

УДК: 378.22:159.923.2

© О.Г. Мирошник, 2020

<http://orcid.org/0000-0001-5956-1185>

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195246>

МИРОШНИК Олена Георгіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИВНИХ ПРОЦЕСІВ УВЧИТЕЛІВ З РІЗНОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ІДЕНТИЧНІСТЮ

У статті надано аналіз емпіричного дослідження структури патерну рефлексивних процесів вчителів з різним статусом професійної ідентичності. Професійна ідентичність вчителя розглядається як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. З позиції онтологічного підходу професійну рефлексію вчителя слід визначати як систему рефлексивних процесів, які обслуговують роботу професійної самосвідомості вчителя, забезпечують його взаємодію у педагогічній ситуації, стимулюють морально-етичні переживання, здійснюють контроль за управлінням предметної та процесуальної складових професійної діяльності. Структура патерну рефлексивних процесів (особистісного, соціального та загального) вивчалась за допомогою методики А. В. Карпова та В. В. Пономарьової. Тип професійної ідентичності вчителів діагностувався за методикою Л. Б. Шнейдер. Порівняльний аналіз структури патерну здійснювався за критеріями гомогенності, когерентності, організованості, диференцьованості, базовим елементом структури. Результати дослідження засвідчили, що при наявності схожого базового елемента психологічної структури патерну рефлексивних процесів для усіх типів ідентичності існують певні відмінності в їх організованості та когерентності. У групі вчителів зі статусом дифузної та позитивної ідентичності структура рефлексивних процесів краще інтегрована, патерн має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної значущості між окремими рефлексивними процесами. Відсутність прагнення до саморозвитку у вчителів з дифузною ідентичністю при високому ступені професійної невизначеності активізує роботу рефлексивних процесів усіх рівнів психіки для забезпечення оптимального рівня метарегуляції їхньої поведінки. Таку рефлексивну систему можна назвати негативною рефлексією. Відкритість, орієнтація на пошук нових зон професійного розвитку при наявності чіткого усвідомлення професійної позиції вчителями з позитивною

професійною ідентичністю також посилює роботу їхньої рефлексивної системи, яка за знаком є позитивною.

Ключеві слова: рефлексивність, соціальна рефлексія, особистісна рефлексія, професійна ідентичність вчителя, позитивна рефлексія, негативна рефлексія.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження ролі рефлексивності вчителя у формуванні його професійно-значущих властивостей особистості та структурних складових його професійної діяльності має декілька причин. До них можна віднести, зокрема, метадіяльнісну природу педагогічної взаємодії, що потребує рефлексивного управління (Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, А. О. Реан), здатність педагога розуміти індивідуально-психологічні особливості учня (С. В. Кондратьєва, В. І. Слободчиков, Г. Цукерман) та бачити перспективу їхнього розвитку у вимірах духовної культури, зального етичного ставлення до власного життя (І. А. Зязюн, І. Д. Бех, Е. О. Помиткін). Априорною вже стала теза про те, що рефлексія є важливим інструментом становлення індивідуального стилю професійної діяльності, механізмом саморозвитку та самовдосконалення особистості вчителя (Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, А. К. Маркова), чинником набуття професійної ідентичності (О. С. Анісімов, Т. С. Березіна, В. Л. Зливков, Н. Жігінас, А. М. Лукіянчук, М. М. Павлюк). Водночас, недостатньо визначеними є питання щодо онтологічного модусу самої рефлексії, вивченні природи зв'язків між її структурними складовими та компонентами діяльності, самосвідомості та спілкуванні у професіогенезі педагога, становленні його професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення ідентичності в психологічній науці пов'язане з розвитком ідей представників Его психології. Ерік Еріксон створив учення про ідентичність як динамічну конфігурацію тотожності людини самій собі, власному уявленню про себе і здатності до повноцінного розв'язання особистісних завдань. На його думку основною функцією ідентичності є збереження цілісності та індивідуальності досвіду людини. Ідентичність як динамічний протягом всього життя процес організації життєвого досвіду в індивідуальному «Я», використовується Еріксоном у якості центрального поняття при розгляді стадій психосоціального

розвитку особистості (Еріксон, 2008). Дж. Марсія визначив ідентичність як Его-внутрішню структуру, що самостворюється та проявляється у динамічній організації потреб, здібностей, переконань й індивідуальної історії. На думку науковця ідентичність розвивається протягом життя через вирішення людиною життєвих проблем. Дослідник розрізняє два способи її досягнення: перший полягає у поступовому усвідомленні деяких даних про себе, що веде до формуванню привласненої або передчасної ідентичності; другий передбачає самостійне прийняття людиною рішень щодо того, якої їй бути, що забезпечує формування досягнутою ідентичності (Marcia, 1980). Дж. Марсія виділив чотири етапи, або статуси у формуванні ідентичності, що вимірюються ступенем професійного, релігійного чи політичного самоозначення молодої людини: дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдо-ідентичності. У роботах американського психолога А. Ватермана ідентичність більшою мірою пов'язана з наявністю в людини чіткого самовизначення, що включає вибір цілей, цінностей і переконань, яких людина потребує в житті. Цілі, цінності й переконання він називає елементами ідентичності. Вони формуються в результаті вибору серед різних альтернативних варіантів у період кризи ідентичності і є підставою для визначення життєвого напрямку, сенсу життя. А. Ватерман запропонував розглядати ідентичність із процесуальної та змістовної сторін. Процесуальний аспект ідентичності визначається засобами, які використовує людина для самоідентифікації, відбору цінностей та цілей. Змістова визначає які саме цінності стануть елементами її ідентичності. Науковець вказує чотири основні сфери життя, які найбільш значимими для формування ідентичності (Waterman, 1992).

Найчастіше виділяють два основних види ідентичності: особистісну і соціальну ідентичність як дві великі підсистеми «Я-концепції», що виконують роль регулятора самосвідомості і соціальної поведінки людини. Дж. Мід, вивчаючи проблему ідентичності, визначав її як здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя. Він розрізняє усвідомлювану ідентичність, то б таку яка набувається людиною у соціальній взаємодії та завдяки мові дозволяє людині усвідомлювати себе, та неусвідомлювану яка є результатом

наслідування та некритичного прийняття людиною групових норм. У структурі особистості Мід розрізняє «І» та «Ме». Ідентичність «Ме» є результатом соціальних настанов та стереотипів, «І» властива людині, яка має свій власний, індивідуальний та неповторний спосіб поведінки в соціумі. Розгляд джерел самовизначення дозволив Е. Гоффману виокремити три види ідентичності: соціальну ідентичність, особистісну ідентичність та Я-ідентичність.

Проблема ідентичності знайшла своє ґрунтовне висвітлення у науковому доробку багатьох українських та російських дослідників, зокрема Н. В Антонової, Т. М Буякас, В. Л. Зливкова, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, А. М. Лукіянука, М. М. Павлюка, Ю. П. Поваренкова, В. В. Століна, Т. М. Титаренко, Л. Б. Шнейдер та інших.

Відповідаючи на запити соціально-економічного розвитку суспільства, психологи все більше уваги приділяють вивченню феномену професійної ідентичності фахівця. На думку Ю. П. Поваренкова, професійна ідентичність є провідним чинником становлення суб'єкта професійного шляху (Поваренков, 2002). Л. Б. Шнейдер надає глибокий аналіз психологічній природі професійної ідентичності та визначає її як результат процесів професійного самовизначення, персоналізації та самоорганізації, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти. Професійна ідентичність це «об'єктивна та суб'єктивна (що дано у переживанні) єдність з професійною групою, справою, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей та статусів) особистості» (Шнейдер, 2007). Шнейдер використовує поняття професійного відчуження як заперечення цієї єдності. Професійна ідентичність, на думку дослідниці, є довільної за умов прийняття відповідальності фахівця за пошук сенсу професійної діяльності та вимушеною при її відсутності. Професійна ідентичність детермінується професійним спілкуванням і професійним досвідом та репрезентується за допомогою мовних засобів через образ «Я». Визначальними характеристиками професійної ідентичності, крім тотожності, визначеності та цілісності, є позиційність, рефлексивність та відповідальність. На думку дослідниці, професійна ідентичність – це результат

специфічної інтеграції особистісної й соціальної ідентичності в професійній реальності, певний ступінь ототожнення – диференціації себе зі Справою та Іншими, що проявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самовідношеннях до свого «Я».

Становлення професійної ідентичності пов'язано із процесами рефлексії. На нашу думку, заслуговуючою на увагу є структурно-ієрархічна модель рефлексивних процесів професіонала розроблена Т. М. Буякас та А. В. Міхеєвим. Дослідники зазначають, що рефлексія як макропроцес складається із декількох рівнів, які функціонують за принципом ієрархічного зв'язку. Зокрема, на свідомому рівні рефлексивні процеси, забезпечують усвідомлення власного Я в сфері професії та є необхідною умовою функціонування професійної самосвідомості. На неусвідомлюваному рівні рефлексивні процеси проявляються як самовідчуття, що забезпечують переживання власної тілесної totoжності та безперервності. Окреме місце займають рефлексивні процеси, які здійснюють дослідження професіоналом самого себе та допомагають визначити себе у процесі самої професійної діяльності. На цьому рівні «розуміння себе не є наслідком попереднього досвіду, а виникає у середині самої роботи на кожному її кроці (Буякас, Міхеєв, 2017). Представники теорії самодетермінації К. Браун та Р. Райан називають такі рефлексивні переживання усвідомленою присутністю (mindfulness) (Brown, Ryan, 2004). У цьому стані людина аналізує те, що відбувається в ситуації тут та зараз, узгоджує свою поведінку з особистісними цінностями, потребами та інтересами. Т. М. Буякас та А. В. Міхеєв зазначають, що оптимальність становлення рефлексивної системи професіонала у процесі професійної підготовки потребує задіяні усіх її рівнів.

Можливість формування рефлексивних вмінь у процесів професійної підготовки майбутнього фахівця за допомогою використання різноманітних рефлетехник є предметом дослідження багатьох науковців. Зокрема, І. М. Семенов та його співробітники розробили програму розвитку рефлексивних процесів у ході вирішення проблемно-конфліктних ситуацій. О. С. Анісімов запропонував концепцію акмеологічних основ рефлексивної самоорганізації педагога. М. М. Марусинець

підготувала програму рефлексивних прийомів задля формування рефлексивної позиції майбутнього вчителя на заняттях з предметів фахового циклу та педагогічної практики. В. М. Галузяк створив програму стимуляції рефлексивних процесів майбутнього вчителя з метою розвитку їх особистісної зрілості. І. А. Мушкіна обґрунтувала організаційно-педагогічні аспекти розвитку педагогічної рефлексії як основи удосконалення професійної майстерності вчителя. Водночас, дослідники зазначають відсутність єдиної концепції професійної рефлексії вчителя, що значно ускладнює реалізацію цілого ряду прикладних та практичних завдань з використання рефлексивного потенціалу вчителя для становлення його професійної зрілості та набуття професійної ідентичності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах обраної теми дослідження було здійснено спробу проаналізувати особливості рефлексивних процесів у функціонуванні професійної ідентичності вчителя. **Мета дослідження** полягала у вивченні особливостей структурної організації рефлексивних процесів у вчителів на різних стадіях професійної ідентичності.

Аналітичний огляд досліджень, присвячених проблемі рефлексії вчителя, засвідчив однаковість думок науковців щодо розуміння її статусу у якості здатності (вміння, схильності, стилю, властивості) до усвідомленого самоуправління власною професійною діяльністю, що дозволяє педагогу повністю розкрити свій професійний потенціал та досягти суб'єктності як готовності до творчого вирішення професійних завдань та відповідального ставлення до наслідків власних рішень. Рефлексивність як психологічний механізм дозволяє вчителю піднятися над самим собою, звичними формами та способами поведінки, переосмислити їх, позбавитися від стереотипних непродуктивних програм, скорегувати власні дії відповідно до вимог ситуації. Водночас, аналіз існуючих підходів засвідчив наявність невирішених проблем. Так, увага дослідників прикута до окремих форм та видів рефлексивних процесів. Найбільш поширеними є процеси рефлексії, що обслуговують професійну самосвідомість, професійне мислення та особливості соціального пізнання. Однак, у сучасній психології рефлексії все більшої актуальності набувають питання системного аналізу рефлексивних процесів. На думку Н. Д. Гордєєвої та В. П. Зін-

чення розгляд психіки як багатовимірного системно-структурного утворення потребує аналізу усіх форм рефлексії від елементарних рефлексивних процесів, що супроводжують біокінетичну активність до складних форм самосвідомості та рефлексивно-світоглядних почуттів, які виявляють морально-етичні аспекти стиля життя та культури (Гордеева, Зінченко, 2002).

Загальна теорія професійної рефлексивності, на нашу думку, має враховувати, перш за все, онтологічну сутність рефлексії як здатності психіки відображати саму себе. В. О. Лефевр, А. С. Шаров, А. В. Карпов відмічають, що онтологічною функцією суб'єкта рефлексії є функція регуляції яка визначає та перманентно контролює усі системні рівні психіки (Лефевр, 2003; Шаров, 2000; Карпов, 2006). Узагальнюючи позиції дослідників щодо онтологічної ролі рефлексії, необхідно підкреслити наступне. В процесі онтогенезу рефлексія стає специфічним функціональним органом психіки, що забезпечує її цілісність, інтеграцію і диференціацію психічних процесів незалежно від рівня їх організації та визначає ретроспективний, актуальний та проспективний регуляційний патерн психічної активності. Вочевидь поза системно-структурним аналізом дослідити особливості функціонування рефлексії особистості є неможливим.

Виходячи із розуміння онтологічної сутності рефлексії, ми розробили модель професійної рефлексивності вчителя. В основу моделі покладено уявлення про природу професійної рефлексії вчителя як системи рефлексивних процесів, які обслуговують роботу професійної самосвідомості вчителя, забезпечують його взаємодію у педагогічній ситуації, стимулюють морально-етичні переживання, здійснюють контроль за управлінням предметної та процесуальної складових професійної діяльності. Професійна рефлексивність вчителя має розглядатися як патерн рефлексивних процесів, що дозволяють одночасно створювати, системно інтегрувати та узгоджувати в свідомості вчителя ментальні репрезентації предметної та операційної складових професійної діяльності, індивідуально-психологічні особливостей суб'єктів педагогічного взаємодії, виявляти та усвідомлювати складові професійної самосвідомості та професійної ідентичності особистості,

здійснювати аналіз власної поведінки у вимірах моральних норм та особистісної моральності (Мирошник, 2019).

Структура патерну рефлексивних процесів, його гомогенність та організованість буде впливати на повноту та цілісність довільного контролю за регуляцією вчителем когнітивних, емоційних та поведінкових складових своєї професійної активності. Завдяки розвиненому патерну рефлексивних процесів вчитель досягає реальної суб'єктності у сфері професійної діяльності, він може переживати позитивну свободу у кожній ситуації педагогічної взаємодії через створення умов, що сприяють становленню суб'єктності учнів.

Перевірка цього припущення була здійснена під час емпіричного дослідження рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності. Дослідження проводилось на базі ПООППО імені М. В. Остроградського. У дослідженні взяли участь 228 вчителів м. Полтави та Полтавської області (серед них 177 жінок та 51 чоловіків).

Головне завдання емпіричного етапу нашого дослідження полягало у пошуку відповіді на питання про те, як змінюється структура патерну рефлексивних процесів в залежності від стадії професійної ідентичності. Для діагностики рефлексивності була обрана методика А. В. Карпова та В. В. Пономарьової. У дослідженні було використано шкали особистісної та соціальної рефлексивності, а також шкала, що визначає загальний рівень розвитку рефлексивності. За методикою Л. Б. Шнейдер діагностувалась стадія розвитку професійної ідентичності вчителя (передчасна, дифузна, мораторій, позитивної ідентичності та псевдоідентичності).

Вчителі, що взяли участь у дослідженні, були розподілені відповідно до статусів їхньої професійної ідентичності: передчасної 3,4% (8), дифузної 15,7% (34), мораторію 32,2% (73), позитивної ідентичності 22,2% (49) та псевдоідентичності 26,5% (64). У визначених за ознакою професійної ідентичності групах аналізувались показники рефлексивності за параметрами напряму та рівня розвитку.

Вивчення особливостей патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності здійснювалось за допомогою процедури аналізу психологічної

структури розробленою А. В. Карповим (Карпов, 2006). За вимогами процедури здійснювався кореляційний аналіз (за Спірменом) зв'язків між рефлексивними процесами (соціальними, особистісними, загальною рефлексивністю) у представників кожного статусу професійної ідентичності, потім створювалась кореляційна матриця яка допомагала визначити показники когерентності, диференцьованності, організованості, гомогенності та функціональної ролі елементів структури рефлексивного патерну.

Результати кореляційного аналізу особливостей зв'язку між рефлексивними процесами у кожній групі представлені у вигляді корелограмми (див. рис.1. рис.2, рис. 3, рис.4).

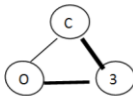


Рис.1.

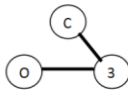


Рис.2.

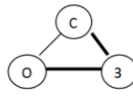


Рис.3.

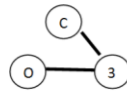


Рис.4.

Рис. 1. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом дифузна ідентичність; Рис.2. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом мораторій; Рис.3. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом позитивна ідентичність; Рис. 4. Рефлексивні процеси у вчителів зі статусом псевдоідентичність.

О – особистісна рефлексія; С – соціальна рефлексія; З – загальна рефлексивність. Значущі зв'язки для $p \leq 0,05$ —————

для $p \leq 0,01$ —————

Значення показників психологічної структури патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом ідентичності представлено у таблиці 1.

Особливості структури рефлексивних процесів для вчителів зі статусом передчасної ідентичності не визначено тому, що процедура їхнього аналізу можлива лише за умови, що вибірка складає не менше тридцяти осіб.

Результати дослідження показали, що при наявності схожого базового елемента психологічної структури патерну рефлексивних процесів для усіх типів ідентичності існують певні відмінності в їх організованості та когерентності. Так, у групі вчителів зі статусом дифузної та позитивної ідентичності структура рефлексивних процесів краще інтегрована, патерн має більшу кількість зв'язків на високому рівні статистичної

значущості між окремими рефлексивними процесами. Цей висновок підтверджується й показниками середньої ваги елементів у структурі патерну.

Таблиця 1

Структура патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом ідентичності

Назва показника	дифузна	мораторій	позитивна	псевдо-ідентичність
Індекс когерентності структури	10	8	10	8
Індекс диференційованості структури	0	0	0	0
Організованість структури	6	4	6	4
Базовий елемент структури	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність	Загальна рефлексивність
Кількість елементів структури	3	2	3	2
Кількість кореляцій на високому рівні значущості	2	2	2	2
Середня вага елементів у структурі	3,3	2,6	3,3	2,6

Отримані результати, на перший погляд, мають деяку парадоксальність. Так, дифузна ідентичність за означеннями, наданими Л. Б. Шнейдер, характеризується відсутністю чітких професійних цілей, цінностей та переконань, своєрідною розгубленістю, пасивністю та невпевненістю людини у тому, що вона маже чогось досягти. Для цього статусу притаманні внутрішні конфлікти, сумніви, занижена самооцінка, само-

звинучення, готовність взяти на себе провину за усі промахи та поразки. На противагу цьому для позитивної ідентичності притаманна наявність власної професійної концепції, вияв творчого, авторського ставлення до професії. Проявом досягнутої ідентичності є також позитивне самоставлення, стабільний зв'язок з соціальним середовищем, повна координація механізмів ідентифікації та відчуження, усвідомлення власних труднощів, визначеність життєвої ситуації, розвинена рефлексія, орієнтація на інших та розуміння їх значущості. Виникає питання, чому ці протилежні за змістовними характеристиками статуси професійної ідентичності мають дуже схожу за ступенем організованості та когерентності психологічну структуру рефлексивних процесів. Аналіз якісного складу групи з дифузним ідентичності статусом показав, що до неї увійшли вчителі, що мали різні ознаки професійної кваліфікації та належності до різних фаз професійного розвитку. Так, кількість вчителів, що мали першу категорію складала 57%, другу – 25 %, вищу – 18%. За ознакою фази професійного розвитку (за Дж. Х. Вонком) 30% респондентів цього статусу ідентичності знаходились на фазі входження у професію, 54% на первинній фазі, 16% на фазі переорієнтації в професії. Зазначимо, що загальний показник рефлексивності для переважної більшості вчителів цієї групи (82%) відповідав середньому рівню їх розвитку, що, на думку А. В. Карпова, є ознакою оптимального функціонування рефлексії за для здійснення метакогнітивної та метарегулятивної функцій. Отримані результати свідчать про те, що міра розвиненості загальної рефлексивності вчителя не може бути пояснена показниками «офіційної» професійної кваліфікації та фазою професійного розвитку.

Для пояснення визначеної структурної організації патерну рефлексивних процесів у вчителів з різним статусом професійної ідентичності ми звернулися до детального розгляду онтологічних ознак рефлексії які мають зв'язок з процесами самовизначення. Відомо, що рефлексія як процес, стан та властивість ні є детермінантою змістовного боку психічної активності, вона виступає лише як інструмент її організації та регуляції. У зв'язку з цим доцільним, на нашу думку, є використання таких критеріїв для оцінки статусу професійної

ідентичності, які б були, перш за все, пов'язані з оцінкою процесуальних параметрів психіки. Таки ознаки ідентичності представлено у підході Н. В. Антонової. Дослідниці визначає два критерії для класифікації типів ідентичності: силу ідентичності та особистісну відкритість. Під силою ідентичності розуміється наявність сформованих одиниць ідентичності як самовизначень у різних сферах життя. Особистісна відкритість – це готовність до сприймання нового, готовність до самозмін, формування нових елементів ідентичності. Відповідно до вказаних критеріїв Н. В. Антонова розрізняє чотири типи ідентичності: відкриту слабку ідентичність (схильність до самозмін, відкритість до нового, але невизначеність сфери потенційних змін); закриту слабку ідентичність (відчуття незадоволеності собою, переживання внутрішньої конфліктності, що поєднується з високою особистісною ригідністю, небажання змін); закриту сильну ідентичність (відсутність внутрішньої конфліктності та прагнення до змін); відкриту сильну ідентичність (сильне відчуття «Я», усвідомлення своїх цінностей та цілій при збереженні відкритості власному досвіду та готовності до подальших змін) (Антонова, 1997).

На нашу думку, зазначений підхід дозволяє виявити нові виміри в характеристиці традиційних статусів професійної ідентичності. Зокрема, дифузну ідентичність можна віднести до закритої та слабкої ідентичності. Для носія цього статусу ідентичності притаманне невизначеність власних обмежень у різних аспектах професійної діяльності (справі, іншому, власному «Я»), що супроводжується відсутністю готовності до їхнього подолання через саморозвиток. Позитивна ідентичність співвідноситься з відкритою та сильною ідентичністю, яка забезпечує розуміння людиною власних обмежень та готовність розвиватися й самовдосконалюватися.

Особистісна закритість, тобто відсутність прагнення до саморозвитку у вчителів з дифузною ідентичністю при високому ступені професійної невизначеності активізує роботу багаточисельних рефлексивних процесів усіх рівнів психіки для забезпечення оптимального рівня метарегуляції їхньої поведінки. Користуючись висловом Д. О. Леонтьєва, щодо оцінки рефлексії за знаком, таку рефлексивну систему можна назвати негативною або «дурною» рефлексією.

Відкритість, орієнтація на пошук нових зон професійного розвитку при наявності чіткого усвідомлення професійної позиції вчителями з позитивною професійною ідентичністю також посилює роботу їхньої рефлексивної системи. Однак, у цьому випадку рефлексивна система за знаком є позитивною або «доброю».

У групі вчителів зі статусом мораторію та псевдоідентичності в структурі рефлексивних процесів відсутні безпосередні зв'язки між процесами особистісної та соціальної рефлексії. Статус мораторію характеризує наявність кризи професійної ідентичності та активного намагання людини щодо її вирішення. За типологією Н. В. Антонової цей статус співвідноситься із відкритою та слабкою ідентичністю. Псевдоідентичність характеризується порушенням механізмів ідентифікації, ригідністю «Я-концепції», болячим ставленням до критики на свою адресу та низькою рефлексивністю, високою оцінкою власних якостей, відсутністю гнучких відкритих зв'язків із соціумом, захопленням професійним статусом, прагненням досягти цілі будь-якими засобами. Псевдоідентичність можна віднести до закритою сильною ідентичністю. Спільним для обох типів професійної ідентичності є слабка когерентність рефлексивних процесів у структурі патерну, що може проявлятися у недостатній інтегрованості уявлень вчителя про себе, незрілості професійної самосвідомості, помилок в розумінні конструктивів власного «Я». Це припущення підтверджується результатами аналізу гомогенності структури патерну. Оцінка відмінностей патернів за рівнем розвитку рефлексивних процесів у вчителів з різним типом професійної ідентичності здійснювалась за допомогою критерію Н-Крускала-Уолліса. Встановлено наявність статистично значущих відмінностей лише для процесів особистісної рефлексії ($p=0,040$ для $p \leq 0,05$). Аналіз напрямку відмінностей показав, що показники особистісної рефлексії перевищують у групі вчителів з професійною ідентичністю мораторій.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Узагальнюючи результати проведеного дослідження, слід відмітити наступне. Рефлексія як макропроцес через різноманітні форми, або часткові рефлексивні процеси

обслуговує різні сфери професійної активності вчителя. Рефлексивна система утворює певний патерн рефлексивних процесів, що має свою структуру. Структура патерну відрізняється в залежності від стадії професійної ідентичності вчителя. Патерн визначає процесуально-інструментальний бік метарегуляції професійної активності вчителя. Встановлено, що патерни рефлексивних процесів характеризуються за знаком. Вочевидь існують негативні та позитивні рефлексивні системи. Дослідження цього припущення є перспективою подальшого вивчення.

Список використаних джерел

- Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 23–30.
- Буякас Т. М., Михеев В. А. Системная рефлексия и ее психотехническое обеспечение в процессе профессионального становления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2017. № 1. С.105–117.
- Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Роль рефлексии в построении предметного действия. *Рефлексивные процессы и управление*. 2002. Т. 2. № 2. С. 90–105.
- Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 6. С.18–27.
- Лефевр В. А. Рефлексия. Москва : Когито-Центр, 2003. 496 с.
- Мирошник О. Г. Рефлексивні процеси вчителя в умовах співбуття з учнями. *Збірник наукових праць «Теорія і практика сучасної психології»*. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2019. Вип. № 2. С. 82–87.
- Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
- Шаров А. С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия : монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000. 358с.
- Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
- Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. *Социология*. 1991. № 1. С. 173–200.
- Brown K. W., Ryan R. M., Linley P. A. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London : Wiley, 2004. P. 105–124.
- Marsia J. E. Identity in Adolescent. *Handbook of Adolescent Psychology* / ed. J. Adelson. New York : Wiley, 1985. P. 157–180.

Waterman A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning. *Adolescent Identity Formation*. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 1992. P. 50–72.

References

- Antonova, N. V. (1997). Lichnostnaja identichnost' sovremennogo pedagoga i osbennosti ego obshhenija [The personal identity of the modern teacher and the features of his communication]. *Voprosy psihologii [Psychology Issues]*, 6. [in Russian].
- Buyakas, T. M. & Mikheev, V. A. (2017). Sistemna yarefleksiya i ee psikhotekhnicheskoe obespechenie v protsesse profesional'nogo stanovlennya [Systemic reflection and its psychotechnical support in the process of professional stanovlenya]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]*, 1, 105-117 [in Russian].
- Gordeeva, N. D. & Zinchenko, V. P. (2002). Rol' refleksii v postroenii predmetnogo dejstvija [The role of reflection in the construction of objective action]. *Refleksivnye processy i upravlenie [Reflexive processes and management]*, 2, 2, 90-105 [in Russian].
- Karpov, A. V. (2006). Zakonomernosti strukturnoi organizatsii refleksivnykh protsessov [Regularities of the structural organization of reflexive processes]. *Psikhologicheskie skizhurna [Psychological Journal]*, 27, 6, 18-28 [in Russian].
- Lefevr, V. A. (2003). *Refleksiya [Reflection]*, Moscow: Kogito-Tsentr [in Russian].
- Myroshnyk, O. H. (2019). Refleksivni protsesy vchytelia v umovakh spiv-buttia z uchniamy [Reflexive processes of the teacher in the conditions of co-existence with students]. *Zbirnyk naukovykh prats "Teoriia i praktyka suchasnoipsykhologii" [Collection of scientific works "Theory and practice of modern psychology"]*, 2, 82-87 [in Ukrainian].
- Povarenkov, Ju. P. (2002). Psihologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovlenija cheloveka [The psychological content of the professional formation of a person]. Mjjskva: Izd-vo URAO [in Russian].
- Sharov, A. S. (2000). O-granichennyj chelovek: znachimost', aktivnost', refleksija: monografija [O-bounded person: significance, activity, reflection: Monograph]. Omsk : Izd-vo OmGPU [in Russian].
- Shnejder, L. B. (2007). Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost': teoriia i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods]. Moskva : MPSI [in Russian].
- Jerikson, Je. (1991). Problemy Jego-identichnost' [Problems of Ego Identity] *Referativnyj zhurnal. Sociologija [Sociology]*, 1, 173-200 [in Russian].

- Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*. London: Wiley, 105-124.
- Marsia, J. E. (1985). Identity in Adolescent. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 157-180). New York: Wiley.
- Waterman, A. S. (1992). Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning. In *Adolescent Identity Formation* (pp. 50-72). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

O. Myroshnyk

STRUCTURE OF REFLEXIVE PROCESSES IN TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL IDENTITY

The article provides an analysis of the empirical study of the pattern of the reflective processes of teachers with different professional identity status. The professional identity of the teacher is seen as the result of the processes of professional self-determination, personalization and self-organization, which manifests itself in the awareness of the representative of a particular profession and professional community. From the standpoint of the ontological approach, the professional reflection of the teacher should be defined as a system of reflexive processes that serve the work of the teacher's professional self-consciousness, ensure its interaction in the pedagogical situation, stimulate moral and ethical experiences, exercise control over the management of the subject and procedural components. The structure of the pattern of reflexive processes (personal, social and general) was studied with the help of the method. A.V. Karpova and V.V. Ponomareva. The type of professional identity of teachers was diagnosed according to the method of L.B. Schneider. The comparative analysis of the pattern of the pattern was carried out according to the criteria of homogeneity, coherence, organization, differentiation, the basic element of the structure. The results of the study showed that in the presence of a similar basic element of the psychological structure of the patterns of reflexive processes for all types of identity, there are certain differences in their organization and coherence. In the group of teachers with the status of diffuse and positive identity, the structure of reflexive processes is better integrated, the pattern has more connections at a high level of statistical significance between the individual reflexive processes. The lack of desire for self-development in teachers with diffuse identity with a high degree of professional uncertainty activates the work of reflexive processes at all levels of the psyche to ensure the optimal level of meta-regulation of their behavior. Such a reflexive system can be called a negative reflection. Being open, oriented towards finding new areas of professional development in the presence of a clear awareness of the professional position of teachers with a positive professional identity also enhances the work of their reflective system, which is positive in character.

Key words: *reflexivity, social reflection, personal reflection, professional identity of the teacher, positive reflection, negative reflection.*

Надійшла до редакції 24.12.2019 р.