

УДК 159.955.4:[378-051:005.336.2]

DOI <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-5>

РЕФЛЕКСИВНО-РОЛЬОВИЙ АНАЛІЗ САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Гапоненко Лариса Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцентка кафедри практичної психології

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID ID: 0000-0002-3040-6714X

Чаркіна Олена Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцентка кафедри практичної психології

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID ID: 0000-0001-5213-7672

*Вимірюйте те, що вимірюється,
і робіть вимірювальним те,
ще не піддається виміру.
Галілей*

Статтю присвячено висвітленню цілісності особистості, яка розглядається в єдності внутрішніх (диспозиційних) ознак та їх зовнішніх проявах у рольових позиціях і реалізується репертуаром рольової поведінки.

Методи дослідження: категоріально-понятійний аналіз, структурно-функціональний аналіз, систематизація, узагальнення; методики: «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда (вербальна форма «Twenty statements self test»), методика «Рівень вираженості та направленості рефлексії» М. Гранта, Методика «Шкала професійної самоефективності» Б. Шинс та Г. фон Коллані, опитувальник метакогнітивної залученості в діяльність.

Теоретично обґрунтовано ідею використання рефлексивно-рольового аналізу інтегральної цілісності особистості як важливого складника самоусвідомлення студентом показників саморозвитку професійної компетентності. Сутність цього підходу ґрунтується на ідеї про єдність рефлексії як внутрішнього механізму структурування складників диспозицій із зовнішнім способом її прояву в рольовій позиції. Автори пропонують визначати два різновиди рефлексії за організацією мислєдіяльності: 1) конструктивна рефлексія – екзистенційна конструкція, яка виявляється здатністю діяти щодо себе так, як і стосовно інших, проявом творчого мислення в проблемній ситуації; 2) деструктивна рефлексія характеризується мало усвідомленим самоаналізом власного Я, перевагою емоційного переживання, яке провокує до примітивних захисних механізмів інфантильного Я.

Виявлено, що різновиди рефлексії структуруються на взаємопов'язаних уявленнях про власне Я, які детермінують рольову поведінку в комунікації. Обґрунтовано доцільність подальшої роботи з розвитку позитивної рефлексії як передумови переосмислення змістовно-сміслового значення ідентичності рольової поведінки. Тобто рефлексивно-рольовий аналіз дає змогу студенту розвивати здібність аналізувати роль та відповідність виду рефлексивного аналізу.

Ключові слова: професійна компетентність, різновиди рефлексії, рефлексивно-рольова ідентичність, інтерсуб'єктна взаємодія, діалог.

Haponenko Larysa, Charkina Olena. Reflective-role analysis of professional competence of future psychologists

The article is devoted to highlighting the integrity of the personality, which is considered in the unity of internal (dispositional) characteristics and their external manifestations in role positions and is implemented by the repertoire of role behavior.

Research methods: categorical-conceptual analysis; structural-functional analysis, systematization, generalization; methods: "Who Am I?" by M. Kuhn and T. McPartland (verbal form "Twenty statements self test"), method "Level of expression and direction of reflection" by M. Grant; Methodology "Professional Self-Efficacy Scale" B. Schins and G. von Collani (Occupational self-efficacy scale), nursery of metacognitive involvement in activity

The idea of using reflexive-role analysis of the integrity of the personality as an important component of self-awareness of indicators of self-development of professional competence by a student is theoretically substantiated. The essence of this approach is based on the idea of the unity of reflection, as an internal mechanism for structuring component dispositions, with an external way of its manifestation in a role position. The authors propose to define two types of reflection according to the organization of thinking: 1) constructive reflection – an existential construction, which is manifested by the ability to act in relation to oneself as well as in relation to others, a manifestation of creative thinking in a problem situation; 2) destructive reflection is characterized by little-conscious introspection of one's own self, the predominance of emotional experience, which provokes primitive protective mechanisms of the infantile self.

It has been found that types of reflection are structured on interconnected ideas about one's own self, which determine role behaviour in communication. The feasibility of further work on the development of positive reflection as a prerequisite for rethinking the substantive and semantic meaning of the identity of role behaviour is substantiated. That is, reflective-role analysis allows the student to develop the ability to analyses the role and the correspondence of the type of reflective analysis.

Key words: professional competence, types of reflection, reflexive-role identity, intersubjective interaction, dialogue.

Вступ

Постановка проблеми – це завжди зустріч наукового інтересу дослідника з новим соціальним запитом на створення функціональної, якісної нової продукції людської праці. Одним із таких запитів у сфері професійної підготовки майбутніх психологів є впровадження в академічний процес психолого-педагогічних технологій, завдяки яким би студент самостійно й системно навчався вимірювати рівень особистісної активності в набутті професійної компетентності. Тільки за умов суб'єктного ставлення до саморозвитку в досягненні професійної компетентності студент мотивує розумову діяльність розвинути дослідницькі вміння, які є першою ланкою формування професійних властивостей психолога – це здатність спостерігати, у спостереженому розпізнавати складники цілісного, виміряти їх кількісно-якісні ознаки, визначати причинно-наслідкові зв'язки, динаміку розвитку й стратегію регуляції або, за необхідності, методи психокорекції.

Науковий інтерес до професійної компетентності студента-психолога поступово зростає. Безліч емпіричних даних доводять, що рефлексія є основою саморозвитку інтелектуальних здібностей, формування професійно значущих якостей, які маркуються ідентичністю зрілої особистості (Н. Губа, 2024; Л. Алексеєнко-Лемовська, 2022; В. Іващенко, 2020; А. Щербина-Прилука, 2020; Н. Перегончцу, 2019; Л. Подкоритова і К. Дишкант, 2019; О. Савченко, 2016; У. Маас, Ф. Кюне, К. Вітхефт, Ф. Вік, 2024). Практичну значущість рольової поведінки, рольового репертуару, рольових позицій, рольової комунікації в професійності психолога та й взагалі професіонала визначено в психологічних дослідженнях (П. Горностаї, 2007; 2018; О. Коробанова, 2018; Л. Чорна 2018; Б. Хомуленко, 2014; З. Мірошник, 2017). Дві категорії – «рефлексія» і «роль» – розглядаються в аналізі професійної компетентності майбутнього фахівця окремо, незважаючи на очевидний факт, що вони існують в нерозривному зв'язку. Рефлексія як внутрішній механізм, а рольова позиція як зовнішній її прояв.

Мета статті – представлення рефлексивно-рольового аналізу як інтегральної єдності особистості та інструментарію самодіагностування студентом власних показників саморозвитку професійної компетентності.

Матеріали та методи

Ураховуючи новизну рефлексивно-рольового аналізу, застосовано відповідні *методи*: теоретичний аналіз з визначення сутності й різновидів рефлексії, рольових позицій, інтегратив-

ної єдності внутрішніх диспозицій та їх зовнішніх проявів; *методики*: «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда (вербальна форма «Twenty statements self test»), методика «Рівень вираженості та направленості рефлексії» М. Гранта, *опитувальник метакогнітивної включеності в діяльність*, методика «Шкала професійної самоефективності» Б. Шинс та Г. фон Коллані; *методи* математичної статистики для забезпечення вірогідності й надійності кількісно-якісного аналізів результатів дослідження.

Результати

Концептуалізація рефлексивно-рольового аналізу. Феноменологічні ознаки поняття *саморозвиток* у нашому дослідженні розглядалося за концепцією саморозвитку особистості С. Максименка [7], у якій автор формулює рушійну силу *розвитку* – це «внутрішні суперечності, що виникають і житті, діяльності, взаємовідносинах з навколишнім середовищем, суперечностями між потребами, потягами й рівнем розвитку можливостей, між поставленими вимогами і ступенем опанування необхідних умінь і навичок, між новими завданнями й раніше сформованими звичками, способом мислення і поведінкою, між дедалі більшими внутрішніми можливостями й об'єктивним положенням» [7, с. 7]. Він розглядає феномен «саморозвиток» як соціально зумовлений, тому має свою специфіку. Означене дає підставу вбачати успішне досягнення студентом професійної компетентності за умов інтерсуб'єктної активності студента в діалогах навчальної взаємодії. Незважаючи на індивідуальну неповторність саморозвитку, загальною дезінтеграцією студента в професійній освіті є неусвідомлені, тому й нерозв'язані внутрішні суперечності:

- між відчуттям тривожності, страху, нерішучості тощо, що є бар'єрами розвитку професійної компетентності, та відповідності професійних рис психолога, здатності до діалогу, творчості й гетерогенного мислення, готовності до інтерсуб'єктної навчальної взаємодії;
- між репродуктивним опануванням професійних знань з діагностування, консультування, індивідуальної та групової корекції і особистісно вмотивованим потягом розпізнавати, розуміти, усвідомлювати, інтерпретувати базові знання (понятійний інструментарій, критерії оцінювання, методологія теорій тощо) як такі, що творчо впроваджуються в практику;
- між імпульсивним виправдовуванням невдач, нівелюванням власної деструктивної поведінки, невизнанням реальних причин академічної неспішності, уникненням від академічного навчання та конструктивною саморефлексією з виявлення реальних причин низької академічної успішності за ідентичністю «Я-образ» у рольових позиціях «тут і зараз».

Безумовно, перелік суперечностей значно більший, адже зумовлений індивідуальною неповторністю життєдіяльності студента. Спираючись на значну кількість чинників у розвитку професійної компетентності, вважаємо, що розпочинається цей розвиток із формування професійно орієнтованих особистісних рис. Серед загальних характеристик професійності – організованість, дисциплінованість, відповідальність, сумлінність, витримка, за необхідне треба визначити *любов*, яка є похідним джерелом афіліації, емпатії, толерантності, атракції, оптимізму, віри в здатність клієнта позитивно змінюватися, готовність до спілкування, гнучкість, відкритість до інакших від власних поглядів, суджень тощо. Г. Олпорт уважав любов ознакою здорової психіки у прояві «афіліативних бажань, які є необхідним підґрунтям людського життя» [8, с. 117]. Х. Хекхаузен дав визначення: «афіліація – спілкування з іншими людьми на рівні, що дає задоволення, захоплює та збагачує обидві сторони» [9, с. 110]. С. Максименко спростовує застарілу тезу «Початок особистості – це вчинок» та уводить нову методологічну позицію розуміння особистості в тезі «Особистість починається з любові» [6, с. 68]. С. Максименко зазначає, що справжня любов визначається інтенцією до продуктивної творчої діяльності, суб'єктної активності.

Згідно з визначеною тезою, актуалізується питання залучення студентів з різним рівнем афіліативних відчуттів та бажань у діалог навчальної взаємодії. Діалог для них є не тільки об'єктом спостереження, а й майданчиком набуття практичного досвіду з формування діало-

гічної самосвідомості. Г. Дьяконов підкреслює, що відкриття свого внутрішнього світу веде до редукції діалогічної самосвідомості, рефлексивного самоаналізу, чим якісно змінює особистість [5, с. 235]. Важливим показником цілісності діалогу Г. Дьяконов вбачає здатність розпізнавати конгруентність вербальної і невербальної комунікації: «Якщо виключити з діалогу його невербальні складники, то зруйнується психологічний і смисловий аспекти діалогічної цілісності спілкування» [5, с. 71]. Водночас, якщо студент опанує цілісний діалог, то такий діалог є «стимульовальним матеріалом розвитку рефлексивного мислення, яке переходить у рефлексивну свідомість і завершується в рефлексивному спілкуванні» [1, с. 116].

У психологічній літературі з розвитку цілісної особистості багато приділяється уваги рефлексії. Н. Губа визначає рефлексію «складним процесом, який охоплює різноманітні аспекти самопізнання, критичного осмислення власного досвіду та проєктування майбутніх дій. Вона є основою для розвитку самосвідомості, адаптації до мінливих умов соціальної реальності та духовного розвитку особистості» [4, с. 17]. Такий підхід дає змогу визначити рефлексію психологічним механізмом «відстороненого» споглядання й нового кута осмислити своє «Я» та трансформувати деструктивні складники структури особистості на відповідність професійних властивостей психолога. Р. Харре вбачає рефлексію за трьома рефлексивними процесами – самопізнання, самоспостереження та саморегуляцію, які фіксуються дискурсом *мови і мислення, мови і дії* [12].

Стосовно єдності рефлексії з рольовою позицією (рольовою поведінкою) як руху з внутрішнього світу до зовнішнього, то вони можуть бути як неусвідомленими, так й усвідомленими. Унікальність ролі полягає в її можливості виміряти внутрішній стан за емоційно-когнітивним стилем, які визначаються «рольовим очікуванням» погодженості далі спілкуватися чи, навпаки, розірвати контакт. Ці ідеї не нові. Дж. Міда в концепції структури особистості критерієм обрав усвідомлену та неусвідомлену рефлексії: 1) *імпульсивне Я* (дослівно Я) позначає неусвідомлену рефлексію, бо спирається на емоції; 2) *Ме* (дослівно мене повинні бачити інші) рефлексія відносно сформована, Я контролюється і стримує імпульсивне Я; 3) розвинена рефлексія утворює *Self* (дослівно цілісність особистості). «Самість, яка є центральною для всього так званого ментального досвіду, з'явилася лише в соціальній поведінці людських хребетних. Саме тому, що індивід виявляється в тому, що приймає установки інших, які залучені до його поведінки, він стає об'єктом собі. Тільки беручи ролі інших, ми змогли повернутися до себе [13, с. 268]. Далі: «Рефлексія або рефлексивна поведінка, виникає лише в умовах самосвідомості й робить можливим цілеспрямований контроль та організацію індивідуальним організмом своєї поведінки з посиленням на його соціальне та фізичне середовище, тобто з посиленням на різні соціальні та фізичні ситуації, у яких він бере участь і на які реагує» [13, с. 91].

Залежно від рівня сформованості рефлексії утворюється стиль спілкування та організація взаємодії. Так, Ф. Б. Браянт і Дж. Верофф (F. Bryant, & J. Veroff, J) виокремлюють конструктивну (успішну) та деструктивну (ускладнену) взаємодію, конструкція яких залежить від інтенції рефлексивного аналізу та рольового функціонування особи в ситуації взаємодії [11]. Проблему неусвідомленої, поганої рефлексії порушує С. Нолен-Хоксема (S. Nolen-Hoeksema). Вона позначає зв'язок рефлексії з емоційним станом: «способом реагування на дистрес, що полягає в повторюваному та пасивному зосередженні на симптомах дистресу, можливих причинах та наслідках цих симптомів» [14, с. 400–401]. Отже, негативні переживання чи депресія спричиняють інтенцію неусвідомленої, поганої *деструктивної рефлексії*, а здатність до позитивного мислення, з високим рівнем суб'єктивного благополуччя, здібністю творчо розв'язати проблему є хорошою, системною, *конструктивною рефлексією*.

М. Дж. Кун модифікує мідівську концепцію за інтенцією рефлексивного самопізнання й запропонував «теорію самооцінки особистості» (self-theory), у якій поєднані рефлексія і роль на операційному рівні: «Операційну сутність особистості можна визначити <...> як відповідь самому собі на питання «Хто Я?» або на питання «Хто Ви такий?», у зверненні до іншої особи»

(цитуються за Ч. В. Такер (Ch.W.Tucker [15])). Ця ідея представлена в популярному опитувальнику «Тест 20 відповідей по самооцінці» («*Twenty statements self test*», за редакцією М. Куна, Т. МакПартленда (1984).

Оскільки рефлексія виникає і розвивається у взаємодії (спілкуванні, комунікації), а взаємодія (спілкування) відбувається за рольовими позиціями, то доречно стверджувати про їх детермінувальну взаємозалежність, яку можна визначати за *конструктивним рефлексивно-рольовим та деструктивним рефлексивно-рольовим аналізом*. Конструктивний рефлексивний аналіз є показником сформованої структури особистості на рівні Самість (Self), здатної досягнути своїх цінностей й смисли, керувати інтенцією самопізнавати, самоспостерігати та саморегулювати за відповідністю складників професійної компетентності. Деструктивний рефлексивно-рольовий аналіз характеризується протилежними показниками – це низький рівень соціорефлексивності, тенденція до нейротизму, злиття «Я-реального» з «Я-ідеальним», утруднення саморегуляції, уникнення інтерсуб'єктності в навчальній взаємодії (рис. 1).

Для перевірки дієвості рефлексивно-рольового аналізу в саморозвитку професійної компетентності студентів проведено *емпіричне дослідження*, у якому були задіяні студенти денної і заочної форм здобуття освіти за спеціальністю 053 «Психологія» Криворізького державного педагогічного університету ($n = 132$) із них (чоловіків 42 особи, жінок 90 осіб) віком від 20 до 40+ (Емпіричне дослідження проводилося протягом 2024 року).

Мета емпіричного дослідження – довести або спростувати ефективність рефлексивно-рольового аналізу в саморозвитку професійної компетентності студента-психолога. *Головним завданням* емпіричного дослідження було визначення адаптивності конструктивного рефлексивно-рольового аналізу в саморозвитку професійної компетентності

Гіпотеза емпіричного дослідження ґрунтувалася на припущенні: чим більше частота конструктивного рефлексивно-рольового аналізу, тим вірогідніше в перебігу емоційно-мотиваційного, когнітивного та поведінкового факторів буде визначатися високий рівень саморозвитку професійної компетентності студента, і навпаки, що більше частота деструктивного рефлексивно-рольового аналізу, то виразніше будуть представлені показники низького, нижче середнього рівнів саморозвитку студента.

Проаналізуємо результати емпіричного дослідження. За методикою «Хто Я?».

Кунівська теорія самооцінки висвітлює рефлексивну самооцінку респондента на ідентичність функціональної самовизначеності за рівнями: нормативна, завищена, занижена, нестійка, невизначена.

Нормативна самооцінка Я висвітлює професійну вмотивованість за першими п'ятьма відповідями «Хто Я?»: «Я – студент-психолог», а не обмежилися тільки «Я – студент»; конкретизацією свого навчання для майбутньої професійної діяльності в ролях «Я – майбутній психотерапевт», «Я – майбутній психоаналітик», «Я – майбутній коучинг», «Я – психологічний діагност», «Я – тренер», «Я – консультант». Такі відповіді надали 25,55% респондентів-жінок та 28,57% – чоловіків. Професійно орієнтований конструкт суб'єктності Я стає перетворювальним у переосмисленні й обміркуванні перебігу академічної успішності та поведінки в життєдіяльності студента.

Завищена самооцінка Я виявлялась у респондентів, які в перші 5 питань надали субконсесуальні відповіді з позитивними емоціями, типу: «Я везунчик», «Я гарна / гарний», «Я народилась під щасливою зіркою», «Я фартовий», «Я щасливчик» та негативними: «Мені не щастить», «Я сором'язлива», «Я боязка», «Я ревнива / ревнивий», «Я самотня» тощо. У першій десятці відповідей виявлено консесуальні ролі: «Я – студент», «Я любима донька», «Я маю багато подружок». Ці відповіді свідчать, що не відбулась інтеграція в освітній процес у 16,66% жінок та 11,11% чоловіків. На основі інтерналізованих ролей можна зробити висновки, що ця група студентів обрала роль «Конформіста».

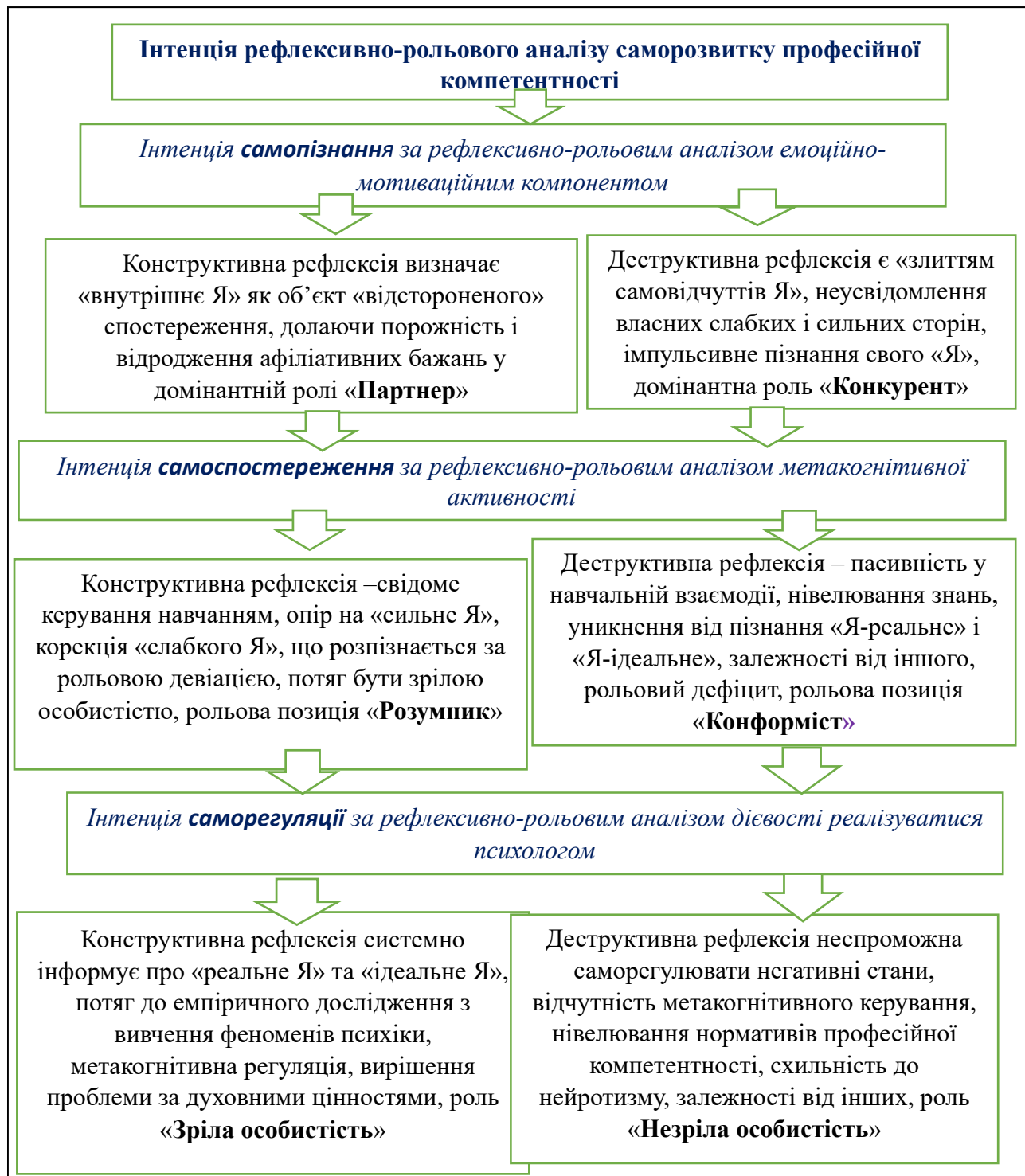


Рис. 1. Модель рефлексивно-рольового аналізу

(на основі узагальнення наукових літературних джерел)

Занизька самооцінка Я визначилася за субконсесуальними відповідями, типу: «Я товста / товстий», «Я нещаслива / нещасливий», «Я бездольна, бо розлучена / розлучений», «Я невдаха». Статистичний обрахунок виявив такі показники: 22,22% у групі жінок та 19,04% у групі чоловіків. Ці дані дають можливість передбачити обирання захисних ролей з метою уникнення будь-яких суперечностей міжособистісного чи міжгрупового характеру, що є невідповідним

Таблиця 1

Результати за методикою «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда

Рівні ідентичності «Я-образ»	Статистична характеристика ідентичності «Я»				φ**емп
	Жінки		Чоловіки		
	Абс	%	Абс	%	
нормативна	15**	19**	5**	5**	2.889
завищена	45	54	53	60	0.262
занизька	4	5	3	3	-
нестійка	0	0	2	2	-
невизначена	16	22	27	30	1.457
Всього	80	100	89	100	

Примітка: φ**емп > φ**крит (p≤0,01), φ**крит = {1,64 (p≤0,05), 2,28 (p≤0,01)}

для професійно орієнтованої рольової позиції студента «Активний», «Творчий», «Товариський» тощо.

Нестійка самооцінка Я зафіксована у чоловіків (19,04%) за консесуальними відповідями, типу: «Я кожне різне, залежно від ситуації», «Я ... важко визначити, ... все залежить від ситуації», «Я втрачається, коли над тобою «висить» загроза». У жінок цей показник визначили у 23,33%. Воєнний стан в Україні та домінуючі негативні переживання могли викликати таку інтерналізацію ролей. Ці показники необхідно враховувати в процесі взаємодії викладача і студента для можливості створення творчого, благополучного освітнього середовища та трансформації таких ролей на нормативні.

Невизначена самооцінка Я зафіксована в групі респондентів-жінок 41,11% та в групі чоловіків 35,71%. У тестових бланках вони надали консесуальні відповіді: «Я переселенка, яка втратила чоловіка», «Я проживав у Херсонській області, тепер все там зруйновано», «моє «Я» ні з чим не асоціюється», «Я ... важко визначити, бо яке подальше буде моє життя». Отримані відповіді свідчать, що респонденти перебувають у внутрішньому конфлікті, який травмує їхню професійну ідентичність та інтеграцію в сучасне суспільство й розвиток професійності.

Вимір за методикою «Рівень вираженості та направленості рефлексії» М. Гранта давав можливість точніше розуміти вплив рефлексивності на адаптивну рольову поведінку студента в освітньому процесі або спростовує «рефлексивні мережі» в корегуванні саморозвитку професійної спрямованості. За результатами виявлення рефлексивності як індивідуально визначеного потенціалу із забезпечення рефлексивної активності визначився так: низький рівень у групі жінок становив 20,0%, у групі чоловіків – 16,6%; нижче середнього в групі жінок – 24,4%, у групі чоловіків – 23,8%; середній рівень у групі жінок – 27,7%, у групі чоловіків – 35,7%; вище середнього рівня у групі жінок – 18,8%, у групі чоловіків – 14,28%. З'ясувалося, що високий рівень рефлексії, як професійно необхідний для діяльності психолога, виявлений у групі жінок – 8,8%, у групі чоловіків – 9,52%.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона показав наявність позитивної кореляції до самореалізації в майбутньому ($r = 0,789$), між високим рівнем рефлексії та актуалізованим теперішнім Я ($r = 0,654$), між високим і вище середнього рівнем рефлексії та адекватною ідентичністю ролі «Я – студент-психолог» ($r = 0,745$). Отримані результати дають змогу визначити тісний кореляційний зв'язок між різновидами рефлексії та рольовою позицією, що дає підставу для використання рефлексивно-рольового аналізу саморозвитку професійної компетентності майбутніх психологів.

Ураховуючи той факт, що на заочній формі навчання є студенти, які здобувають уже не першу професійну освіту, то ми використали методику «Шкала професійної самоефективності» Б. Шинс та Г. фон Коллані, запропоновану у 2002 р. (Occupational self-efficacy scale),

яка є надійним діагностичним інструментом у вимірі загальної самоефективності в організаційному контексті, має високий рівень критеріальної валідності та надійності за внутрішньою узгодженістю з однойменною шкалою методики ($\alpha = 0,92$). За показником взаємовідношення між віком і загальною самоефективністю не визначено статистично значущих моделей: за лінійною ($R^2 = 0,002$; R^2 кор = $-0,003$; $p = 0,527$), за квадратичною ($R^2 = 0,006$; R^2 кор = $-0,004$; $p = 0,546$), за кубічною моделлю ($R^2 = 0,008$; R^2 кор = $-0,006$; $p = 0,648$). Показники предметно-професійної та соціальної самоефективності (табл. 2).

За опитувальником *метакогнітивної залученості в діяльність* (ОМВ) визначилося дві групи: в першу увійшли респонденти, які набрали 180 балів, що становить $48,77 \pm 0,92$; в другу групу увійшли респонденти, які набрали менше 90 балів – $37,77 \pm 0,98$. Визначена достовірна відмінність між цими групами за показником ефективності залучення в діяльність, які мають високий рівень *соціорефлексивності*. Зафіксовано вірогідні зв'язки між цими групами за методикою «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда та методикою ОАВ. Високий рівень метакогнітивізму як схильність до роздумів про майбутнє, планування визначаються в рольових позиціях «Партнер», «Відповідальний», «Діловий», «Дружній», «Раціональний». У другій групі вірогідні зв'язки об'єднані відсутністю координування навчання, планування майбутнього з рольовими позиціями «Дівчина / Хлопець» «Дитина своїх батьків», «Конкурент», «Корисний», «Кар'єрист», «Конфліктний», «Агресивний». Частота використання рефлексивно-рольових позицій у розв'язанні проблем ($U=6354$; $p<0,001$). Респонденти з деструктивною рефлексією (інтроспекцією) найменше проявляються активність, суб'єктну позицію (від $16,63 \pm 0,42$ до $13,54 \pm 0,39$), середні значення копінг-стратегії дистанціювання ($U=8745$; $p<0,001$). Вони більше орієнтуються на допомогу із зовнішнього середовища (поступки викладачів, батьків, друзів), що призводить до академічної недоброчесності, сподіваються на удачу, щасливий випадок.

Висновки

1. Доведено зумовленість саморозвитку професійної компетентності від конструктивної рефлексії як внутрішнього механізму усвідомленого самопізнання, самоспостереження та саморегуляції та відбитком їх у рольовому репертуарі творчої особистості. 2. Поглиблено тлумачення рефлексії з позиції її усвідомленості чи неусвідомленості в поняттях «конструктивна рефлексія», «деструктивна рефлексія». 3. Згідно з провідним принципом цілісності особистості, яка має інтегровану єдність внутрішнього та зовнішнього світу, визначено їх взаємну детермінованість на рівні конструктивної та деструктивної рефлексії з відповідними ним рольовими позиціями. 4. Установлено розбіжність між конструктивним рефлексивно-рольовим аналізом і деструктивним за показниками емоційно-мотиваційного, метакогнітивного та поведінкового компонентів професійної компетентності.

Отримані результати теоретичного та емпіричного дослідження щодо можливості використання рефлексивно-рольового аналізу в саморозвитку професійної компетентності є однією з можливих психолого-педагогічних технологій з ефектом психокорекційного впливу досягати рівень нормативної адаптації студента в академічний процес.

Таблиця 2

Вимір саморозвитку професійної компетентності студента в освітньому процесі

Параметри рефлексивного саморозвитку	Мінімум	Максимум	Середнє значення	Стандартне відхилення
Самопізнання ефективності рольових позицій	-71,00	87,00	2-,12	30,85
Самоспостереження за розвитком когнітивних здібностей	-25,00	31,00	3,17	8,32
Саморегуляція індивідуальної траєкторії професійної компетентності	-78,00	102,00	24,75	36,04

Література:

1. Гапоненко Л. О. Єдність рефлексивного спілкування та діалогу: теорія і практика. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 33. С. 116–127.
2. Гапоненко Л. О. Рефлексія ідентичності як фундаментальні механізми розвитку діалогічного спілкування. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 11(39). С. 1704–1715.
3. Горностай П. П. Рольовий підхід в соціальній психології особистості. Київ : Інтерпрес ЛТД, 2007. 312 с.
4. Губа Н. О. Рефлексія: проблематика формулювання концепту. *Наукові записки. Серія Психологія*. 2024. Вип. 3(5). С. 13–19.
5. Дьяконов Г. В. Основи діалогічного підходу в психологічній науці і практики. Монографія. Кіровоград : РІО КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. 847 с.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
7. Максименко С.Д. Концепція саморозвитку особистості. *Проблеми сучасної психології* 2016. Випуск 33. С. 7–23.
8. Олпорт Г. Становлення особистості. URL: <https://surl.li/lspbbj> (дата звернення: 27.01. 2025).
9. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність. URL: <https://surl.gd/yvluba> (дата звернення: 12.01.2025).
10. Хомуленко Б. В. Психодіагностика рольової структури особистості психолога. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 49. С. 165–175.
11. Bryant, F. B., & Veroff, J. The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. 43(4), P. 653–673. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.4.653>
12. Harre R. Personality and public performance. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. 2021. 51(2). DOI:10.1111/jtsb.12285
13. Mead G.H. The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*. V.35. 1925 P. 251–277. URL: <https://surl.li/yucsrj> (date of access: 06.02.2025).
14. Nolen-Hoeksema Susan. *Abnormal Psychology*. Edition. 2023. URL.: <https://surl.gd/hyfsca> (date of access: 12.01.2025).
15. Tucker Ch.W. Some Methodological Problems of Kuhn's Self Theory. *The Sociological Quarterly*. 1966. Vol. 7, №. 3 (Summer, 1966), P. 345–358. URL: <https://surl.gd/nzngqz> (date of access: 02.02.2025).