впливають на здатність до саморефлексії, соціальну адаптацію та професійні схильності студентів. Методика визначення рефлексивності Карпова і Пономарьової дозволяє оцінити здатність студентів аналізувати власну діяльність та поведінку інших людей, планувати наслідки своїх дій та прогнозувати реакції оточення, що є важливим показником психологічної зрілості та соціальної компетентності. Опитувальник особистісної орієнтації РОІ забезпечує оцінку рівня самоактуалізації, автономності, творчого потенціалу, життєвого задоволення та внутрішньої опори, що дозволяє визначити сфери сильних сторін і напрями для розвитку особистості. Всі методики відповідають вимогам валідності, надійності, етичності, структурної та процедурної стандартизованості, що забезпечує достовірність і репрезентативність результатів дослідження. Комплексне застосування цих інструментів дозволяє отримати багатовимірний профіль психологічних

характеристик студентів, оцінити рівень розвитку рефлексивності та самопізнання, а також сформулювати практичні рекомендації для підвищення ефективності саморегуляції, розвитку психологічної зрілості та професійної компетентності майбутніх психологів. Таким чином, розділ демонструє методологічну основу дослідження, що забезпечує наукову обґрунтованість, практичну цінність і комплексний підхід до вивчення рефлексії та особистісного розвитку студентів.

РОЗДІЛ III

РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ЯК МЕХАНІЗМУ САМОПІЗНАННЯ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

Розділ присвячено результатам емпіричного дослідження рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів-психологів. Дослідження проводилося на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» за участю 60 студентів різних курсів. Виявлено позитивну динаміку самопізнання та самоствавлення, формування психологічної зрілості та здатності до саморефлексії, що сприяє ефективності навчально-пізнавальної та професійної діяльності.

3.1. Організація дослідження

З метою вивчення рівня розвитку рефлексії як механізму самопізнання та особистісного розвитку студентів-психологів було організовано експериментальне дослідження, яке проводилося восени 2025–2026 навчального року на базі факультету філології, психології та педагогіки Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». У дослідженні взяли участь 60 студентів різних курсів: 30 студентів першого курсу та 30 студентів другого і третього курсів віком від 17 до 20 років. Такий склад вибірки дозволяв оцінити динаміку розвитку рефлексивних процесів і самоствавлення на різних етапах навчання, а також виявити особливості їх прояву у студентів молодших і старших курсів.

Рефлексія у навчальній діяльності розглядалася не лише як результат засвоєння знань, а й як початкова ланка для постановки нових освітніх і життєвих цілей. Вона безпосередньо впливає на когнітивно-мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери особистості, виступаючи метакогнітивним механізмом, що регулює навчально-пізнавальну діяльність і формує здатність до усвідомленого самопізнання.

Дослідження було побудоване за трьома етапами. На першому етапі

визначалася цільова група та здійснювалася діагностика рівня розвитку рефлексії та самоствавлення студентів за допомогою комплексного набору методик. Використовувалися «Опитувальник самоствавлення» В. В. Століна та С. Р. Пантілеєва, 16-факторний особистісний опитувальник Р. Б. Кеттелла, методика визначення рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової, а також Опитувальник особистісної орієнтації (Personal Orientation Inventory – POI) для оцінки рівня самоактуалізації. Це дозволяло всебічно оцінити особистісні та психологічні характеристики студентів у контексті рефлексивної діяльності.

На другому етапі проводився детальний аналіз отриманих даних із визначенням взаємозв'язку між рівнем рефлексивності та компонентами самоствавлення, а також розроблялися рекомендації щодо стимулювання розвитку рефлексивних умінь у студентів, що сприяє підвищенню психологічної зрілості та ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Третій етап включав узагальнення результатів дослідження, формування висновків і виокремлення практичних рекомендацій для професійного розвитку майбутніх психологів, орієнтованих на формування свідомого та гармонійного образу «Я», розвиток самоконтролю та емоційної стійкості.

Таким чином, організаційна структура дослідження забезпечила комплексний підхід до вивчення рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів, що дало можливість отримати репрезентативні та науково обґрунтовані результати.

3.2. Прояви самоствавлення у студентському віці

Для визначення рівня самоствавлення та його окремих характеристик у дослідженні застосовано методику «Опитувальник самоствавлення», розроблену В.В. Століним і С.Р. Пантелеєвим. Цей інструмент дозволяє оцінити самоствавлення як відносно стабільне внутрішнє відчуття особистості, що відображає ставлення індивіда до себе та власних можливостей. Результати емпіричного дослідження є цінними для виявлення виразності певних

психологічних характеристик у різних групах респондентів, що дає змогу аналізувати їхні особистісні особливості та рівень самосприйняття. Середні значення показників за шкалами методики відображені на рисунку 1, що наочно демонструє отримані дані. Порівняння характеристик двох груп учасників дозволяє простежити загальні тенденції в самостваленні студентів першого курсу (група 1) та студентів, які навчаються за спеціальністю С4 (053) «Психологія» на другому і третьому курсах, що забезпечує можливість оцінити динаміку розвитку самопізнання та самосприйняття в процесі навчання.

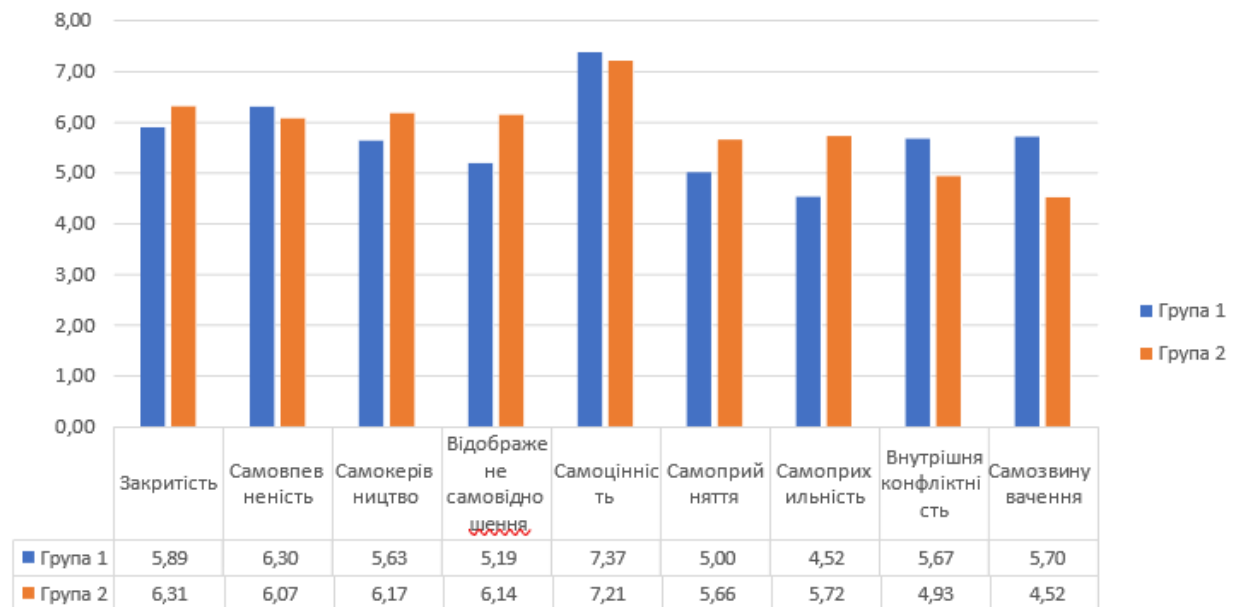


Рис. 3.2. Середні показники за шкалами методики «Дослідження самоствалення» В.В. Століна, С.Р. Пантелеєва

Примітка: група 1 – студенти-психологи першого року навчання, група 2 – студенти психологи другого та третього років навчання.

Аналіз середніх показників за шкалами методики «Опитувальник самоствалення» С.Р. Пантелеєва дозволяє виділити як загальні тенденції, так і специфіку самосприйняття студентів різних курсів. Для групи 1, що складається зі студентів-психологів першого року навчання, спостерігається відносно рівномірний розподіл показників за шкалами, з деякими піками у

показниках самоцінності (7,37) та самовпевненості (6,30). Найнижчі значення відзначені у шкалі «Відображення не самовідповідно» (5,19) та «Самоприхильність» (4,52), що свідчить про середній рівень самокритики та тенденцію до оцінки власних дій без надмірного самозвинувачення.

Група 2, яка включає студентів другого та третього курсів психологічного факультету, демонструє деякі відмінності у структурі самоствавлення. Високі показники спостерігаються у шкалах «Закритість» (6,31), «Самокерівництво» (5,72) та «Самоцінність» (7,21), що свідчить про більш стабільну впевненість у власних діях і вищий рівень психологічної зрілості у порівнянні з першокурсниками. Водночас помітно зниження показників у шкалах «Внутрішня конфліктність» (4,93) та «Самозвинувачення» (4,52), що може свідчити про зменшення внутрішніх конфліктів і більш гармонійне ставлення до власних помилок у студентів старших курсів.

Порівняння груп показує, що зі зростанням навчального досвіду студенти демонструють тенденцію до підвищення інтегральної самооцінки та розвитку самоконтролю. Так, у старших студентів спостерігається більш збалансоване поєднання самоцінності та здатності до самокерівництва, що відображає формування зрілого образу «Я» та здатності до рефлексивного аналізу власних дій. Зниження показників у шкалах, пов'язаних із самозвинуваченням і внутрішньою конфліктністю, може бути пов'язане із розвитком механізмів саморегуляції та здатності до об'єктивної оцінки власних досягнень і невдач.

Загалом, аналіз даних свідчить про позитивну динаміку у розвитку самопізнання та самоствавлення студентів психологічного факультету: старші курси демонструють більш високий рівень психологічної зрілості, адекватну самооцінку, ефективність самоконтролю та здатність до конструктивного аналізу власних дій і взаємодії з оточенням. Отримані результати можуть бути використані для формування індивідуальних рекомендацій щодо розвитку рефлексивних умінь та самопізнання у студентів різних курсів.

Для проведення математико-статистичного аналізу отриманих

показників необхідно спершу визначити тип розподілу даних, що передбачає обчислення основних характеристик: математичного очікування, медіани, моди, середньоквадратичного відхилення та дисперсії. Крім того, важливим є визначення ступеня асиметрії та ексцесу, які дозволяють оцінити форму розподілу.

За методикою «Дослідження самоствавлення» за В.В. Століним і С.Р. Пантелеєвим показники для першої групи студентів-психологів першого курсу та другої групи студентів другого і третього курсів наведено в таблиці 3.2.1. Аналіз дисперсії та середньоквадратичного відхилення дозволяє оцінити розсіяння значень у вибірці: низькі показники свідчать про щільність даних навколо центру розподілу, тобто значення респондентів мало відрізняються між собою, тоді як високі показники відображають велику розсіяність даних, неоднорідність вибірки та значну різницю у набраних балах.

Таблиця 3.2.1

Показники самоствавлення у студентів різних курсів за опитувальником самоствавлення за В.В. Століним і С.Р. Пантелеєвим

№ з/п	Показники	Перша група (студенти першого курсу)					Друга група (студенти другого та третього курсів)				
		Середні значення	Мода	Медіана	Дисперсія	σ	Середні значення	Мода	Медіана	Дисперсія	σ
1	Закритість	5,89	6	6	1,36	1,17	6,31	6	6	1,61	1,29
2	Самовпевненість	6,29	7	7	1,76	1,33	6,07	7	6	2,82	1,68
3	Самокерівництво	5,63	4	5	3,05	1,75	6,17	8	6	2,56	1,60
4	Відображене самоствавлення	5,19	6	5	4,3	2,07	6,14	6	6	2,88	1,70
5	Самоцінність	7,37	7	7	1,86	1,36	7,21	7	7	4,43	2,11
6	Самоприйняття	5,00	5	5	1,33	1,16	5,66	7	5	2,01	1,42
7	Самоприхильність	4,52	5	5	2,77	1,66	5,72	5	6	2,75	1,66
8	Внутрішня конфліктність	5,67	7	6	2,81	1,68	4,93	6	5	3,79	1,95
9	Самозвинувачення	5,70	6	6	4,94	2,22	4,52	3	3	4,59	2,14

Аналіз результатів, представлених у таблиці 3.2.1, свідчить про наявність

певних тенденцій у формуванні самоствавлення студентів різних курсів. Показник закритості в обох групах демонструє відносно високі значення, причому середнє у студентів старших курсів трохи вище, ніж у першокурсників, що свідчить про тенденцію до більш відкритого сприйняття себе в соціальному середовищі. Невисокі значення дисперсії та середньоквадратичного відхилення вказують на однорідність вибірки за цим параметром, тобто більшість студентів оцінюють власну закритість приблизно однаково. Показник самовпевненості демонструє дещо іншу тенденцію: середнє значення у старших курсів нижче, ніж у першокурсників, проте варіабельність цих показників зростає, що свідчить про більшу різноманітність оцінки власних можливостей серед старших студентів, де поєднуються як більш впевнені в собі особистості, так і ті, хто відчуває певні труднощі у самооцінці. Самокерівництво у старших студентів виявляється вищим, ніж у першокурсників, що можна розцінювати як ознаку формування здатності до саморегуляції та контролю власної поведінки в процесі навчання, при цьому значення дисперсії в обох групах приблизно однаково, що свідчить про певну стабільність цього показника в групах. Відображене самоствавлення також підвищується у старших курсів, що говорить про розвиток усвідомлення власного образу та вміння оцінювати себе в контексті соціальної взаємодії; водночас зменшення дисперсії у другій групі свідчить про більш однорідне сприйняття себе серед старших студентів.

Що стосується самоцінності, то її рівень у обох групах залишається високим, однак у старших студентів спостерігається значне збільшення дисперсії, що відображає більшу різницю в оцінці власної цінності: окремі студенти відчувають себе більш впевнено, тоді як інші оцінюють себе менш позитивно. Показники самоприйняття демонструють зростання у старших студентів, що можна інтерпретувати як підвищення здатності приймати себе такими, якими вони є, водночас варіабельність зростає, що відображає індивідуальні відмінності у рівні внутрішньої гармонії. Значне підвищення показника самоприхильності у старших студентів разом зі стабільною

дисперсією вказує на формування більш позитивного ставлення до себе в процесі навчання. Показники внутрішньої конфліктності в обох групах різняться: у старших студентів спостерігається зниження середнього значення, що свідчить про зростання психологічної стабільності, водночас варіабельність збільшується, що свідчить про те, що частина студентів усе ще переживає внутрішні труднощі, а інші вже подолали їх. Самозвинувачення зменшується у старших студентів, що відображає розвиток здатності до об'єктивної самооцінки та зниження схильності до надмірного самокритичного ставлення; високі показники дисперсії в обох групах демонструють значні індивідуальні відмінності у сприйнятті власних провин.

Для виявлення взаємозв'язків між групами студентів та оцінки відмінностей у показниках застосовувалися статистичні критерії: U-критерій Манна-Уїтні та коефіцієнт кореляції Спірмена. Розрахунки U-критерію Манна-Уїтні за результатами методики «Дослідження самоствавлення» наведено в таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2

Розрахунок U-критерію Манна-Уїтні за методиками

№ з/п	Показник	Середні значення досліджуваних груп		U-критерій Манна-Уїтні	Рівень значимості
		1 група	2 група		
1	Закритість	5,89	6,31	326,5	0,264
2	Самовпевненість	6,3	6,07	427,5	0,542
3	Самокерівництво	5,63	6,17	322	0,245
4	Відображене самоствавлення	5,19	6,14	282	0,068
5	Самоцінність	7,37	7,21	399	0,9
6	Самоприйняття	5	5,66	287	0,076
7	Самоприхильність	4,52	5,72	240,5	0,011*
8	Внутрішня конфліктність	5,67	4,93	479	0,143
9	Самозвинувачення	5,7	4,52	501	0,063

* $p < 0,05$ – виявлена статистично значуща відмінність.

Примітка: 1 група – студенти-психологи першого року навчання, 2 група – студенти психологи другого та третього років навчання.

Вибір U-критерію Манна-Уїтні обґрунтований його здатністю

ефективно визначати статистично значущі відмінності між двома незалежними вибірками, навіть коли їхній обсяг невеликий. На відміну від t-критерію Стюдента, застосування Манна-Уїтні не потребує нормального розподілу даних, що робить його більш універсальним для дослідження психологічних показників у невеликих групах.

Результати статистичного аналізу свідчать, що показник «самоприхильність» демонструє значущу різницю між групами ($U=240,5$; $p=0,011$). Це підтверджує, що навчання на психологічній спеціальності суттєво впливає на задоволеність собою та жорсткість концепції «Я». Загальний аналіз емпіричних даних також показує, що студенти обох груп характеризуються високим рівнем самозвинувачення та низьким рівнем самоприхильності, що визначає необхідність орієнтації роботи з підвищення самоствавлення саме на цих аспектах особистості.

Результати аналізу статистичних відмінностей між групами за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, представлені в таблиці 3.2.2, підтверджують тенденції, виявлені у попередньому аналізі. Значущі відмінності за показником самоприхильності ($p = 0,011$) вказують на те, що старші студенти демонструють суттєво більш позитивне ставлення до себе, ніж першокурсники. Інші показники, такі як закритість, самовпевненість, самокерівництво та самоцінність, не виявили статистично значущих відмінностей, що підтверджує стабільність цих характеристик у процесі навчання. Показники відображеного самоствавлення та самоприйняття наближаються до межі значущості, що свідчить про наявність тенденції до підвищення цих характеристик у старших студентів, проте вони ще не досягли статистично підтверженого рівня. Показники внутрішньої конфліктності та самозвинувачення демонструють тенденцію до зниження у старших курсів, але відмінності не є статистично значущими. Високі значення самооцінності залишаються стабільними у обох групах, що підтверджує сформованість позитивного сприйняття власної цінності ще на початкових етапах навчання.

Загалом результати показують, що старші студенти характеризуються

більш стійким і позитивним самостваленням, зокрема у здатності приймати себе та проявляти прихильне ставлення до власної особистості, водночас зменшуються негативні компоненти самосприйняття, такі як внутрішня конфліктність і самозвинувачення. Параметри дисперсії та середньоквадратичного відхилення відображають підвищену різномірність старших курсів у деяких аспектах самопізнання, що свідчить про індивідуальні особливості розвитку особистості в процесі навчання та соціальної адаптації.

Висновки за результатами дослідження проявів самоствалення у студентів свідчать про те, що навчання на психологічній спеціальності сприяє розвитку більш зрілого та стабільного образу «Я» у старших курсів. Методика «Опитувальник самоствалення» В.В. Століна і С.Р. Пантелеєва дозволила виявити, що студенти першого курсу демонструють відносно рівномірний розподіл показників за шкалами, з високими значеннями самоцінності та самовпевненості, що вказує на позитивне сприйняття власних можливостей. Натомість найнижчі показники спостерігаються у сферах самоприхильності та відображеного самоствалення, що відображає середній рівень самокритики та певну обережність у взаємодії з оточенням. Старші студенти другого та третього курсів відзначаються підвищенням середніх значень таких характеристик, як закритість, самокерівництво та самоцінність, що свідчить про більш стійку впевненість у власних діях і сформовану здатність до саморегуляції. Одночасно спостерігається зниження показників внутрішньої конфліктності та самозвинувачення, що свідчить про зменшення внутрішніх протиріч та більш гармонійне ставлення до власних помилок і недоліків.

Статистичний аналіз за допомогою U-критерію Манна-Уїтні підтвердив наявність суттєвої різниці між групами лише за показником самоприхильності, що демонструє значне покращення ставлення старших студентів до себе та формування більш позитивної концепції «Я». Інші показники не досягли статистичної значущості, однак за рядом характеристик, таких як відображене самоствалення та самоприйняття, спостерігається тенденція до зростання у

старших курсів, що вказує на поступове формування рефлексивних умінь і здатності до об'єктивного оцінювання власних дій. Високий рівень самоцінності у обох групах свідчить про стійке позитивне сприйняття власної цінності з початкових етапів навчання, а показники дисперсії та середньоквадратичного відхилення вказують на зростання різноманітності у старших студентів, що відображає індивідуальні особливості розвитку самопізнання та саморефлексії.

Загалом результати дослідження демонструють позитивну динаміку у формуванні самоствавлення студентів психологічного факультету: старші курси характеризуються більш високим рівнем психологічної зрілості, здатністю до самоконтролю, ефективною саморегуляцією та конструктивним аналізом власних дій. Одночасно спостерігається зменшення негативних компонентів самосприйняття, таких як внутрішня конфліктність і самозвинувачення, що свідчить про розвиток механізмів адаптації та соціальної інтеграції в студентському середовищі. Отримані дані можуть бути використані для формування програм індивідуальної підтримки та розвитку рефлексивних навичок, спрямованих на підвищення рівня самопізнання та позитивного ставлення до себе у студентів різних курсів, що є важливим аспектом їхньої особистісної та професійної підготовки. У цілому, результати підкреслюють, що процес навчання сприяє поступовому формуванню зрілого, стабільного і конструктивного самоствавлення, яке є базою для подальшого професійного зростання та ефективної соціальної взаємодії.

3.3. Рефлексія як механізм самопізнання і розвитку особистості студентів психологів

Отримані результати дослідження самоствавлення студентів психологічного факультету демонструють, що зі зростанням навчального досвіду підвищується здатність до адекватного оцінювання власних дій,

формується позитивні уявлення про себе та зменшується схильність до внутрішньої конфліктності і самозвинувачення. Така динаміка свідчить про активне формування самосвідомості та внутрішньої гармонії, що є важливим аспектом особистісного розвитку. Природно, що одним із основних механізмів, через який студенти здатні досягати більш глибокого самопізнання та конструктивного ставлення до себе, є рефлексія. Вона дозволяє не лише усвідомлювати власні емоції, мотивації та дії, а й інтегрувати цей досвід у процес професійного і особистісного зростання, що особливо актуально для майбутніх психологів, яким необхідна висока ступінь самосвідомості та здатність до саморегуляції. Саме тому наступний розділ присвячено аналізу рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів-психологів.

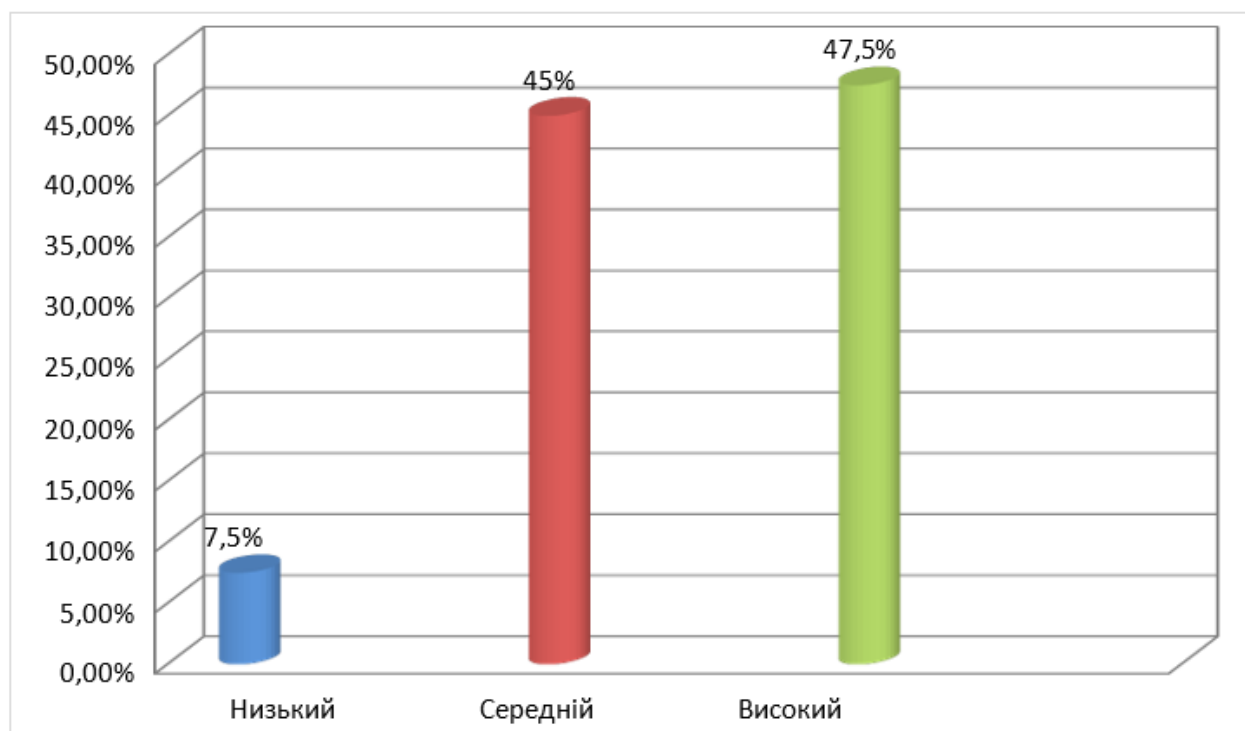


Рис. 3.3.1. Результати Методики визначення рефлексивності (А. Карпова, В. Пономарьової) для першокурсників

Аналіз результатів, представлених на рисунку 3.3.1, дозволяє зробити детальні висновки щодо рівня рефлексивності серед першокурсників. Діаграма демонструє, що переважна частина студентів перебуває на високому

та середньому рівнях рефлексивності, що свідчить про певну здатність до самоспостереження, усвідомлення власних емоцій, думок та дій. Найбільший відсоток респондентів припадає на категорію «Високий» рівень (47,5 %), що вказує на те, що майже половина першокурсників здатна активно аналізувати свій внутрішній стан, рефлексувати над власними рішеннями та поведінкою, а також робити висновки, які можуть впливати на їхнє подальше навчання та професійний розвиток.

Одночасно значна частина студентів, 45 %, демонструє середній рівень рефлексивності. Це свідчить про наявність базових навичок самопізнання, проте вони ще не сформовані в повній мірі. Студенти цієї групи здатні усвідомлювати власні емоції та дії, проте потребують підтримки та практики для розвитку більш системного та критичного аналізу власного досвіду. Найменша частка респондентів (7,5 %) відноситься до категорії «Низький» рівень, що демонструє обмежену здатність до рефлексії. Для цих студентів характерна недостатня усвідомленість власних емоцій та дій, а також складнощі у використанні самоспостереження для корекції поведінки та прийняття рішень.

Такий розподіл показників свідчить про загальну позитивну тенденцію серед першокурсників до розвитку рефлексивних умінь, проте водночас підкреслює значущу диференціацію всередині групи. Майже половина студентів ще перебуває на середньому рівні розвитку рефлексивності, що потребує систематичного включення навчальних практик, тренінгів та вправ на самоспостереження, аналіз власних емоційних і когнітивних процесів. Високий рівень рефлексивності у значної частини студентів може слугувати базою для подальшого формування умінь самоконтролю, конструктивного аналізу власного досвіду та ефективної взаємодії з оточенням, що є критично важливим для майбутніх психологів.

Загалом, результати дослідження підкреслюють, що перший курс характеризується наявністю потенціалу до розвитку рефлексивності, але потребує цілеспрямованої педагогічної роботи для того, щоб значна частина

студентів піднялася з середнього рівня до високого, що сприятиме глибшому самопізнанню та особистісному зростанню.

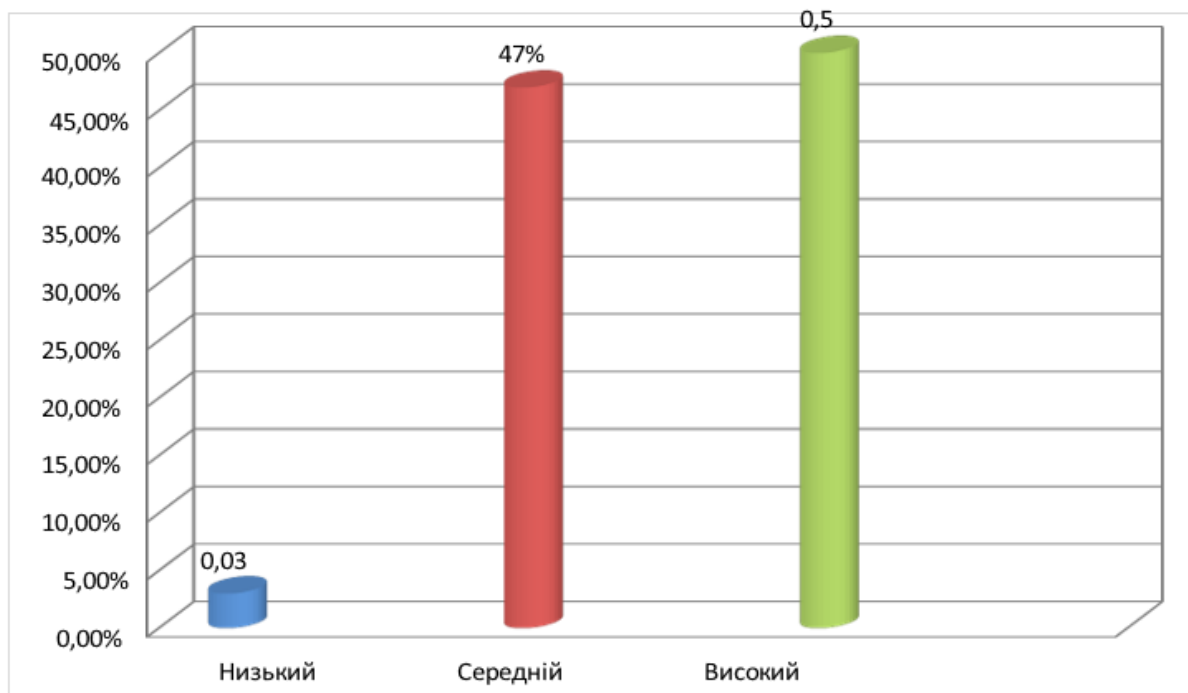


Рис. 3.3.2. Результати Методики визначення рефлексивності (А. Карпова, В. Пономарьової) для студентів другого та третього курсів

Представлені результати методики визначення рефлексивності (А. Карпова, В. Пономарьової) свідчать про неоднорідний, але загалом достатньо сформований рівень рефлексивних процесів у студентів другого та третього курсів. Найбільшу частку вибірки становлять респонденти з високим рівнем рефлексивності – близько половини обстежених. Це вказує на те, що значна кількість студентів здатна до глибокого усвідомлення власних психічних станів, поведінкових реакцій, мотивів і наслідків власних дій. Такий рівень рефлексивності є важливим ресурсом для саморозвитку, саморегуляції та професійного становлення, оскільки він забезпечує критичне ставлення до власного досвіду, вміння аналізувати помилки та коригувати поведінку відповідно до вимог ситуації.

Майже така сама за обсягом група студентів демонструє середній рівень рефлексивності. Це свідчить про наявність базових рефлексивних умінь, які

реалізуються переважно в значущих або проблемних ситуаціях, але ще не набули системного та стійкого характеру. Для цієї категорії респондентів характерною є ситуативність рефлексії: здатність до самоаналізу активізується під впливом зовнішніх вимог, навчальних або міжособистісних труднощів. Водночас потенціал для подальшого розвитку рефлексивності у цієї групи є достатньо високим, особливо за умов цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки.

Низький рівень рефлексивності зафіксований лише у незначній частині студентів. Це може свідчити про обмежену здатність до усвідомлення власних дій і переживань, недостатній рівень самоаналізу та труднощі в прогнозуванні наслідків власної поведінки. Водночас мала кількість таких респондентів є позитивним показником для досліджуваної вибірки, оскільки вказує на загальну зрілість студентів як суб'єктів навчальної та особистісної діяльності.

Загалом отримані результати дозволяють зробити висновок, що у студентів другого та третього курсів переважає середній і високий рівні рефлексивності, що є закономірним з огляду на вікові особливості та етап професійного становлення. Це створює сприятливі умови для розвитку саморегуляції, відповідального прийняття рішень і формування усвідомленої життєвої та професійної позиції.

Отримані результати дослідження рівня рефлексивності студентів дозволяють глибше зрозуміти особливості їхнього самопізнання та здатності до усвідомленого аналізу власної діяльності. Висока представленість середнього й високого рівнів рефлексивності свідчить про сформованість внутрішніх психологічних передумов для особистісного зростання, саморозвитку та регуляції поведінки. Водночас рефлексивність як інтегральна характеристика особистості тісно пов'язана з ціннісно-смісловою сферою, рівнем самоактуалізації та здатністю особистості орієнтуватися у власному життєвому просторі.

З огляду на це доцільним є подальший аналіз показників самоактуалізації, які дають змогу більш повно охарактеризувати внутрішні

ресурси особистості та її спрямованість на особистісне й професійне самоздійснення. У цьому контексті розглянемо результати тесту САТ. У таблиці 3.3.3 представлені узагальнені результати отриманих даних за вибіркою загалом.

Таблиця 3.3.3

Результати тесту САТ (за вибіркою загалом)

Діапазон Базові шкали	Нижче норми	Норма	Вище норми
«Орієнтація у часі»	19	47	34
«Підтримка»	16	59	26

Аналіз результатів тесту самоактуалізації (САТ), отриманих за вибіркою студентів-психологів, свідчить про достатньо сформований рівень особистісної зрілості та внутрішніх ресурсів, необхідних для професійного становлення у сфері психології. За шкалою «Орієнтація у часі» переважна частина респондентів перебуває в межах норми (47 %), що вказує на здатність більшості студентів адекватно сприймати часову перспективу, інтегрувати досвід минулого, усвідомлювати події теперішнього та вибудовувати реалістичні плани на майбутнє. Такі показники є психологічно сприятливими, оскільки орієнтація у часі тісно пов'язана з відповідальністю, цілепокладанням і професійною мотивацією.

Водночас наявність значної частки студентів з показниками вище норми (34 %) може свідчити про виражену спрямованість на «тут-і-тепер», високий рівень усвідомленості поточних переживань та активну позицію щодо власного життя. Для майбутніх психологів це є позитивною характеристикою, адже вона корелює зі здатністю бути включеними у міжособистісну взаємодію, уважними до внутрішніх станів клієнта та власних переживань. Разом із тим 19 % респондентів з показниками нижче норми демонструють труднощі у часовій інтеграції, що може проявлятися у фіксації на минулому досвіді або невизначеності щодо майбутнього, зниженій здатності до довготривалого

планування та професійного самовизначення.

За шкалою «Підтримка» більшість студентів-психологів також перебуває в межах норми (59 %), що вказує на сформований баланс між внутрішніми опорами та орієнтацією на соціальне середовище. Такі результати свідчать про здатність студентів спиратися на власні цінності та переконання, водночас зберігаючи відкритість до зворотного зв'язку та міжособистісної взаємодії. Це є важливим показником професійної придатності, оскільки діяльність психолога передбачає поєднання автономності з емпатійністю та чутливістю до інших.

Показники вище норми за цією шкалою (26 %) можуть інтерпретуватися як виражена внутрішня незалежність, самодостатність і здатність приймати рішення без надмірної опори на зовнішні оцінки. Для професійного розвитку це є ресурсом, однак за певних умов може супроводжуватися зниженням потреби у підтримці та складнощами в командній взаємодії. Натомість 16 % студентів з показниками нижче норми демонструють підвищену залежність від думки оточення, потребу у схваленні та зовнішній підтримці, що може ускладнювати процес професійної самореалізації та формування впевненої професійної ідентичності.

Загалом результати тесту САТ свідчать, що більшість студентів-психологів характеризуються нормативним або підвищеним рівнем показників за базовими шкалами, що відображає сприятливі умови для розвитку самоактуалізації, особистісної зрілості та професійної готовності. Виявлені відхилення у частини респондентів окреслюють зони психологічного супроводу, зокрема розвиток часової перспективи, внутрішньої опори та автономності, що є важливими напрямками подальшої психопрофілактичної та навчально-розвивальної роботи зі студентами.

Таблиця 3.3.4

Результати тесту САТ (по курсам)

Діапазон	Нижче норми		Норма		Вище норми	
	Група Б (студенти другого та третього курсів)	Група А (студенти першого курсу)	Група Б (студенти другого та третього курсів)	Група А (студенти першого курсу)	Група Б (студенти другого та третього курсів)	Група А (студенти першого курсу)
«Орієнтація у часі»	10	13	30	16	29	6
«Підтримка»	5	11	45	12	19	6

Аналіз таблиці 3.3.4 показує чітку диференціацію між групами студентів за рівнем адаптації. Студенти другого та третього курсів (Група Б) демонструють значно вищі результати за обома базовими шкалами тесту САТ порівняно з першокурсниками (Група А).

За шкалою «Орієнтація у часі» розподіл у Групи Б сконцентрований у категоріях «Норма» (30 осіб) та «Вище норми» (29 осіб), що разом становить переважну більшість. Лише 10 осіб мають показник нижче норми. У першокурсників спостерігається протилежна картина: значна частка (13 осіб) опиняється нижче норми, лише 16 осіб – у нормі, а мінімальна кількість (6 осіб) демонструє рівень вище норми. Це свідчить про значні труднощі першокурсників у плануванні, цілепокладанні та ефективному управлінні часом, що є типовими складнощами на етапі первинної адаптації до вищої освіти.

За шкалою «Підтримка» тенденція зберігається. У Групи Б абсолютна більшість студентів знаходиться в нормі (45 осіб), а 19 осіб мають підвищений рівень сприйняття соціальної підтримки. Кількість тих, хто відчуває її нестачу (5 осіб), мінімальна. У Групи А розподіл більш рівномірний і загалом нижчий: 12 осіб у нормі, 6 – вище норми, а 11 осіб – нижче норми. Це вказує на те, що першокурсники ще не інтегрувалися повністю в соціальне середовище університету, не сформували стійкі мережі підтримки або не навчилися

ефективно ними користуватися.

Загалом, результати чітко відображають позитивну динаміку психосоціальної адаптації впродовж навчання. Студенти старших курсів, набуваючи досвіду та соціального капіталу, демонструють більш зріле ставлення до часу та мають кращу соціальну опору. Дані підкреслюють необхідність цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з першокурсниками, спрямованої на розвиток навичок самоорганізації та сприяння їх соціальній інтеграції.

Узагальнення отриманих результатів дослідження дозволяє стверджувати, що рефлексія виступає провідним механізмом самопізнання й особистісного розвитку студентів-психологів на різних етапах навчання. Виявлено позитивну динаміку розвитку рефлексивності: від більш ситуативної та фрагментарної у першокурсників до стійкішої, усвідомленої й глибшої у студентів другого та третього курсів. Переважання середнього та високого рівнів рефлексивності свідчить про сформовані передумови для самоаналізу, усвідомлення власних психічних станів і корекції поведінки, що є базовими професійними якостями майбутнього психолога. Паралельно зростає рівень самоактуалізації, зокрема здатність орієнтуватися у часовій перспективі та спиратися на внутрішні й зовнішні ресурси підтримки. Старшокурсники демонструють вищу особистісну зрілість, кращу адаптованість до навчального середовища, розвинені навички саморегуляції й соціальної інтеграції. Водночас результати першокурсників окреслюють зони психологічної підтримки, пов'язані з розвитком рефлексії, самоорганізації та внутрішньої опори. Загалом дослідження підтверджує, що цілеспрямований розвиток рефлексивних процесів у період фахової підготовки є важливою умовою особистісного зростання, професійного становлення та ефективної майбутньої діяльності психолога.

3.4. Взаємозв'язок рефлексії і самоствавлення студентів

Розділ присвячено аналізу взаємозв'язку між рефлексією та самоствавленням студентів-психологів. Рефлексія виступає ключовим механізмом усвідомлення власних емоцій, мотивів і дій, що забезпечує здатність до самопізнання та саморегуляції. Самоствавлення, у свою чергу, формує базу для адекватного сприйняття себе, власних можливостей та обмежень, включаючи компоненти самоцінності, самоприйняття, самоприхильності та самокерівництва.

Результати кореляційного аналізу показали, що високий рівень рефлексивності пов'язаний із домінантністю, самодисципліною, інтелектом та моральною нормативністю, а низький – із тривожністю, імпульсивністю та надмірною мрійливістю. Це свідчить про те, що розвиток рефлексії сприяє більш усвідомленому самопізнанню та позитивному самоствавленню, а сформоване самоствавлення підсилює здатність до ефективної саморефлексії. Такий взаємозв'язок є важливою основою для професійного та особистісного розвитку студентів у сфері психології.

Таблиця 3.4

Коефіцієнти рангової кореляції між показниками рефлексивності та особистісними якостями з опитувальником Кетела

Показники вираженості особистісних якостей.		Коефіцієнт кореляції з рефлексивністю
Фактор А	Комунікабельність	0.10
Фактор В	Інтелект	0.32
Фактор С	Емоційна стабільність	0.16
Фактор Е	Домінантність	0.52
Фактор F	Безпечність	-0.3
Фактор G	Моральна нормативність	0.32
Фактор Н	Сміливість	0.07
Фактор І	Емоційна чуттєвість	0.06
Фактор L	Підозрілість	0.18
Фактор М	Мрійливість	-0.32
Фактор N	Дипломатичність	0.09
Фактор О	Тривожність	-0.39
Фактор Q1	Сприйнятливості до нового	0.24
Фактор Q2	Самостійність	-0.33
Фактор Q3	Самодисципліна	0, 45
Фактор Q4	Напруженість	-0.19

Отримані результати кореляційного аналізу між показниками рефлексивності (за методикою А. Карпова) та особистісними рисами, вимірними за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кетела, дозволяють глибше розкрити психологічний профіль особистості з різним рівнем розвитку рефлексивних процесів.

Насамперед слід зазначити, що найбільш тісний позитивний зв'язок із рефлексивністю виявлено за фактором Е (домінантність) ($r = 0,52$). Це свідчить про те, що особи з високим рівнем рефлексивності схильні до активної життєвої позиції, упевненості у власних рішеннях, здатності відстоювати власну думку та брати на себе відповідальність. Рефлексивність у цьому контексті виступає не як пасивне самоспоглядання, а як ресурс усвідомленого впливу на ситуацію та регуляції власної поведінки.

Достатньо виражені позитивні кореляції зафіксовано також між рефлексивністю та самодисципліною (Q3) ($r = 0,45$), що підкреслює зв'язок рефлексивних процесів із умінням контролювати власні імпульси, організовувати діяльність і дотримуватися внутрішніх стандартів. Особи з високою рефлексивністю, як правило, більш структуровані, здатні до цілеспрямованої поведінки та корекції власних дій на основі самоаналізу.

Помірні позитивні зв'язки виявлено між рефлексивністю та інтелектом (В) ($r = 0,32$), а також моральною нормативністю (G) ($r = 0,32$). Це свідчить про те, що розвиток рефлексії тісно пов'язаний із когнітивними можливостями особистості, здатністю до аналізу інформації, логічного мислення та усвідомлення соціальних і моральних норм. Рефлексивна особистість, як правило, схильна співвідносити власні дії з етичними принципами та соціальними очікуваннями.

Позитивний, хоча менш виражений, зв'язок простежується з емоційною стабільністю (С) ($r = 0,16$), підозрілістю (L) ($r = 0,18$) та сприйнятливістю до нового (Q1) ($r = 0,24$). Ці результати можуть свідчити про те, що рефлексивність частково пов'язана зі здатністю зберігати внутрішню рівновагу, критично оцінювати ситуацію та бути відкритим до змін і нового

досвіду.

Водночас низка факторів демонструє негативні кореляційні зв'язки з рефлексивністю. Так, від'ємний зв'язок із фактором F (безпечність/імпульсивність) ($r = -0,30$) свідчить про те, що високий рівень рефлексії менш притаманний імпульсивним, безтурботним особам, які схильні діяти спонтанно без глибокого осмислення власних вчинків. Аналогічно негативний зв'язок із мрійливістю (M) ($r = -0,32$) вказує на те, що надмірна відірваність від реальності та схильність до фантазування можуть знижувати здатність до продуктивної рефлексії, орієнтованої на реальні дії та ситуації.

Досить показовим є виражений негативний зв'язок між рефлексивністю та тривожністю (O) ($r = -0,39$). Це означає, що високий рівень рефлексивності супроводжується зниженням внутрішньої напруженості, страху помилок і надмірних самозвинувачень. Така закономірність дозволяє розглядати рефлексію як психологічний ресурс емоційної саморегуляції та стабілізації внутрішнього стану.

Негативна кореляція з самостійністю (Q2) ($r = -0,33$) може свідчити про те, що рефлексивні особистості більш схильні враховувати думки інших, соціальний контекст і зворотний зв'язок, ніж діяти виключно автономно. Це не обов'язково означає залежність, а радше орієнтацію на міжособистісну взаємодію та соціальну рефлексію. Подібно, слабкий негативний зв'язок із напруженістю (Q4) ($r = -0,19$) підтверджує, що рефлексивність асоціюється з більшою внутрішньою врівноваженістю.

Загалом результати кореляційного аналізу свідчать, що рефлексивність є інтегральною особистісною характеристикою, пов'язаною з когнітивною зрілістю, емоційною стабільністю, самодисципліною та активною життєвою позицією. Водночас вона менш сумісна з імпульсивністю, високою тривожністю, надмірною мрійливістю та внутрішньою напруженістю. Отримані дані підтверджують важливу роль рефлексії як психологічного механізму саморегуляції та особистісного розвитку, що має особливе значення для професійного становлення майбутніх фахівців психологічного профілю.

Результати дослідження свідчать про тісний взаємозв'язок між рівнем рефлексивності студентів та їхнім самоствавленням. Самоствавлення, яке включає компоненти самоцінності, самоприйняття, самоприхильності та самокерівництва, формує базу для адекватного сприйняття себе та власних можливостей. Водночас рефлексія є ключовим механізмом, через який студенти здатні усвідомлювати свої емоції, мотиви та дії, інтегрувати цей досвід у самопізнання й розвиток.

Зі зростанням навчального досвіду у студентів старших курсів спостерігається підвищення показників самокерівництва та самоприхильності, а також зниження внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Це свідчить про розвиток психологічної зрілості та більш гармонійного ставлення до себе. Паралельно з цим у старших студентів фіксується високий і середній рівні рефлексивності, що дозволяє їм аналізувати власні дії, оцінювати їхню ефективність і робити висновки для подальшого професійного та особистісного зростання.

Взаємозв'язок проявляється у тому, що розвиток рефлексивних умінь сприяє більш усвідомленому самопізнанню: студенти, здатні до глибокого аналізу власних станів і поведінки, демонструють більш позитивне та стабільне самоствавлення. Високий рівень рефлексії корелює з підвищенням самоцінності, самоприйняття та здатності до самоконтролю, тоді як низький рівень рефлексії часто супроводжується внутрішньою конфліктністю і схильністю до самозвинувачення.

Таким чином, рефлексія виступає інтеграційним механізмом, що дозволяє студентам не лише оцінювати власні можливості, а й коригувати поведінку, приймати конструктивні рішення та підвищувати психологічну стійкість. Вона стимулює розвиток зрілого образу «Я», сприяє усвідомленню своїх ресурсів і обмежень, а також формує внутрішню готовність до професійної діяльності у сфері психології.

У підсумку можна стверджувати, що рефлексивні процеси та самоствавлення взаємопов'язані: розвиток рефлексії підсилює якість

самопізнання та позитивне сприйняття себе, а зріле самоствалення забезпечує більш ефективну саморефлексію і стабільність психологічних показників. Цей взаємозв'язок є важливою основою для формування професійної компетентності та психологічної адаптації студентів.

Отже, рефлексія виступає ключовим механізмом усвідомлення власних емоцій, мотивів і дій, що забезпечує здатність до самопізнання та саморегуляції, тоді як самоствалення формує базу для адекватного сприйняття себе, власних можливостей і обмежень. Кореляційний аналіз показав, що високий рівень рефлексивності пов'язаний із домінантністю, самодисципліною, інтелектом та моральною нормативністю, а низький – із тривожністю, імпульсивністю та надмірною мрійливістю, що свідчить про роль рефлексії як ресурсу для свідомого управління поведінкою та емоційною стабільністю. У старших студентів спостерігається підвищення самокерівництва та самоприхильності, зменшення внутрішньої конфліктності й самозвинувачення, що поєднується з високим рівнем рефлексивності та дозволяє аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність і робити висновки для професійного та особистісного розвитку. Рефлексія і самоствалення взаємно підсилюють одне одного, сприяючи формуванню зрілого образу «Я», усвідомленню власних ресурсів і обмежень та розвитку психологічної стійкості, що є основою професійної компетентності та адаптації студентів.

Висновки до третього розділу

Емпіричне дослідження самоствалення та рефлексії студентів-психологів показало, що навчання на психологічній спеціальності сприяє поступовому розвитку самопізнання та формуванню зрілого, конструктивного образу «Я». Порівняння першокурсників та студентів другого та третього курсів засвідчило позитивну динаміку: старші студенти характеризуються більш високим рівнем закритості у позитивному сенсі, підвищеною здатністю до самокерівництва та стабільною самоцінністю. Зменшення показників внутрішньої конфліктності та самозвинувачення свідчить про розвиток

механізмів саморегуляції та об'єктивного сприйняття власних досягнень і помилок.

Статистичний аналіз підтвердив значущу різницю між групами лише за показником самоприхильності, що відображає покращення ставлення старших студентів до себе та формування більш позитивної концепції «Я». Інші показники, такі як самовпевненість, самоцінність та самокерівництво, не виявили статистично значущих відмінностей, проте спостерігається тенденція до їх зростання у старших курсів. Це свідчить про поступове накопичення особистісного та професійного досвіду, який інтегрується у рефлексивні процеси.

Дослідження рівня рефлексивності продемонструвало, що переважна частина студентів першого курсу перебуває на високому та середньому рівнях, що свідчить про наявність базових умінь самоспостереження та усвідомлення власних емоцій, мотивів і дій. У студентів другого та третього курсів зафіксовано переважання високого та середнього рівнів рефлексивності, що свідчить про більш глибоке усвідомлення власних психічних станів, критичне ставлення до помилок та здатність коригувати поведінку відповідно до ситуації. Низький рівень рефлексивності зустрічається у незначній частині респондентів, що вказує на загальну психологічну зрілість вибірки та потенціал для подальшого розвитку саморегуляції.

Аналіз самоактуалізації за тестом РОІ підтвердив наявність у студентів достатнього рівня особистісної зрілості, внутрішніх ресурсів та орієнтації на самореалізацію. Високий рівень орієнтації у часі та позитивне ставлення до себе демонструє готовність студентів до ефективної професійної діяльності та прийняття відповідальних рішень.

Таким чином, рефлексія виступає ключовим механізмом самопізнання та розвитку особистості студентів-психологів, дозволяючи інтегрувати власний досвід у процес навчання, професійного становлення та міжособистісної взаємодії. Отримані результати підкреслюють необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь через навчальні практики, тренінги та вправи на

самоаналіз, що сприятиме формуванню стабільного, конструктивного та гармонійного образу «Я» та підвищенню психологічної зрілості майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ

Актуальність дослідження рефлексії як механізму самопізнання та розвитку особистості студентів-психологів визначається сучасними соціально-психологічними викликами, що значно впливають на психічне благополуччя, самоідентичність і професійне становлення молоді. Глобальні трансформації, технологічні зміни, економічна нестабільність, пандемії та збройні конфлікти створюють високий рівень стресу та психологічної невизначеності, що робить здатність до усвідомленого аналізу власного досвіду, емоцій і поведінки особливо цінною для адаптації та саморозвитку. Рефлексія для студентів-психологів має подвійну значущість: по-перше, вона забезпечує самопізнання — усвідомлення власних цілей, цінностей, мотивацій та професійних намірів, що формує особистісну цілісність і сприяє підвищенню академічної успішності та ефективності соціальних взаємодій. По-друге, рефлексивні здібності є необхідною умовою професійної компетентності майбутнього психолога, забезпечуючи здатність до емпатії, розуміння переживань інших та ефективного професійного втручання. Теоретичний аналіз показав, що рефлексія є багатовимірним феноменом, що включає когнітивні, емоційні, соціокультурні та мотиваційні складники. Попри значну кількість теоретичних напрацювань, питання інтеграції різних підходів до дослідження рефлексії та її практичного застосування залишаються недостатньо вивченими. Зокрема, недостатньо вивчено взаємозв'язок між рефлексією та самопізнанням у професійній підготовці психологів, а також вплив рефлексивності на формування самооцінки, мотивації та професійних компетентностей. Теоретико-методологічна база дослідження поєднує діяльнісний, когнітивний, гуманістичний та феноменологічний підходи, що дозволяє розглядати рефлексію як ключовий механізм самопізнання, самоконтролю та самореалізації. Рефлексія забезпечує усвідомлення власних цінностей, мотивів, життєвих цілей, формує ціннісно-сміслову сферу особистості, самоприйняття та відповідальність за власний життєвий шлях. Теоретична значимість дослідження полягає у систематизації знань про психологічні

механізми рефлексії та їхній вплив на самосвідомість, самоприйняття, суб'єктивний контроль і професійне становлення студентів-психологів, а також у можливості інтегрувати результати сучасних українських та зарубіжних досліджень у сфері особистісного розвитку та професійної підготовки. Практична значимість дослідження полягає у створенні основ для розробки програм розвитку рефлексивних компетентностей студентів-психологів. Результати можуть бути використані для формування освітніх стратегій і тренінгових програм, підвищення ефективності психологічної підготовки, розробки методичних рекомендацій для викладачів та оптимізації процесів самовдосконалення й самореалізації студентів у навчальному та професійному середовищі. Реалізація результатів дослідження сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх психологів, здатних до усвідомленого професійного вибору, саморозвитку, ефективної адаптації до динамічних соціально-психологічних умов та професійного самовдосконалення.

1. Теоретичне дослідження рефлексії ґрунтується на синтезі різних наукових підходів, що розкривають її як багатовимірний психічний феномен. Філософський підхід розглядає рефлексію як основу свідомості та самосвідомості, посилаючись на традиції від Декарта до Гуссерля. Когнітивна парадигма акцентує на раціональному аналізі власних думок та прийнятті рішень, тоді як феноменологічний підхід зосереджується на суб'єктивному досвіді та індивідуальному переживанні внутрішнього світу. Соціокультурний підхід висвітлює вплив соціального середовища та культурних норм на форми рефлексивного осмислення, а психоаналітичний – розкриває зв'язок рефлексії з несвідомими процесами та внутрішніми конфліктами. Рефлексія визначається як процес усвідомленого спрямування свідомості на себе, що включає аналіз власних думок, емоцій, дій та життєвого досвіду. Вона виступає ключовим механізмом самопізнання, забезпечуючи формування цілісного образу «Я», розвиток критичного мислення та здатності до саморегуляції. У студентському віці, особливо для майбутніх психологів,

рефлексія набуває професійної значущості, оскільки становить основу професійної компетентності, дозволяє усвідомлено будувати взаємодію з клієнтами та ефективно управляти власними психічними станами. Рефлексія тісно взаємопов'язана із самоствавленням – стійкою системою емоційно-ціннісного ставлення людини до себе. Процес рефлексивного аналізу сприяє глибшому усвідомленню власних якостей, що впливає на формування адекватного самоприйняття, самоприйняття та самооцінки. Зворотний зв'язок також існує: позитивне самоствавлення створює психологічну основу для більш відкритої та продуктивної саморефлексії. Таким чином, рефлексія виступає як чинник, що опосередковує становлення зрілої, інтегрованої особистості, здатної до самоорганізації, професійного зростання та ефективної соціальної адаптації в умовах сучасних викликів.

2. Вибір психодіагностичних методик зумовлений сучасними вимогами психологічної науки й освітньої практики, які акцентують значущість усвідомленого ставлення особистості до себе, здатності до аналізу власного досвіду та регуляції поведінки в умовах високого інформаційного й емоційного навантаження. Рефлексія розглядається як інтегративна властивість, що забезпечує формування цілісного образу «Я», розвиток саморегуляції, відповідальності та професійної компетентності студентів. Методичний комплекс дослідження включає взаємодоповнювальні інструменти. «Опитувальник самоствавлення» В.В. Століна та С.Р. Пантілеєва дає змогу оцінити емоційно-ціннісне ставлення особистості до власного «Я», рівень самоприйняття, самоповаги та внутрішньої узгодженості, що є важливими показниками психологічної зрілості. 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла забезпечує глибокий аналіз індивідуально-психологічних рис, які впливають на здатність до рефлексії, соціальної адаптації та професійної самореалізації. Методика визначення рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової дозволяє безпосередньо оцінити рівень розвитку рефлексії як особистісної властивості, охоплюючи як саморефлексію, так і соціальну рефлексію в різних часових перспективах. Опитувальник

особистісної орієнтації (POI) Е. Шострома доповнює дослідження, надаючи уявлення про рівень самоактуалізації, автономності, ціннісної орієнтації та емоційної зрілості студентів. Особлива увага у розділі приділяється дотриманню наукових, етичних і процедурних вимог до психодіагностики. Наголошується на необхідності валідності та надійності методик, стандартизованості процедур, доступності інструкцій і забезпеченні конфіденційності результатів. Комплексний підхід до збору й аналізу даних дозволяє сформувати багатовимірний психологічний профіль особистості студента та виявити взаємозв'язки між рефлексивністю, самоприйняттям і самоактуалізацією. Узагальнено, методичні засади дослідження забезпечують цілісне науково обґрунтоване вивчення рефлексії як механізму самопізнання і розвитку особистості студентів. Застосування комплексу взаємопов'язаних психодіагностичних методик створює підґрунтя для глибокого розуміння психологічної зрілості майбутніх фахівців і формування практичних рекомендацій щодо розвитку їхньої самосвідомості, саморегуляції та професійної компетентності.

3. Представлено результати комплексного емпіричного дослідження рефлексії як провідного механізму самопізнання та особистісного розвитку студентів-психологів. Дослідження, проведене на вибірці з 60 студентів різних курсів, дало змогу простежити особливості формування самоствавлення, рефлексивності та самоактуалізації на різних етапах фахової підготовки, а також виявити закономірності їхнього взаємозв'язку. Отримані дані засвідчують загальну позитивну динаміку особистісного розвитку студентів у процесі навчання. Порівняльний аналіз показників самоствавлення виявив, що студенти старших курсів характеризуються більш зрілим, стабільним і гармонійним образом «Я», підвищеним рівнем самокерівництва, самоприйняття та самоприхильності, а також зниженням внутрішньої конфліктності й самозвинувачення. Статистично значущі відмінності між першокурсниками та студентами другого–третього курсів за показником самоприхильності підтверджують, що професійна підготовка з психології

сприяє формуванню більш позитивного та підтримувального ставлення до себе. Аналіз рівня рефлексивності показав, що як у першокурсників, так і у студентів старших курсів переважають середній і високий рівні розвитку рефлексії. Водночас у старших студентів рефлексивність набуває більш усвідомленого, стійкого й системного характеру, тоді як у першокурсників вона частіше має ситуативний і фрагментарний прояв. Це свідчить про поступове становлення рефлексії як інтегральної особистісної якості, що забезпечує саморегуляцію, усвідомлення власного досвіду та професійне зростання. Результати дослідження самоактуалізації підтвердили наявність у більшості студентів достатніх внутрішніх ресурсів для особистісного й професійного розвитку. Старшокурсники демонструють кращу орієнтацію в часовій перспективі, вищий рівень автономності та соціальної підтримки, що відображає їхню кращу психосоціальну адаптацію до умов навчання та сформованість професійної ідентичності. Водночас показники першокурсників окреслюють зони психологічної підтримки, пов'язані з розвитком самоорганізації, часової перспективи та внутрішньої опори. Кореляційний аналіз засвідчив тісний взаємозв'язок між рефлексивністю та самоставленням, а також між рефлексією й низкою особистісних рис. Високий рівень рефлексивності пов'язаний із домінантністю, самодисципліною, інтелектом і моральною нормативністю та негативно корелює з тривожністю, імпульсивністю й надмірною мрійливістю. Це дозволяє розглядати рефлексію як важливий ресурс емоційної стабільності, усвідомленого самоконтролю й відповідальної життєвої позиції.

У цілому результати розділу підтверджують, що рефлексія виступає системоутворювальним механізмом самопізнання та особистісного розвитку студентів-психологів. Її цілеспрямований розвиток у процесі фахової підготовки сприяє формуванню зрілого самоставлення, підвищенню рівня самоактуалізації, психологічної стійкості та професійної готовності. Отримані дані обґрунтовують доцільність упровадження спеціальних психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток рефлексивних умінь,

особливо на ранніх етапах навчання, як важливої умови ефективного особистісного й професійного становлення майбутніх психологів.

Отримані результати дослідження демонструють позитивну динаміку розвитку рефлексивних умінь та самоствавлення у студентів психологічного факультету, водночас виявляють значну індивідуальну різноманітність у рівні рефлексивності та самокритики. Це відкриває **декілька напрямів для подальших наукових розвідок**. По-перше, доцільно проводити лонгітюдні дослідження, що дозволять відстежувати розвиток рефлексії та самопізнання у студентів протягом усього періоду навчання та на ранніх етапах професійної діяльності. Такий підхід дасть змогу оцінити вплив освітніх програм і практичних тренінгів на формування психологічної зрілості та стабільного образу «Я».

По-друге, перспективним є дослідження впливу різних педагогічних і психотерапевтичних технологій на розвиток рефлексивності, зокрема інтеграція арттерапевтичних методик, групових дискусій та кейс-тренінгів. Аналіз ефективності конкретних методів стимулювання самоспостереження та критичного мислення дозволить оптимізувати навчальні програми психологічної підготовки та формувати індивідуальні стратегії підтримки студентів із різним рівнем рефлексивності.

По-третє, доцільним є розширення вибірки дослідження та порівняння рефлексивних характеристик студентів різних спеціальностей, що дозволить виявити специфіку формування самопізнання у професійному контексті та простежити вплив спеціалізації на когнітивно-емоційні та поведінкові компоненти особистості.

Крім того, подальші дослідження можуть включати комплексний аналіз взаємозв'язку рефлексивності зі стресостійкістю, емоційною регуляцією та копінг-поведінкою, що дозволить не лише оцінити рівень самопізнання, а й розробити практичні рекомендації для підвищення психологічної адаптивності студентів у навчальному та соціальному середовищі.

Нарешті, важливим є дослідження впливу особистісних та ціннісних

характеристик на ефективність рефлексивного процесу, що сприятиме глибшому розумінню механізмів самоактуалізації та формуванню стратегії розвитку професійної компетентності майбутніх психологів. Такі дослідження можуть мати прикладний характер і слугувати основою для створення програм психологічного супроводу та індивідуальних профілів розвитку студентів, спрямованих на підвищення рівня самопізнання, самоконтролю та гармонійного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г.О. Становлення особистісної ефективності школярів в онтогенетичному просторі. К. : Педагогічна думка, 2015. 161 с.
2. Боснюк В.Ф. Зв'язок механізмів психологічного захисту з копінг-стратегіями у рятувальників. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 41. С. 33–42.
3. Вовчук Р.Ю. Ставлення особистості до власної зовнішності як предмет психологічних досліджень. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія і педагогіка»*. Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. 2011. № 17. С. 75–82.
4. Грабовська С.Л. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологічне здоров'я особи і суспільства*. 2010. С. 188–199.
5. Демчук О.А. Локус контролю в структурі Я-концепції особистості як когнітивна детермінанта вибору копінг-стратегій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. № II. С. 53–58.
6. Дучимінська Т.І. Психологічні особливості подолання особистісної безпорадності в навчальній діяльності студентів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Луцьк, 2013. 286 с.
7. Дячишин Б. Магія читання (рефлексії). *Культура і життя*. 2018. 28 груд. С. 5.
8. Єгупов М.В. Ідентичність як атрибут людини і суспільства : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2015. 214 с.
9. Жовтянська В. В. Розвиток теоретичного знання в сучасній українській соціальній психології. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2015. Вип. 32 (35). С. 19–35.
10. Кабаченко І. Л. Методи дослідження багатозначності. *Philological sciences, intercultural communication and translation studies: an experience and challenges*. 2021. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-073-5-2-27>

11. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. Ч. 1. 232 с.
12. Кетлер-Митницька Т., Сергєєв С. Особливості рефлексії майбутніх психологів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2020. № 1(51). С. 119–125.
13. Кіреєва В. Е. Аналіз дефініції «рефлексія» : thesis. 2016. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/21859>
14. Кравчина Т. В. Професійна рефлексія в структурі інноваційної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 1 (44). С. 84–87.
15. Курова А. В. Психологія особистості. Одеса : Фенікс, 2019. URL: <https://doi.org/10.32837/11300.14363>
16. Лашта Р. Б. Поняття рефлексія: психологічний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах*. 2022. С. 70–80.
17. Лопатюк О. Рефлексія як об'єкт наукових досліджень. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 95–100.
18. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід. Київ : Вид. Дім "Слово", 2015. 592 с.
19. Максимов М. В. Невербальні методи розвитку рефлексії. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія*. 2018. Т. 7, вип. 45. С. 179–187.
20. Малхазов О. Р. Рефлексивність як чинник розвитку емоційної стійкості особистості. *Problems of modern psychology*. 2021. № 2. С. 48–56. URL: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-2-6>
21. Мирошник О. Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. Т. 2 (10). С. 189–199.
22. Мирошниченко А.В. Гендерні особливості самоствавлення підлітків. *Наука і*

освіта. Серія «Психологія і педагогіка» : науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Одеса : Південний науковий Центр НАПН України, 2014. № 6/СХХІІІ. С. 85–89.

23. Мотков С. О. Адаптаційні механізми особистості. *Психологія і особистість*. 2019. № 2 (16). С. 22–36.

24. Омельченко І. М. Сутнісні модуси категорії «комунікативна діяльність» в дискурсі постнекласичної психології. *Психологія і особистість*. 2017. Т. 1 (11). С. 25–40.

25. Панок В. Теоретичне обґрунтування прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2016. № 1 (63). С. 91–108.

26. Пісковенко А., Бондаренко О. Рефлексія як структурна одиниця навчального заняття. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences*. 2022. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-09.12.2022.53>

27. Поліщук А. Ціннісні орієнтації та рефлексивність особистості як фактори впливу на обдарованих юнаків. *Вісник київського національного університету імені Тараса Шевченка. психологія*. 2016. Вип. 1 (4). С. 91–94.

28. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін: монографія / за ред. Н.Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712821>

29. Психологія стресу : підручник / за ред. Л.Б. Наугольник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

30. Рибалка В. В. Методологічні засади теоретичної та практичної психології: особистість, психологічна діяльність, духовність. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 9–19.

31. Рубанець О. М. Когнітивний підхід і його трансформації в сучасних умовах. *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2019. № 1 (29). С. 5–8.

32. Снігур О. М. Взаємозв'язок рефлексії зі самоставленням студента. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2011. №9. С. 247-250.
33. Тараненко А. В. Дитяча психологія: науковий дискурс. *Таїни художнього тексту (до проблеми поетики тексту)*. 2018. Вип. 23. С. 101–106.
34. Філіппова Л. В. Професійна рефлексія викладача у вищих навчальних закладах. *Наукові записки*. 2021. № 145. С. 199–207. URL: <https://doi.org/10.31392/nz-npu-145.2019.22>
35. Фурман В.В. Проблеми гуманізації вищої технічної освіти. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21-22 березня 2015 р./ За заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової*. – К.: НАУ, 2013. – 160 с.
36. Хлебніков Г., Степанов В., Глущенко Ю. Платонівська рефлексія філософії. *Вісник ДДПУ. Серія: соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства*. 2019. № 10. С. 83–94. URL: <https://doi.org/10.31865/2520-6842102019179570> (дата звернення: 30.09.2025).
37. Ходаківський Є.І., Богоявленська Ю.В., Грабар Т.П. Психологія управління : підручник. 5-те вид. перероб. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 492 с.
38. Чаплак Я., Чуйко Г. Рефлексія як метакогнітивний феномен психології. *Головна сторінка ARCher*. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4189>.
39. Шамне А.В., Прахова С.А. Психологія фрустраційних станів та реакцій студентів: теорії, проблеми, діагностика : монографія. Київ : НУБіП України, 2018. 278 с.
40. Шевченко В. Взаємозв'язок захисних механізмів психіки та форм агресивної поведінки. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського : збірник наук. праць*. 2011. № 16. С. 235–239.

41. Щедровицький Г. Рефлексія. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1
42. Яворська-Ветрова І.В. Теоретичний аналіз проблеми самоставлення: ціннісний аспект. *Актуальні проблеми психології*. Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2017. № 6/XII. С. 198–206.
43. Яворська-Ветрова І. Рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. 2015. Вип. 20, ч. 2. С. 192–198.
44. Bernstein B. L., Preece, C. D. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE-Life Sciences Education*. 2023. Vol. 22(4). URL: <https://www.lifescied.org/doi/10.1187/cbe.22-07-0148>
45. Burns R. *Self-concept Development and Education : Monography*. London : Holt, Rinehart and Winston, 1982. 441 с.
46. Cooley C. *Human Nature and the Social Order: Monograph*. New York : Charles Scribner's Sons, 1992. 434 p.
47. Devon E. Psychosocial factors as predictors of suicidal ideation amongst adolescents in the free state province: a cross- cultural study. Department of Psychology, Faculty of the Humanities. 2012. P. 249.
48. Ismail N. Rediscovering Rogers's Self Theory and Personality. *Scientific article Journal of Educational, Health and Community Psychology*. 2015. № 3. P. 8.
49. James W. *Psychology: The Briefer Course*. NY : Dover Publications Inc., 2003. 352 p.
50. Lazarus R. *Stress, appraisal, and coping Monography*. New York : Springer publishing company, 1984. 445 p.
51. Lentz P. Student Reflection: A Tool for Growth and Development. AMLE (Association for Middle Level Education). 2021. URL: <https://www.amle.org/student-reflection-a-tool-for-growth-and-development>
52. Mruk K. *Self-Esteem Research, Theory, and Practice : Monography*. New York : Springer publishing company, 2006. 294 p.

53. Smith L. Teaching Young Students How to Reflect on Their Learning. Edutopia. 2022. URL: <https://www.edutopia.org/article/teaching-young-students-how-reflect-their-learning>
54. Wood C. Stop and Think: Teaching Students to Reflect. Responsive Classroom. 2020. URL: <https://www.responsiveclassroom.org/stop-and-think-teaching-students-to-reflect>.

ДОДАТКИ

Методика «Визначення рівня рефлексивності» А. Карпова, В. Пономарьової

Інструкція для обстежуваних. Вам потрібно дати відповіді на декілька тверджень опитувальника, поставивши відмітку навпроти відповідної граfi варіанту Вашої відповіді: абсолютно невірно; невірно; мабуть невірно; не знаю; мабуть вірно; вірно; цілком вірно. Не замислюйтеся довго над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може. Перша відповідь, яка прийшла на думку і є вірною.

№	Твердження	Абсолютно невірно	Невірно	Мабуть невірно	Не знаю	Мабуть вірно	Вірно	Цілком вірно
1	Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочу її з кимось обговорити							
2	Коли мене раптом несподівано про щось запитують я можу відповісти перше, що прийшло в голову							
3	Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я зазвичай в думках планую майбутню розмову							
4	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу позбутися думок про нього							
5	Коли я роздумую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом пригадати, що послужило початком ланцюжка думок							
6	Приставаючи до важкого завдання, я прагну не думати про майбутні труднощі							
7	Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення							
8	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною							
9	Я часто ставлю себе на місце іншої людини							
10	Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи							
11	Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план							
12	Я вважаю за краще діяти, а не роздумувати над причинами своїх невдач							

13	Я досить легко ухвалюю рішення стосовно коштовної покупки								
14	Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюю деталі, розглядаю всі варіанти								
15	Я хвилююся про своє майбутнє								
16	Думаю, що в більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову								
17	Деколи я ухвалюю необдумані рішення								
18	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи в захист своєї точки зору.								
19	Якщо відбувається конфлікт, то, роздумуючи над тим, хто в нім винен, я в першу чергу починаю з себе								
20	Перш ніж ухвалити рішення, я завжди стараюся все ретельно обдумати і зважити								
21	У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі								
22	Буває, що, обдумуючи розмову з іншою людиною, я ніби в думках веду з нею діалог.								
23	Я прагну не замислюватися над тим, які думки і відчуття викликають в інших людях мої слова і вчинки								
24	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, в яких словах це краще зробити, щоб її не образити								
25	Вирішуючи важке завдання я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами								
26	Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним								
27	Рідко буває так, що я шкодую про те що сказав								

Ключ до методики. Методика містить 27 тверджень, з яких 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25).

Решта 12 – зворотних тверджень, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих питаннях цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а в зворотних – значення, замінені на ті, що виходять при інверсії шкали відповідей.

Всі пункти групуються в чотири групи: 1) ретроспективна рефлексія діяльності (РРД) – номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27; 2) ситуативна рефлексія (СРД) – твердження : 2, 5, 13, 14, 16, 17, 18, 26; 3) рефлексія майбутньої діяльності (РМД) –3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20.

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

Переведення тестових балів у стени:

Бали до 80 80- 100 101- 107 108- 113 114- 122 123- 130 131- 139 140- 147

148- 156 157- 171 171 і вище Стени 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10. Переведення в стени дозволяє інтерпретувати отримані результати, диференціюючи обстежуваних на три групи, в залежності від ступеню вираженості рефлексивності: до 4 стенів – низький рівень рефлексивності; 4-7 стенів – середній рівень рефлексивності; 8-10 стенів – високий рівень рефлексивності.

Самоактуалізаційний тест (САТ) (Е. Шостром)

Інструкція до тесту. Вам пропонується тест-опитувальник, кожен пункт якого містить два висловлювання, позначені літерами "а" і "б". Уважно прочитайте кожну пару і позначте на реєстраційному бланку навпроти номера відповідного питання те з них, яке в більшій мірі відповідає Вашій точці зору. (Поставте хрестик у квадраті під відповідною буквою).

Текст методики

1. а. Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.
б. Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу впоратися з усіма завданнями, що стоять переді мною завданнями.
2. а. Я часто внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
б. Я рідко внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
3. а. Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як йому хочеться.
б. Мені здається, що в людини мало шансів прожити своє життя так, як йому хочеться.
4. а. Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.
5. а. Я відчуваю докори сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
б. Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
6. а. У складних ситуаціях треба діяти вже випробуваними способами, так як це гарантує успіх.
б. У складних ситуаціях треба завжди шукати принципово нові рішення.
7. а. Для мене важливо, поділяють інші мою точку зору.
б. Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою точку зору.
8. а. Мені здається, що людина має спокійно ставитися до того неприємного, що він може почути про себе від інших.
б. Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.
9. а. Я можу без жодних докорів сумління відкласти до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
б. Мене мучать докори сумління, якщо я відкладаю до завтра те, що я повинен зробити сьогодні.
10. а. Іноді я буваю так зол, що мені хочеться "кидатися" на людей.
б. Я ніколи не буваю настільки зол, щоб мені хотілося "кидатися" на людей.
11. а. Мені здається, що в майбутньому мене чекає багато хорошого. б. Мені здається, що моє майбутнє обіцяє мені мало хорошого.
12. а. Чоловік повинен залишатися чесним у всьому і завжди.
б. Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесним.
13. а. Дорослі ніколи не повинні стримувати допитливість дитини, навіть якщо її задоволення може мати негативні наслідки.
б. Не варто заохочувати зайву цікавість дитини, коли воно може привести до поганих наслідків.
14. а. У мене часто виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.
б. У мене майже ніколи не виникає потреби знайти обґрунтування своїх дій, які я здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.
15. а. Я всіляко намагаюся уникати прикростей. б. Я не прагну завжди уникати прикростей.
16. а. Я часто відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.
б. Я рідко відчуваю почуття занепокоєння, думаючи про майбутнє.
17. а. Я не хотів би відступати від своїх принципів, навіть заради того, щоб зробити щось, за що люди були б мені вдячні.
б. Я хотів би зробити щось, за що люди були б вдячні мені, навіть якщо заради цього треба було б трохи відійти від своїх принципів.
18. а. Мені здається, що більшу частину часу я не живу, а як ніби готуюся до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому.
б. Мені здається, що більшу частину часу я не готуюся до майбутньої "справжньої" життя, а живу

по-справжньому вже зараз.

19. а. Зазвичай я висловлюю і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями у відносинах з одним.

б. Я намагаюся не говорити і не робити такого, що може загрозувати ускладненнями у відносинах з одним.

20. а. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, іноді мене дратують.

б. Люди, які проявляють підвищений інтерес до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а. Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріях.

б. Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на безплідні мрії.

22. а. Я часто замислююся про те, чи відповідає моя поведінка ситуації. б. Я рідко думаю про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

23. а. Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

б. Я не думаю, що будь-яка людина за своєю природою здатний долати ті труднощі, які ставить перед ним життя.

24. а. Головне в нашому житті – це створювати щось нове.

б. Головне в нашому житті – приносити людям користь.

25. а. Мені здається, що було б краще, якщо б у більшості чоловіків переважали традиційно чоловічі риси характеру, а у жінок – традиційно жіночі.

б. Мені здається, що було б краще, якби чоловіки і жінки поєднували в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі риси характеру.

26. а. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед доставити задоволення іншому на противагу вільному вираженню своїх почуттів.

б. Дві людини краще всього ладнають між собою, якщо кожен з них намагається насамперед висловити свої почуття в противагу прагненню зробити приємність іншому.

27. а. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, є природними проявами їх людської природи.

б. Жорстокі і егоїстичні вчинки, які роблять люди, не є проявами їх людської природи.

28. а. Здійснення моїх планів у майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б. Здійснення моїх планів у майбутньому лише незначною мірою залежить від того, чи будуть у мене друзі.

29. а. Я впевнений у собі.

б. Я не впевнений у собі.

30. а. Мені здається, що найціннішим для людини є улюблена робота.

б. Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.

31. а. Я ніколи не сплетничаю.

б. Іноді мені подобається брехати.

32. а. Я мирюся з протиріччями в самому собі.

б. Я не можу миритися з протиріччями в самому собі.

33. а. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним йому.

б. Якщо незнайома людина зробить мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним йому.

34. а. Іноді мені важко бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться. б. Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.

35. а. Мене рідко турбує почуття провини.

б. Мене часто турбує почуття провини.

36. а. Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все від мене залежне, щоб у тих, з ким я спілкуюся, був гарний настрій.
37. а. Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основних законах фізики.
б. Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знання законів фізики.
38. а. Я вважаю необхідним слідувати правилу "не витрачай часу дарма".
б. Я не вважаю необхідним слідувати правилу "не витрачай часу дарма".
39. а. Критичні зауваження на мою адресу знижують мою самооцінку.
б. Критичні зауваження на мою адресу не знижують мою самооцінку.
40. а. Я часто переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.
б. Я рідко переживаю через те, що в даний момент не роблю нічого значного.
41. а. Я волію залишати приємне "на потім". б. Я не залишаю приємне "на потім".
42. а. Я часто приймаю спонтанні рішення.
б. Я рідко приймаю спонтанні рішення.
43. а. Я прагну відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може привести до яких-небудь неприємностей.
б. Я намагаюся не виявляти відкрито своїх почуттів у тих випадках, коли це може привести до яких-небудь неприємностей.
44. а. Я не можу сказати, що я собі подобаюся. б. Я можу сказати, що я собі подобаюся.
45. а. Я часто згадую про неприємні для мене речі.
б. Я рідко згадую про неприємні для мене речі.
46. а. Мені здається, що люди повинні відкрито виявляти в спілкуванні з іншими своє невдоволення ними.
б. Мені здається, що в спілкуванні з іншими люди повинні приховувати своє невдоволення ними.
47. а. Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.
б. Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводитися інші люди.
48. а. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію є необхідним для справжнього вченого.
б. Мені здається, що поглиблення в вузьку спеціалізацію робить людину обмеженим.
49. а. При визначенні того, що добре, а що погано, для мене важлива думка інших людей.
б. Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погано.
50. а. Мені буває важко відрізнити кохання від простого сексуального потягу.
б. Я легко відрізняю кохання від простого сексуального потягу.
51. а. Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення. б. Мене мало хвилює проблема самовдосконалення.
52. а. Досягнення щастя не може бути метою людських відносин. б. Досягнення щастя – це головна мета людських відносин.
53. а. Мені здається, я можу цілком довіряти своїм власним оцінкам.
б. Мені здається, я не можу довіряти повною мірою своїм власним оцінкам.
54. а. При необхідності людина може досить легко позбутися від своїх звичок.
б. Людині вкрай важко позбутися від своїх звичок.
55. а. Мої почуття іноді дивують мене самого.
б. Мої почуття ніколи не нагають мене в подив.
56. а. У деяких випадках я вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
б. Я ніколи не вважаю себе вправі дати людині зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
57. а. Можна судити з боку, наскільки щасливо складаються стосунки між людьми.
б. Спостерігаючи з боку, не можна сказати, наскільки вдало складаються стосунки між людьми.
58. а. Я часто перечитую сподобалися мені книги по кілька разів.

- б. Я думаю, що краще прочитати яку-небудь нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаного.
59. а. Я дуже захоплений своєю роботою.
б. Я не можу сказати, що захоплений своєю роботою.
60. а. Я незадоволений своїм минулим. б. Я задоволений своїм минулим.
61. а. Я відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди говорити правду.
62. а. Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти б. Існує безліч ситуацій, коли я можу дозволити собі дуріти.
63. а. Прагнучи розібратися в характері і почуття оточуючих, люди часто бувають надмірно бестактні.
б. Прагнення розібратися в характері і почуття оточуючих природно для людини і тому може виправдати нетактовність.
64. а. Зазвичай я засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені речей.
б. Зазвичай я не засмучуюсь через втрати або поломки подобаються мені речей.
65. а. Я відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.
б. Я не відчуваю себе зобов'язаним діяти так, як від мене очікують оточуючі.
66. а. Інтерес до самого себе завжди необхідний для людини.
б. Зайве самокопання іноді має погані наслідки.
67. а. Іноді я боюсь бути самим собою.
б. Я ніколи не боюсь бути самим собою.
68. а. Велика частина того, що мені доводиться робити, приносить мені задоволення.
б. Лише небагато з того, що я роблю, приносить мені задоволення.
69. а. Лише гонорові люди думають про своїх достоїнствах і не думають про недоліки.
б. Не тільки гонорові люди думають про свої достоїнства.
70. а. Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
б. Я вправі очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.
71. а. Чоловік повинен каятися у своїх вчинках.
б. Людина зовсім не обов'язково повинен каятися у своїх вчинках.
72. а. Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.
б. Зазвичай мені не потрібні ніякі обґрунтування для прийняття моїх почуттів.
73. а. У більшості ситуацій я перш за все хочу зрозуміти, чого хочу я сам.
б. У більшості ситуацій я насамперед намагаюся зрозуміти, чого хочуть оточуючі.
74. а. Я намагаюся ніколи не бути "білою вороною". б. Я дозволяю собі бути "білою вороною".
75. а. Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся всім оточуючим.
б. Навіть коли я подобаюся сама собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
76. а. Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє. б. Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.
77. а. Часто буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.
б. Досить рідко буває так, що висловити свої почуття важливіше, ніж обмірковувати ситуацію.
78. а. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані, так як вони приносять користь людям.
б. Ті зусилля і витрати, яких вимагає пізнання істини, виправдані хоча б тим, що вони доставляють людині емоційне задоволення.
79. а. Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.
б. Мені не завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.
80. а. Я довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.
б. Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю спонтанно.
81. а. Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.
б. Мабуть, я не можу сказати, що я живу з відчуттям щастя.
82. а. Досить часто мені буває нудно. б. Мені ніколи не буває нудно.
83. а. Я часто проявляю своє ставлення до людини, незалежно від того, взаємно.
б. Я рідко проявляю своє ставлення до людини, не будучи впевненим, що воно взаємно.

84. а. Я легко приймаю ризиковані рішення.
б. Зазвичай мені буває важко приймати ризиковані рішення.
85. а. Я намагаюся в усьому і завжди поступати чесно. б. Іноді я вважаю можливим шахраювати.
86. а. Я готовий примиритися зі своїми помилками.
б. Мені важко примиритися зі своїми помилками.
87. а. Зазвичай я відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.
б. Зазвичай я не відчуваю себе винуватим, коли чиню егоїстично.
88. а. Діти повинні розуміти, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.
б. Дітям не обов'язково усвідомлювати, що у них немає тих прав і привілеїв, що у дорослих.
89. а. Я добре знаю, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
б. Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати, а які ні.
90. а. Я думаю, що більшості людей можна довіряти
б. Я думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
91. а. Минуле, сьогодні і майбутнє уявляються мені як єдине ціле.
б. Моє справжнє видається мені слабо пов'язаних з минулим і майбутнім.
92. а. Я віддаю перевагу проводити відпустку подорожуючи, навіть якщо це пов'язане з великими незручностями.
б. Я віддаю перевагу проводити відпустку спокійно, в комфортабельних умовах.
93. а. Буває, що мені подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.
б. Мені майже ніколи не подобаються люди, чия поведінка я не схвалюю.
94. а. Людям від природи властиво розуміти один одного.
б. За своєю природою людині властиво піклуватися про своїх власних інтересах.
95. а. Мені ніколи не подобаються сальні жарти. б. Мені іноді подобаються сальні жарти.
96. а. Мене люблять тому, що я сам здатний любити.
б. Мене люблять тому, що я намагаюся заслужити любов оточуючих.
97. а. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині не суперечать один одному.
б. Мені здається, що емоційне і раціональне в людині суперечать один одному.
98. а. Я відчуваю себе впевненим у відносинах з іншими людьми.
б. Я відчуваю себе невпевненим у відносинах з іншими людьми.
99. а. Захищаючи власні інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.
б. Захищаючи власні інтереси, люди зазвичай не забувають інтереси оточуючих.
100. а. Я завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
б. Я далеко не завжди можу покласти на свої здібності орієнтуватися в ситуації.
101. а. Я вважаю, що здатність до творчості – природна властивість людини.
б. Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природою здатністю до творчості.
102. а. Зазвичай я не засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.
б. Я часто засмучуюся, якщо мені не вдається домогтися досконалості в чому-небудь.
103. а. Іноді я боюся здатися занадто ніжним.
б. Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.
104. а. Мені легко змиритися зі своїми слабкостями. б. Мені важко змиритися зі своїми слабкостями.
105. а. Мені здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
б. Мені не здається, що я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
106. а. Мені часто доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.
б. Мені рідко доводиться виправдовувати перед самим собою за свої вчинки.
107. а. Вибираючи для себе яке-небудь заняття, людина повинна рахуватися з тим, наскільки це необхідно.
б. Людина завжди повинен займатися тільки тим, що йому цікаво.
108. а. Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.
б. Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я знаю.

109. а. Іноді я не проти того, щоб мною командували.
б. Мені ніколи не подобається, коли мною командують.
110. а. Я не соромлюся виявляти свої слабкості перед друзями.
б. Мені не легко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
111. а. Я часто боюся зробити яку-небудь помилку. б. Я не боюся зробити яку-небудь помилку.
112. а. Найбільше задоволення людина отримує, домігшись бажаного результату в роботі.
б. Найбільше задоволення людина отримує в самому процесі роботи.
113. а. Про людину ніколи з упевненістю можна сказати, добрий він чи злий.
б. Зазвичай про людину можна сказати, добрий він чи злий.
114. а. Я майже завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
б. Я далеко не завжди відчуваю в собі сили чинити так, як я вважаю за потрібне, незважаючи на наслідки.
115. а. Люди часто дратують мене. б. Рідко Люди дратують мене.
116. а. Моє почуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.
б. Моє почуття самоповаги в невеликій мірі залежить від того, чого я досяг.
117. а. Зрілий чоловік завжди повинен усвідомлювати причини кожного свого вчинку.
б. Зріла людина зовсім не обов'язково повинен усвідомлювати причини кожного свого вчинку.
118. а. Я сприймаю себе таким, яким бачать мене оточують.
б. Я бачу себе не зовсім таким, яким бачать мене оточують.
119. а. Буває, що я соромлюся своїх почуттів. б. Я ніколи не соромлюся своїх почуттів.
120. а. Мені подобається брати участь у палких суперечках.
б. Мені не подобається брати участь в палких суперечках.
121. а. У мене не вистачає часу на те, щоб стежити за новинками в світі мистецтва та літератури.
б. Я постійно стежу за новинками в світі мистецтва та літератури.
122. а. Мені завжди вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.
б. Мені не часто вдається керуватися в житті власними почуттями і бажаннями.
123. а. Я часто керуюся загальноприйнятими уявленнями у вирішенні моїх особистих проблем.
б. Я рідко керуюся у вирішенні моїх особистих проблем загальноприйнятими уявленнями.
124. а. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людина повинна володіти певними знаннями в цій області.
б. Мені здається, що для того, щоб займатися творчою діяльністю, людині не обов'язково володіти певними знаннями в цій області.
125. а. Я боюся невдач.
б. Я не боюся невдач.
126. а. Мене часто турбує питання про те, що станеться в майбутньому. б. Мене рідко турбує питання про те, що станеться в майбутньому.

Ключі:

Шкала Орієнтації в часі: 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б

Шкала Підтримки: 1б, 2б, 3б, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б;

46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57б, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 79б, 80а, 81а, 83а, 85б, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б, 100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

Шкала Ціннісної орієнтації: 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

Шкала Гнучкості поведінки: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

Шкала Сензитивності: 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

Шкала Спонтанності: 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

Шкала Самоповаги: 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

Шкала Самоприйняття: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

Шкала Уявлень про природу людини: 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

Шкала Синергії: 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

Шкала Прийняття агресії: 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

Шкала Контактності: 5б, 7б, 17а, 26б, 33б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

Шкала Пізнавальних потреб: 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

Шкала Креативності: 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттелла

1. Я добре зрозумів інструкцію до цього опитувальника:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
2. Я готовий як можна щиріше відповісти на питання:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
3. Я вважав за краще б мати дачу:
а) у жвавому дачному селищі;
б) віддав перевагу б чомусь середньому; в) відокремлено, в лісі.
4. Я можу знайти в собі досить сил, аби впоратися з життєвими труднощами; а) завжди; б) зазвичай; в) рідко.
5. Побачивши диких тварин мені стає ніяково, навіть якщо вони надійно заховані в клітках:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
6. Я утримуюся від критики людей і їх поглядів:
а) так; б) інколи; в) немає.
7. Я роблю людям різкі, критичні зауваження, якщо мені здається, що вони на це заслуговують:
а) зазвичай; б) інколи; в) ніколи не роблю.
8. Я віддаю перевагу нескладній класичній музиці над сучасними популярними мелодіями:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
9. Якби я побачив двох сусідських дітей, що б'ються, я:
а) надав би їм самим з'ясувати свої стосунки; б) не знаю, що зробив би;
в) постарався б розібратися в їх сварці.
10. На зборах і в компаніях:
а) я легко виходжу вперед; б) вірно щось середнє;
в) я вважаю за краще триматися в стороньці
11. Здається, цікаво бути:
а) інженером-конструктором;
б) не знаю, що вважати за краще; в) драматургом.
12. На вулиці я швидше зупинюся, аби поглянути, як працює художник, чим стану спостерігати за вуличною сваркою:
а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
13. Зазвичай я спокійно переносу самовдоволених людей, навіть коли вони хваляться або іншим чином показують, що вони високої думки про себе:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
14. Якщо людина обманює, я майже завжди можу відмітити це по виразу його обличчя: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
15. Я вважаю, що найнуднішу повсякденну роботу завжди потрібно доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності:

- а) згоден, б) не упевнений, в) не згоден.
16. Я вважаю за краще б взятися до роботи;
- а) де можна багато запрацювати, якщо навіть заробітки непостійні; б) не знаю, що вибрати;
- в) з постійною, але відносно невисокою зарплатою.
17. Я говорю про свої відчуття:
- а) лише у разі потреби; б) вірно щось середнє
- в) охоче, коли надається можливість.
18. Зрідка я переживаю почуття раптового страху або невизначеного занепокоєння, сам не знаю чому:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
19. Коли мене несправедливо критикують за те, в чому я не винен: а) жодного відчуття провини у мене не виникає;
- б) вірно щось середнє;
- в) я все ж відчуваю себе трохи винуватим.
20. На роботі у мене буває більше скрути з людьми

- які:
- а) відмовляються використовувати сучасні методи; б) не знаю, що вибрати;
 - в) постійно намагаються щось змінити в роботі, яка і так йде нормально.
21. Приймаючи рішення, я керуюся більше:
- а) серцем;
 - б) серцем і розумом в рівній мірі; в) розумом.
22. Люди були б щасливіші, якби вони більше часу проводили в суспільстві своїх друзів: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
23. Будуючи плани на майбутнє, я часто розраховую на успіх:
- а) так; б) важко відповісти; в) немає.
24. Розмовляючи, я схильний:
- а) висловлювати свої думки відразу, як тільки вони приходять в голову; б) вірно щось середнє;
 - в) раніше гарненько зібратися з думками.
25. Навіть якщо я чим-небудь сильно оскаженілий, я втихомирююся досить швидко: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
26. При рівній тривалості робочого дня і однакої зарплаті мені було б цікаво працювати: а) столяром або кухарем;
- б) не знаю, що вибрати;
 - в) офіціантом в хорошому ресторані.
27. У мене було:
- а) дуже мало виборних посад; б) декілька;
 - в) багато виборних посад.
28. «Лопата» так відноситься до «копати», як «ніж» до:
- а) гострий; б) різати; в) гострити.
29. Інколи яка-небудь думка не дає мені заснути:
- а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
30. У своєму житті я, як правило, досягаю тих цілей, які ставлю перед собою: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
31. Застарілий закон має бути змінений: а) лише після ґрунтового обговорення; б) вірно щось середнє;
- в) негайно.
32. Мені стає ніяково, коли справа вимагає від мене швидких дій, які якимось впливають на інших людей:
- а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
33. Більшість знайомих вважають мене веселим співбесідником: а) так; б) не упевнений; в) немає.
34. Коли я бачу неохайних, неохайних людей:
- а) мене це не хвилює; б) вірно щось середнє;
 - в) вони викликають у мене неприязнь і відразу.
35. Я злегка втрачаюся, несподівано виявившись в центрі уваги: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

36. Я завжди радий приєднатися до великої компанії, наприклад зустрітися увечері з друзями, піти на танці, взяти участь в цікавому суспільному заході;
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
37. У школі я вважав за краще:
а) уроки музики (співу); б) важко сказати;
в) заняття в майстернях, ручна праця.
38. Якщо мене призначають відповідальним за що-небудь, я наполягаю, аби мої розпорядження строго виконувалися, а інакше я відмовляюся від доручення:
а) так; б) інколи; в) немає.
39. Важливіше, аби батьки:
а) сприяли тонкому розвитку відчуттів у своїх дітей; б) вірно щось середнє;
в) учили дітей управляти своїми відчуттями.
40. Беручи участь в колективній роботі, я вважав за краще б:
а) спробувати внести поліпшення в організацію роботи; б) вірно щось середнє;
в) вести записи і стежити за тим, аби дотримувалися правила.
41. Час від часу я відчуваю потребу зайнятися чим-небудь, що вимагає значних фізичних зусиль:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
42. Я вважав за краще б поводитися з людьми ввічливими і делікатними, чим з грубуватими і прямолінійними:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
43. Коли мене критикують на людях, це мене украй пригноблює: а) так, це вірно; б) вірно щось середнє;
в) це невірно.
44. Якщо мене викликає до себе начальник, я:
а) використовую цей випадок, аби попросити про те, що мені потрібне; б) вірно щось середнє;
в) турбуюся, що зробив щось не так.
45. Я вважаю, що люди повинні дуже серйозно подумати, перш ніж відмовлятися від досвіду колишніх років, минулих століть:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
46. Читаючи що-небудь, я завжди добре усвідомлюю прихований намір автора переконати мене в чомусь:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
47. Коли я вчився в 7-10 класах, я брав участь в спортивному житті школи: а) досить часто; б) від випадку до випадку; в) дуже рідко.
48. Я підтримую удома хороший порядок і майже завжди знаю що де лежить: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
49. Коли я думаю про те, що сталося протягом дня, я незрідка випробовую занепокоєння: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
50. Інколи я сумніваюся, чи дійсно люди, з якими я розмовляю, цікавляться тим, що я говорю:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

51. Якби мені довелося вибирати, я вважав за краще б бути:
- а) лісничим;
 - б) важко вибрати;
 - в) вчителем старших класів.
52. До дня народження, до свят:
- а) люблю робити дарунки; б) важко відповісти;
 - в) вважаю, що покупка дарунків — декілька неприємний обов'язок.
53. «Втомлений» так відноситься до «робота», як «гордий» до: а) посмішка; б) успіх; в) щасливий.
54. Яке з даних слів не личить до двох останнім:
- а) свічка; б) місяць; в) лампа.
55. Мої друзі:
- а) мене не підводили; б) зрідка;
 - в) підводили досить часто.
56. У мене є такі якості, по яких я ясно перевершую інших людей: а) так; б) не упевнений; в) немає.
57. Коли я засмучений, я всіляко прагну приховати свої відчуття від інших: а) так, це вірно; б) швидше щось середнє; в) це невірно.
58. Мені хотілося б ходити в кіно, на різні вистави і в інші місця, де можна розважитися: а) частіше за один раз в тиждень (частіше, ніж більшість людей);
- б) приблизно раз на тиждень (як більшість);
 - в) рідше за один раз в тиждень (рідше, ніж більшість).
59. Я думаю, що особиста свобода в поведінці важливіше хороших манер і дотримання правил етикету:
- а) так; б) не упевнений; в) немає.
60. У присутності людей значніших, ніж я (людей старше за мене, або з великим досвідом, або з вищим положенням), я схильний триматися скромно:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
61. Мені важко розповісти що-небудь великій групі людей або виступити перед великою аудиторією:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
62. Я добре орієнтуюся в незнайомій місцевості, легко можу сказати, де північ, де південь, схід або захід:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
63. Якби хтось розсердився на мене:
- а) я постарався б його заспокоїти; б) не знаю, що б я зробив;
 - в) це викликало б у мене роздратування.
64. Коли я бачу статтю, яку вважаю несправедливою, я швидше схильний забути про це, чим з обуренням відповісти авторові:
- а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.
65. У моїй пам'яті не затримуються надовго неістотні дрібниці, наприклад назви вулиць, магазинів:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
66. Мені могла б сподобатися професія ветеринара, який лікує і оперує тварин: а) так; б) важко сказати;

в) немає.

67. Я їм з насолодою і не завжди настільки ретельно піклуюся про свої манери, як це роблять інші люди:

а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

68. Бувають періоди, коли мені ні з ким не хочеться зустрітися: а) дуже рідко; б) вірно щось середнє; в) досить часто.

69. Інколи мені говорять, що мій голос і вигляд дуже явно видають моє хвилювання: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

70. Коли я був підлітком і моя думка розходилася з батьківською, я зазвичай: а) залишався при своїй думці;

б) середнє між а і в;

в) поступався, визнаючи їх авторитет.

71. Мені б хотілося працювати в окремій кімнаті, а не разом з колегами: а) так; б) не упевнений; в) немає.

72. Я вважав за краще б жити тихо, як мені подобається, ніж бути предметом захоплення, завдяки своїм успіхам:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

73. У багатьох відношеннях я вважаю себе сповна зрілою людиною: а) так, це вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

74. Критика в тому вигляді, в якому її здійснюють багато людей, швидше вибиває мене з колії, чим допомагає:

а) часто; б) зрідка; в) ніколи.

75. Я завжди в змозі строгий контролювати прояв своїх відчуттів: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
;

76. Якби я зробив корисний винахід, я вважав за краще б:

а) працювати над ним в лабораторії далі; б) важко вибрати;

в) поклопотатися про його практичне використання.

77. «Здивування» так відноситься до «незвичайний», як «страх» до: а) хоробрий; б) неспокійний; в) жахливий.

78. Який з наступних дробів не личить до двох останнім:

а) $\frac{3}{7}$; б) $\frac{3}{9}$; в) $\frac{3}{11}$.

79. Мені здається, що деякі люди не помічають або уникають мене, хоча і не знаю, чому: а) так, вірно; б) не упевнений; в) ні, це невірно.

80. Люди відносяться до мене менш доброзичливо, чим я на те заслуговую своїм добрим до них відношенням:

а) дуже часто; б) інколи; в) ніколи.

81. Вживання нецензурних виразів мені завжди осоружно (навіть якщо при цьому немає осіб іншої підлоги);

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

82. У мене, безумовно, менше друзів, чим у більшості людей: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

83. Дуже не люблю бути там, де ні з ким поговорити:
а) вірно; б) не упевнений; в) невірно.
84. Люди інколи називають мене легковажним, хоча і вважають присмною людиною: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
85. У різних ситуаціях в суспільстві я випробовував хвилювання, схоже на те, яке випробовує чоловік перед виходом на сцену:
а) досить часто; б) зрідка; в) навряд чи коли-небудь.
86. Знаходячись в невеликій групі людей, я задовольняюся тим, що тримаюся збоку і здебільше надаю говорити іншим:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
87. Мені більше подобається читати:
а) реалістичні описи гострих військових або політичних конфліктів; б) не знаю, що вибрати;
в) роман, збуджуючий уяву і відчуття.
88. Коли мною намагаються командувати, я навмисне роблю все навпаки: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
89. Якщо начальство або члени сім'ї в чомусь мені докоряють, то, як правило, лише зачепило:
а) вірно; б) щось середнє між а і в; в) невірно.
90. Мені не подобається манера деяких людей «втупитися» і безцеремонно дивитися на людину в магазині або на вулиці
а) вірно; б) вірно щось середнє; в) невірно.
91. Під час тривалої подорожі я вважав за краще б:
а) читати що-небудь складне, але цікаве; б) не знаю, що вибрав би;
в) провести час, розмовляючи з попутником.
92. У жартах про смерть немає нічого поганого або осоружного доброго смаку: а) так, згоден; б) вірно щось середнє; в) ні, не згоден.
93. Якщо мої знайомі погано поводяться зі мною і не приховують своєї неприязні: а) це ніскільки мене не пригноблює;
б) вірно щось середнє; в) я падаю духом.
94. Мені стає ніяково, коли мені говорять компліменти і хвалять в обличчя: а) так, це вірно; б) вірно щось середнє; в) ні, це невірно.
95. Я вважав за краще б мати роботу:
а) з чітко певним і постійним заробітком; б) вірно щось середнє;
в) з вищою зарплатою, яка б залежала від моїх зусиль і продуктивності.
96. Мені легко вирішити важке питання або проблему:
а) якщо я обговорюю їх з іншими; б) вірно щось середнє;
в) якщо я обдумую їх наодинці.
97. Я охоче беру участь в суспільному житті, в роботі різних комісій: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
98. Виконуючи яку-небудь роботу, я не втихомирююся, поки не будуть враховані навіть самі незначні

деталі:

а) вірно; б) середнє між а і в; в) невірно.

99. Інколи зовсім незначні перешкоди дуже сильно дратують мене:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

100. Я сплю міцно, ніколи не розмовляю уві сні:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

101. Якби я працював в господарській сфері, мені було б цікаво: а) розмовляти із замовниками, клієнтами;

б) вибираю щось середнє;

в) вести рахунки і іншу документацію.

102. «Розмір» так відноситься до «довжини», як «нечесний» до: а) в'язниця; б) грішний; в) що вкрав.

103. АБ так відноситься до ГВ, як СР до:

а) ПО; б) ОП; в) ТУ.

104. Коли люди поводяться нерозсудливо і безрозсудно; а) я відношуся до цього спокійно;

б) вірно щось середнє;

в) переживаю до них почуття презирства.

105. Коли я слухаю музику, а поруч голосно розмовляють:

а) це мені не заважає, я можу зосередитися; б) вірно щось середнє;

в) це псує мені задоволення і злить мене.

106. Думаю, що про мене правильніше сказати, що я:

а) ввічливий і спокійний; б) вірно щось середнє;

в) енергійний і напористий.

107. Я вважаю, що:

а) жити потрібно за принципом «справі час — потісі година»; б) щось середнє між а і в;

в) жити потрібно веселіше, не особливо піклуючись про завтрашній день.

108. Краще бути обережним і чекати малого, ніж заздалегідь радіти, в глибині душі передчуваючи успіх:

а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.

109. Якщо я замислююся про можливі труднощі в своїй роботі: а) я прагну заздалегідь скласти план, як з ними впоратися;

б) вірно щось середнє;

в) думаю, що впораюся з ними, коли вони з'являться.

110. Я легко освоююся в будь-якому суспільстві:

а) так; б) не упевнений; в) немає.

111. Коли потрібно трохи дипломатії і уміння переконати людей в чому-небудь, зазвичай звертаються до мене:

а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

112. Мені було б цікаво:

а) консультувати молодих людей, допомагати їм у виборі роботи; б) важко відповісти;

в) працювати інженером-економістом.

113. Якщо я абсолютно упевнений, що людина поступає несправедливо або егоїстично, я заявляю йому про це, навіть якщо це загрожує мені деякими неприємностями:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
114. Інколи я жартома роблю яке-небудь придуркувате зауваження лише для того, щоб здивувати людей і поглянути, що вони на це скажуть:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
115. Я б із задоволенням працював в газеті оглядачем театральних постановок, концертів і т. п.:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
116. Якщо мені довго доводиться сидіти на зборах, не розмовляючи і не рухаючись, я ніколи не випробовую потреби малювати що-небудь і соватися на стільці:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
117. Якщо мені хтось говорить те, що, як мені відомо, не відповідає дійсності, я швидше подумаю:
а) «він — брехун»;
б) вірно щось середнє;
в) «мабуть, його невірно інформували».
118. Передчуття, що мене чекає якесь покарання, навіть якщо я не зробив нічого поганого, виникає у мене:
а) часто; б) інколи; в) ніколи.
119. Думка, що хвороби викликаються психічними причинами в тій же мірі, що і фізичними (тілесними), значно перебільшено:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
120. Урочистість, барвистість повинні обов'язково зберігатися в будь-якій важливій державній церемонії:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
121. Мені неприємно, якщо люди вважають, що я дуже невтриманий і нехтую правилами пристойності:
а) дуже; б) небагато; в) зовсім не непокоїть.
122. Працюючи над чимось, я вважав за краще б робити це: а) у колективі;
б) не знаю, що вибрав би; в) самостійно.
123. Бувають періоди, коли важко стриматися від відчуття жалості до самого собі:
а) часто; б) інколи; в) ніколи.
124. Частенько люди дуже швидко виводять мене з себе:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
125. Я завжди можу без особливих труднощів позбавитися від старих звичок і не повертатися до них більше:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
126. При однаковій зарплаті я вважав за краще б бути:
а) адвокатом;
б) важко вибрати;
в) штурманом або льотчиком.

127. «Краще» так відноситься до «найгірший», як «повільніше» до: а) швидкий; б) найкращий; в) якнайшвидший.
128. Яке з наступних поєднань знаків повинне продовжити ряд ХООООХХОООХХХ: а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО.
129. Коли приходить час для здійснення того, що я задалегідь планував і чекав, я інколи відчуваю себе не в змозі це зробити:
- а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.
130. Зазвичай я можу зосередитися і працювати, не звертає уваги на те, що люди довкола дуже шумлять:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
131. Буває, що я говорю незнайомим людям про речі, які здаються мені важливими, незалежно від того, запитують мене про це чи ні:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
132. Я провожу багато вільного часу, розмовляючи з друзями про ті приємні події, які ми разом пережили колись:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
133. Мені приносить задоволення здійснювати ризиковані вчинки лише ради забави: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
134. Мене дуже дратує вигляд неприбраної кімнати: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
135. Я вважаю себе дуже товариською (відкритим) людиною: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
136. У спілкуванні з людьми:
- а) я не прагну стримувати свої відчуття; б) вірно щось середнє;
в) я приховую свої відчуття.
137. Я люблю музику:
- а) легку, живу, холоднувату; б) вірно щось середнє;
в) емоційно насичену і сентиментальну.
138. Мене більше захоплює краса вірша, чим краса і досконалість зброї: а) так; б) не упевнений; в) немає.
139. Якщо моє вдале зауваження залишилося непоміченим:
- а) я не повторюю його; б) важко відповісти; у) повторюю своє зауваження знову.
140. Мені б хотілося вести роботу серед неповнолітніх правопорушників, звільнених на поруки:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
141. Для мене поважніше:
- а) зберігати хороші стосунки з людьми; б) вірно щось середнє;
в) вільно виражати свої відчуття.
142. У туристській подорожі я вважав за краще б дотримуватися програми, складеної фахівцями, ніж самому планувати свій маршрут:
- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
143. Про мене справедливо думають, що я наполеглива і працелюбна людина, але успіхів добиваюся рідко:

- а) так; б) не упевнений; в) немає.
144. Якщо люди зловживають мою прихильністю до них, я не ображаюся і швидко забуваю про це:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
145. Якби в групі розгорілася запекла суперечка:
а) мені було б цікаво, хто вийде переможцем; б) вірно щось середнє;
в) я б дуже хотів, аби все закінчилося мирно.
146. Я вважаю за краще планувати свої справи сам, без стороннього втручання і чужих рад:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
147. Інколи відчуття заздрості впливає на мої вчинки, а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
148. Я твердо переконаний, що начальник може бути не завжди прав, але він завжди має право наполягти на своєму:
а) так; б) не упевнений; в) немає.
149. Я починаю нервувати, коли замислююся про все, що мене чекає: а) так; б) інколи; в) немає.
150. Якщо я беру участь в якій-небудь грі, а ті, що оточують голосно висловлюють свої міркування, мене це не виводить з рівноваги:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
151. Мені здається, цікаво бути:
а) художником;
б) не знаю, що вибрати;
в) директором театру або кіностудії.
152. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:
а) який-небудь; б) декілька; в) велика частина.
153. «Полум'я» так відноситься до «жари», як «троянда» до:
а) Шип; б) червоні пелюстки; в) запах.
154. У мене бувають такі сни, що хвилюють, що я пробуджуюся: а) часто; б) зрідка; в) практично ніколи.
155. Навіть якщо багато що проти успіху якого-небудь почину, я все-таки вважаю, що варто ризикнути:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
156. Мені подобаються ситуації, в яких я мимоволі виявляюся в ролі керівника, тому що краще за всіх знаю, що повинен робити колектив:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
157. Я вважав за краще б одягатися швидше скромно, так, як все, ніж помітно і оригінально:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
158. Вечір, проведений за улюбленим заняттям, залучає мене більше, ніж жвава вечірка: а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
159. Деколи я нехтую добрими радами людей, хоча і знаю, що не повинен цього робити: а) зрідка; б) навряд чи коли-небудь; в) ніколи.
160. Приймаючи рішення, я вважаю для себе обов'язковим враховувати основні форми поведінки — «що таке добре і що таке погано»:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

161. Мені не подобається, коли люди дивляться, як я працюю: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
162. Не завжди можна здійснити що-небудь поступовими, помірними методами, інколи необхідно застосувати силу:
а) згоден; б) вірно щось середнє; в) не згоден.
163. У школі я вважав за краще (вважаю за краще):
а) російська мова; б) важко сказати;
в) математику або арифметику.
164. Інколи у мене бували засмучення через те, що люди говорили про мене погано позаочі без всяких на те підстав:
а) так; б) важко відповісти; в) немає.
165. Розмови з людьми рядовими, зв'язаними умовностями і своїми звичками: а) часто бувають вельми цікавими і змістовними;
б) вірно щось середнє;
в) дратують мене, оскільки бесіда крутиться довкола дурниць і їй бракує глибина.
166. Деякі речі викликають в мені такий гнів, що я вважаю за краще взагалі про них не говорити:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
167. У вихованні важливіше:
а) оточити дитяти коханням і турботою; б) вірно щось середнє;
в) виробити у дитяти бажані навикі і погляди.
168. Люди вважають мене спокійною, урівноваженою людиною, яка залишається незворушною за будь-яких обставин:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
169. Я думаю, що наше суспільство, керуючись доцільністю, повинне створювати нові звичаї і відкидати убік старі звички і традиції:
а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
170. У мене бували неприємні випадки через те, що, задумавшись, я ставав неуважним: а) навряд чи коли-небудь;
б) вірно щось середнє; в) кілька разів.
171. Я краще засвоюю матеріал:
а) читаючи добре написану книгу; б) вірно щось середнє;
в) беручи участь в колективному обговоренні.
172. Я вважаю за краще діяти по-своєму, замість того аби дотримуватися загальноприйнятих правил:
а) згоден; б) не упевнений; в) не згоден.
173. Перш ніж висловити свою думку, я вважаю за краще почекати, поки не буду повністю упевнений в своїй правоті:
а) завжди; б) зазвичай; в) лише якщо це практично можливо.
174. Інколи дрібниці нестерпимо діють на нерви, хоча я і розумію, що це дурниці: а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.
175. Я не часто говорю під впливом моменту таке, про що мені пізніше доводиться пошкодувати:

№ а) згоден; би) вірно щось середнє; в) не згоден.

176. Якби мене попросили організувати збір грошей на дарунок кому-небудь або брати участь в організації ювілейного торжества:

- а) я погодився б;
- б) не знаю, що зробив би;
- в) сказав би, що, на жаль, дуже зайнятий.

177. Яке з наступних слів не личить до двох останнім:

- а) широкий; би) зигзагоподібний; в) прямій.

178. «Скоро» так відноситься до «ніколи», як «близько» до:

- а) ніде; б) далеко; в) геть.

179. Якщо я зробив якийсь промах в суспільстві, я досить швидко забуваю про це: а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

180. Оточує відомо, що у мене багато різних ідей і я майже завжди можу запропонувати якесь вирішення проблеми:

- а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

181. Мабуть, для мене характерніша:

- а) нервозність при зустрічі з несподіваними труднощами; б) не знаю, що вибрати;
- в) терпимість до бажань (вимогам) інших людей.

182. Мене вважають дуже захопленою людиною:

- а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

183. Мені подобається робота всіляка, пов'язана з частими змінами і поїздками, навіть якщо вона трохи небезпечна:

- а) так; би) вірно щось середнє; в) немає.

184. Я людина вельми пунктуальна і завжди наполягаю на тому, аби все виконувалося як можна точніше:

- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

185. Мені приносить задоволення робота, яка вимагає особливої сумлінності і точної майстерності:

- а) так; б) вірно щось середнє; в) немає.

186. Я належу до енергійних людей, які завжди чимось зайняті: а) так; б) не упевнений; в) немає.

187. Я сумлінно відповів на всі питання і жодного не пропустив: а) так; б) не упевнений; в) немає.

Узагальнююча таблиця первинних показників дослідження (n = 60)

№ студента	Самоставлення (інтегральний бал)	Кеттелл (середній стел)	Рефлексивність (загальний бал)	РОІ (загальний рівень самоактуалізації)
1	58	6,1	122	52
2	62	6,4	129	55
3	55	5,8	118	50
4	67	6,9	134	58
5	60	6,3	126	54
6	64	6,6	131	56
7	59	6,0	124	53
8	71	7,1	138	60
9	57	5,9	120	51
10	63	6,5	130	56
11	65	6,7	133	57
12	54	5,7	116	49
13	68	6,9	136	59
14	61	6,3	127	54
15	56	5,8	119	50
16	69	7,0	137	60
17	62	6,4	128	55
18	58	6,1	123	52
19	66	6,8	134	58
20	60	6,2	125	54
21	63	6,5	129	56
22	55	5,7	117	50
23	70	7,0	139	61
24	59	6,1	124	53
25	64	6,6	132	57
26	57	5,9	121	51
27	68	6,9	135	59
28	61	6,3	127	54
29	56	5,8	118	50
30	72	7,2	140	62
31	60	6,2	125	54
32	65	6,7	133	57
33	58	6,0	122	52
34	67	6,8	136	59
35	62	6,4	128	55
36	55	5,7	116	49
37	69	7,0	137	60
38	59	6,1	124	53
39	64	6,6	132	57
40	57	5,9	120	51

41	66	6,8	134	58
42	61	6,3	127	54
43	56	5,8	119	50
44	70	7,1	139	61
45	60	6,2	125	54
46	65	6,7	133	57
47	58	6,0	122	52
48	67	6,9	136	59
49	62	6,4	128	55
50	55	5,7	117	50
51	69	7,0	137	60
52	59	6,1	124	53
53	64	6,6	132	57
54	57	5,9	121	51
55	66	6,8	134	58
56	61	6,3	127	54
57	56	5,8	118	50
58	71	7,1	138	61
59	60	6,2	125	54
60	65	6,7	133	57